



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

**MAYRA DE QUEIROZ BARBOSA**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: PARA UMA CRÍTICA À**  
**EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

**MACEIÓ**

**2022**

**MAYRA DE QUEIROZ BARBOSA**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: PARA UMA CRÍTICA À  
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, como requisito à obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edlene Pimentel Santos

**MACEIÓ  
2022**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

B238t    Barbosa, Mayra de Queiroz.  
          Trabalho, educação e emancipação: para uma crítica à educação  
          emancipadora / Mayra de Queiroz Barbosa. – 2022.  
          363 f.

Orientadora: Edlene Pimentel Santos.  
Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de  
Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em  
Serviço Social. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 354-363.

1. Educação emancipadora. 2. Trabalho. 3. Educação. 4. Emancipação  
política. 5. Emancipação humana. I. Título.

CDU: 36: 37

**MAYRA DE QUEIROZ BARBOSA**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: PARA UMA CRÍTICA À  
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas,  
como requisito à obtenção do título de Doutora em  
Serviço Social.

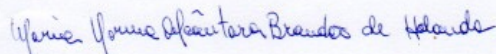
Aprovada em: 31/3/2022

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edlene Pimentel Santos (Orientadora)  
Universidade Federal de Alagoas – Ufal



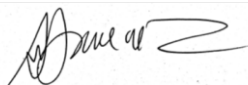
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Norma Alcântara Brandão de Holanda (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Alagoas – Ufal



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Soares Paniago (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Alagoas – Ufal



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Susana Vasconcelos Jimenez (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual do Ceará – Uece



---

Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos (Examinador Externo)  
Universidade Estadual do Ceará – Uece

**MACEIÓ**

**2022**

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese num quadro de crise sanitária, provocada pela pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), a qual tem agravado as contradições já postas pela crise estrutural do capital, foi e tem sido devastador. O cenário pandêmico, instalado nos primeiros meses de 2020<sup>1</sup>, trouxe um turbilhão de incertezas acerca do futuro da humanidade, pois o catastrófico índice de óbitos, somado às sequelas causadas pelo vírus, ampliou o conjunto de desigualdades sociais já existentes antes da pandemia, resultando na emergência de efeitos ainda mais crônicos sobre a classe trabalhadora.

Ademais, não apenas a Covid-19 vitimou milhares de indivíduos, pois passados os primeiros meses da pandemia, assistimos ao negacionismo, ao minimalismo e à omissão de algumas autoridades no combate ao novo vírus e no apoio aos pacientes, às famílias e aos profissionais de saúde. No Brasil, o número de mortes alcançou níveis assustadores devido à ignorância e à negação da atual administração política ante a crise instalada, causando um clima de desespero em grande parcela da classe trabalhadora, em busca da vacina.

Trata-se de uma tragédia que ficará marcada na história, não apenas como registro de uma doença posta por um vírus, mas, precisamente, por uma doença que, há séculos, vem exterminando um enorme contingente de seres humanos – a doença do capital, seguida por sua barbárie. A nosso ver, a crise global de que nos ocupamos revela a atrocidade desta sociedade, em que vidas foram ceifadas pela falta de oxigênio, falta de acesso aos serviços de saúde, falta de orçamento público, falta de leito, falta de insumos para produzir vacina. Tantas faltas! Em que tudo se torna mercadoria: a existência humana foi reduzida a uma simples relação monetária de compra e venda de uma dose da vacina, mensurada a partir de valores mercadológicos. A pandemia escancarou a natureza perversa do capital em relação à classe trabalhadora. O abismo que hoje assola a humanidade é resultado de um metabolismo social altamente destrutivo.

Com efeito, foi atormentador refletir sobre esta sociedade e investigar nosso objeto em meio à conjuntura e ao desastroso governo brasileiro, ou melhor, ao desgoverno. Em nosso estudo, não poderíamos deixar de mencionar não apenas nossa dificuldade enquanto

---

<sup>1</sup> Apesar de a pandemia ter sido somente considerada nos primeiros meses de 2020, alguns jornais informam que o primeiro caso ocorreu no dia 17 de novembro de 2019, de acordo com dados do governo chinês. Tratava-se de uma pessoa da província de Hubei, próximo de Wuhan, foco do primeiro surto. Atualmente, o número de casos confirmados já chega a 380.321.615; as mortes confirmadas ultrapassam milhões (5.680.741); os vacinados são 10.040.766.359. Dados disponibilizados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 2 de fevereiro de 2022.

pesquisadora em refletir e escrever uma tese, mas também de expor nossa indignação, enquanto ser humano, por essa sociedade desumana e por esse desgoverno, que se corporifica com uma das personificações do capital.

Diante desses aspectos profundamente nefastos, deixamos aqui nosso reconhecimento à ciência e aos profissionais que lutam bravamente pela pesquisa e pela vacina. Registramos nossos sinceros e mais humanos sentimentos às incontáveis famílias que perderam seus entes queridos e aos profissionais das diversas áreas que estiveram na linha de frente no combate ao novo coronavírus e à ignorância.

Nesse cenário tão caótico, a contribuição de familiares, amigos(as) e professores foi essencial para o desenvolvimento e a finalização dos estudos do doutorado. Primeiramente, agradeço ao ser humano que me inspira a buscar, a lutar e a resistir cotidianamente a uma sociedade que oprime as potencialidades e capacidades da mulher. Deixo minha gratidão à minha mãe, Maria José Santos de Queiroz, que sempre se empenhou em garantir amor e ensinamentos aos irmãos, filhos, sobrinhos(as) e neta. Sua imensurável trajetória profissional, na educação estadual e na esfera privada, contribuiu com a formação de centenas de alunos e professores. Minha querida mãe, tu és uma referência de mãe, de mulher, de amiga, de tia, de avó, de professora, de pedagoga – de ser humano.

Aos meus irmãos Fillype Queiroz e Fernanda Queiroz, registro meu profundo e eterno amor. Apesar dos dias difíceis, vocês sempre serão a minha maior riqueza.

À minha sobrinha Isabella Queiroz, o amor da titia, obrigada por cada sorriso que me deixou mais leve nos dias de cansaço; a cada abraço que me acolheu; a cada palavra de amor que me fez sentir o propósito da vida; a cada brilho no olhar que me fez seguir em frente. Desculpa pela ausência em momentos da sua infância; infelizmente, a dureza da vida não nos permite viver em plenitude.

Aos meus familiares, agradeço pelo amor e cuidado. Por compreenderem meu afastamento em períodos precisos. Por me incentivarem nos momentos de cansaço e incertezas. Por acreditarem nos meus sonhos. Por nunca soltarem minhas mãos.

Aos amigos e amigas, por sempre se fazerem presentes mesmo com a distância. Em especial, agradeço o afeto da minha irmã e amiga Fernanda Queiroz; ao longo da vida, caminhamos de mãos dadas. Que possamos atravessar este mar sempre juntas.

À amiga Silmara Mendes, pelas conversas cotidianas que contribuíram com os estudos, pelas trocas de conselhos, pelos estímulos e pela amizade regada por muito carinho e respeito. E, é claro, pelos momentos de descontração e risos nos dias ensolarados e de maresia.

À amiga Débora Rodrigues, que mesmo com a distância sempre se fez presente com seu carinho, palavras de fortalecimento e muito incentivo. Obrigada, minha amiga, por sua amizade e companheirismo verdadeiros e recíprocos.

À amável amiga Angélica Bezerra, por todas as vezes que me escutou e, com paciência e ternura, destilou palavras de calma e sabedoria, que me fizeram acreditar nos meus sonhos.

Ao amigo Fernando Bizerra, pelas conversas, pelas indicações bibliográficas e pelas observações que me permitiram aprimorar os estudos. Por sempre acreditar em todo o processo de construção da minha vida profissional e intelectual. Obrigada pelo estímulo, pela amizade e respeito.

À amiga Tatiana Lyra, pelo incentivo cotidiano e pelas palavras de afeto que me encorajavam ante o desânimo da pandemia. Obrigada por sua amizade, respeito e carinho.

Ao amigo Ewerton Victor, que sempre se dispôs a me ouvir. Seu sorriso fácil e sua alegria contribuíram para me deixar leve nos momentos de turbulência. Agradeço pelo seu amor e amizade.

Aos professores do Curso de Serviço Social da Unidade Palmeira dos Índios, *Campus Arapiraca/Ufal*, por estimularem o processo de doutoramento. A todos que se fazem presentes no curso e àqueles que passaram e deixaram suas contribuições na formação profissional de inúmeros alunos(as), em especial as(os) companheiras(os) Japson Gonçalves, Marinês Coral, Adielma Nascimento, Sueli Nascimento, Silvana Medeiros, Angélica Bezerra, Martha Daniella, Fernando Bizerra e Marli Araújo.

Aos meus queridos alunos, que durante o doutoramento me incentivaram, apoiaram e acreditaram na possibilidade de este estudo contribuir com a formação acadêmica e profissional.

Aos colegas de doutoramento, agradeço pelas trocas valiosas de conhecimento, mediante as aulas, os debates, a apresentação de trabalhos, as indicações de leituras e na luta cotidiana para finalizar o doutorado no âmago de uma pandemia. A todos deixo meu agradecimento e os parabéns pelas riquíssimas contribuições a partir de suas respectivas teses.

À minha estimada orientadora Edlene Pimentel, que desde a graduação em Serviço Social acompanha meu desenvolvimento profissional e intelectual. Registro meu agradecimento por sempre me incentivar e acreditar no meu potencial. Seu caráter humano foi fundamental para a construção desta tese. Registro também minha admiração por sua

competência acadêmica e intelectual; sua contribuição no Serviço Social e na esfera social é imensurável.

Aos professores membros da banca examinadora: Maria Norma Alcântara, Artur Bispo dos Santos Neto, Maria Susana Vasconcelos Jimenez, José Deribaldo Gomes dos Santos e Maria Cristina Soares Paniago, por participarem da banca de qualificação e defesa, pelo conjunto de sugestões que, sem dúvida, foram essenciais à apreensão da realidade e aprofundamento da pesquisa. Aos professores Talvanes Eugênio Maceno e Diego de Oliveira Souza, por se disponibilizarem a assumir a suplência da banca examinadora.

À professora Gilmaisa Macedo, pelo seu inquestionável arsenal de conhecimentos socializado de forma rigorosa e acessível a todos os sujeitos sociais, demonstrando a grandeza desta intelectual para a Universidade e a sociedade em geral.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social, da Universidade Federal de Alagoas, composto por grandes intelectuais. Agradeço aos professores, permanentes e convidados, que bravamente têm lutado pela construção e desenvolvimento deste Programa, em especial a Norma Alcântara, Artur Bispo, Edlene Pimentel, José Menezes, Maria Adriana Torres, Maria Cristina Paniago, Virgínia Amaral, Rosa Prêdes, Reivan Marinho, Sergio Lessa e Ivo Tonet.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram com o meu processo de aprofundamento intelectual.



*Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!*

*Karl Marx*

## RESUMO

A presente tese busca analisar os fundamentos da educação emancipadora a partir do referencial teórico marxiano-lukacsiano. O percurso do nosso exame tem como base as categorias marxianas que incidem sobre a apreensão do nosso objeto, a saber: o trabalho, categoria fundante do mundo dos homens; o complexo social da educação; e a emancipação política e humana. Notadamente, parte-se da análise da Teoria Social de Karl Marx e da obra de Georg Lukács *Para a Ontologia do Ser Social*, e demais intelectuais dessa tradição, como: Friedrich Engels, Rosa Luxemburgo, Mariano Fernández Enguita, István Mészáros, José Paulo Netto, Marcelo Braz, Sérgio Lessa, Ivo Tonet, entre outros. Abordam-se também autores que resgatam historicamente a educação nas diferentes formações sociais, a exemplo de Lúcia Aranha, Carlota Boto, Franco Cambi, Mário Manacorda, Aníbal Ponce e Dermeval Saviani. Fundamentado nesses pressupostos metodológicos, o estudo recupera a centralidade da categoria do trabalho no interior da reprodução social, apontando que o trabalho, enquanto categoria primária que funda a sociabilidade humana, permite no interior da formação do ser social o emergir de novos complexos sociais de segunda ordem, a exemplo da educação, a qual possui uma dependência ontológica e uma autonomia relativa ante a esfera fundante. O entendimento dessa determinação permitiu apontar que a gênese, a função social e a estrutura ontológica do complexo social da educação não se confundem com o ato do trabalho. Neste enfoque, a tese enfatiza a importância da interação que se estabelece entre trabalho e educação com as categorias da emancipação política e humana, no sentido de apreender, mediante as experiências políticas do século XVIII ao século XX e nas diferentes propostas e produções teóricas de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquês de Condorcet, de Louis-Michel Le Peletier, de Vladimir Lenin, de Nadejda Krupskaya, de Antonio Gramsci, de Theodor Adorno e de Paulo Freire, elementos que fundamentam, contemporaneamente, a defesa e a construção de uma educação para a emancipação, precisamente a partir dos pressupostos da universalidade, da igualdade, da liberdade, da laicidade, da gratuidade e do público/estatal. Com a análise dessas experiências e elaborações indica-se haver uma dualidade acerca do direcionamento dado à educação emancipadora, que nesta tese se denomina como educação humanamente emancipadora, fundada e orientada pela emancipação humana, que tem por base uma nova forma de trabalho – o trabalho associado; e uma educação politicamente emancipadora, que resguarda em seu interior elementos emancipadores, todavia, encontra na emancipação política seus limites: o trabalho assalariado e a divisão entre trabalho manual e intelectual. Respalhada na investigação ontológica marxiano-lukacsiana, nossa crítica se sustenta na seguinte defesa: a construção de uma educação emancipadora, no âmbito da ordem capitalista, tem na emancipação política burguesa sua razão de ser. Por essa condição, a construção de uma educação humanamente emancipadora requer, em termos ontológicos, a plena expressividade do complexo social da educação no interior do gênero humano. Uma educação que verdadeiramente se realize fundada na universalidade, igualdade, integralidade e liberdade em direção à formação *omnilateral*. Defende-se que somente sob uma nova e radical forma de sociabilidade assentada no trabalho verdadeiramente universal, livre, consciente e coletivo é que se torna possível uma educação humanamente emancipadora.

Palavras-chave: Educação emancipadora. Trabalho. Educação. Emancipação política. Emancipação humana.

## ABSTRACT

This thesis seeks to analyze the foundations of emancipatory education from the Marxian-Lukacsian theoretical framework. The course of our examination is based on the Marxian categories that affect the apprehension of our object, namely: work, the founding category of the world of men; the social complex of education; and political and human emancipation. Notably, it starts from the analysis of Karl Marx's Social Theory and the work of Georg Lukács *For the Ontology of Social Being*, and other intellectuals of this tradition, such as: Friedrich Engels, Rosa Luxemburgo, Mariano Fernández Enguita, István Mészáros, José Paulo Netto, Marcelo Braz, Sérgio Lessa, Ivo Tonet, among others. Authors who historically rescue education in different social formations are also approached, such as Lúcia Aranha, Carlota Boto, Franco Cambi, Mário Manacorda, Aníbal Ponce and Dermeval Saviani. Based on these methodological assumptions, the study recovers the centrality of the category of work within social reproduction, pointing out that work, as a primary category that founds human sociability, allows, within the formation of the social being, the emergence of new second-class social complexes. order, like education, which has an ontological dependence and a relative autonomy in relation to the founding sphere. The understanding of this determination allowed us to point out that the genesis, the social function and the ontological structure of the social complex of education are not confused with the act of work. In this approach, the thesis emphasizes the importance of the interaction that is established between work and education with the categories of political and human emancipation, in the sense of apprehending, through political experiences from the 18th to the 20th century and in the different proposals and theoretical productions of Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquis de Condorcet, Louis-Michel Le Peletier, Vladimir Lenin, Nadejda Krupskaya, Antonio Gramsci, Theodor Adorno and Paulo Freire, elements that underlie, at the same time, the defense and construction of a education for emancipation, precisely from the presuppositions of universality, equality, freedom, secularism, gratuity and the public/state. With the analysis of these experiences and elaborations, it is indicated that there is a duality about the direction given to emancipatory education, which in this thesis is called humanly emancipatory education, founded and guided by human emancipation, which is based on a new form of work - work associate; and a politically emancipatory education, which shelters emancipatory elements within it, however, finds its limits in political emancipation: salaried work and the division between manual and intellectual work. Supported by the Marxian-Lukacsian ontological investigation, our critique is based on the following defense: the construction of an emancipatory education, within the scope of the capitalist order, has its *raison d'être* in bourgeois political emancipation. Due to this condition, the construction of a humanely emancipating education requires, in ontological terms, the full expressiveness of the social complex of education within the human race. An education that truly takes place based on universality, equality, integrality and freedom towards omnilateral training. It is argued that only under a new and radical form of sociability based on truly universal, free, conscious and collective work is a humanly emancipating education possible.

Keywords: Emancipatory education. Work. Education. Political emancipation. Human emancipation.

## RESUMEM

Esta tesis busca analizar los fundamentos de la educación emancipadora desde el marco teórico marxista-lukacsiano. El curso de nuestro examen se basa en las categorías marxistas que inciden en la aprehensión de nuestro objeto, a saber: el trabajo, categoría fundante del mundo de los hombres; el complejo social de la educación; y la emancipación política y humana. En particular, se parte del análisis de la Teoría social de Karl Marx y de la obra de Georg Lukács Para la ontología del ser social, y de otros intelectuales de esta tradición, como: Friedrich Engels, Rosa Luxemburgo, Mariano Fernández Enguita, István Mészáros, José Paulo Netto, Marcelo Braz, Sérgio Lessa, Ivo Tonet, entre otros. También se abordan autores que rescatan históricamente la educación en diferentes formaciones sociales, como Lúcia Aranha, Carlota Boto, Franco Cambi, Mário Manacorda, Aníbal Ponce y Dermeval Saviani. A partir de estos presupuestos metodológicos, el estudio recupera la centralidad de la categoría trabajo dentro de la reproducción social, señalando que el trabajo, como categoría primaria que funda la sociabilidad humana, permite, en la formación del ser social, el surgimiento de nuevas segundas. clase complejos sociales orden, como la educación, que tiene una dependencia ontológica y una autonomía relativa en relación con la esfera fundante. La comprensión de esta determinación nos permitió señalar que la génesis, la función social y la estructura ontológica del complejo social de la educación no se confunden con el acto de trabajo. En este enfoque, la tesis destaca la importancia de la interacción que se establece entre trabajo y educación con las categorías de emancipación política y humana, en el sentido de aprehender, a través de las experiencias políticas del siglo XVIII al XX y en las diferentes propuestas y producciones teóricas de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquis de Condorcet, Louis-Michel Le Peletier, Vladimir Lenin, Nadejda Krupskaya, Antonio Gramsci, Theodor Adorno y Paulo Freire, elementos que sustentan, al mismo tiempo, la defensa y construcción de un educación para la emancipación, precisamente desde los presupuestos de universalidad, igualdad, libertad, laicidad, gratuidad y público/estado. Con el análisis de estas experiencias y elaboraciones, se indica que existe una dualidad acerca del rumbo dado a la educación emancipadora, que en esta tesis se denomina educación humanamente emancipadora, fundada y orientada por la emancipación humana, que se fundamenta en una nueva forma de trabajo - asociado de trabajo; y una educación políticamente emancipadora, que alberga en sí elementos emancipatorios, encuentra sin embargo sus límites en la emancipación política: el trabajo asalariado y la división entre trabajo manual e intelectual. Apoyada en la investigación ontológica marxista-lukacsiana, nuestra crítica parte de la siguiente defensa: la construcción de una educación emancipatoria, en el ámbito del orden capitalista, tiene su razón de ser en la emancipación política burguesa. Por esta condición, la construcción de una educación humanamente emancipadora requiere, en términos ontológicos, la plena expresividad del complejo social de la educación en el seno del género humano. Una educación que verdaderamente se dé desde la universalidad, la igualdad, la integralidad y la libertad hacia la formación omnilateral. Se argumenta que sólo bajo una nueva y radical forma de sociabilidad basada en el trabajo verdaderamente universal, libre, consciente y colectivo es posible una educación humanamente emancipadora.

Palabras clave: Educación emancipatoria. Trabajo. Educación. Emancipación política. Emancipación humana.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL EM LUKÁCS: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS PARA A APREENSÃO DO COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>30</b>
2.1 TRABALHO E SER SOCIAL À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANO-LUKACSIANA .....	31
2.2 A REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL: um complexo de complexos sociais.....	54
2.3 O COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA REPRODUÇÃO SOCIAL: gênese, função social e estrutura ontológica .....	75
<b>3 TRABALHO, DIVISÃO DO TRABALHO E A PRÁXIS EDUCATIVA NAS DIFERENTES FORMAÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>95</b>
3.1 TRABALHO POR COLETA E EDUCAÇÃO: o caráter de universalidade do processo formativo do homem nas comunidades primitivas.....	96
3.2 TRABALHO EXPLORADO E EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES PRÉ-CAPITALISTAS: o lugar da educação na esfera da reprodução material .....	104
3.3 TRABALHO ASSALARIADO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO REPRODUTIVO DO CAPITAL: instrumentos de desumanização do trabalhador .....	122
<b>4 TRABALHO, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: AS PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA .....</b>	<b>145</b>
4.1 TRABALHO ASSALARIADO E EDUCAÇÃO: as propostas liberais de uma educação enquanto instrumento para a emancipação política .....	147
4.2 A MANUTENÇÃO DO TRABALHO ASSALARIADO E A EDUCAÇÃO: a formação deformada pelo capital .....	177
4.3 TRABALHO PRODUTIVO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: entre a formação <i>omnilateral</i> marxiana e as propostas no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores .....	198
<b>5 POR UMA EDUCAÇÃO “EMANCIPADORA”: ENTRE A EMANCIPAÇÃO DO TRABALHO E A REAFIRMAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA .....</b>	<b>217</b>
5.1 A EXPERIÊNCIA DA COMUNA DE PARIS E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PELOS <i>COMMUNARDS</i> : “a iniciativa da emancipação mental do povo” .....	219
5.2 A EXPERIÊNCIA RUSSA DE TENTATIVA DE UMA EDUCAÇÃO SOCIALISTA: elementos para a crítica de uma educação humanamente emancipadora.....	230
5.3 O ABANDONO DO MOVIMENTO EMANCIPATÓRIO DO TRABALHO E A REAFIRMAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA: a experiência da política social de educação pelo Estado de Bem-estar Social .....	246
5.4 POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: qual educação, para qual emancipação?.....	264

<b>6 TRABALHO ASSOCIADO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO HUMANAMENTE EMANCIPADORA: O RETORNO AOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS.....</b>	<b>285</b>
6.1 TRABALHO ASSOCIADO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO .....	387
6.2 APONTAMENTOS SOBRE AS ALTERNATIVAS REVOLUCIONÁRIAS EDUCACIONAIS: a incompatibilidade de uma educação humanamente emancipadora sob a lógica do capital .....	300
6.3 POR UMA EDUCAÇÃO HUMANAMENTE EMANCIPADORA: o retorno ao complexo social da educação enquanto parte do gênero humano .....	318
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>338</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>354</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação parte da apreensão dos fundamentos que compõem a **educação emancipadora**. O interesse pelo referido objeto teve seu momento inicial nos estudos desenvolvidos na dissertação de mestrado em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas – Ufal, intitulada “**A DEMANDA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO, A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL**”<sup>2</sup>, no ano de 2012, e teve como ponto de discussão a relação entre as necessidades sociais, as demandas sociais, as demandas institucionais e as requisições profissionais postas à profissão de Serviço Social na área da educação brasileira. O estudo considerou que no estágio do capitalismo monopolista houve a configuração de uma demanda social por educação, posta pela classe trabalhadora, a qual foi institucionalizada pelo Estado burguês via política social, como estratégia de responder, fundamentalmente, à reprodução do capital.

A pesquisa revelou que a educação não se configurava como campo recente de atuação do Serviço Social brasileiro, mas que durante os anos 1990, em paralelo com o amadurecimento do Projeto Ético-Político da Profissão e com a regulamentação da Política de Educação, houve um considerável aumento da inserção de assistentes sociais nessa área. Essa ampliação proporcionou à categoria profissional o debate acerca da possibilidade de reconhecimento legal do Serviço Social na Política de Educação<sup>3</sup>, cujo resultado culminou, nos anos 2000, em pesquisas, publicações e documentos construídos pelo Conjunto formado pelo Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e os Conselhos Regionais de Serviço Social – Cress<sup>4</sup>, na constituição de comissões temáticas, grupos de trabalho e nas várias proposições dos encontros nacionais da categoria profissional.

Essas discussões somaram-se ao âmbito da comunidade acadêmica a partir da produção de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado que tratam de temas que cingem o Serviço Social e a educação, mediante a defesa da construção de uma educação emancipadora. Tomem-se como exemplo as ideias contidas

---

<sup>2</sup> Indicada pela banca examinadora para publicação, foi a referida dissertação publicada no ano de 2015, em formato de livro, pela Editora Papel Social.

<sup>3</sup> A partir do dia 12 de dezembro de 2019, foi regulamentada a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica no Brasil.

<sup>4</sup> No Conjunto CFESS/Cress, é a partir dos anos 2000 que passam a compor como agenda de ações desta categoria profissional, de forma continuada, debates, constituição de comissões e grupos de trabalho, produção de cartilhas e textos de apoio, oficinas, encontros e seminários estaduais e regionais, levantamento da inserção de assistentes sociais no Brasil, mapeamento das legislações nos estados e municípios que contam com o profissional nesta política. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 2).

no documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, que se põe como referência no debate acerca do Serviço Social nesta área. Eis a concepção apontada pelo Conjunto CFESS/Cress:

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**. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 7, grifo nosso).

Conforme a indicação acima, o documento aponta para a edificação de uma prática profissional articulada à concepção de educação emancipatória, combinada ao projeto ético-político profissional. Em outro texto publicado pelo Conselho Federal, intitulado “A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/Cress: *elementos históricos e desafios para a categoria profissional*”, de 2012, ressalta-se a importância do/a assistente social no fortalecimento da “democratização” da política de educação. Menciona também a necessidade do envolvimento da categoria nesse processo de democratização, na perspectiva do projeto profissional, articulando-se com outros sujeitos sociais na luta contra a barbárie do capital, visando assim “[...] **contribuir para a construção de uma política pública de educação emancipadora**, necessária para a materialização de outra sociabilidade fundada na liberdade, justiça social, equidade, autonomia e na plena expansão dos indivíduos sociais (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 14-15, grifos nosso). Acerca disso, argumenta a entidade que:

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de **fortalecimento do projeto ético-político**, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a **referência a uma concepção de educação emancipadora**, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 33, grifos nossos).

Em termos gerais, ao que tudo indica, a concepção da educação emancipadora posta em tais documentos tem na política social pública sua estrutura, e nos princípios democráticos suas bases fundamentais. Já na pesquisa do mestrado, verificamos que as defesas acima apontadas pela categoria trouxeram a necessidade de resgatar o pensamento marxiano-



lukacsiano, no sentido de apreender, ontologicamente, a gênese, a função social e a estrutura do complexo social da educação enquanto parte do gênero humano. No estreitar desse modo de refletir a educação, o entendimento acerca das categorias marxianas da emancipação política e humana se apresentava como urgente para se apreender o que, afinal, se concebe por educação emancipadora. No entanto, devido ao limite de tempo definido para a conclusão do mestrado, não foi possível debruçarmos, naquele momento, sobre aquelas categorias. Assim, trouxemos como objeto de estudo para o doutorado a proposta de investigar os fundamentos da denominada “educação emancipadora”.

O debate acerca desse objeto seguiu trazendo-nos novas inquietações, particularmente: como a educação poderia se organizar e se concretizar como emancipadora ainda na ordem vigente? Essas inquietações se aprofundaram com a experiência da docência no Curso de Serviço Social na Unidade Palmeira dos Índios/*Campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas<sup>5</sup>, a partir das aulas ministradas, das orientações de TCCs e das supervisões de estágios, em suma, das atividades que se cercavam da relação Serviço Social e educação. Nesse conjunto acadêmico, observou-se que aquela concepção se fazia presente não apenas no âmago da profissão de Serviço Social, como também na Pedagogia e outras áreas afins.

Inúmeros, e com abordagens diversificadas, são os estudos que têm abordado o objeto em questão. Basta verificar o quantitativo de dissertações, teses, coletâneas, livros, artigos, resenhas no campo do Serviço Social, da Pedagogia e áreas afins. Todavia, o que nos chama atenção, neste conjunto de produções, são as tentativas de extrair das experiências políticas regidas pelo trabalho – a exemplo da Comuna de Paris, da Revolução Russa, da Revolução Cubana, da Revolução Cultural Chinesa, bem como da proposta marxianas de formação *omnilateral*, entre outras produções de intelectuais – a possibilidade de construção de uma educação emancipadora, com uma das ou até mesmo a alternativa ao quadro de crise global que vem afetando grande parcela da humanidade. Essa postura, por vezes, indica o complexo social da educação como agente de transformação social, sem que se questionem os fundamentos da relação entre a base fundante material da sociabilidade humana – o trabalho e sua relação com o referido complexo – e as categorias marxianas da emancipação política e humana.

A nosso ver, a análise dessas categorias foi fundamental para realizamos o caminho inverso daqueles estudos. Embora nossa tese também tenha se debruçado no exame de

---

<sup>5</sup> Inicialmente no ano de 2013, como professora substituta do quadro docente no Curso de Serviço Social na Unidade de Palmeira dos Índios/*Campus* Arapiraca. Posteriormente, no ano de 2016, na condição de professora efetiva no referido curso.

algumas dessas experiências e propostas históricas, buscamos os elementos fundamentais para uma análise radicalmente crítica<sup>6</sup> acerca do objeto, pois entendemos que tomar tais eventos e elaborações como exemplos e/ou sinônimos de uma educação emancipadora requer um exame ontológico acerca da função do complexo social da educação no interior da sociabilidade humana e, portanto, do papel desempenhado na luta pela emancipação humana.

Concordamos com Tonet (2007) quando sublinha que atualmente a humanidade experimenta um momento profundamente contrarrevolucionário. Uma época histórica caracterizada pelas sucessivas vitórias do capital acumuladas durante os últimos 150 anos que, precisamente nas últimas décadas, apresenta a sociedade capitalista como a única possibilidade ao conjunto da humanidade. Essa defesa tem se fortalecido de modo ainda mais claro a partir da falência daquelas experiências que vislumbraram o socialismo. Isso não apenas culminou no fracasso político da esquerda e no abandono do horizonte revolucionário socialista, como também serviu para refutar a validade da Teoria Social de Marx como teoria revolucionária vinculada ao projeto da classe trabalhadora, que aponta a revolução socialista, o proletariado e o trabalho associado como elementos fundamentais à transformação radical em direção ao comunismo.

A perda do horizonte revolucionário tem no último terço do século XIX sua expressividade, ampliando-se por todo o século XX e pelo século XXI. Suas consequências negativas se evidenciam na substituição da luta socialista pelo reformismo dos partidos social-democratas e trabalhistas, que ao aderir ao papel defensivo, aceitou as limitadas concessões extraídas do capital; de outra parte, conferiu certa legitimidade ao controle sociometabólico do capital sobre as reivindicações dos trabalhadores, relegando “[...] à total impotência o imenso potencial combativo do trabalho produtivo materialmente enraizado e potencial e politicamente mais eficaz” (MÉSZÁROS, 2011, p. 23), enquanto alternativa radical à ordem sociometabólica do capital. Particularmente, esse cenário toma forma durante os “30 anos gloriosos do capital”, que se estende do período pós-guerra aos fins dos anos de 1960, caracterizado pela contradição econômica entre a ampliação da exploração da força de trabalho e a extração de níveis elevados de lucro pelos capitalistas, apoiada na combinação entre o modelo fordista de produção e a institucionalização das políticas keynesianas pelo Estado de Bem-Estar Social.

É na objetividade desses processos sócio-históricos que algumas demandas da classe trabalhadora foram reconhecidas pelo Estado burguês, sendo legitimadas no âmago da

---

<sup>6</sup> A radicalidade que se propõe aqui se assenta no plano ontológico empregado por Marx de se apreender os determinantes essenciais de um objeto.

estrutura parlamentar, a partir da sua conformação em direitos sociais de saúde, de educação, de habitação, entre outros, acessados via políticas sociais – a exemplo da política social de educação. Dada a lógica do movimento do capital, a legitimação de algumas dessas demandas não ameaçou o sistema reprodutivo, visto que o capital detém o controle de todos os aspectos vitais de sua estrutura sociometabólica, o que lhe possibilita definir a esfera de legitimação política. Como resultado, anula a possibilidade de ser contestado em sua esfera de reprodução socioeconômica. Por essa condição, a legitimação de direitos sociais não passa de uma promessa no campo ideológico, a qual, na prática, permite o aprofundamento da barbárie.

A gravitação dessas demandas no horizonte capitalista resultou no “[...] enfraquecimento da potencialidade de luta do trabalho, causado pela aceitação das amarras parlamentares como a única forma legítima de contestar a dominação do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 833-34), consubstanciada na luta pelo acesso a melhorias materiais ainda no interior da sociedade burguesa, o que se expressou na busca pelo aperfeiçoamento da ordem vigente. No lugar da alternativa revolucionária, acentuava-se como alternativa à situação de exploração do trabalho o estabelecimento de “acordos” entre o trabalho e o capital, por intermédio da figura dinamizadora do Estado. A ampliação da democracia burguesa parecia ser a única alternativa possível à reprodução da humanidade. Assim, no lugar da luta revolucionária rumo à emancipação humana, adotou-se a luta por melhorias materiais reformistas no âmbito da ordem capitalista, fundada na esfera parlamentar da emancipação política. No lugar da centralidade do trabalho enquanto categoria revolucionária, adota-se a centralidade da política na luta contra o capital.

Com a crise estrutural do capital<sup>7</sup>, esse quadro se aprofunda. Eclodida nos fins do século XX, em meados da década de 1970 o capital não teve mais condições de “[...] oferecer qualquer ganho significativo ao interlocutor racional [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 24); ao contrário, atacou as bases e as concessões do Estado de Bem-Estar, desmontando até mesmo aqueles direitos social-democráticos, dada a selvageria do neoliberalismo<sup>8</sup>. Conforme Mézáros, trata-se de “[...] uma crise que afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (2011, p. 796-797, grifo do autor). Essa característica é fundamental para diferenciá-la das crises não estruturais ou cíclicas que lesionam apenas algumas partes do

<sup>7</sup> Expressão utilizada por István Mézáros ao se referir à crise capitalista que eclodiu no mundo a partir de meados década de 70 do século passado.

<sup>8</sup> De modo geral, aqueles direitos que minimamente garantiam sua reprodução, ainda que nos limites aceitáveis à ordem burguesa, tornavam-se alvo de uma cadeia de desmonte, privatização e sucateamento, conformada pelas medidas neoliberais orquestradas pelo Estado e apoiada pelo grande empresariado, ao tempo que incrementava as formas de exploração altamente fetichizadas com a introdução das técnicas do modelo toyotista de produção.

complexo em questão, mas que não põem em risco a sobrevivência da estrutura global. Já a crise estrutural do capital põe em risco a própria existência do complexo global envolvido, apontando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo (MÉSZAROS, 2011).

Os efeitos do colapso do capital sobre as classes sociais foram sentidos de modo diverso; as alternativas orquestradas por cada uma delas também se conformaram de modo heterogêneo. Enquanto a classe capitalista buscava formas de reação por meio de medidas políticas, econômicas e sociais que permitissem a recuperação ampliada do capital social global que se apresentava em níveis cada vez mais baixos, a classe trabalhadora sofria de modo drástico os efeitos da crise no interior do processo basilar de sua reprodução: no trabalho, na saúde, na educação, na cultura e nas demais áreas. De modo que passou a procurar nessas esferas os meios para solucionar os impactos nefastos sobre sua reprodução.

Por essa crise afetar todas as esferas da reprodução social, verifica-se um esmaecimento no âmbito do trabalho, da educação, da saúde e das demais áreas necessárias à reprodução da própria sociabilidade capitalista. Implicações perversas têm se manifestado no campo do trabalho<sup>9</sup> e do conhecimento. A classe trabalhadora durante o século XXI vem buscando em complexos sociais de segunda ordem formas de minimizar o atual quadro e de transformar a realidade social. A luta tem se reduzido a encontrar em outros complexos, que não o trabalho, estratégias para a sua reprodução social; entre elas, a construção de uma educação para a emancipação tem sido posta com ênfase, relegando a categoria do trabalho como base fundante de toda forma de sociedade.

Como afirma Tonet (2009b), em termos de filosofia, atualmente nenhuma corrente, exceto aquela que tem na Teoria Social de Marx suas bases, especificamente baseada no marxismo clássico, pensa o mundo a partir da categoria do trabalho como fundante da sociabilidade humana. Conforme o autor, o resultado é que nenhuma destas correntes aponta o problema da exploração do homem pelo homem<sup>10</sup>, cujo trabalho assalariado tem sua base fundante, como impossibilidade à construção de uma autêntica individualidade e de uma comunidade verdadeiramente humana. Ao contrário, essas correntes têm como preocupação central vislumbrar nas reformas, nas melhorias e no aperfeiçoamento dos mecanismos da ordem vigente, o caminho possível e necessário à reprodução humana, limitando-se à luta

---

<sup>9</sup> Acerca de um estudo mais aprofundado sobre os efeitos da crise estrutural do capital sobre o trabalho e suas formas de precarização, sugerimos a leitura da tese de Barros (2018).

<sup>10</sup> Em todo o nosso trabalho, quando mencionarmos a palavra “homem” ou “homens”, referimo-nos ao ser humano, isto é, a espécie humana, e não ao conceito de homem no sentido masculino do termo. A exemplo de quando mencionamos exploração do homem pelo homem, o mundo dos homens, o homem em sua generidade, essas menções referem-se à espécie humana.

para assegurar, em tempos de crise global, a emancipação política – respaldada na democracia.

Esse caminho tem limitado não apenas essas correntes de pensamento, como também as ações práticas do movimento da classe trabalhadora. Ante esse cenário, o enfrentamento da classe trabalhadora restringe-se à garantia dos ditos direitos sociais como bandeira de luta de muitos movimentos. A luta pelo acesso e ampliação desses direitos – a exemplo da educação de qualidade, pública, universal, estatal, para todos etc. – tem se apresentado no interior do movimento do trabalho como alternativa à sua emancipação.

É, portanto, mediante tal lógica que a concepção de educação emancipadora toma força no cenário atual, porém, apontamos em nosso estudo que suas raízes têm em processos sócio-históricos anteriores à crise estrutural do capital suas bases fundamentais. O presente estudo propõe recuperar as experiências políticas e as elaborações de diferentes propostas e produções teóricas que trazem em seu interior a defesa de uma educação para a emancipação, embasada nos pressupostos da universalidade, da igualdade, da liberdade, da laicidade, da gratuidade, do público/estatal.

Sob o exame rigoroso desses vetores, a hipótese que sustentamos é que no interior da defesa da educação emancipadora emergem dois direcionamentos dados à educação em busca da emancipação, os quais que denominamos de **educação humanamente emancipadora**, fundada na verdadeira na emancipação humana, que tem por base uma nova e radical forma de trabalho – o trabalho associado; e **educação politicamente emancipadora**, que resguarda em seu interior elementos emancipadores, todavia, tem na emancipação política suas bases e seus limites.

Malgrado todas as transformações dos últimos séculos, verificamos que a centralidade da política na luta contra o capital tem transferido a função da categoria do trabalho, enquanto complexo primário que permite a transformação material e a formação da sociabilidade humana, aos complexos sociais de segunda ordem, os quais, apesar de possuírem uma interação com o trabalho, não desempenham a função de transformação da base material. Conforme o referencial teórico marxiano-lukacsiano, o trabalho é a categoria ontológica que funda o mundo dos homens e o modelo de toda *práxis* social. O ato do trabalho sinaliza o momento, em termos ontológicos, que determina a transição do ser meramente biológico ao ser social, isto é, o salto ontológico.

Acerca desse processo, sublinha Lukács que

[...] o salto significa uma mudança qualitativa e estrutural no ser, pelo qual o patamar inicial contém em si, de fato, determinados pressupostos e possibilidades do posterior e mais elevado; estes, todavia, não podem ser desenvolvidos daqueles em uma simples continuidade retilínea. Essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento constitui a essência do salto, não o temporalmente súbito ou gradativo nascimento de uma nova forma de ser. (LUKÁCS, 2018, p. 11).

O filósofo húngaro esclarece que o surgimento desse novo ser ocorre por meio de um salto ontológico, tendo na relação homem-natureza, estabelecida pelo trabalho, sua essência. É nesse processo que novas categorias e complexos cada vez mais sociais dão qualidade a esse novo ser, embora tais qualidades não anulem a dependência que existe entre o novo ser e as esferas que lhe servem de base – inorgânica e orgânica. Há, portanto, uma relação de dependência do novo ser que surge em relação às bases; ao mesmo tempo, há modificações que resultam no surgimento de novas categorias, leis, complexos etc., que se mostram relativamente autônomas e essencialmente heterogêneas em relação às esferas que as fundamentam, sem que com isso se anule a essência das legalidades dessas esferas.

Precisamente por essa razão, nosso estudo aponta, mediante o referido referencial teórico, ser o trabalho a categoria que no processo de reprodução do ser social faz emergir outros complexos sociais de segunda ordem – a exemplo do complexo social da educação, que possui em sua origem uma dependência ontológica do trabalho e uma autonomia relativa dessa base fundante. Essa autonomia relativa permite o explicitar da sua função e de sua estrutura ontológica. Em termos lukacsianos, a função do complexo social da educação se estabelece no processo de desenvolvimento e elaboração de novos pores teológicos pelos homens; seu dever-ser interfere no comportamento dos sujeitos, em outras posições teleológicas, resultando em modificações internas, bem como nas relações sociais com outros indivíduos e a comunidade. Essa função se expressa em sua estrutura ontológica composta pela educação em sentido amplo e estrito.

Neste caminho ontológico, apreendemos uma condição fundamental: a de que a relação entre o trabalho e a educação estabelece uma determinação e uma especificidade para cada complexo social. Significa dizer que há organicamente uma relação entre trabalho e educação, todavia, a função do trabalho enquanto base material de toda forma de sociabilidade humana não se confunde com a função do complexo social da educação.

Indubitavelmente, a educação tem certa magnitude no processo de explicitação da socialidade do ser. Esse complexo se apresenta, ainda que de modo embrionário, já nos primeiros momentos do seu desenvolvimento, permitindo sua distinção ante os seres

meramente naturais (orgânicos e inorgânicos). É suficientemente claro que a educação, ainda que não possua a função de transformação direta da base material, desempenha papel relevante no processo de explicitação do gênero humano. Por essa condição entendemos que a educação, tendo sua gênese no trabalho, permite a produção, a elaboração e o acúmulo de conhecimentos que fazem parte do gênero humano. Tal condição somente é possível por meio do trabalho.

O modo como o trabalho se apresenta em cada formação social tem implicação direta na apropriação e na elaboração dos conhecimentos pela humanidade. Nossa afirmação parte do entendimento de que a reprodução da base material tem prioridade ontológica sobre as demais esferas da vida social. Inexoravelmente, a forma como o trabalho se configura em cada sociedade (e a divisão do trabalho) repercute em como a educação passou a se expressar, a se organizar e a se estruturar nas diferentes formações sociais. Através da análise desta base econômico-material foi possível aprofundamos o exame das esferas da política e das defesas ideológicas e teóricas sobre a educação emancipadora.

Isso nos fez entender que o objeto requeria ultrapassar a análise da concepção de educação emancipadora defendida pela categoria profissional de assistentes sociais, pois era apenas a aparência de um fenômeno que emergia de solo mais profundo. Somente mediante uma investigação rigorosa e fundada no método dialético<sup>11</sup>, a partir de um direcionamento materialista e histórico, é possível apreender as bases fundantes do referido objeto.

De fato, não encontramos na obra marxiana um receituário de como capturar o real. Ao contrário disso, o método marxiano permite reconstruir histórica e socialmente o objeto a partir da matriz do ser social – o *trabalho* –, para assim trazer à consciência a sua lógica. Apreender, capturar, traduzir teoricamente o processo histórico e social do objeto é o que caracteriza, segundo Chasin, a impostação marxiana da problemática do conhecimento:

O método na dialética de Marx está rigorosamente colado à ontologia. Não existe método sem ontologia. Lukács dizia que qualquer questão séria de metodologia desemboca em ontologia. Todas as questões de metodologia que não desembocam em ontologia são baboseira. O que há de sério no método está na sua essencialidade ontológica. Resultado, o método dialético dá um conjunto de equipamentos operacionais que são os instantes de abstratividade ontológica que norteiam os passos de modo decisivo. (CHASIN, 1988, p. 15).

---

<sup>11</sup> Marx não escreveu uma obra específica sobre a problemática do método científico; o que há no conjunto de sua obra são premissas e indicações que levam à construção de direcionamentos e pressupostos que nosso autor traz sobre o método, como nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, em *O Capital* e em *Método da economia política*, encontrado tanto nos *Grundrisse* como na *Introdução geral à crítica da economia política*. Debruçamo-nos também sobre alguns momentos da riquíssima obra de Gyorgy Lukács, *Para uma ontologia do ser social*.

A partir da Ontologia de Lukács, Lessa afirma que “o método surge como a sistematização – a elevação ao para-si – das experiências com o desconhecido que, em última análise, brotam da necessidade de desvelamento do real intrinsecamente à *práxis* social (aquilo que denominou *intentio recta*)” (1999, p. 1). Quando o sujeito (consciência) entra em contato com o desconhecido (o real), acaba por se aproximar de algo que existe independente da consciência. Entretanto, não significa que há uma identidade entre o sujeito e o objeto desconhecido, mas uma processualidade de sucessivas aproximações da consciência do ser-em-si, visto que a consciência e a objetividade são processualidades históricas. “A relação entre elas jamais se esgota, o movimento intrínseco a cada um torna ontologicamente impossível qualquer identidade sujeito-objeto” (LESSA, 1999, p. 1).

Mediante o acúmulo de conhecimentos, possível por meio das experiências – tenham sido elas bem ou malsucedidas –, cabe ao sujeito (consciência) sistematizar metodologicamente qual postura para com o objeto investigado tem dado melhores resultados para se chegar ao conhecido. Para o referido autor, essa é a função social do método: “Cabe ao método, nas mutáveis condições da vida social, auxiliar na descoberta do *como* enfrentar eficientemente o desconhecido de modo a convertê-lo em elemento potencializador da *práxis* humana” (LESSA, 1999, p. 3).

Significa dizer que o método indica ante o desconhecido como proceder para chegar ao caminho do conhecido. Para trilhar esse caminho ao objeto que se pretende conhecer, parte-se sempre daquilo que já se conhecemos com o acúmulo de conhecimento de outras experiências, pois o que se conhece é parte de um processo histórico-social.

No processo de investigação do desconhecido, não podemos *a priori* determinar qual método será o mais adequado para conhecê-lo; este é um dos grandes nós da questão para se apreender o método em Marx. Não é o método o critério de verdade, senão a própria historicidade do real apreendido em sua essência; o método tem aqui a função de indicar o caminho a ser percorrido para entender todas as determinações desse real. Somente ao final, *post festum*, após o conhecimento do objeto, é que podemos afirmar se o método se revelou adequado ao seu conhecimento. Nesse preciso sentido, o método marxiano vem se mostrando o mais adequado para a apreensão da realidade em sua essência.

Nesse processo de investigação do real, devemos levar em conta dois elementos da argumentação lukacsiana acerca do método: a prioridade metodológica da categoria da totalidade e a abordagem genética. Essa é uma constatação ontológica que se faz presente na reflexão metodológica do processo de investigação da categoria trabalho em Lukács (2018), sem que com isso a esfera metodológica se sobreponha à ontologia. É, portanto, uma



abordagem metodológica que tem na ontologia seu fundamento – o *ser* consubstancia uma totalidade complexa (caráter ontológico). Nessa totalidade, as categorias “apenas podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da qualidade como um todo do nível de ser concernente”. A totalidade, por sua vez, é um conjunto articulado de partes, ou seja, é o que Lukács denomina de *complexo de complexos*.

O caráter de totalidade consubstancia-se a partir de complexos, sejam eles singulares ou universais. O fato de serem cada vez mais heterogêneos, devido ao seu próprio desenvolvimento histórico-social, não anula a unitariedade da totalidade, já que é a síntese dessas diferenças e complexidades que determina a complexidade última da totalidade unitária. Conforme Lessa (2013a, p. 33): “A totalidade só pode ser ‘por último unitária’ se for composta por elementos singulares que sejam imediatamente diferentes entre si, contraditórios”. Portanto, essa totalidade que ao seu fim expressa-se num complexo unitário, é composta por categorias e complexos que estão na sua gênese e desenvolvimento; ao longo do processo histórico, se desenvolvem, se diferenciam e se complexificam; ao fim, a unitariedade da totalidade também se desenvolve e se complexifica.

Se a totalidade é histórica e complexa, isso significa que o caráter de totalidade do ser impõe ao processo de investigação a prioridade metodológica da categoria da totalidade. O leitor deve estar se perguntando: se há um caráter histórico-social na totalidade, como desvelar sua estrutura? É a partir daí que Lukács ressalta a necessidade da abordagem genética.

De acordo com Lessa (2013a, p. 37), a abordagem genética implica elucidar os fundamentos, a estrutura originária “‘das formas subsequentes’ de modo a, concomitantemente, desvendar as diferenciações qualitativas, no plano do real, que operam no desdobramento do objeto sob investigação”. Em outras palavras, a abordagem genética permite apreender a **estrutura histórica do objeto, a historicidade do ser, da sua gênese e sua configuração mais atual**. Essa constatação nega as concepções que defendem a ideia de construção e dedução do objeto por via da subjetividade, submetendo o objeto a um caráter a-histórico. A abordagem genética recusa por completo todas as concepções que partem da dedução do real, de sua construção idealista, pois terminam por anular a prioridade da totalidade na investigação e o caráter histórico do objeto. É com base nesse entendimento que fundamentaremos a análise do nosso objeto.

Apreender a essência do objeto requer analisá-lo sob o prisma de um método que envolva a totalidade do ser, articulado às suas mediações fundamentais. Nesse estudo, verificamos ser imprescindível capturar a educação emancipadora a partir da totalidade do ser

social – assimilando primeiramente o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens e a educação como complexo partícipe do processo de explicitação do gênero humano.

Entendemos que no processo histórico de desenvolvimento do ser social e das diferentes formas de sociabilidades, surgem novas mediações que não somente o trabalho, pois o trabalho não esgota a realidade social, ele é parte da totalidade do ser social. Assim, com o processo de complexificação do ser social e com o surgimento do excedente de produção, surgem novas necessidades; as respostas a elas não se esgotam no trabalho, permitindo o surgimento e o desenvolvimento de novas mediações, a exemplo da educação, da arte, da política, do direito, da divisão do trabalho, entre outras. Ainda que surgidas do trabalho, cada mediação possui uma função que lhe é própria no interior da totalidade social. Isso nos permite afirmar que ainda que o trabalho seja a categoria fundante do mundo dos homens, ele por si só não explica a totalidade dos complexos sociais. Todas as demais mediações que se apresentam são resultado do processo histórico, que é inesgotável.

A partir do método marxiano, apontamos a importância de a investigação ultrapassar a fenomenicidade do objeto, ainda que seja por meio dessa imediatez que o objeto inicialmente se expresse. O referido método permite ao pesquisador ir além deste nível mais imediato da realidade, possibilitando-lhe apreender na consciência e traduzir teoricamente a real dinamicidade do objeto, reconstruindo-o histórica e socialmente a partir da matriz do ser social – o trabalho. Neste percurso, a presente tese busca encontrar resposta às seguintes indagações: qual educação? Quando a emancipação se apresenta como fundamento da educação emancipadora? Quais elementos históricos, econômicos, políticos e teóricos têm influenciado a defesa de uma educação emancipadora? Sobre qual direcionamento se orienta essa concepção: uma educação humanamente ou politicamente emancipadora?

No intuito de responder a tais inquietações, partimos da análise de categorias que têm no referencial teórico marxiano-lukacsiano os pressupostos ontológicos para apreender a dinamicidade do objeto proposto. Partimos da centralidade do trabalho, enquanto categoria que funda o mundo dos homens, para apontar a gênese, a função social e a estrutura ontológica do complexo social da educação no processo de reprodução do ser social e a interação destas duas categorias com a emancipação política e humana.

Estabelecemos como objetivos específicos: identificar o lugar da educação no processo de formação dos indivíduos nos diferentes modos de produção, apontando a sua função e organização ante a divisão social do trabalho; analisar as experiências político-práticas no processo de desenvolvimento histórico que apresentam a educação como um

instrumento para a emancipação; analisar as diferentes propostas teóricas de intelectuais acerca da educação para os trabalhadores, indicando para qual emancipação se direcionam essas propostas; e buscar nos fundamentos ontológicos marxiano-lukacsianos a relação entre trabalho, educação e emancipação em direção à emancipação do trabalho.

Sob esse enfoque, o percurso metodológico para atender a tais objetivos teve como referencial a Teoria social de Karl Marx e a obra de Georg Lukács *Para a Ontologia do Ser Social*. Soma-se a essa base teórica a pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica, abordamos autores de derivação marxiana, como Friedrich Engels, Vladimir Lenin, Nadejda Krupskaya, Rosa Luxemburgo e István Mészáros. E autores mais contemporâneos, como Mariano Fernández Enguita, José Paulo Netto, Marcelo Braz, Sérgio Lessa, Ivo Tonet, entre outros não menos importantes. Enfocamos também autores que resgatam historicamente a educação nas diferentes formações sociais, como Lúcia Aranha, Carlota Boto, Franco Cambi, Mário Manacorda, Aníbal Ponce e Dermeval Saviani. De fato, ainda que a educação não se apresente em Marx como objeto central, bem como em Lukács e Engels, esse objeto aparece como um dos elementos essenciais no processo de formação dos homens – plenamente desenvolvidos em suas capacidades e potencialidades físicas e espirituais/intelectuais.

Quanto à pesquisa documental, trouxemos para nossa análise os documentos elaborados por Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquês de Condorcet e Louis-Michel Le Peletier, respectivamente, o *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* (Relatório e projeto de decreto relativo à organização geral da educação pública) e o Plano Nacional de Educação. Além desses, recorreremos ao conjunto de documentos elaborado pela Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) durante os Congressos e Conferências do período de 1864-1872. Investigamos também os Programas da Social-Democracia Alemã, a saber: o Programa de Eisenach de 1869; o Programa de Gotha (textos do esboço e a versão final) de 1875; e o Programa de Erfurt de 1891.

Adotaram-se como necessários à construção do texto os procedimentos de pesquisa fundados na abordagem imanente das fontes referidas. Segundo Lessa (s.d., p. 1): “A abordagem imanente de um texto – ocasião na qual o próprio texto se converte em ‘caso’ – pode ser o palco de experiências e campo de provas de conceitos nas suas inter-relações lógico-teóricas [...]” (s.d., p. 1). Nessa direção, entende-se que por meio da análise aprofundada das fontes serão encontradas respostas às indagações postas na problematização do estudo proposto. Prossegue Lessa (s.d., p. 6): “E, dentro de limites bem precisos, possibilita articular a dimensão histórica de cada leitura com a autonomia ontológica de cada

texto enquanto dimensão da causalidade posta [...]”, o que permite explorar, de modo articulado, todas as dimensões do texto.

A presente tese foi estruturada em seis partes, sendo a introdução, conforme exigem as Normas Operacionais Básicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o primeiro momento da tese. Ela traz a apresentação e os elementos fundamentais do estudo. Além da Introdução, estruturamos o núcleo do texto em cinco seções por onde se percorre a dinâmica processual e histórica do objeto. Por fim, apresentamos as considerações finais acerca do objeto e as referências do processo de pesquisa.

A primeira seção, “TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL EM LUKÁCS: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS PARA A APREENSÃO DO COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO”, condensa a investigação ontológica da relação entre trabalho e educação na reprodução social. Nesta seção, partimos da categoria do trabalho em Marx e Lukács como categoria central na formação do ser social e buscamos apreender no interior da reprodução do ser social os complexos sociais que brotam do trabalho, a exemplo do complexo social da educação. A apreensão ontológica da relação entre trabalho e educação na reprodução social permitiu-nos apontar a gênese, a função social e a estrutura ontológica do complexo social da educação.

Na segunda seção, “TRABALHO, DIVISÃO DO TRABALHO E A *PRÁXIS* EDUCATIVA NAS DIFERENTES FORMAÇÕES SOCIAIS”, examinamos a relação entre o trabalho, a divisão do trabalho e o lugar da educação nas diferentes modos de produção, no intuito de entender como o complexo social da educação passou a ser organizado e estruturado conforme a base material nos períodos primitivo, grego-medieval e capitalista. O exame desta relação foi fundamental para em nossa tese apontar a prioridade ontológica da economia e, portanto, do trabalho ante os demais complexos da vida social – ainda que especificamente o complexo social da educação tenha certa autonomia em relação ao trabalho, cujos contornos mais evidentes são demonstrados na sua estrutura e organização. Todavia, essa autonomia é sempre relativa, o que nos fez demonstrar que a base econômica-material em cada forma de sociabilidade desvela como a educação se processou ante a divisão social do trabalho, mediante a divisão entre trabalho manual e intelectual, a partir do lugar que cada indivíduo passou a ocupar na esfera produtiva. A apreensão deste processo foi preponderante para apontarmos o caráter da educação emancipadora na sociedade capitalista.

Na terceira seção, “TRABALHO, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: AS PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA”, feita a apreensão dos elementos fundamentais que perpassam a esfera da economia, passamos a

analisar as diferentes propostas de uma educação para a classe trabalhadora, do século XVIII ao século XIX, e os embates entre capital e trabalho. Quanto às defesas liberais, investigamos em nosso estudo o *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* (Relatório e projeto de decreto relativo à organização geral da educação pública) por Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquês de Condorcet, o Plano Nacional de Educação de Louis-Michel Le Peletier e o conjunto de propostas educacionais no período dos constantes conflitos revolucionários do século XIX, a exemplo da Revolução de Junho de 1830, da Revolução de Fevereiro de 1848 e do período bonapartista<sup>12</sup>. No que concerne às propostas da classe trabalhadora, analisamos as elaborações da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e a proposta marxiana de formação *omnilateral*. Constatamos que essas experiências e produções têm fundamentado a defesa e a construção da educação emancipadora, a partir dos pressupostos da universalidade, da igualdade, da liberdade, da laicidade, da gratuidade, do público/estatal, as quais circulam ora em direção à emancipação humana, ora em direção à emancipação política.

Na quarta seção, “POR UMA EDUCAÇÃO “EMANCIPADORA”: ENTRE A EMANCIPAÇÃO DO TRABALHO E A REAFIRMAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA”, apontamos dois direcionamentos dados à educação em busca da emancipação: a **educação humanamente emancipadora** e a **educação politicamente emancipadora**. Esse apontamento foi possível a partir da análise rigorosa das tentativas de construção de uma educação vinculada à emancipação pelas experiências da Comuna de Paris e da Revolução Russa; pela experiência do movimento do trabalho orquestrada pela social-democracia em comunhão com o Estado de Bem-Estar Social, mediante a institucionalização da política social de educação; e, ademais, a análise das defesas teóricas de intelectuais do século XX, a saber: Antonio Gramsci, Theodor W. Adorno e Paulo Freire. Recuperar, sob a luz do método marxiano, essas experiências é tarefa impostergável, uma vez que tais eventos e elaborações têm influenciado o debate da educação emancipadora no século XXI.

---

<sup>12</sup> Conforme aponta Marx em sua obra *O 18 brumário de Luís Bonaparte*, o bonapartismo se configura como uma forma de governo estabelecida a partir do golpe de Estado de 2 de dezembro de 1851, o qual se torna uma expressão política da luta de classes na sociedade burguesa na França. O surgimento deste governo deriva do impasse histórico entre a burguesia e o proletariado, que repassa para o Estado, sob o comando de Luís Bonaparte, o governo francês. Informa Marx: “Se o proletariado não estava ainda em condições de governar a França, a burguesia já não podia continuar governando-a. Pelo menos naquele momento, em que a sua maioria era ainda de tendência manárquica e se encontrava dividida em três partidos dinásticos e um quarto, republicano. Suas discrepâncias internas permitiram ao aventureiro Luís Bonaparte apoderar-se de todos os postos de mando – exército, polícia, aparelho administrativo – e liquidar, a 2 de dezembro de 1851, o último baluarte da burguesia: a Assembleia Nacional.” (MARX, 2011a, p. 10-11).

Na quinta e última seção, “TRABALHO ASSOCIADO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO HUMANAMENTE EMANCIPADORA: O RETORNO AOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS”, realizamos o “caminho de volta” ao objeto de estudo mediante a apreensão ontológica do trabalho, do complexo social da educação e, precisamente, do trabalho associado e da emancipação humana. Para tanto, efetuamos uma análise de autores marxianos a partir de Mészáros e Tonet, que afirmam a impossibilidade de uma educação humanamente emancipada na ordem do capital. Mediante as ideias desses autores, destacamos suas propostas acerca das possibilidades de contribuição da educação como instrumento de mediação no processo de tomada de poder político dos trabalhadores rumo à transição socialista. Todo esse percurso permitiu o “caminho de volta” ao complexo social da educação enquanto parte do gênero humano. Portanto, aqui se expressa o retorno à base fundante de nossa tese: a relação ontológica entre trabalho (associado) e educação, e a interação destes com a emancipação humana.

Foi, portanto, a busca pela essência desta educação emancipadora que este estudo se propôs a desmistificar e a desvelar aquilo que se encontra escondido no objeto. Investigar o complexo social da educação já se põe, ontologicamente, como instigante à pesquisadora marxista, visto que essa categoria é parte constituinte do gênero humano. Por meio da educação, o ser social expressa seus conhecimentos e sua articulação como outros sujeitos. A educação, portanto, é indissociável do ser social.

Articular a educação às categorias do trabalho e da emancipação política e humana, em termos marxianos, nos trouxe um desafio ainda mais complexo. Muito embora o debate em torno dessas categorias não seja inédito, propor uma análise que percorra o desenvolvimento do ser social e de sua interação com a educação no seu estágio mais primitivo, expor a educação nas diferentes formas de sociabilidade até aqui desenvolvidas e as propostas de educação para a classe trabalhadora a partir das experiências políticas entre capital e trabalho, foi um desafio que nos levou a buscar no **método marxiano** a apreensão do real como ele é em si.

O método marxiano se apresentou como o caminho adequado para capturar e traduzir o objeto na sua integralidade. Significa dizer que a verdade encontra-se na essência do próprio objeto. Os elementos metodológicos elaborados por Marx possibilitam desmistificar e apreender a realidade como ela é em si mesma. Mediante tal constatação, podemos afirmar que as ideias aqui expostas certamente não são do interesse da burguesia.

Pretende-se com a presente tese contribuir com as discussões que buscam fortalecer o projeto revolucionário da classe trabalhadora. Espera-se também contribuir com os debates

acadêmicos e no interior da profissão de Serviço Social, atribuindo novos elementos às discussões no âmbito da formação profissional e na luta política da categoria para a defesa de uma educação emancipadora. Nosso estudo traz em seu interior uma radicalidade que demonstra ser a emancipação política um limite ao desenvolvimento da humanidade no interior da sociedade burguesa. Somente através da luta política que tenha como direção a transformação e a superação radical desta ordem social é que teremos uma sociedade verdadeiramente emancipada e, portanto, a possibilidade de uma educação humanamente emancipadora.

## 2 TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL EM LUKÁCS: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS PARA A APREENSÃO DO COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Analisar a educação emancipadora numa perspectiva ontológica exige-nos apreender os nexos causais mais profundos do complexo social da educação na reprodução da socialidade humana. Para tanto, partimos em nossa tese da seguinte premissa apontada pelo filósofo húngaro Georg Lukács, em sua obra *Para a Ontologia do Ser Social*: “Se se deseja expor as categorias específicas do ser social, seu brotar a partir das suas formas de ser precedentes, sua combinabilidade com elas, sua funcionalidade nelas, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho” (LUKÁCS, 2018, p. 7). Significa dizer que o trabalho, como complexo primário, não só funda o ser social como também faz brotar novas categorias específicas ao novo ser, que possui, assim, uma dependência ontológica do trabalho. No processo de desenvolvimento e complexificação do ser social, tais categorias e complexos sociais vão adquirindo uma autonomia relativa em relação ao ato fundante. Nessa dialética, para apreender ontologicamente qualquer categoria e, aqui, especificamente, o complexo social da educação no interior do ser social, deve-se partir da categoria do trabalho.

Para Marx, “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (1996a, p. 297). A imposição marxiana de que o trabalho tem em seu interior a função de transformação permite não apenas transformar objetos da natureza em valores de uso, como também modificar a própria natureza do homem. Por essa condição, o trabalho é categoria que funda o mundo dos homens.

Logo, é no interior da reprodução social que verificamos o emergir, por meio do complexo do trabalho, de outros complexos sociais. Como afirma Lukács, com o processo de Reprodução “[...] ocorre em um complexo – feito de complexos –, portanto apenas pode ser adequadamente compreendido em sua totalidade dinâmico-complexa” (LUKÁCS, 2018, p. 127). Ao longo desta seção, como se terá oportunidade de verificar, diferentes complexos sociais serão levados em conta, isso porque apreendemos que no interior da totalidade social os complexos sociais estabelecem relações entre si, aí incluindo o trabalho. Essa relação é indispensável para a apreensão do complexo social da educação.

É nessa direção que a apreensão das determinações mais gerais e essenciais do ser social possibilita identificar o lugar que a educação ocupa no desenvolvimento da



sociabilidade humana e capturar sua gênese, sua função social e sua estrutura ontológica (em suas manifestações em sentido amplo e estrito) no processo de reprodução do ser social. Destarte, tomamos o estudo da categoria *trabalho* em Karl Marx e George Lukács, nesse último em sua obra *Para a Ontologia do Ser Social*, como categoria central à apreensão do complexo social da educação, porquanto os referidos intelectuais consideram ontologicamente o ato do trabalho a categoria que funda o ser social.

## 2.1 TRABALHO E SER SOCIAL À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANO-LUKACSIANA

A sociabilidade atual, em preciso sentido ontológico lukacsiano, é o resultado de um amplo processo cujo fundamento está no trabalho. O trabalho, além de uma interação orgânica entre homem (sociedade) e natureza, é um processo histórico. Ele tem o potencial de desenvolver nos homens novas habilidades e novas capacidades que se configuram na constituição das forças produtivas (LUKÁCS, 2018). A partir do trabalho, o homem torna-se social e em seu interior surgem novas categorias, o que lhe permite desenvolver-se e complexificar-se. Para o filósofo húngaro, “todo patamar de ser, no todo bem como nos detalhes, tem um caráter de complexo” (LUKÁCS, 2018, p. 7). As categorias mais centrais e decisivas do ser somente podem ser entendidas no interior e mediante a qualidade como um todo do nível de ser concernente.

A análise do ser mostra já em seu início a indissolúvel relação de suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação, a consciência, entre outras, assim como a educação. Entretanto, nenhuma pode ser apreendida adequada e coerentemente de modo isolado; cada uma delas possui uma relação íntima e direta com o ato que funda o ser social – o trabalho, ainda que elas possuam uma função única no processo de desenvolvimento do ser social. Diante disso, tomamos como direção para a apreensão do nosso objeto a análise da categoria do trabalho, já que esta toma um lugar preferencial no processo de gênese do ser social. Por essa condição, como afirma Lukács, as demais categorias dessa forma de ser já possuem em sua essência um caráter puramente social; “suas qualidades, seu modo de operatividade surgem apenas no ser social já constituído. O tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado” (LUKÁCS, 2018, p. 10).

Isso significa dizer que o trabalho é o modelo de toda *práxis* social. O ato do trabalho sinaliza o momento, em termos ontológicos, que determina a transição do ser meramente biológico ao ser social. Lukács esclarece que o surgimento desse novo ser ocorre por meio de um salto ontológico, tendo na relação homem-natureza estabelecida pelo trabalho a sua essência. É nesse processo que novas categorias e complexos cada vez mais sociais dão qualidade a esse novo ser, embora tais qualidades não anulem a dependência que existe entre o novo ser e as esferas que lhe servem de base: inorgânica e orgânica. Há, portanto, uma relação de dependência do novo ser que surge em relação às bases, ao tempo que esse novo ser provoca modificações que resultam no surgimento de novas categorias, leis, complexos etc., que se mostram relativamente autônomas e essencialmente heterogêneas em relação às esferas que a fundamentam, sem que com isso se anule a essência dessas esferas.

Conforme Lukács,

[...] em uma tal investigação puramente ontológica, a dependência de uma esfera de ser para com as outras baseia-se em que na dependente adentram categorias qualitativamente novas ante as que a fundam. Estas novas categorias jamais são capazes de superar completamente as que dominam sua base de ser. Ao contrário, de suas inter-relações emergem transformações que preservam as conexões legais do ser que funda a nova esfera de ser, introduzindo-se, contudo, em novas conexões, sob circunstâncias que permitem que nelas tornem-se atuais novas determinações, sem – obviamente – ser capaz de alterar a essência essa legalidade. (LUKÁCS, 2018, p. 146).

O salto ontológico do ser inorgânico ao ser orgânico demonstra a dependência desse último ao primeiro, já que “[...] a natureza inorgânica não pressupõe nem o ser biológico nem o social” (LUKÁCS, 2018, p. 146), enquanto o ser biológico depende de certa qualidade do ser inorgânico. A esse respeito, tomemos o exemplo abaixo, destacado pelo autor:

A ciência de hoje começa a, concretamente, chegar às pistas da gênese do orgânico a partir do inorgânico, na medida em que mostra que sob determinadas circunstâncias (atmosférica, pressão atmosférica etc.) podem surgir determinados complexos altamente primitivos em que já estão contidas em germe as características fundamentais do orgânico [...]. É característico, p. ex., que as plantas executam sua reprodução como um todo – segundo as regras, exceções são aqui desimportantes – a partir da base de um metabolismo com a natureza inorgânica. Apenas o reino animal ocorre, além disso, que essa troca material se executa puramente ou, ao menos, predominantemente, na esfera do orgânico que, novamente segundo a regra, o próprio material inorgânico necessário pode ser elaborado apenas através de tal mediação. A vida da evolução é a do máximo domínio das categorias específicas de uma esfera de vida sobre aquelas que recebem sua existência e

operatividade em um modo inexorável da esfera ontológica inferior. (LUKÁCS, 2018, p. 8).

De modo semelhante, verifica-se essa relação de dependência também no salto ontológico do ser meramente natural ao ser social; esse último também pressupõe uma dependência com o ser inorgânico e orgânico. Sem essas bases é impossível desenvolver-se, ainda que essa dependência não se misture à relação de prioridade ontológica, da independência ou dependência ontológica. Isso porque o ser social, ainda que não rompa com sua base natural e estabeleça uma relação de dependência, mantém um ponto que em essência diferencia esses estádios do ser. Isto é, o salto ontológico do orgânico ao social tem no trabalho o ato impulsionador desse processo, o que não se verifica na constituição dos seres anteriores.

O processo de desenvolvimento do ser social a partir do trabalho possibilita o surgimento de novas categorias e complexos puramente sociais. Essa nova qualidade implica também as conexões legais que fundam a nova esfera do ser e traz uma nova qualidade ao novo ser e às suas determinações: uma “independentização”<sup>13</sup> relativa ao ser que serve de base.

Nesse sentido, Lukács esclarece que

[...] o traço mais essencial de tais desenvolvimentos que as novas categorias especificamente próprias do novo patamar de ser alcançam uma supremacia cada vez mais intensa sobre os estágios inferiores, os quais, contudo tem de incessantemente fundar materialmente sua existência. Assim, é na relação da natureza orgânica para com o inorgânico, do mesmo modo, aqui, na do ser social para com ambos os patamares da natureza. Esse desdobramento das categorias originário-próprias de um patamar ontológico ocorre sempre através de sua crescente diferenciação e, com isso, por seu progresso – contudo, sempre, meramente relativo – torna-se independente no interior dos respectivos complexos de uma espécie de ser. (LUKÁCS, 2018, p. 49).

Além da dependência e independência relativa, devemos considerar que as categorias específicas ao ser social já são em essência sociais, o que diferencia essencialmente do mundo orgânico e inorgânico. A funcionalidade e a operatividade dessas categorias surgem a partir do ser social já constituído, o que pressupõe o salto ontologicamente já realizado. O resultado desse processo é o predomínio das determinações e categorias sociais sobre o inorgânico e o orgânico<sup>14</sup>. Isso não implica um ponto de vista valorativo, ao contrário disso, o que Lukács

<sup>13</sup> Termo utilizado por Lukács (2018, p. 49).

<sup>14</sup> Voltaremos a essa discussão na subseção 2.2 desta tese.

propõe é que enquanto no salto ontológico do inorgânico ao orgânico, as determinações inorgânicas sofrem implicações e são reelaboradas mediante a reprodução orgânica, no salto ontológico do meramente natural ao ser social, aquele, necessário à reprodução do ser social, também sofre alterações – “[...] todos os momentos da reprodução biológica da vida humana recebem um caráter social [...]” (p. 150). Surgem desse processo determinações que não têm nenhuma relação direta com a reprodução biológica (vestuário, comida cozida etc.), bem como decorrentes da dialética do trabalho, da divisão do trabalho etc. Inserem-se no processo de reprodução social todas as atividades que possuem uma conexão amplamente mediada pela reprodução biológica, mas que adquirem um caráter puramente social (a linguagem, a troca, a educação etc.).

O trabalho é o ato ontológico que possibilita esse processo. O salto é um processo histórico marcado pela “ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento” (p. 11). Nesse caminhar, surge um novo ser com novas qualidades; sua construção não se realiza de modo gradativo, linear e acabado, senão num período extremamente longo; no seu interior, gestam-se momentos de rupturas, o que em nada altera o seu caráter de salto.

Para o filósofo húngaro,

[...] todo salto significa uma mudança qualitativa e estrutural no ser, pelo qual o patamar inicial contém em si, de fato, determinados pressupostos e possibilidades do posterior e mais elevado; estes, todavia, não podem ser desenvolvidos daquele em uma simples continuidade retilínea. *Esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento constitui a essência do salto*, não o temporalmente súbito ou gradativo nascimento de uma nova forma de ser. (LUKÁCS, 2018, p. 11, grifos nosso).

Consiste num desenvolvimento em direção à socialidade o que, segundo Lukács, Marx denominou de o “afastamento da barreira natural”; entretanto, está excluído um retorno experimental à transição do ser predominantemente orgânico à socialidade. Isso porque, devido à irreversibilidade do caráter histórico do ser social é, segundo o autor, “[...] impossível que se deixe reconstruir experimentalmente [...]” o “*hic et nunc social*<sup>15</sup>” do estágio de transição (LUKÁCS, 2018, p. 8). Em sua concepção, é impossível se ter um conhecimento imediato e preciso do processo de transição do ser orgânico ao ser social; o possível conhecimento alcançável se dá *post festum*, isto é, através do método marxiano: “[...] o estágio mais primitivo é reconstruível – intelectualmente – a partir do estágio mais elevado [...]” (LUKÁCS, 2018, p. 8).

<sup>15</sup> Segundo a tradução de Ivo Tonet: [agora ou nunca] (2013, p. 42).

Ainda que tenhamos aproximações através de pesquisas como as escavações, “o salto permanece, contudo, ainda um salto e, por último, apenas pode ser conceitualmente esclarecido através do referido experimento intelectual” (LUKÁCS, 2018, p. 8). A essência do salto ontológico por meio do trabalho é apreendida nessa relação de “ruptura com a continuidade normal” no desenvolvimento da esfera social do ser; esse processo é decisivo no devir humano. O trabalho é, portanto, a categoria essencial no salto ontológico.

Numa concepção lukacsiana, por meio do trabalho é possível a articulação entre natureza e homem (social). A síntese dessa relação dá origem a um novo tipo de ser mais complexo: *o ser social*. Só há um ser que se distingue de sua base orgânica quando ele se torna “autônomo”, fundado no *trabalho*. Aqui é preciso que entendamos estar tratando do mais alto grau do ser: *o social* (LUKÁCS, 2018).

Em termos ontológicos marxianos, a categoria trabalho surge na ontologia do ser social como uma categoria qualitativa e radicalmente adversa em relação às precedentes formas de ser: inorgânico e orgânico. Para a teoria marxiana, “o trabalho é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, que funda, pela primeira vez, a peculiaridade do ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 61). Mas, afinal o que é trabalho para Marx? Por que precisamente o trabalho tem essa condição de fundar o ser social?

Segundo o autor, 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 como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio [...]. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (MARX, 1996a, p. 297).

Analisemos minuciosamente a passagem acima, pois ela possui um conjunto de elementos que afirmam a defesa ontológica do trabalho enquanto fundante do ser social. Tais elementos possibilitaram a Lukács expor, em termos ontológicos marxianos, em sua obra

*Para uma Ontologia do Ser Social I e II*, as categorias específicas do ser social. Pois bem, façamos a análise desses elementos.

Quando Marx advoga que o trabalho é “um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1996a, p. 297), está corporificada a ideia de que somente o homem enquanto ser social busca por meio do trabalho a transformação da causalidade dada pela natureza em causalidade posta como meio de responder às necessidades de reprodução de sua existência, a exemplo de comer, beber, habitar etc. Para isso, enquanto produtor de valores de uso, o homem utiliza-se de suas potências corporais para modificar a natureza e, como um movimento análogo, pelo mesmo processo, “[...] ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1996a, p. 297). Nessa perspectiva, Lukács afirma que “A essência do trabalho humano se baseia, contudo, em que ele, primeiro, emerge em meio à luta pela existência; segundo, que todas as suas etapas são produtos de sua autoatividade” (LUKÁCS, 2018, p. 9).

Nesses termos, podemos então afirmar que o trabalho nasce em face da busca pela existência e que essa faz do trabalho uma “[...] forma que pertence exclusivamente ao homem” (MARX, 1996a, p. 297). Ainda que os animais também busquem sua sobrevivência, o ato que medeia esse processo é limitado à sua espécie. Essa limitação deve-se a fatores que diferenciam os atos do homem daqueles dos animais<sup>16</sup>. Assim, “uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias” (MARX, 1996a, p. 297). Entretanto, devemos atentar para a seguinte passagem: “Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha [...]” (MARX, 1996a, p. 297) é que desde o início, o primeiro possui em sua consciência o objeto antes de objetivá-lo, e, nesse sentido, o homem se diferencia dos animais.

Ainda sobre essa questão, Marx destaca nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* que “o animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e consciência” (MARX, 2010c, p. 84) (grifos do autor). A atividade vital consciente do homem o distingue da atividade vital dos animais. A categoria ontológica central do trabalho é a teleologia; o que distingue essencialmente os homens dos animais é a sua capacidade vital de planejar e criar prévia e conscientemente o resultado final do processo de trabalho, bem como operacionalizar e executar a atividade previamente estabelecida em sua consciência.

---

<sup>16</sup> Voltaremos mais adiante a essa questão.

Assim, para Marx (2010c), o trabalho é atividade vital do homem:

[...] a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como *meio* para satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora da vida. (MARX, 2010c, p. 84) (grifos do autor).

Com base nos escritos de Marx, Lukács assevera:

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 material 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: através do trabalho é realizada a posição teleológica no interior do ser material como o nascimento de uma nova objetividade. (LUKÁCS, 2018, p. 12).

Aqui se acha o caráter teleológico do trabalho. Ontologicamente, a consciência que prefigura e orienta as ações dá início a um processo real e seu resultado também se põe como concreto. Somente o homem, e apenas ele, possui a capacidade de projetar aquilo que ele deseja produzir. O modelo de *pôr teleológico* modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda *práxis* social, isto é, humana “[...] na medida em que nesta – mesmo se através de mediações muito extensas – sempre são realizadas posições teleológicas, por último, materiais” (LUKÁCS, 2018, p. 12). Distintamente do mundo dos homens, na natureza só existem conexões, processos causais, nenhum de tipo teleológico (LUKÁCS, 2018). Inexiste qualquer forma de teleologia fora da *práxis* humana.

O *pôr teleológico* tem uma finalidade no transcurso do processo de transformação da natureza, e seu resultado é sempre algo material, qualitativamente novo. Isso significa que a atividade realizada se transforma em atividade posta. É importante ressaltar que as finalidades não são diretamente encontradas na realidade; para tanto, os homens conscientes devem criá-las a fim de responder às suas necessidades. Tonet (2016b) observa que esses fins não são uma criação inteiramente autônoma da subjetividade, primeiro porque a subjetividade já é um produto social que articula em si a individualidade e a generidade; segundo porque a objetividade se não determina o fim, põe um campo de possibilidades no qual a subjetividade faz suas escolhas. Portanto, não se trata de um idealismo em que a subjetividade opera sobre a objetividade.

Marx não anula a importância que a subjetividade tem no processo de trabalho e no conhecimento como uma das dimensões do ser social. Mas é preciso considerar que a objetivação das finalidades tem nela uma relação entre subjetividade e objetividade; nesta

relação há uma subordinação daquela a essa última, ainda que Tonet destaque que a subjetividade e objetividade sejam dois momentos “– em termos ontológicos – de igual estatuto. O que não os coloca em pé de igualdade quando se trata da questão do que é fundado e do que é fundante” (TONET, 2016b, p. 105). Essa subordinação da consciência justifica-se pela prioridade ontológica da objetividade. Assim, quando a consciência encontra seu campo de alternativas delimitado pelas possibilidades postas objetivamente, ela assume o posto de momento fundado<sup>17</sup>.

Daí resulta que, para Marx,

[...] o trabalho não é uma das muitas formas de manifestação da teleologia em geral, mas o único ponto em que uma posição teleológica, enquanto momento real da realidade material é ontologicamente verificável. Este correto conhecimento da realidade ilumina ontologicamente toda uma série de questões. Primeiro, a decisiva real caracterização da teleologia, que apenas como posição pode adquirir realidade, recebe uma simples, evidente, base real: não se tem de repetir a sua determinação marxiana para se enxergar que todo trabalho **seria impossível se não fosse precedido por uma tal posição** a determinar seu processo em todas as etapas [...]. Pela circunscrição exata e estritamente delimitada da teleologia ao trabalho (à práxis social), ela é eliminada, com isso, de todos os outros modos de ser, mas não perde significado; este, ao contrário, por isso, cresce, pois tem de ser visto que o mais elevado patamar de ser por nós conhecidos, o social, apenas através de uma tal operatividade real do teleológico nele se constitui como peculiar, se eleva a partir do patamar em que sua existência está baseada, a partir da vida orgânica, para se tornar uma nova espécie independente de ser. (LUKÁCS, 2018, p. 16-17, grifo nosso).

O trabalho é uma posição teleológica primária; é por meio dele que se realiza o pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Todo trabalho é, portanto, precedido por uma posição teleológica, que adquire realidade material. Num plano ontológico, essa posição se realiza mediante a relação entre teleologia e causalidade. Quanto à teleologia, ela é operante apenas pelo trabalho, necessitando de um “autor consciente” para a sua objetivação.

Nesses termos, a teleologia:

Por sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma posição de finalidade e com isso uma consequência que põe fins. Pôr não significa, por isso, nessa conexão, nenhuma elevar-á-consciência, como com outras categorias, sobretudo com a causalidade; ao contrário, a

<sup>17</sup> Muita atenção sobre a discussão entre momento **fundante e fundado**, pois será de suma importância para o entendimento do conteúdo da subseção 5.3 desta tese, em que demonstrarmos a impossibilidade de, por meio unicamente da educação e da formação de uma consciência crítica, construir uma sociedade verdadeiramente emancipada.



consciência inicia, com o ato de pôr um processo real, justamente o teleológico. O pôr tem, aqui, portanto, um inexorável caráter ontológico. (LUKÁCS, 2018, p. 13-14).

A causalidade, por sua vez, não depende de “autor consciente” para existir; enquanto causalidade dada (natureza), independe da consciência e da ação do sujeito para a sua existência. Ainda que no processo de objetivação realizado pelo sujeito, a causalidade dada seja transformada em causalidade posta, isto é, a natureza é transformada pelo ato do sujeito, independentemente deste a causalidade material existe. Mas o que seria causalidade em termos lukacsianos?

No entender de Lukács, causalidade é um:

Princípio de automovimento autoposto que preserva este seu caráter mesmo quanto uma série causal tem seu ponto de partida em um ato de consciência, a teleologia, por sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma posição de finalidade e com isso uma consequência que põe fins. (LUKÁCS, 2018, p. 13).

A causalidade dada (natureza) é o objeto a ser transformado pelos atos teleológicos do ser social na busca dos meios para o atendimento às suas necessidades cada vez mais sociais. Ainda conforme o autor, apesar de essas duas categorias apresentarem-se como opostas, no entanto, quando tratadas no interior de um processo real único, torna-se real a interação delas, ao ponto de a causalidade também se tornar *posta*. Nesse processo real único, é a partir do trabalho que se revela a inseparável ligação entre teleologia e causalidade, possibilitando a emersão de uma nova forma de objetividade.

O que caracteriza a estrutura do pôr teleológico? Para o filósofo húngaro, a composição interna do pôr teleológico constitui-se em dois atos fundamentais que dão origem à relação ontológica entre teleologia e causalidade: o pôr do fim (finalidade) e a investigação dos meios:

[...] precisamente aqui se mostra a inseparável combinabilidade de categorias em si opostas e, vistas abstratamente, mutuamente excludentes: causalidade e teleologia. O pesquisar dos meios para a realização do pôr da finalidade deve, para ser preciso, conter um conhecimento objetivo da causação a daquelas objetividades e processos cujo pôr-em-movimento é capaz de realizar a finalidade posta. (LUKÁCS, 2018, p. 19).

Nesse caminho, põe-se a necessidade da pesquisa dos meios para a realização do pôr teleológico; essa, por sua vez, possui duas funções: possibilita a apreensão das propriedades<sup>18</sup> do objeto independentemente da consciência e possibilita descobrir as possíveis conexões, possibilidades cujo “pôr-em-movimento” torna possível o fim teleológico posto. Essa articulação entre os fins e os meios para a realização das posições teleológicas garante ao ser consciente ultrapassar os seres inferiores e os próprios limites humanos, assim como o surgimento de novos conhecimentos.

Se os animais realizam atividades de modo imediato com o meio ambiente para garantir sua reprodução, os homens nunca incidem imediatamente sobre a natureza, pois esta põe em prática uma atividade mediada, através da articulação de instrumentos. Tomemos como exemplo a utilização da pedra para a construção do machado. No plano teleológico, o machado encontra espaço na consciência, entretanto, para a sua objetivação, põe-se a necessidade de investigação das propriedades da pedra para se construir o machado.

Lukács (2018) anota:

No ser-em-si da pedra não há qualquer intenção, sequer contém qualquer indicação que possa vir a ser usada como faca ou machado; pode, contudo, receber essa função como ferramenta apenas se suas propriedades objetivamente disponíveis, em si existentes, são capazes de uma tal combinação que a faça possível [...]. Ao ser humano das origens apanhar uma pedra e, por exemplo, utilizá-la como machado, tem de corretamente reconhecer essa conexão entre – em muitos casos surgidas casualmente – as propriedades da pedra e sua respectiva serventia concreta (LUKÁCS, 2018, p. 19).

Assim, é efetuado o ato do trabalho – entre o pôr teleológico e a causalidade. Nesse processo, novos conhecimentos e habilidades surgem em resposta a novas necessidades, o que possibilita aos homens saírem da construção de instrumentos rudimentares para a elaboração de instrumentos cada vez mais sofisticados. Assim, “natureza e trabalho, meio e propósito resultam, portanto, desse modo, em algo em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho” (LUKÁCS, 2018, p. 20). As causalidades naturais também se tornam postas; “[...] seu ser-posto é a mediação de sua subordinação à posição teleológica determinada [...]” (LUKÁCS, 2018, p. 20). Ao passo que se tem uma ineliminável relação entre causalidade e teleologia, tem-se ao fim do processo de trabalho um objeto “unitariamente homogêneo” (LUKÁCS, 2018, p. 20).

Portanto:

---

<sup>18</sup> Conforme as ideias lukacsianas, “[...] todo objeto natural, todo processo natural, apresenta uma infinidade intensiva de propriedades, inter-relações com o mundo ambiente etc.” (LUKÁCS, 2018, p. 20).

A superação da heterogeneidade através da unitariedade, da homogeneidade da posição tem, todavia, seus limites nitidamente determinados. Não falamos, absolutamente, da obviedade já assinalada, de que a homogeneização pressupõe o correto conhecimento das conexões causais não homogêneas da realidade. Se este, no processo de pesquisa, falha, elas sobretudo não podem – em sentido ontológico – ser postas; permanecem operando em seu modo natural e a posição teleológica se supera na medida em que ela, ao não se realizar, se reduz a um fato da consciência necessariamente impotente ante a natureza. (LUKÁCS, 2018, p. 20).

Isso significa que ainda que o objeto ganhe um caráter unitário e homogêneo ao fim do processo de trabalho, a superação das suas heterogeneidades possui limites, já que no processo de investigação pode haver erros a respeito da heterogeneidade dos nexos causais. Caso isso aconteça, não se tem um pôr do fim em sentido ontológico – isto é, nada se pode produzir enquanto a realidade natural permanece o que é em si mesma. Assim, o pôr teleológico é suprimido. Se todo objeto em seu caráter natural possui uma infinidade de propriedades e inter-relações com o ambiente natural, esse processo natural relaciona-se com “apenas aqueles momentos da infinidade intensiva que são de significado positivo ou negativo para a posição teleológica” (LUKÁCS, 2018, p. 20). Para nosso autor, se o trabalho surge ainda que em patamares primitivos da observação da natureza, foi necessário um conhecimento aproximado dessa infinidade intensiva:

[...] esse estado de fato não é apenas digno de nota porque nele está contida a possibilidade objetiva de um desenvolvimento ascendente do trabalho, mas também porque dele emerge nitidamente que um pôr correto, um pôr que apreende tão adequadamente os necessários momentos causais para o propósito correspondente quanto ao concretamente preciso para a bem-sucedida posição de finalidade concreta, se realiza com sucesso mesmo em tais casos nos quais as representações (*Vorstellungen*) gerais do objeto, conexões, processo etc., na natureza ainda são completamente inadequados, enquanto da natureza, em sua totalidade (*Ganzheit*). Essa dialética entre estrita correção na esfera restrita da posição teleológica concreta e possível, muito ampla, falsidade no apreender da natureza em seu pleno ser-em-si, tem um significado muito extenso para a esfera do trabalho [...]. (LUKÁCS, 2018, p. 21, grifos do autor).

A superação da heterogeneidade, mediante a homogeneização do teleológico, aponta para uma necessária condição:

Jamais se deve, para ser preciso, perder de vista o sensato fato de que a realizabilidade ou inutilidade da posição teleológica depende absolutamente de quão extensivamente é bem-sucedida, através da pesquisa dos meios, em transformar a causalidade natural em uma – ontologicamente dito – posta. **A**

**posição da finalidade nasce de uma necessidade social; todavia, para que se torne uma verdadeira posição de finalidade, a pesquisa dos meios, i.e., o conhecimento da natureza, tem de ter alcançado um determinado patamar a ela adequado; se este não foi ainda alcançado, a posição de finalidade permanece um mero projeto utópico**, um tipo de sonho, como, por exemplo, o voo, desde Ícaro até Leonardo e um longo tempo depois dele. (LUKÁCS, 2018, p. 21, grifos nosso).

Aliado ao caráter ineliminável que o trabalho possui de produzir sempre o novo, soma-se o desenvolvimento e o acúmulo de conhecimentos<sup>19</sup> pelo processo de pesquisa dos meios, que precede o pôr da causalidade. Portanto, o ponto em que o trabalho se relaciona, mediante a ontologia do ser social, “com o surgir do conhecimento científico e seu desenvolvimento é precisamente aquela esfera que foi referida como a pesquisa dos meios” (LUKÁCS, 2018, p. 21-22).

Como afirma o autor húngaro,

[...] para o trabalho, a indispensável pesquisa da natureza está concentrada antes de tudo na elaboração dos meios, são estes o veículo principal da garantia social da sua fixação nos resultados do processo de trabalho, da continuidade da experiência do trabalho bem como, especialmente, do seu desenvolvimento ascendente. (LUKÁCS, 2018, p. 22).

A pesquisa da natureza possibilita ao homem avaliar novas possibilidades de respostas às suas necessidades. Ao fim do processo de trabalho, o homem tem a possibilidade de analisar os meios que foram e serão necessários para corresponder ao surgimento de novas necessidades cada vez mais sociais. O conhecimento produzido e acumulado no processo de pesquisa dos meios é de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho, para a ininterrupta produção do novo e, conseqüentemente, para o mundo dos homens.

Lukács (2018) enfatiza a indispensabilidade da pesquisa (do conhecimento) da natureza para a construção dos meios (instrumentos, ferramentas etc.) como momento predominante no processo de trabalho para a realização do fim – as respostas às necessidades. Acerca dessa questão, Lukács informa que Hegel já havia apreendido esse momento predominante, em sua “Lógica”. Vejamos:

O meio é, pois, o termo médio exterior do silogismo o qual é a realização do fim; nisto se dá a conhecer a racionalidade como aquela que se conserva nesse outro exterior e precisamente através dessa exterioridade. Por isso o meio é algo superior as finalidades finais da adequabilidade ao propósito (*Zweckmäßigkeit*) externa [...]. (LUKÁCS, 2018, p. 22).

<sup>19</sup> Significa dizer que esse conhecimento ultrapassa o meramente biológico.

O instrumento se conserva em face aos feitos imediatos, os quais passam e são esquecidos. Aqueles são mantidos e podem ser aperfeiçoados, trazendo novas respostas à satisfação de novas necessidades. Ainda nessa direção, Lukács menciona alguns elementos a partir das ideias de Hegel que têm relevância nessa conexão entre os meios e a satisfação das necessidades a partir do processo de trabalho:

Primeiro, sublinha aqui, Hegel, com toda razão no atacado, a maior duração do meio antes as finalidades e satisfação imediatas [...]. Pois, o imediato desfrutar singular desaparece e, de fato são esquecidos, mas a satisfação da necessidade, na sociedade considerada como totalidade (*Ganzheit*), tem igualmente uma duração e uma continuidade [...]. Segundo, novamente com razão, é enfatizado o meio como momento do domínio sobre a natureza externa, como também correta limitação dialética de que o ser humano permanece submetido a ela em sua posição de propósito [...]. Terceiro, o meio, a ferramenta é a chave mais importante para o conhecimento daquelas etapas do desenvolvimento humano das quais não possuímos nenhum outro documento [...]. Quarto, a pesquisa dos objetos e processos na natureza, que precede o pôr da causalidade pelo criar dos meios, é constituída, por sua essência, mesmo que não seja por muito tempo conscientemente reconhecida, de atos reais de conhecimento e com isso, objetivamente contém o início, a gênese, da ciência. (LUKÁCS, 2018, p. 24).

O resultado dessa concepção é que ontologicamente até mesmo a construção do meio (ferramenta) é resultado de uma posição teleológica, que prefigura o ato do trabalho, uma categoria essencialmente e qualitativamente nova na ontologia do ser social, que o diferencia do ser orgânico e do inorgânico. De fato, somente o trabalho, no pôr de finalidade e seus meios, tem na consciência um ato autocontrolado, isso é, a posição teleológica, não apenas no sentido de adaptação ao ambiente, no qual nos atos dos animais poderíamos encontrar, mas essa adaptação se põe como consciente e até mesmo implica a transformação da natureza. Nesse processo, a *categoria da realização* se torna um princípio transformador, “[...] neoformador da natureza, e a consciência, que conferiu impulso e direção a ela, ontologicamente não pode mais ser epifenômeno” (LUKÁCS, 2018, p. 27).

Contudo, objetivamente, não é de surpreender que o metabolismo do mundo dos homens praticado sobre a natureza através da sua *práxis* – o trabalho –, o diferencie essencialmente dos animais, pois “a consciência do ser humano cessa, com o trabalho, de ser um epifenômeno no sentido ontológico” (LUKÁCS, 2018, p. 26), vale dizer, uma determinação biológica. Ainda que em alguns animais mais evoluídos possa estar presente, entretanto, esse tipo de consciência é “um pálido momento parcial que serve o seu processo de reprodução biologicamente fundado” (LUKÁCS, 2018, p. 27). Isso significa que os animais repetem sempre a mesma coisa para satisfazer necessidades biologicamente

determinadas. De um ponto de vista ontológico, é um epifenômeno do ser orgânico, limitando-se às bases da reprodução orgânica e ao seu ambiente; conseqüentemente, a consciência animal é concebida “como produto da diferenciação biológica, da crescente complexidade dos organismos” (LUKÁCS, 2018, p. 27).

Ao contrário disso, fica claro que a consciência dos homens ultrapassa a simples adaptação ao ambiente, pois vê neste as possibilidades de modificação das propriedades naturais para a satisfação de suas necessidades; isso acontece de modo consciente e não involuntário. A partir do trabalho os homens, no pôr do fim e nos meios, realizam a transformação da natureza, impulsionada e orientada pela consciência. Lukács afirma que esse processo deixa de ser ontologicamente um epifenômeno. Isso não anula a composição biológica do homem, mas demonstra sua complexidade a partir da esfera *social* desse novo ser; esta assume o momento predominante na sua reprodução.

Ainda sobre a relação entre a consciência e a realidade, outro elemento se apresenta no diferenciar entre o mundo dos homens e a animalidade: é a relação entre subjetividade e objetividade. Na visão marxiana, a realidade é objetiva, sua existência independe da consciência e tem prioridade ontológica sobre a subjetividade. Certamente pode existir objeto (realidade objetiva) sem sujeito, mas não o contrário. A realidade independe da consciência; por isso a intervenção sobre a realidade requer a compreensão da práxis humana, síntese entre subjetividade/objetividade; nessa relação o conhecimento está sempre implicado.

Ainda sobre as manifestações da consciência, Lukács destaca dois atos heterogêneos que constituem uma nova combinalidade ontológica: o complexo do trabalho e a base para a especificidade ontológica do ser social. Tais atos referem-se ao reflexo, o mais preciso possível da realidade.

Começemos pelo primeiro:

No reflexo da realidade, a representação destaca-se da realidade retratada, se coagulando em uma “realidade” própria na consciência. Pusemos a palavra realidade entre aspas já que na consciência a realidade é apenas reproduzida; surge uma nova forma de objetividade, mas nenhuma realidade e – precisamente ontologicamente – é impossível que o reproduzido seja o mesmo do reproduzido, muito menos idêntico a ele. Ao contrário. Ontologicamente o ser social se divide em dois momentos heterogêneos que, do ponto de vista do ser, não apenas estão contrapostos entre si heterogeneamente, como são absolutamente opostos: o ser e seu reflexo na consciência. (LUKÁCS, 2018, p. 30).

Essa dualidade – o ser e o seu reflexo na consciência –, conforme o autor, é um estado fundamental do ser social. No processo de aproximação contínua da consciência à realidade (objeto), o reflexo se dirige ao todo do objeto, sempre procurando apreendê-lo em seu ser-em-si; mas devido à infinitude do objeto, pode haver equívocos no reflexo. Na visão lukacsiana, isso não se aplica apenas a estádios iniciais do reflexo, mas também ao estágio em que já se encontram complicadas “[...] construções auxiliares, em si homoganeamente fechadas” (LUKÁCS, 2018, p. 30-31), para capturar a realidade através do reflexo da matemática, da lógica, entre outros conhecimentos.

Lukács salienta que esse distanciamento (e objetivação) não permite jamais que as imagens sejam cópias fiéis, uma reprodução quase fotográfica da realidade, pois elas serão sempre determinadas pelas posições de finalidade – isto é, pela reprodução da vida social – originalmente postas pelo trabalho (LUKÁCS, 2018).

Nosso autor menciona ainda que o reflexo possui uma peculiar posição contraditória:

[...] por um lado, é estrita oposição de todo ser justamente porque é reflexo e, não, ser; por outro lado e ao mesmo tempo, é o veículo para o surgimento da nova objetividade no ser social, para a reprodução deste em um patamar igual ou superior. Com isso, a consciência que reflete a realidade recebe certo caráter de possibilidade. (LUKÁCS, 2018, p. 31).

Isso significa dizer que o reflexo, ontologicamente, não é em si nenhum ser a possuir uma face estrita à realidade, entretanto, isso não se põe como algo negativo no processo de conhecimento da realidade, pois o processo de apreensão do real por via do reflexo da consciência possibilita o surgimento de uma nova objetividade no ser social, com o acúmulo de novos conhecimentos que contribuem para seu desenvolvimento e reprodução cada vez mais social. O reflexo é “o pressuposto decisivo para a posição de cadeias causais, precisamente em sentido ontológico e não gnosiológico” (LUKÁCS, 2018, p. 33).

O conhecimento, ainda conforme o autor, dada a natureza do ser social, deve ter um caráter reflexivo e este não deve ser mecânico, ao contrário, deve ser um reflexo de uma determinada forma de não-ser ao ser ativo e produtivo do pôr de cadeias causais. Se, como destacamos anteriormente, a relação do homem com a natureza é realizada por um conjunto de mediações, diferentemente da atividade realizada pelo animal, visto que na objetivação o sujeito deve fazer escolhas para alcançar o fim pretendido, para o ato de transformação da natureza é acionado um conjunto de mediações, conhecimentos e habilidades. No sistema de reflexos da realidade são postas escolhas que somente podem ser realizadas a partir de uma

**cadeia de alternativas** sempre novas e colocadas pela objetividade da realidade. Mais uma vez a regência da objetividade está sendo posta, possibilitando a reprodução social da vida.

Ao revelar tais alternativas, Lukács frisa que não podemos perder de vista a importância da posição teleológica, pois dessa posição pode ser

[...] alcançada apenas uma possibilidade, no sentido da *dynamis* aristotélica, de que a transformação do potencial em realização é um ato peculiar que, de fato, a pressupõe, mas se encontra em relação de alteridade para com ela; este ato é justamente a decisão, que brota da alternativa. (LUKÁCS, 2018, p. 53, grifo do autor).

No ato da alternativa, está contido o momento de decisão, da escolha, que tem lugar na consciência humana. Certamente, as alternativas tendem a se complexificar à medida que as respostas às necessidades de reprodução do ser social vão se desenvolvendo. As alternativas devem ser cada vez mais guiadas pelos acertos; caso isso não ocorra, a causalidade posta deixará de operar, e o objeto será apenas um ente ainda pertencente ao natural.

Aqui, onde o trabalho é realizado em um sentido ainda mais estrito, a alternativa revela ainda mais nitidamente sua verdadeira essência: ela não é um ato isolado de decisão, mas um processo, uma cadeia ininterruptamente temporal de alternativas sempre novas. Se se reflete, mesmo que ainda tão superficialmente, sobre qualquer trabalho – e mesmo sendo ele tão primitivo –, deve-se enxergar que não se trata jamais meramente de um executar mecânico de uma posição de finalidade. A cadeia causal na natureza desdobra-se “por si mesma”, de acordo com a sua própria, naturalmente inerente, necessidade de “se... então”. No trabalho, portanto, como vimos, não é apenas posta teleologicamente a finalidade, mas também a cadeia causal que é realizada tem de se transformar em uma causalidade posta. (LUKÁCS, 2018, p. 35).

Para entender esse processo, é preciso ter em vista que a categoria da alternativa refere-se ao trabalho, deve ser realizada por um ser humano concreto, o ser social, mediante condições e escolhas concretas de efetivação para uma finalidade concreta. A alternativa é categoria decisiva para a passagem da possibilidade a realidade concreta. Essa cadeia de alternativas se mostra nitidamente a partir do trabalho, pois:

Aquele que trabalha deve necessariamente aspirar ao êxito em sua atividade. Este apenas pode ser logrado, contudo, se ele, tanto na posição de finalidade quanto na escolha dos meios, se dirige incessantemente a apreender a tudo o que se conecta com o trabalho em ser-em-si objetivo e se, adequadamente, se comporta para a finalidade e seus meios em seu ser-em-si. Nisso, não está apenas contida a intenção de um reflexo objetivo, mas também o esforço de eliminar tudo meramente instintivo, emotivo etc. que poderia obnubilar a visão objetiva. (LUKÁCS, 2018, p. 42).



As alternativas concretas do trabalho, tanto nas finalidades quanto na sua implementação, implicam uma escolha entre certo e errado, trazendo “[...] à vida categorias que apenas pelo processo de trabalho tornam-se formas de realidade” (LUKÁCS, 2018, p. 36). Aí repousa sua essência ontológica. No caminho lukacsiano, a alternativa, que também se põe como ato da consciência, é uma categoria mediadora “com cuja ajuda o reflexo da realidade se torna veículo do pôr de um existente” (LUKÁCS, 2018, p. 36). Sua função ontológica a eleva para além da epifenomenalidade das formas de consciência dos animais e faz da categoria trabalho um ato que objetiva uma transformação sobre a natureza “externa”, possibilitando criar sempre o novo. Disso resulta que

toda alternativa (também toda cadeia de alternativas) se refere, no trabalho, jamais à realidade em geral; ela é uma escolha concreta entre caminhos cuja finalidade (por último, a satisfação de necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera. O sujeito, apenas pode elevar a alternativa a objeto de sua posição de finalidade, a partir deste, existente independente dele, complexo ontológico determinado, através de suas possibilidades determinadas. (LUKÁCS, 2018, p. 38-39).

Para o filósofo húngaro, tais alternativas realizadas no processo de trabalho são reais, pois ocorrem sob condições concretas, por decisão de um ser humano concreto ou por grupos concretos de seres humanos concretos, para a realização de uma concreta posição de finalidade. Neste sentido, a cadeia de alternativas se realiza no trabalho; ela é resultado de escolhas concretas que têm como fim a satisfação de necessidades. Tais alternativas são produzidas não por um sujeito que decide, mas “pelo ser social no qual ele vive e opera” (LUKÁCS, 2018, p. 39).

O trabalho enquanto categoria decisiva no processo de humanização do homem tem, na visão lukacsiana, uma dupla face: por um lado, demonstra em sua generalidade que uma *práxis* somente é possível enquanto resultante de uma posição teleológica do homem, porém, tal pôr implica um conhecimento e um pôr da causalidade dada em causalidade posta. Por outro lado, há uma relação recíproca entre homem e natureza em nível tão dominante que, na análise do pôr, a atenção apenas cabe às categorias que brotam dessa relação (LUKÁCS, 2018).

Em síntese:

Quando tomamos, com efeito, o trabalho em seu tipo de essência originária – como produtor de valores de uso – como forma do metabolismo entre o ser humano (sociedade) e a natureza “externa”, que sempre se mantém nas mudanças das formações sociais, então é claro que a intenção, que determina

o caráter da alternativa, embora se eleve de necessidades sociais, dirige-se a uma transformação de objetos da natureza. (LUKÁCS, 2018, p. 41).

Para Lukács (2018), o trabalho é a forma fundamental, mais simples e nítida daqueles complexos cuja dinâmica constitui a peculiaridade da *práxis* social. O novo que surge no sujeito é resultado daquela relação que enfatizamos: teleologia e causalidade. O ato decisivo do sujeito é a posição teleológica e sua realização que, por sua vez, tem como momento predominante o trabalho. O momento determinante desse ato é o efeito de uma *práxis* estabelecida pelo *dever-ser*. Como afirma nosso autor: “O momento determinante imediato de toda ação intencionada como realização tem de já, por isso, ser o dever, porque todo passo da realização é determinado se e como ele promove o alcançar da finalidade” (LUKÁCS, 2018, p. 61). Isso significa que toda finalidade ainda na consciência, isto é, anterior à realização, ao ser conduzida para a realização é condicionada pela posição de finalidade, para o futuro.

Na causalidade posta são retiradas e escolhidas as cadeias causais necessárias à realização da finalidade inicialmente pretendida. “Visto do sujeito, este agir determinado pelo futuro posto é justamete um agir guiado pelo dever da finalidade” (LUKÁCS, 2018, p. 61). E “[...] o próprio processo de trabalho não significa mais do que trazer à vida esse tipo de relação causal concreta para a realização da finalidade” (LUKÁCS, 2018, p. 62). Assim, como destacamos em linhas anteriores, surge uma cadeia de alternativas na qual a correta decisão é determinada pela finalidade (futuro) a ser concretizada.

A partir dessas considerações, ressalta Lukács:

O conhecimento correto da causalidade, seu correto pôr, apenas pode ser determinadamente compreendido a partir da finalidade; uma observação apropriada e sua aplicação que, digamos, é muitíssimo adequada para afiar uma pedra, pode levar a perder todo o trabalho de raspá-la. O reflexo correto da realidade é, naturalmente, inexoravelmente o pressuposto de um dever que funciona corretamente; esse reflexo correto apenas pode ser efetivo se ele realmente promove a realização do devido. (LUKÁCS, 2018, p. 62).

Entretanto, não se trata de um simples reflexo correto da realidade em geral, mas que toda decisão de uma alternativa deve ser pretendida no processo de trabalho, sendo avaliada (sua veracidade ou falsidade) a partir da finalidade de sua realização. O autor diz haver uma íntima relação entre dever e reflexo da realidade (entre teleologia e causalidade posta), sendo o *dever-ser* o momento predominante, pois este tem no trabalho sua categoria fundante. O *dever-ser* é o guia e nunca o momento fundante, um guia para a finalidade de um ato

teleológico. Desse modo, a alternativa realiza um papel de mediação entre o dever-ser do instante da posição teleológica e o do resultado final pretendido.

A alternativa no processo de trabalho concretiza uma base de valor. Se observarmos a concepção lukacsiana, verificaremos que diante das inúmeras possibilidades existentes na realidade social, o ser social precisa fazer escolhas/decisões entre as alternativas; nelas estão corporificados os valores a fim de avaliar o caminho “correto” para determinada posição teleológica. Há, portanto, uma relação entre dever-ser e valor.

É por isso que é tão importante, no problema do dever no trabalho, sua função como realização do metabolismo entre natureza e sociedade. Essa relação é a base tanto para o surgimento do dever em geral a partir do tipo de satisfação de necessidade humano-social, quanto de sua qualidade (*Beschaffenheit*), de sua qualidade (*Qualität*) peculiar e de todos os limites ontológicos que são chamados à vida e determinados por esse dever como forma e expressão de relações de realidade. (LUKÁCS, 2018, p. 67-68).

Se na ótica lukacsiana o dever-ser está ligado ao valor, essa relação influi também sobre o sujeito e nas posições teleológicas que se realizam. Isso significa que o dever-ser incide sobre as qualidades do sujeito (na observação, na destreza, entre outras qualidades). Como afirma Lukács (2018, p. 66), “[...] o dever apela a determinados aspectos da interioridade do sujeito, suas demandas são postas de tal maneira que as transformações no interior humano fornecem um veículo para o melhor domínio do metabolismo da natureza”.

A base ontológica do metabolismo entre homem e natureza prefigura não apenas uma modificação sobre a realidade, mas também a essência do comportamento subjetivo do ser social. Para o nosso filósofo: “A essência ontológica do dever no trabalho dirige-se de fato ao sujeito que trabalha e determina não apenas seu comportamento no trabalho, mas também para consigo próprio como sujeito do processo de trabalho” (2018, p. 66).

O autor continua:

Se se quer corretamente conceber o aspecto do dever que, no trabalho, tem um efeito sobre o sujeito, modificando-o, deve-se partir dessa objetividade como reguladora. Ela tem por consequência que, de fato, para o trabalho, em modo primário, o comportamento daquele que trabalha incide a questão; o que tem lugar, enquanto isso, no próprio sujeito, não tem de exercer uma influencia incondicional. Já vimos que o dever no **trabalho promove e requer qualidades dos seres humanos, as quais, mais tarde, serão decisivas para as formas mais desenvolvidas da práxis**<sup>20</sup>, basta ser recordado do domínio dos afetos. (LUKÁCS, 2018, p. 66, grifo nosso).

<sup>20</sup> Trataremos sobre essa questão na subseção 2.3.

Assim, o dever-ser como fundamento da posição de um ato teleológico está inseparavelmente vinculado ao valor. Nas palavras do autor, tal como o dever como “[...] fator determinante da práxis no processo de trabalho”, somente desempenha essa função porque “[...] o obtido dessa maneira é pleno-de-valor para o ser humano”. Seria impossível o valor se realizar em tal processo se não for capaz de pôr, nos sujeitos que trabalham, o dever de sua realização como princípio orientador da *práxis* (LUKÁCS, 2018, p. 66). Opera-se uma modificação também sobre a subjetividade do sujeito. A partir das ideias de Lukács, seria “impossível o valor se tornar realidade em tal processo se não é capaz de pôr, nos seres humanos que trabalham, o dever de sua realização como princípio orientador da práxis” (LUKÁCS, 2018, p. 68). Mediante essa afirmação, entende-se que o valor também tem influência sobre o processo de autoconstrução do ser humano. Dever e valor fazem parte de um mesmo complexo, ainda que se respeitem suas especificidades:

[...] o valor é influente prevalentemente na posição de finalidade e princípio de apreciação do produto realizado, enquanto o dever concerne mais o regulador do próprio processo, muito em ambos, enquanto categorias do ser social, tem de ser buscado diferentemente, o que naturalmente não supera sua conexidade, antes, ao contrário, a concretiza. (LUKÁCS, 2018, p. 68).

O filósofo húngaro evidencia que a origem ontológica do valor não se encontra a partir das propriedades dadas na natureza de um objeto, pois “[...] a natureza não conhece nenhum valor, apenas conexões causais e, através delas, transformações, alteridades das coisas, complexos etc.” (p. 79).

Mais adiante, afirma nosso autor:

Podemos constatar pela análise ontológica do trabalho que o valor de fato possui uma unitariedade, um sentido que brota do ser no interior do ser social, que é um tipo de comportamento prático inevitavelmente executado que provém das determinações específicas do ser social e que é inevitável para o seu funcionamento específico, e que, contudo, ele, ante tanto à natureza inorgânica quanto orgânica, tem de permanecer em pôr subjetivo, e por isso, insuperavelmente arbitrário. (LUKÁCS, 2018, p. 148).

Para apreender a origem do valor, o filósofo recorre à concepção marxiana de valor a partir de seu modo mais elementar – o valor de uso, enquanto valor “útil” mediante atos do trabalho, na criação de produtos concretos para a satisfação das necessidades humanas. O valor de uso é “uma forma de objetividade objetivamente social” e tem, nesse preciso sentido, um caráter objetivo social, pois sua

[...] socialidade é fundada no trabalho: a esmagadora maioria dos valores de uso emerge, através do trabalho, pela transformação dos objetos, das circunstâncias, da operatividade etc. dos objetos naturais, e esse processo se desdobra como afastamento da barreira natural, com o desenvolvimento do trabalho, com a sua sempre maior socialidade, tanto em extensão quanto em profundidade. (Hoje mesmo o ar, pelo surgimento de hotéis, sanatórios etc., tem um valor de troca.). (LUKÁCS, 2018, p. 69).

A origem do valor parte do trabalho enquanto produtor de valores de uso. Nesse processo acham-se postas as cadeias de alternativas, em sua qualidade de ser “útil” ou “inútil”, “correta” ou “errada”, entre as alternativas de decidir pelo caminho “útil” para se chegar ao resultado estabelecido teleologicamente, o que expõe a relação entre o dever-ser e o valor, objetivamente posto no interior do ser social, e não numa relação orientada por “meros resultados, sínteses etc. de valores subjetivos singulares” (LUKÁCS, 2018, p. 79).

Nesses termos, a objetividade do valor encontra-se na “correta posição teleológica” no interior do ser social, o que pressupõe uma correta realização concreta do valor. Lukács (2018, p. 73) afirma: “O valor que aparece no processo, que confere a este uma objetividade social, é o que por isso decide a alternativa na posição teleológica e se sua realização é adequada ao valor, portanto correta, portanto plena-de-valor”. O valor que é conferido à alternativa é coerente com a posição teleológica e com a sua realização.

Em síntese, as alternativas para Lukács (2018, p. 84) “[...] são fundamentos inexoráveis do tipo de *práxis* humano-social [...]” que somente podem ser “destacadas das decisões individuais”. Escolher entre as alternativas “corretas” ou “erradas” depende essencialmente do valor, isto é, “do respectivo complexo das possibilidades reais de reagir praticamente à problemática de um *hic et nunc histórico-social*” (p. 84, grifo do autor).

Feitas essas considerações, o filósofo húngaro retorna à objetividade do valor e salienta que o caráter de mudança e permanência que sofrem as alternativas sociais pode sofrer mudanças quando estas são submetidas a uma nova interpretação decorrente do modelo para a *práxis* de uma determinada forma que responde às necessidades sociais do seu presente. Tais necessidades resolvem “se e como a alternativa fixada será interpretada”. Assim: “Mudança e permanência são, portanto, do mesmo modo, produzidas pelo desenvolvimento social; sua inter-relação reflete justamente aquela forma recém-reconhecida de substancialidade” (LUKÁCS, 2018, p. 85), cuja composição orgânica é o valor em sua objetividade histórica. Desse modo, “os valores se mantêm no ininterruptamente renovável processo social como um todo; disso tornam-se, em seu tipo, componentes existentes do ser

social no seu processo de reprodução, em elementos do complexo: ser social” (LUKÁCS, 2018, p. 86).

Os atos de trabalho não se esgotam em si mesmos, pois possuem a possibilidade de “remeter-para-além-de-si” mesmos. Do trabalho brotam outras posições teleológicas que não se restringem à transformação dos objetos da natureza, mas agora, de modos mais desenvolvidos, incidem sobre posições teleológicas de outros seres humanos, seus modos de comportamento, sua consciência, sua subjetividade.

Tais posições, segundo o autor, não são desenvolvidas a partir de deduções intelectuais, senão a partir do próprio desenvolvimento histórico-social, tendo como base originária o trabalho. Tais posições teleológicas tornam-se cada vez mais sociais, ainda que não anulem a base natural; apenas [...] “aquele exclusivo ser-dirigido à natureza, que caracteriza o trabalho tal como por nós aqui assumido, é substituído por intenções que se tornam cada vez mais intensamente sociais e objetivamente mescladas” (LUKÁCS, 2018, p. 110). Nessa realidade, os processos, as situações, sociais etc. são decorrentes de decisões, como mencionamos linhas atrás, de alternativas humano-morais.

Nessas posições, as mudanças mais significativas podem ser encontradas na relação finalidade e meio, pois no objeto de posição de finalidade não mais a alteração se dá nos objetos naturais, mas o próprio ser humano torna-se o momento predominante. Nesse sentido, “permanece existente a inseparável coexistência de determinabilidade através da realidade social e liberdade na conclusão da alternativa” (LUKÁCS, 2018, p. 111-112). Certamente, aqui há uma questão que precisa ser levada em consideração: quais os meios dessas posições para se atender ao fim posto? Esse questionamento traz em si uma diferença com relação aos meios: enquanto o material dos pores de cadeias causais no trabalho simples era a natureza, agora o material das posições causais a serem realizados pelos meios é de caráter social, “[...] a saber, possíveis decisões alternativas de seres humanos” (p. 112).

Ainda sobre a questão da finalidade e dos meios nessas posições, Lukács assevera que há meios que ainda se mostrem adequados a determinado fim, no entanto, podem se apresentar um fracasso. Por outro lado, é impossível determinar *a priori* um elenco de meios que sejam adequados a um fim. Para tanto, o autor advoga que é necessário levar em consideração os elementos morais, éticos etc. dos seres humanos, como “momentos reais do ser social, os quais se tornam mais ou menos efetivamente operantes sempre no interior de complexos sociais” (p. 113). Por essa razão, desempenham função preponderante se os meios “(uma determinada influência dos seres humanos para decidirem, de um modo ou de outro,

suas alternativas)” (p. 113) serão adequados ou não, corretos ou incorretos, para a realização da finalidade.

Isso demonstra, em termos lukacsianos, que o crescente significado das decisões cada vez mais subjetivas nas alternativas “é primariamente um fenômeno social” (p. 114). Contudo, o autor acrescenta que “[...] todas as valorações que alcançam validade em tais decisões subjetivas estão ancoradas na objetividade social dos valores, em seus significados para o desenvolvimento objetivo da humanidade [...]” (LUKÁCS, 2018, p. 114). Seja na sua “valorosidade ou avessidade-ao-valor”, seja na durabilidade de seus efeitos, ao fim são resultados sociais objetivos (LUKÁCS, 2018, p. 114).

Até o momento, apreendemos que o trabalho enquanto produtor de valores de uso tem no ato da consciência a sua base concreta determinante. Para tanto, o sujeito que decide pelas alternativas no processo de metabolismo do homem com a natureza é orientado pela satisfação de suas necessidades, não mais enquanto efeito de posições causais biológicas, mas em decorrência de decisões conscientes e concretas por ele tomadas. Vimos que o trabalho pressupõe que o sujeito que executa apreenda as qualidades, possibilidades e propriedades de um objeto da natureza para sua posição de finalidade. O resultado é o conhecimento adequado sobre a natureza que lhe possibilite tomar decisões “corretas” ao pôr fim; “[...] quanto mais adequado é o conhecimento alcançado pelo sujeito das conexões naturais que a cada vez entram em questão, tanto maior é o seu livre movimento na matéria”, isto é, tanto mais “seguro é o domínio sobre elas” [...]. (LUKÁCS, 2018, p. 100).

Se no primeiro momento debruçamo-nos na apreensão da categoria trabalho, esta foi necessária por considerarmos que o trabalho “possui, para a especificidade do ser social, um fundamental significado fundante e que a tudo determina” (2018, p. 117). Noutras palavras, a apreensão da estrutura interna do trabalho e da própria constituição ontológica do ser social contribui para a investigação do conjunto de complexos que surgem no âmbito da reprodução do ser social, entre eles o complexo social da educação.

Como veremos adiante, é no interior do processo de reprodução social, do tornar *social* o ser, que o trabalho se apresenta como categoria primária que funda a socialidade humana. Todavia, esse processo não exclui as possibilidades e potencialidades do novo ser que surge; é através dessa categoria fundante que outros complexos sociais emergem, a exemplo da consciência, da linguagem e da educação. Todos esses complexos brotam de um ser cada vez mais *social*, daí que todos os complexos surgidos, assim como a educação, têm um caráter ontologicamente *social*.

Veremos nas próximas linhas que a reprodução social é um complexo formado por complexos sociais, os quais interagem entre si e possuem uma dependência ontológica e uma autonomia relativa com o trabalho. Por fazerem parte do complexo da reprodução social e por interagirem entre si no desenvolvimento do ser social, é imprescindível tratar da relação desses complexos precisamente no interior da reprodução social, pois é no seu interior, por meio do trabalho, que a educação do homem se origina, especifica sua função social e explicita sua estrutura ontológica.

## 2.2. A REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL: um complexo de complexos sociais

Feitas as considerações sobre o trabalho, neste momento far-se-á a discussão para além dessa categoria, envolvendo outros complexos sociais que se ligam no processo de reprodução do ser social, numa processualidade ontológico-objetiva que tem na totalidade social o seu momento predominante. A partir do processo de exposição sobre a categoria Trabalho, trataremos neste momento do Capítulo “A Reprodução”, à luz da ontologia lukacsiana, por entendermos que embora a reprodução social esteja alicerçada no trabalho, não se reduz a ele, pois, como afirmamos no item anterior, o trabalho enquanto produtor de valores de uso contém em si a possibilidade de remeter-para-além-de-si.

Essa inexorabilidade do trabalho permite ao processo de reprodução do ser social o surgimento de novas categorias e complexos sociais sempre mais concretos e puramente sociais. Estes, ainda que na reprodução social tenham como base fundante o trabalho, possuem uma autonomia relativa no processo de complexificação do ser. No processo de surgimento e desenvolvimento do novo ser, brotam do trabalho complexos como a linguagem, a consciência (não mais epifenomênica), a divisão do trabalho, a **educação** etc.; outros complexos surgem com o desenvolvimento do ser social, como o Direito e a alienação. Essa apreensão se faz relevante para a análise do objeto aqui proposto.

O processo de reprodução, para Lukács (2018, p. 127), “ocorre em um complexo – feito de complexos –, e apenas pode ser adequadamente compreendido em sua totalidade dinâmico-complexa”. Buscaremos neste item tratar do processo de reprodução do ser social e resgatar alguns complexos sociais como a linguagem, a alimentação, a divisão do trabalho e a consciência, por entendermos que esses complexos singulares interagem um com o outro,



assim como com o complexo social da educação. Para a análise desse complexo, cumpre tratar das peculiaridades ontológicas da reprodução do ser social a partir da categoria trabalho.

Em termos lukacsianos, para apreender ontologicamente a reprodução do ser social deve-se levar em consideração dois fatores: primeiro, que o ser humano, enquanto ser vivo-biológico, constitui sua base inexorável; segundo, que esse é apenas um momento, visto que emerge uma nova categoria – o trabalho –, que terá influência sobre o novo ser que surge – o *ser social*.

Se se deseja, portanto, corretamente apreender ontologicamente a reprodução do ser social, deve-se por um lado partir de que o ser humano, em sua qualidade biológica, em sua reprodução biológica, constitui sua base inexorável; por outro lado, deve-se sempre se dar conta de que a reprodução ocorre em um entorno cuja base de fato é a natureza que, contudo, através do trabalho, através da atividade dos seres humanos, é em medida crescente modificado; assim a sociedade, que tem lugar realmente no processo de reprodução dos seres humanos, igualmente em medida crescente não mais encontra pronta na natureza as condições de sua reprodução, mas que o próprio ser humano as cria através de sua práxis social. (LUKÁCS, 2018, p. 128).

Estamos tratando, aqui, da reprodução em sentido biológico e da reprodução social, o que, por sua vez, conduz à discussão anteriormente travada acerca do afastamento da barreira natural como consequência do tornar-se-social. Com o processo de trabalho, o ser social realiza um salto ontológico e “rompe com a continuidade normal” das esferas anteriores de ser – orgânico e inorgânico –, sem que com isso sejam anuladas. Assim,

[...] com o afastamento da barreira natural, há o traço comum de que em ambas as esferas há apenas uma remodelação dos fatores de ser do nível ontológico inferior, jamais a sua eliminação. O ser da esfera da vida é tão inexoravelmente baseado na natureza inorgânica quanto o ser social no ser natural como um todo. (LUKÁCS, 2018, p. 128-129).

Significa, portanto, um recuo da esfera biológica em face da esfera da vida social, mas jamais a eliminação daquela. Como salientado em momentos anteriores, a reprodução biológica tem como característica a reprodução dos seres vivos com seu entorno; essa se apresenta limitada ao mero reproduzir-se em sentido biológico. Ao contrário disso, no ser social sua reprodução resulta no emergir do novo, modificando o entorno para a satisfação de suas necessidades. Vejamos esse processo da reprodução biológica, conforme Lukács:

[...] o mundo vegetal se reproduz ainda em direto metabolismo com a natureza orgânica, enquanto o mundo animal já é dependente do orgânico como alimentação, que na inter-relação dos animais com seu entorno as relações diretas e exclusivamente biofísicas e bioquímicas são substituídas por mediações sempre mais complicadas (sistema nervoso, consciência). (LUKÁCS, 2018, p. 128).

Vimos na subseção 1.1 que com o salto ontológico do inorgânico ao orgânico, conseqüentemente o inorgânico é plasmado pela reprodução biológica. De forma análoga, essa dependência também ocorre no salto do orgânico ao ser social, no qual as bases da vida biológica são preservadas, ainda que adquiram um caráter cada vez mais social. De todo modo, em ambas as esferas de ser, “**a reprodução é a categoria decisiva** para o ser em geral: ser significa, estritamente falando, como se reproduz a si próprio” (LUKÁCS, 2018, p. 127, grifo nosso).

Nesse processo, ainda que haja uma “conexão” inexorável da base biológica com o ser social, visto que a reprodução é impensável sem a base natural, há também uma “oposição”, o que possibilita sua distinção qualitativa: “o trabalho, a posição teleológica que o produz, a decisão alternativa que necessariamente o conduz é movida por forças reais determinadas pela estrutura categorial que não tem nenhuma similaridade com os motores da realidade natural” (LUKÁCS, 2018, p. 129). Portanto, ainda que não se anule a base biológica do ser social, essa última guarda categorias específicas que não podem ser confundidas com aquelas da esfera da vida biológica, precisamente

[...] porque as circunstâncias decisivas que dão conteúdo, forma e direção às decisões alternativas dos seres humanos são, por último, resultado de atividades humanas, emergem no interior do gênero humano diferenciações qualitativas de tipo muito amplo e profundo, pelo que ocasionalmente surge a aparência como se sua unidade estivesse em questão. (LUKÁCS, 2018, p. 137).

Isso significa em termos lukacsianos que quando o referido filósofo aponta a relação entre as diferentes formas de ser, a esfera biológica se apresenta como base ineliminável no ser social, assumindo uma prioridade ontológica, pois é essencial à existência dessa nova esfera de ser. Todavia, quando se indicam quais forças motrizes são a base na reprodução social, essas são oriundas do trabalho, adquirindo um caráter puramente social. Tais forças assumem uma prioridade ontológica em face das forças motrizes naturais, já que as funções e determinações da vida biológica são subordinadas ao social.

Sinteticamente, o trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens, a posição teleológica que o produz e a decisão de alternativa que o conduz são essencialmente

movidos por forças motrizes sociais que não se assemelham às forças motrizes que regem a realidade natural. A prioridade ontológica das forças motrizes especificamente sociais “pode ser encontrada no processo de reprodução em geral”, isso porque, como vimos, a essência das posições teleológicas no processo de trabalho possibilitam mover cadeias causais que estão contidas na posição teleológica inicial. Isso se deve ao fato de que o trabalho tem a capacidade de produzir sempre mais do que o necessário à reprodução do ser, possibilitando ir além de si mesmo. Essa impositação justifica o fato de que ainda que a reprodução do ser social tenha como base ineliminável a categoria trabalho, todavia, não se reduz a ele, já que nesse processo surgem novas categorias e complexos sociais sempre mais concretos e puramente sociais.

Na caracterização desse processo de diferenciação entre as esferas de ser, Lukács parte dos escritos de Marx, para tratar da “**alimentação**”, enquanto condição indubitável e inexorável à reprodução da vida, que com o desenvolvimento da sociabilidade ganha caráter essencialmente social: a “Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente” (MARX, 2011b, p. 47). O inexorável caráter ontológico e biológico da fome é aqui destacado pelas diferentes formas de responder às necessidades de satisfação e tem nas suas formas concretas o processo de desenvolvimento socioeconômico. Para o filósofo húngaro, isso se põe como um duplo aspecto da determinabilidade: “[...] o inexorável caráter ontológico da fome e sua satisfação, ao tempo que todas as formas concretas desta última são, por último, funções do desenvolvimento socioeconômico” (LUKÁCS, 2018, p. 129). Para o nosso autor, essa determinabilidade contribui para o desenvolvimento da humanidade, já que ela não é uma categoria muda, “abstratamente geral”; com o processo social torna-se consciente, possibilitando às pequenas comunidades singulares e às nações sentirem-se conectadas ao gênero humano.

A mesma consideração realizada acerca do caráter biológico e social da alimentação é delineada em outra esfera decisiva: **a da sexualidade**<sup>21</sup>. O autor elucida que ainda que a mútua atração sexual possua um caráter essencialmente “corpóreo, biológico”, no entanto, como processo de intensificação das categorias sociais, o intercâmbio sexual adquire “[...] mais conteúdos que mais ou menos organicamente se sintetizam com a atração corpórea, que, contudo, têm até esta – direta ou mediadamente – um caráter humano-social heterogêneo” (LUKÁCS, 2018, p. 131).

---

<sup>21</sup> Termo utilizado pelo autor. Cf.. LUKÁCS, 2018, p. 130.

Esse tornar-se social é resultado do processo de desenvolvimento do trabalho que possibilitou ao ser social diferenciar-se essencialmente dos seres meramente naturais. Como vimos, a possibilidade real de salto ontológico a partir do trabalho fez emergir novas categorias e complexos sociais, que constituem o momento predominante da reprodução social, ainda que as bases inorgânica e orgânica não tenham sido eliminadas, visto que o novo ser depende dessas esferas inferiores para a sua reprodução.

Quando partimos da ontologia do desenvolvimento do ser social, apreendemos que sem a reprodução biológica seria impossível o ser social emergir. Não significa que suas condições e características biológicas tenham sido abstraídas, mas que no curso do seu desenvolver essas recebem um caráter social. Como afirma Lukács (2018, p. 208): “Trata-se de uma desnuda constatação de fatos, que a reprodução biológica da vida constitui a base ontológica de todas as manifestações de vida, que aquela sem esta é possível, o contrário, todavia, não”. Essa questão denota a prioridade ontológica da reprodução social sobre a vida humana, sendo inegável que a reprodução humana pelo ato do trabalho ganha um caráter puramente social.

Anota o autor:

Toda reprodução filogenética tem por sua base ontológica. Desse ponto de vista o mais geral, não importa a oposição, por princípio altamente importante, entre natureza orgânica e ser social. A reprodução filogenética pode ter lugar como constância e mudança das espécies e categorias, pode criar para si um mundo ambiente de complexo de complexos como seu portador; sem a reprodução ontogenética dos exemplares singulares, que corporificam em sentido imediato o existente, não pode ocorrer nenhuma reprodução filogenética de qualquer tipo. (LUKÁCS, 2018, p. 207).

Essa relação ontológica entre natureza orgânica e ser social, tanto em sentido ontogenético quanto filogenético, “é a reprodução daquele momento predominante decisivo em todas as interações – permanecendo permanente – com a natureza inorgânica, pela qual é determinado o quê e como de todo ente orgânico” (LUKÁCS, 2018, p. 204). De modo que emergem na natureza orgânica novos patamares de espécies e gêneros, dos mais primitivos aos mais complicados. Na reprodução do ser social, a natureza orgânica é preservada em seus componentes físico-químicos, porém com o ato do trabalho torna-se puramente social e engendra determinações que não têm mais nenhuma analogia com a reprodução biológica da vida.

O desenvolvimento ascendente, o tornar-se dominante do ser social sobre seu fundamento biológico (e, por este mediado, sobre seu fundamento químico-físico), não se expressa, como na natureza orgânica, através de uma modificação da forma, mas, ao contrário, se concretiza por uma mudança de função no interior da mesma forma. A reprodução física do ser humano enquanto ser vivo biológico é e permanece o fundamento ontológico do ser social. Todavia, é um fundamento cujo modo de existência é sua ininterrupta transformação em um social sempre mais puro [...]. (LUKÁCS, 2018, p. 205).

Para tal análise, tomemos como exemplo emblemático a própria condição de sobrevivência humana: o homem precisa se alimentar, beber, vestir-se, ter moradia etc. Para responder a tais necessidades, vimos no item anterior que o homem teve de produzir meios para a transformação da natureza, a fim de atender a tais necessidades. Para Lukács, “[...] a produção da própria vida material é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história” (p. 150). No entanto, o processo de desenvolvimento do ser social mediante o trabalho, a divisão de trabalho, etc., o ato de alimentar-se não mais se apresenta como natural, pois não se trata apenas de ingerir um pedaço de carne, mas sim uma carne cozida, assada.

Essas determinações são puramente sociais, advindas de necessidades puramente sociais. Quanto mais se tornam sociais as atividades humanas no sentido de responder ao que é requisitado pela reprodução ontogenético-biológica dos seres humanos, “[...] tanto mais intensa se torna a resistência intelectual a conferir essa prioridade ontológica à esfera econômica” (LUKÁCS, 2018, p. 208).

O desenvolvimento no interior do ser social não expressa um processo harmonioso, homogêneo ou livre de contradições. Para Lukács, esse desenvolvimento acontece marcado pela contradição e pela desigualdade, e apresenta em um duplo aspecto de legalidade:

por um lado, a lei geral impulsiona inexoravelmente na direção de transformar as categorias deste ser em sociais – criadas pelos seres humanos, intencionadas para a vida humana –; por outro lado, as tendências que aqui alcançam expressão não possuem de modo algum caráter teleológico, embora se sintetizem em tendências objetivos-gerais a partir das posições teleológicas singulares dos seres humanos que agem socialmente. (LUKÁCS, 2018, p. 131).

As posições teleológicas realizadas pelo ser social possibilitam o crescente tornar-se-social; isso só acontece mediante a categoria trabalho, pois cada momento do tornar-se-social somente é possível a partir dos atos dos indivíduos singulares ou de grupos de indivíduos. Todavia, as tendências que aqui se expressam não possuem um caráter teleológico, ainda que

traduzam uma relação objetivo-geral; essas, por sua vez, movem-se na direção encaminhada pelas posições teleológicas provocadas pelas necessidades. Se, como afirmamos anteriormente, tais posições teleológicas colocam em movimento uma série de cadeias causais a partir do trabalho, reafirmamos que essa categoria permite ultrapassar o seu momento inicial.

Nesse preciso sentido, o trabalho tem a possibilidade de ir além de si mesmo; “essa síntese que se torna social conduz para além de todas as posições singulares, realiza mais – objetivamente em geral – do que o nelas contido” (LUKÁCS, 2018, p. 131).

Resumidamente, a reprodução social,

[...] de fato, por último, se realiza nas ações dos seres humanos singulares – imediatamente, a realidade do ser social aparece nos seres humanos singulares –; estas, contudo, para se realizar, inevitavelmente se articulam em complexos de relação de seres humanos, os quais, uma vez surgidos, possuem uma determinada dinâmica própria, *i.e.*, não apenas se tornam, se reproduzem e operam independentemente da consciência dos seres humanos singulares, mas também dão impulso mais ou menos decisivos, diretos ou indiretos, as decisões alternativas. (LUKÁCS, 2018, p. 136).

A reprodução social, portanto, traduz o processo de tornar-se-social do ser. Ao se reproduzir, esse se autoconstrói mediante o ato do trabalho e de categorias e complexos cada vez mais puros, originários daquela. Segundo Lukács, esse aspecto ontológico-formal do processo de reprodução é “[...] igualmente objetivamente ontológico – ao mesmo tempo, um processo de integração das comunidades humanas singulares, o processo de realização de uma humanidade não mais muda [...]” (LUKÁCS, 2018, p. 135), e permite à individualidade humana caminhar em direção à socialidade.

O processo de desenvolvimento do trabalho, de suas possibilidades de criar sempre o novo em resposta às novas necessidades, coloca em questão não apenas seu próprio aperfeiçoamento, mas a emergência de uma **divisão do trabalho**, em seu caráter técnico e social. A divisão do trabalho se apresenta como mais um complexo à diferenciação da reprodução social à reprodução da vida biológica, que “imprime o ontologicamente novo na estrutura do ser social.” (LUKÁCS, 2018, p. 135).

Para Lukács:

A divisão de trabalho é originalmente baseada na diferenciação biológica dos membros do grupo humano. O afastamento da barreira natural, como consequência do tornar-se social cada vez mais resoluto e puro do ser social, se expressa nisso, que acima de tudo este princípio fundamental original de diferenciação biológica absorve em si cada vez mais momentos do social, estes obtêm um papel condutor pelo qual os momentos biológicos são degradados a secundários. (LUKÁCS, 2018, p. 120).

Relembremos o que alegamos anteriormente, acerca da prioridade ontológica das forças motrizes do social sobre as forças motrizes biológicas. Essa relação é verificável também no complexo social da divisão de trabalho, ainda que tenha como base as diferenciações biológicas do grupo – a exemplo da relação dos idosos com os jovens, em que aquele deve sua posição de autoridade às experiências acumuladas ao longo da vida, as quais estão fundadas nas atividades sociais advindas do ato do trabalho. Nesse sentido, as determinações biológicas são subsumidas ao caráter social e essa divisão do trabalho, ainda que de modo rudimentar, já porta um caráter social.

A partir do trabalho, a divisão de trabalho tem como consequência produzir ações e reações com caráter cada vez mais social, os quais são essencialmente adversos das relações e ações biológicas, não encontrando similitude com a reprodução biológica. No interior da divisão de trabalho são encontradas também relações que não buscam a transformação da natureza; verificam-se aqueles pores teleológicos que visam induzir outras posições teleológicas nas relações entre os homens<sup>22</sup>, a exemplo da educação. Numa visão lukacsiana, tais posições aparecem já em estádios primitivos, ainda que esses se apresentem de modo mais explícito e específico (puramente social) com o desenvolvimento do ser social.

Vejamos o que diz Lukács:

Em uma palavra: a *divisão do trabalho*, cujo grau depende sempre do desenvolvimento da força produtiva. A divisão do trabalho aparece, portanto, como consequência do desenvolvimento das forças produtivas, contudo, como uma consequência que constitui, por sua parte, o ponto de partida para um desenvolvimento posterior que emerge, de fato, imediatamente das posições teleológicas singulares dos seres humanos singulares e que, contudo, uma vez existente, confronta-se com os seres humanos singulares como poder social, como fator importante de seu ser social, influenciando-o, até mesmo determinando-o, que assume ante eles um caráter de ser independente, embora surja de seus próprios atos de trabalho singulares. (p. 135-136, grifos do autor).

---

<sup>22</sup> Apenas de forma muito mediada tais posições requerem a transformação da natureza.

A divisão de trabalho gerada pelo ato do trabalho na sociedade humana cria condições de reprodução que são próprias da atividade do ser social. Esse processo de desenvolvimento das forças produtivas pressupõe posições teleológicas singulares, possibilitando certo desenvolvimento das capacidades humanas e um caráter de independência/autonomia no ser social, embora esse desenvolvimento possa se expressar de modo desigual e contraditório. Para Lukács, essa contraditoriedade do desenvolvimento desigual se expressa mediante duas formas:

[...] por um lado, normal e decisivamente para a práxis social, de fato emerge a avaliação positiva da forma realmente alcançada da integração na direção de um em-si da humanidade; todavia é possível para alguns individualmente trazer à expressão, antecipando intelectualmente as tendências da histórica, uma intenção para com o unitário ser-para-si da humanidade, com frequência não sem efeito social significativo. Por outro lado, em oposição [...], surge um movimento de defesa contra este desenvolvimento ascendente, um combate ao amanhã em nome do hoje. (LUKÁCS, 2018, p. 154).

Para o autor, em ambos as formas de expressão dessa desigualdade do desenvolvimento há uma rica variação de valores, sejam positivos e negativos, que conflitam entre si objetivamente; esses, por sua vez, extrapolam o desenvolvimento econômico e contribuem para o desenvolvimento humano. O manifestar-se da humanidade como gênero humano não mais mudo depende da “[...] interação econômica da humanidade na forma do mercado mundial que cria um enlace, de fato irrefutável, mesmo que frequentemente mediado, contudo mesmo para a consciência individual” (LUKÁCS, 2018, p. 153-154) entre seres humanos que concretamente integram a humanidade. Pois,

[...] apenas em comunidades humanas, mantidas unidas pelo trabalho comum, pela divisão de trabalho e suas consequências, inicia-se o recuo da mudez natural do gênero: o singular torna-se também através da consciência de sua práxis membro (não mais simples exemplar) do gênero que, contudo, no início é posto imediatamente e como plenamente idêntico com a comunidade existente no momento. (LUKÁCS, 2018, p. 245).

O processo (e resultado) do gênero humano em realização não se põe mudo devido a seu caráter social. Lukács ressalta que é possível verificar, biologicamente, um gênero humano no momento em que há um afastamento das espécies primatas em sua totalidade biológica, pois com este afastamento houve a possibilidade de um gênero próprio evidenciar-se. A mudez somente é superada quando os resultados das posições teleológicas, mediante o



trabalho, na divisão do trabalho, etc., cessam as bases meramente biológicas na reprodução filogenética, sendo, portanto, remoldadas por determinações sempre mais puramente sociais.

Todavia, o trabalho e a divisão de trabalho, tomados isoladamente, teriam contribuído para superar a mudez do gênero (no seu ser-em-si) apenas objetivamente, visto que a superação autêntica dessa mudez somente ocorre quando o gênero, não mais mudo, “[...] não apenas existe em si, mas alcançou o seu próprio ser-para-si” (LUKÁCS, 2018, p. 154). Para tanto, faz-se necessário que no processo de reprodução do ser social haja uma **conscienciosidade** sobre o em-si do ser. Uma conscienciosidade que possibilite responder de modo afirmativo à concretização da humanidade como pertencente ao próprio ser. Aqui o valor cumpre essencialmente uma posição relevante na construção da personalidade do ser e do próprio gênero humano.

Para o filósofo húngaro, o mercado mundial exerce um papel de base inevitável para a realização da unidade existente do ser-para-si da humanidade, que

[...] só pode, todavia, produzir o seu em-si – o faz, claro, necessariamente –, sua transformação e elevação para o ser-para-si apenas podem ser alcançadas como **ação consciente do próprio ser humano**. A realização do verdadeiro valor, através das posições de valor, é um momento indispensável desse processo. Com isso, a importância desta atividade humana, a autenticidade de seu caráter ativo, não é em nada reduzida ou mitigada, porque só é capaz de tornar-se atual em seres humanos formados pelas determinações reais e objetivas dos próprios processos gerais e adequados a tal atividade, aos quais esse processo coloca aquelas alternativas irrefutáveis que respondem valorando, desenvolvendo ou impedindo valores. (LUKÁCS, 2018, p. 155, grifos nosso).

O valor se põe como posição necessária no processo de tomadas de decisões acerca das alternativas por esse ser, formando objetiva e concretamente um ser cada vez mais autônomo. Com a intensificação do desenvolvimento das forças produtivas e as transformações sociais, a intensidade da interação dessas relações contribui para a consciência do ser humano se aproximar do pôr da humanidade – “no início, apenas intelectualmente da realização dessa unidade da humanidade” (LUKÁCS, 2018, p. 154). Para Lukács (2018), o desenvolvimento do mercado mundial tem sido a base real desta unidade, mas isso ainda está nos estreitos limites do ser-em-si, pois para o alcance do ser-para-si é necessária a ação consciente do próprio ser humano.

A reprodução do ser social é fundada em uma ininterrupção da reprodução, porquanto possui um caráter de continuidade. **O caráter de continuidade** é essencialmente um traço peculiar do ser, entretanto, na natureza orgânica, essa continuidade se realiza em si mesma, na

forma de reprodução filogenética, alcançando imediata expressão ontogenética. A reprodução da natureza é a do ser vivo singular, que sempre irá coincidir com a reprodução filogenética, pois “a nudez do gênero se funda precisamente nessa identidade imediata”. Ao contrário dessa estrutura, na reprodução do ser social há dois complexos que se superam em um processo de reprodução que, como salientamos anteriormente, é essencialmente ininterrupto, quais sejam: o ser humano singular e a própria sociedade. Para tanto,

[...] o ser humano, como um ser vivo não mais meramente biológico, mas ao mesmo tempo como membro que trabalha de um grupo social, não mais se encontra em uma relação imediata com a natureza orgânica e inorgânica que o circunda, nem sequer consigo mesmo como um ser vivo biológico; ao contrário, todas estas interações inevitáveis tornam-se mediadas pelo *medium* da sociedade; e, de fato, a socialidade dos seres humanos significa se comportamento ativo, prático para com o mundo ambiente com um todo, em um tal modo que o mundo ambiente e suas transformações não são simplesmente suportadas e ele a elas se adapta, mas a elas reage ativamente, confrontado as alterações do mundo exterior com as da sua própria práxis, na qual a adaptação à inexorabilidade da realidade objetiva e das novas posições de finalidade que nela brotam constitui uma inseparável unidade. (LUKÁCS, 2018, p. 158).

No ser social, sua continuidade envolve precisamente a conscienciosidade, pois não é possível a continuidade do ser social sem a consciência; assim, **a consciência se põe como um novo *medium* de ser**, emergindo uma nova síntese no ser humano – o ser-para-si da singularidade. Na continuidade da reprodução do ser social, a consciência deve conservar aquilo que já foi alcançado, mas também continuar avançando em similitude com o desenvolvimento do ser. Nessa direção, a consciência,

[...] enquanto tal órgão de continuidade, representa sempre um determinado patamar de desenvolvimento do ser e deve, por isso, assimilar em si as barreiras dele como suas próprias barreiras, só pode mesmo concretizar a si própria, por último – segundo sua essência –, em correspondência com esse patamar. (LUKÁCS, 2018, p. 162).

Aqui é verificável o papel que a consciência exerce no processo social. A consciência ao passo que acumula experiências do passado lança esse acúmulo para o reflexo do presente e o ordenamento do futuro. Esse movimento envolve o caráter da alternativa da *práxis* humana, não considerada meramente como uma consciência do passado que tem a possibilidade de fazer escolhas entre o sim e o não, para o presente e futuro, mas uma consciência socialmente operante, que reflete corretamente os momentos histórico-sociais concretos em uma corrente de situações históricas concretas. Estas se tornam objeto de

decisões de alternativas reais tomadas por sujeitos concretos, embora não anulem as possibilidades de se ter equívocos ou limites nesse processo. Isso tem implicações sobre as representações que se adquire sobre a realidade.

Voltemos à questão anterior. As possibilidades de concretizar a posição teleológica em finalidade, a partir da análise das decisões alternativas, não somente tem um efeito sobre a realidade, mas também sobre o sujeito de modo contínuo, permitindo um acúmulo de experiências que serão consideradas sobre outras posições teleológicas, constituindo um modelo para as atividades humanas. Nesse sentido, a negação e a afirmação são necessárias ao processo de trabalho, pois nele são levadas em consideração as possibilidades que foram negadas para que outras tenham sido tidas como apropriadas para o fim pretendido. Esse processo possibilita um acúmulo de conhecimentos que serão conscientemente utilizados o presente e o futuro.

Mais uma vez aqui se constata a importância da consciência na execução das posições teleológicas no processo de trabalho, nas escolhas das decisões diante das inúmeras possibilidades do real. Isto é, “[...] uma consciência cujo conteúdo, cuja capacidade de corretamente apreender objetos e suas conexões, de generalizar suas experiências e aplicá-las na práxis, está necessariamente ligada inseparavelmente com o ser humano sociobiológico do qual é a consciência” (LUKÁCS, 2018, p. 238).

Prossegue Lukács:

[...] a consciência humana, na práxis social, através dela, forme em si não apenas uma continuidade mais elevada, conscientemente retida, mas também que a centre incessantemente no portador material, psicofísico desta consciência, tem ontologicamente por consequência que o ser-em-si do singular no exemplar do gênero se desenvolve em direção a um ser-para-si, que o ser humano, tendencialmente, se transforme em uma individualidade. (LUKÁCS, 2018, p. 240).

Segundo nosso autor, essa relação da consciência humana com o ser orgânico e o ser social demonstra uma “indilacerável-dupla dependencialidade” (LUKÁCS, 2018, p. 238). Essa, por sua vez, não se mostra estática, ao contrário, representa a possibilidade de desenvolvimento do ser social, pois como vimos, é impossível afirmar uma consciência dinâmica, complexa, pura nos animais superiores. Nesses, já salientamos que a atividade da consciência se limita ao entorno, ao externo, e permanece a mesma por longos períodos, fundada na reprodução da vida biológica, fato de que resulta a consciência animal ser um epifenômeno. Ao contrário disso, a consciência humana é posta em movimento mediante posições teleológicas direcionadas para responder a suas necessidades, ainda que inicialmente

essas apareçam ligadas à reprodução da vida. Na medida em que se articulam a um sistema de mediação, acabam por se complexificar, tornando-se cada vez mais sociais, permitindo ontologicamente a passagem do ser-em-sim do singular do gênero humano ao ser-para-si. Assim, a consciência surge

[...] potencialmente com o nascimento, que se realiza através do crescimento, da **educação**, da experiência de vida etc. e que se extingue com a morte, mostra essa inseparabilidade de ser humano e ser vivo. Todavia, já o fato de que o emergir da mera potencialidade do ser-nascido esta atado a categorias sociais específicas como a **educação**, mostra que o ser humano, desde que se tornou humano através do seu trabalho, une em si um inseparável ser-conjunto de categorias naturais e sociais. (LUKÁCS, 2018, p 238, grifos nosso).

Verifica-se na reprodução social “a crescente predominância das posições teleológicas no reagir ao mundo exterior” (p. 239), que envolve uma continuidade da consciência, o acúmulo de experiências, mas que no processo de complexificação do ser social novas determinações e complexos sociais emergem, a exemplo da educação. Isso não significa dizer que mediante esse novo *medium* de ser haja uma superação do ser-precisamente-assim em sentido ontológico, mas, ao contrário, lhe confere formas estruturais mais refinadas, mais profundas, com mais conteúdos. O ser-precisamente-assim biológico não é anulado nesse processo; permanece de modo inexorável seja em seu início, seja em sua forma socializada. Lukács exemplifica a partir da impressão digital dos seres humanos singulares, na qual a unicidade biológica de cada exemplar singular do gênero humano tem relevância na socialidade, no sistema jurídico, na administração etc. Portanto, o ser-precisamente-assim do ser humano que aparece tanto para a humanidade em sua base filogenética quanto para o ser humano singular ontogeneticamente, refere-se a um desenvolvimento continuado, permeado por um leque de contradições e desigualdades, que conduz do ser-precisamente-assim imediatamente dado ao ser-precisamente-assim do ser-para-si da unicidade humana.

Esse movimento da singularidade meramente em si existente do ser humano ao seu ser-para-si consciente é ininterruptamente ligado ao desenvolvimento social relacionado às formações sociais e às possibilidades e ações desenvolvidas pelos seres humanos. Como vimos, o trabalho desperta nos seres humanos novas capacidades e necessidades, que irão requerer meios e modos para a sua satisfação. O reagir do ser humano que trabalha concentra-se numa orientação guiada pela consciência; em cada posição está contida uma reação como resposta. Com efeito, “[...] o mundo ambiente obtém o caráter de uma pergunta”.

Esse movimento entre pergunta e resposta demonstra que a atividade dos seres humanos não somente se funda em respostas ao seu entorno natural, mas, uma vez que cria sempre o novo, permite a emergência de novas perguntas que não se apresentam do imediato natural, mas são autocriadas socialmente, regidas pelo metabolismo da sociedade com a natureza, mais profundas, mais complexas, e que conseqüentemente modificam a estrutura das respostas. O resultado deste processo aponta para o fato de que:

O desenvolvimento social em seu fluxo real cria a possibilidade objetiva do ser social da humanidade. As contradições internas deste percurso, que se objetivam como formas antinômicas da ordem social, constituem a base a que o desenvolvimento do mero singular à individualidade possa se tornar, ao mesmo tempo, portador consciente de humanidade. O ser-para-si da humanidade é, portanto, o resultado de um processo que tem lugar tanto na reprodução econômico-objetiva, bem como um todo quanto na reprodução dos seres humanos singulares. (LUKÁCS, 2018, p. 294).

O percurso ontológico de desenvolvimento e da explicitação da singularidade à individualidade apresenta como essencial o processo de tomada de consciência do ser de sua humanidade. Esse processo é resultado da reprodução econômico-objetiva, isso porque o conjunto de alternativas somente se efetiva em decisões pela consciência a partir do que a objetividade determina. Nesse transcurso, a consciência se mostra como *medium*, no sentido duplo: o de preservar e o de aperfeiçoar todo um conjunto de elementos que emergem da objetividade.

Conforme Lukács (2018),

[...] preservar e o aperfeiçoar –, com o que ambos estes momentos necessariamente confluem e, mesmo se com frequência a contraditoriamente, se complementam: a preservação pode, por exemplo, desenvolver tendências à fixação definitiva do uma vez conquistado e o de sua função consiste, contudo, em fazer o adquirido no passado base para um desenvolvimento posterior, uma solução para as novas questões postas pela sociedade. (LUKÁCS, 2018, p. 169).

A função de preservar e aperfeiçoar somente pode ocorrer mediante a subordinação da subjetividade à objetividade, pois “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX, ENGELS, 2009, p. 32). Assim, para Lukács (2018), essa duplicidade da função de conservar não é algo primário da consciência, mas algo que pertence à própria objetividade do desenvolvimento socioeconômico da sociedade, que põe aos homens as possibilidades de decisões de alternativas ou finaliza o processo já conquistado.

Mais uma vez, aqui, a objetividade se afirma como prioridade ontológica. As alternativas se concretizam em decisões tomadas na consciência pelos sujeitos concretos; assim, em sua estrutura, a consciência conserva as experiências já vividas em prática. Desse modo, “[...] a consciência pode tanto conservativamente permanecer recuada do socialmente atualmente necessário e agir como obstáculo para com os avanços [...]” (LUKÁCS, 2018, p. 169). Essa qualidade da consciência de independência em face do processo de desenvolvimento objetivo socioeconômico e de sua relativa independência para com ele revela-se essencial para apreender **a linguagem**.

A **linguagem** se apresenta como mais um complexo social no interior do complexo do ser social; exerce o papel em sentido subjetivo, um órgão, no objetivo, um *medium* na continuidade da reprodução social, desempenhando função na “[...] conservação da continuidade do gênero no interior de uma transformação ininterrupta de todos os momentos subjetivos bem como objetivos da reprodução” (LUKÁCS, 2018, p. 169). Lukács (2018) enfatiza a importância de se considerar a linguagem já no desenvolvimento biológico do reino dos animais superiores, a partir dos seus primeiros sinais de comunicação auditivos e visuais, quando esses são verificados para garantir a reprodução sexual, a proteção contra o inimigo, a busca por alimentos etc., a exemplo da galinha quando emite sinal para que os pintinhos se escondam de ave de rapina. São sinais que se limitam às repostas a necessidades biológicas espontâneas<sup>23</sup> da reprodução da espécie.

Esse tipo de comunicação através de sinais auditivos ou visuais no reino animal deve ser destacado, visto ser originalmente adotado pelo ser humano que começa a emergir, bem como nos patamares mais elevados de desenvolvimento social. Numa tentativa análoga, o filósofo húngaro menciona o sistema de sinalização de trânsito, em que a cor vermelha indica perigo ao se trafegar numa rodovia ou num cruzamento. Em ambos os casos, tanto nos seres humanos como nos animais, a comunicação/sinal exige uma reação automática, sem que se eleve a uma necessidade de compreensão da realidade, dos componentes reais da situação. Concerne a uma reação determinada, automática, incondicional.

No mundo animal, esse automatismo emerge de uma “adaptação biológica ao entorno” (LUKÁCS, 2018, p. 167), isto é, uma forma de extinto para a garantia de sua reprodução, pois a linguagem restringe-se às determinações do ambiente natural. Diferentemente disso, na

---

<sup>23</sup> Segundo Lukács, essa espontaneidade não nega o papel que desempenham os criadores individuais da linguagem. Para nosso autor, “[...] toda espontaneidade social é uma síntese de atos singulares teleologicamente postos, de decisões alternativas singulares e o fato de que o motor e *medium* da síntese possuam um caráter espontâneo não supera, de maneira alguma, o caráter intencional, mais ou menos consciente, das posições singulares fundantes; tampouco supera espontâneo não supera, de maneira alguma, o caráter intencional, mais ou menos consciente, das posições singulares fundantes [...]” (LUKÁCS, 2018, p. 177).

sociedade, os sinais de trânsito são regulados pelas relações sociais entre os homens, como, por exemplo: pela via do direito de trânsito, esse elemento demonstra a essência da diferenciação da linguagem entre os animais e o homem, enquanto naquele restringe-se a sinais espontâneos limitados à esfera do natural e de sua adaptabilidade. No último, os sinais, ainda que pareçam ser efeitos de reações, são regulados pela socialidade. Portanto, nos homens o ato de parar no sinal vermelho é um ato de uma aprendizagem que não faz parte da reprodução biológica, mas da reprodução social. Embora a base biológica não seja excluída, visto que ao parar, há uma intenção de proteção da existência, da vida; todavia, ainda que no ato de parar não haja uma reflexão imediata sobre o porquê de parar, esta ação é resultado de um processo de aprendizagem social, porquanto já foi internalizado certo conhecimento como base social.

Lukács baseia-se nas ideias de Hegel acerca do *conhecido* a partir do trabalho. Se, como mencionamos, pelo ato do trabalho – modelo de toda práxis social –, é possível se aproximar do desconhecido apreendendo suas propriedades e particularidades com a finalidade de se chegar ao conhecido, esse movimento permite tornar algo conhecido para a consciência, para a vida cotidiana dos seres humanos. Nesse processo, não apenas a consciência do ser emerge, mas também a linguagem enquanto complexo que possibilita a interação entre os homens. Então, “a linguagem é um importante órgão dessa *práxis*, de todo conhecimento que dela brota” (p. 168), como “[...] instrumento do contato dos seres humanos em oposição ao trabalho em si, que medeia o metabolismo da sociedade com a natureza” (LUKÁCS, 2018, p. 172).

Lukács, baseado em Engels, observa que o surgimento da linguagem está relacionado ao trabalho, no momento em que os seres humanos têm algo a dizer ao outro. Para o autor, esse “ter-algo-a-dizer” (LUKÁCS, 2018, p. 169-170) move-se numa dupla dialética. Primeiramente, tem-se um mundo ambiente jamais completamente conhecido, em que o conhecido constitui um *medium* da reprodução genérica, a exemplo dos animais, em que o contato com exemplares singulares acontece por meio de sinais espontâneos, sem que haja formas particulares de comunicação. Somente com o processo de produção social, com o ato do trabalho, em contato com o desconhecido para a utilização dos produtos, emerge na consciência uma variedade de conteúdos que categoricamente requerem a comunicação.

Segundo, é observável que a consciência em seu ser-em-si é ligada ao seu ser singular – o cérebro. No que concerne à mudez do gênero nos animais, essa se expressa no fato de que a dependencialidade dos produtos do cérebro ao ser singular gera atritos no processo de reprodução biológica. Nos seres humanos, à medida que o trabalho tem a possibilidade de

elevar para-além-de-si, produzindo sempre o novo, é possível que a linguagem se realize mediante o ato do trabalho, permitindo a comunicação entre outros seres humanos e criando assim um *medium* de contato no nível da nova generidade.

Nas palavras de Lukács:

A generidade, no sentido mais ramificado da palavra, desempenha, no ser social, um papel ontológico qualitativamente diferente do papel que desempenha na natureza orgânica, que muitas deformações na interpretação daquele se baseiam em que a oposição entre gênero e exemplar singular é transplantada acriticamente deste para aquele; a elevação do singular à personalidade tem de, a partir dessa base, ainda ampliar as deformações, já que mesmo hoje ainda sobrevive uma intensa inclinação para tal quando se interpreta personalidade como oposição da generidade. (LUKÁCS, 2018, p. 181).

A generidade, portanto, que se realiza no ser humano mediante o ato do trabalho, no processo de sua autorrealização em ser-genérico humano é sempre o momento predominante. Se, como vimos, o ser social se edifica, a partir de cadeias de alternativas, pelo ato do trabalho, enquanto gênese do tornar-se-humano dos seres humanos, esse auxilia e intensifica o processo de construção de sua singularidade meramente natural em uma individualidade no âmbito da sociedade. Tal processo, ontologicamente, realiza-se por atos “[...] concretos de um ser humano concreto no interior de uma parte concreta da sociedade concreta” (LUKÁCS, 2018, p. 233). Ainda conforme o autor, todos esses momentos devem experimentar uma generalização para serem partes constitutivas de um todo social, não podendo superar a concretude de seu “ser-dado” originário. Assim,

[...] não é de modo algum um exagero dizer: eles podem ser generalizados ontologicamente e, isto, primariamente pela corrente da práxis social, apenas porque, precisamente porque, seu concreto ser-posto possui um tal ser-precisamente-assim concreto como a qualidade originária e ontologicamente inexorável. (LUKÁCS, 2018, p. 233)

Prossegue Lukács:

A generalização que é inseparavelmente ligada ao criar de algo radicalmente novo, que não tem qualquer analogia com o processo de reprodução da natureza, que não é produzido por “cegas” forças espontâneas, mas é criado através de uma posição teleológica consciente, no sentido literal da palavra, transforma o processo de trabalho e o produto do trabalho, mesmo quando surge imediatamente como ato singular, em genérico. Exatamente porque este genérico está embrionariamente contido implicitamente no processo de trabalho e no produto do trabalho mais primitivo, pode emergir aquela dinâmica mais ou menos que impulsiona irresistivelmente para a divisão do trabalho e para a cooperação. (LUKÁCS, 2018, p. 240)



Contudo, há uma genericidade crescente que brota da *práxis* social e se intensifica com a divisão do trabalho. Nela se acham aqueles que trabalham em um entorno de intensa socialidade, que pretende atingir uma influência cada vez mais desenvolvida sobre as posições teleológicas de cada ato de trabalho singular. Em síntese: “Apenas no contexto social objetivo, o processo de trabalho e o produto do trabalho obtêm uma generalização que vai para além do ser humano singular e, contudo, ligada à *práxis* e, através dela, ao ser do ser humano: precisamente a genericidade” (LUKÁCS, 2018, p. 245).

Em termos lukacsianos, a continuidade do processo de reprodução do ser social somente pode se realizar quando todos os momentos da *práxis* que contribuem para o processo de desenvolvimento e da intensificação objetiva da genericidade são mantidos subjetivamente pela consciência dos seres humanos, isto é, quando este não existe somente no em-si, quando “encontra-se precisamente no seu ser-em-si retido na consciência em movimento ao ser-para-si do genérico” (LUKÁCS, 2018, p. 175-176). Um movimento que permite cessar o epifenômeno biológico é, por assim dizer, um movimento que possibilita o surgimento de um tipo particular de essência do ser social.

Nessa direção, a linguagem surge com o processo de trabalho, adquirindo algumas características fundamentais. Primeiro, enquanto complexo social, medeia tanto o metabolismo da sociedade com a natureza, como é um instrumento de interação social entre os homens e adquire validade mediante as posições teleológicas secundárias, que atuam sobre os pores teleológicos de outros homens. Segundo, a linguagem se articula com o caráter universal desse complexo, “em que para cada esfera, para cada complexo do ser social, tem de ser órgão e *medium* da continuidade do desenvolvimento, do preservar e do ultrapassar” (LUKÁCS, 2018, p. 181). Terceiro, o processo de reprodução da linguagem tem caráter espontâneo, isto é, se realiza sem que a “divisão social do trabalho separe de si um certo grupo humano cuja existência social se ocupa do funcionar e reproduzir dessa esfera”, cuja posição na divisão do trabalho experimenta uma certa institucionalização” (LUKÁCS, 2018, p. 182).

Isso implica que a linguagem se renova espontaneamente na vida cotidiana, ainda que algumas línguas venham a cessar na história da humanidade; por outro lado, essas persistem como elementos para a construção de novas línguas. Assim, a linguagem “[...] não tem nenhum grupo humano particular como portador, mas toda a sociedade, na qual cada um de seus membros coinfluencia, através de seu comportamento na vida, o destino da linguagem” (LUKÁCS, 2018, p. 182).

Nesses termos,

[...] a linguagem é o cumprimento de uma necessidade social que, ontologicamente, surge como consequência da relação dos seres humanos com a natureza e uns com os outros, e precisamente nesta duplicação de demandas opostas, precisamente nesta contraditoriedade dialética, pode e tem de se realizar praticamente. (LUKÁCS, 2018, p. 175).

Lukács advoga que nesse atuar sobre as posições teleológicas de outros homens, “quanto mais a comunidade originária se desenvolve de meras singularidades particularidades a individualidades, a personalidades, tanto mais a expressão linguística tem de tornar-se dirigida” (LUKÁCS, 2018, p. 173). Nesse processo, surge uma diversidade de expressões linguísticas, a exemplo dos sinais, da fala, dos gestos, das expressões faciais etc., e posteriormente a linguagem escrita.

A continuidade, contudo, não é jamais o mero agarrar do já alcançado, mas também, sem abandonar essa fixação, um ininterrupto ir-para-além em que, em cada patamar, torna-se efetiva essa dialética do superar, a unidade plena de contradição do preservar e do proceder avante. Portanto, se se deseja compreender a linguagem no contexto do ser social, deve-se enxergar nela o *médium* sem o qual seria impossível que tal continuidade se realizasse. (LUKÁCS, 2018, p. 176, grifo do autor).

Para o nosso autor, a linguagem se constitui num complexo no interior do ser social; ela “[...] é o órgão dado para uma tal reprodução da continuidade do ser social” (p. 176), que se funda mediante o ato de trabalho, mas que se eleva para além, já que também exerce uma posição secundária, à medida que atua sobre os pores teleológicos de outros indivíduos. A linguagem tanto pode “remodelar” a conscienciosidade ininterrupta na reprodução social dos seres humanos, como também envolve em si todas as determinações desses seres que lhe conferem um elemento de possibilidade de comunicação. Ela é um complexo que abrange uma variedade de elementos, sempre de modo contínuo, como a própria realidade social que a reflete e a faz representada.

A linguagem é, portanto,

[...] profundamente dependente de todas as transformações da vida social e, ao mesmo tempo passa por um desenvolvimento que é determinado decisivamente por sua legalidade própria. [...]. O desenvolvimento da linguagem procede autolegalmente, contudo, no que concerne aos seus conteúdos e formas, em ininterrupto entrelaçamento com a sociedade, de cuja consciência é órgão. Não pode adentrar nenhuma alteração na linguagem que não corresponda às suas leis internas. (LUKÁCS, 2018, p. 178).

Acerca dessa estrutura dialética da linguagem, o autor sublinha haver uma legalidade no complexo da linguagem que também caracteriza todo autêntico complexo no interior do complexo do ser social. Essa legalidade consiste em ter um caráter histórico-social próprio, ao passo que se constitui num complexo dinâmico, em que surgem ou desaparecem seus elementos (como as palavras que surgem ou desaparecem ao longo do desenvolvimento social); por outro lado, as leis que a determinam também sofrem alteração no processo de transformação social.

Lukács expõe a existência de dois extremos:

[...] por um lado, uma formação dinâmica surgida espontaneamente, cuja reprodução dos seres humanos executa em grande parte em sua práxis cotidiana intencional e inconscientemente, que, no conjunto das atividades humanas, interiores vem como exteriores, está presente como *médium* inevitável da comunicação e, por outro lado, uma esfera especial das atividades humanas que apenas pode existir, funcionar e se reproduzir quando a divisão social de trabalho delega a um grupo para isso especializado, o que realiza o trabalho aqui necessário com pensamento e ação dirigidos a esta especialidade com certa conscienciosidade. (LUKÁCS, 2018, p. 201).

Para Lukács (2018), a relação entre a espontaneidade e a participação, seja conscientemente intencionada no interior de um complexo, entre universalidade e suas implicações direcionadas por outros complexos, seja pela própria totalidade social, podem ser encontradas em todo complexo social, mas em cada um desses complexos essas correlações são, por princípio, qualitativamente diferentes. Ainda conforme Lukács, seu resultado é uma “propriedade comum adicional para a ontologia dos complexos sociais” (LUKÁCS, 2018, p. 201): por um lado, são determináveis pela sua essência e função, de sua gênese e fencimento; por outro, não significa haver, em sentido ontológico, um limite determinável, sem que haja uma perda de sua independência e legalidade, a exemplo do complexo social da linguagem, que tem de representar um *medium* enquanto “portadora de mediação no conjunto de complexos do ser social” (LUKÁCS, 2018, p. 201). Ainda que não apareça de forma decisiva em outros complexos sociais, emergem continuamente sobreposições de um complexo sobre o outro. Essa inter-relação dos complexos – da divisão do trabalho, da linguagem, da ética, do direito, da educação – é sempre mediada pela consciência do ser humano que atua na sociedade.

Não importa se e o quão esta consciência no caso dado é correta ou falsa – em toda real mediação a consciência dos seres humanos singulares se torna seu inevitável *medium* imediato. Não há praticamente nenhum ser humano – quanto mais desenvolvida a sociedade, tanto menos – que no curso de sua vida não venha a entrar em múltiplos contatos com um sem-número de complexos. Já sabemos, agora, que todo complexo requer uma reação atuante, especializada, particular dos seres humanos que executam suas posições teleológicas em sua esfera. (LUKÁCS, 2018, p. 202).

A citação acima reitera aquilo que ao longo deste capítulo delineamos como essência do ser social e que difere dos seres animais, isto é, as posições teleológicas do trabalho fundamentais à reprodução do ser social e do gênero humano, inicialmente postas espontaneamente, e posteriormente, cada vez mais, por indivíduos conscientes. Como já afirmamos, a consciência se põe como um *medium* imediato à reprodução do ser social; quanto mais consciente e complexo esse ser se põe, mais possibilita o emergir de novos complexos sociais, a exemplo da linguagem, do direito, da arte, da educação, entre outros, que têm na consciência uma esfera de intermediação entre as legalidades da natureza e a sociedade, bem como entre os complexos sociais originários do trabalho.

Com essa exposição, foi possível apreendermos o fundamento ontológico do ser social a partir do trabalho. Sua reprodução tem nessa categoria o ato fundante de um novo ser que essencialmente difere dos seres precedentes – inorgânico e orgânico –, ainda que no salto ontológico, permitido pelo trabalho, preserve os traços ontológicos inelimináveis de sua origem, pois são necessários à existência do ser social. Naturalmente, todo ser humano é um ser biologicamente existente; essa condição faz dele um complexo, pois “é esta a estrutura fundamental de todo ser vivo, mesmo o mais primitivo” (LUKÁCS, 2018, p. 157). Todavia, com o salto ontológico, as bases e as determinações biológicas são elevadas à esfera social de modo consciente.

Feitas tais considerações, apreendemos que as repostas dos homens às suas necessidades de reprodução emergem de posições teleológicas do trabalho que encontram nesse processo cadeias de alternativas para o fim pretendido. Pelo ato do trabalho, não apenas a natureza foi transformada, mas também reagem sobre o próprio homem, tornando-o cada vez mais puramente social. Tais repostas são construídas por sujeitos ativos, concretos, em situações concretas, fundadas a partir de cadeias de alternativas mediadas pela consciência. Como vimos, a alternativa é um ato da consciência, é uma categoria mediadora que apoia o processo de reflexo da realidade que fundamenta o ato do pôr teleológico. Desse modo, na reprodução social, a alternativa enquanto categoria mediadora se realiza de modo incessante na *práxis* social, no atendimento às necessidades sociais do ser social.

Esse caráter ininterrupto do trabalho permite ao homem realizar novas posições teleológicas que possibilitam o emergir de novas mediações, novas categorias e novos complexos parciais; estes tornam o ser social cada vez mais social. Portanto, é dos atos singulares do trabalho que brotam outros complexos sociais que comporão a reprodução do ser social. Significa dizer que os resultados do trabalho, categoria fundante de uma nova forma de ser – o ser social –, remetem para além de si mesmo, emergindo desse processo novas categorias e novos complexos puramente sociais. Embora tais complexos brotem do trabalho, são relativamente autônomos à esfera fundante. Cada complexo possui uma especificidade que compõe a totalidade; cada especificidade garante a identidade de cada complexo social no complexo do ser social. Essa autonomia relativa possibilita evidenciar sua função na reprodução social, ao passo que permite diferenciá-los do trabalho.

Cumprido voltar ao ponto de partida do filósofo húngaro “de que o ser social é um complexo composto por complexos” (LUKÁCS, 2018, p. 227). No processo de reprodução do ser social, ainda que tenha no ato do trabalho a categoria fundante, aquela não se limita a esta, pois novos complexos sociais brotam a partir do trabalho, a exemplo da linguagem, da consciência, da divisão do trabalho e da sexualidade, bem como o complexo social da educação, objeto de nosso exame. Tais complexos comporão a reprodução social, além de outros que emergem com o desenvolvimento do ser social, como o direito e a alienação.

As próximas páginas propõem desvelar, a partir da discussão lukacsiana, o **complexo social da educação**. Busca-se apreender sua origem, sua função social e sua estrutura ontológica no interior da reprodução social.

### 2.3 O COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA REPRODUÇÃO SOCIAL: gênese, função social e estrutura ontológica

Vimos na exposição anterior que, diversamente do mundo animal, o mundo dos homens produz as necessidades mais variadas possíveis, o que exige do ser social uma dinamicidade de respostas a tais necessidades a partir do trabalho. Ao fim de cada ato do trabalho, as necessidades são atendidas, ao passo que novas necessidades surgem e exigem novas respostas para satisfazê-las. Isso possibilita também que pelo ato do trabalho, o homem não só transforme os materiais originários da natureza, mas também se autotransforme. Esse processo possibilita não apenas a objetivação de algo novo, mas também a exteriorização do

sujeito. Essa condição faculta ao ser social um distanciamento cada vez mais progressivo com a base originária, tornando possível o surgimento de novos pores teleológicos.

As transformações decorrentes desse processo tendem a retroagir sobre os aspectos biológicos dos sujeitos. O tornar-se social do gênero humano é determinado pelo desenvolvimento social, pelo avanço das forças produtivas e pela divisão social do trabalho, tornando cada vez mais sociais as categorias do ser social. Conforme percebemos na alimentação e no sexo, essa tendência também se faz presente no complexo social da educação, pois, como advoga Lukács: “Possivelmente emerge ainda mais nitidamente a peculiaridade específica do ser social no complexo de atividade que costumamos denominar como educação” (2018, p. 133).

O complexo social da educação é inerente à socialidade humana, e somente pode ser apreendido à luz das categorias sociais. Ainda que encontremos no interior da educação dos homens certa analogia com a “educação” de espécies de animais superiores, como veremos adiante, aquela não tem como momento predominante as forças motrizes da vida orgânica e inorgânica. O complexo social da educação é próprio da sociabilidade humana e tem no trabalho seu momento fundante.

A gênese do complexo social da educação na reprodução social tem sua base ontológica no ato do trabalho, pois o trabalho é o ato que impulsiona o processo de salto ontológico do ser social. Mas, por que a investigação do complexo social da educação iniciou-se pelas categorias do trabalho e da reprodução social? Acerca disso, Lukács refere um aspecto fundamental para a nossa análise, que responde à nossa indagação: “[...] por que precisamente destacamos, nesse complexo, o trabalho e lhe subscrevemos um lugar de tal modo preferencial no processo e para o salto da gênese?”. O trabalho é a única categoria que tem em sua estrutura ontológica o caráter de transição, pois ele é essencialmente a mediação entre homem (sociedade) e natureza; é “[...] um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural [...]” (MARX, 1984, p. 149).

Ao transformar as cadeias causais em cadeias postas conforme suas necessidades sociais, o homem não apenas modifica o seu entorno, mas ao mesmo tempo e pelo mesmo ato, transforma a sua própria natureza. O trabalho tem lugar preferencial no processo do salto ontológico. Diferentemente desta categoria, as demais categorias e complexos do ser social já são em si sociais, porquanto surgem com o ser social já constituído, a pressupor o trabalho como categoria ontológica primária. Daí o porquê de a nossa investigação iniciar-se com as categorias do trabalho e da reprodução.

A esse respeito, Lukács afirma que:

A resposta é, ontologicamente considerada, mais simples do que parece à primeira vista: porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surgem apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado. Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência ontológica é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, inter-relação que pode configurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2018, p. 9-10).

Com o afastamento da barreira natural ocorre um distanciamento do ser social em face das bases orgânica e inorgânica, mas não um rompimento por completo, já que sem tal processo seria impossível o ser tornar-se socialmente desenvolvido. Nesse caminhar, explicitam-se quantitativa e qualitativamente complexos, relações, leis, forças, categorias com um caráter social cada vez mais puro, a exemplo da linguagem, da educação, da divisão do trabalho e de outros complexos que surgem com o desenvolvimento do ser social, como o direito, a alienação, a guerra etc. Ainda que esses complexos surjam em sua origem de modo mais simples, com o desenvolvimento do ser social, os complexos tornam-se mais específicos, obtendo uma autonomia relativa ou uma independência relativa em relação à sua base ontologicamente fundante – o trabalho. Essa dependência do trabalho revela a prioridade ontológica deste em face das demais categorias e complexos sociais.

Ainda acerca da independência dos complexos sociais, Lukács (2018) aponta dois elementos fundamentais. Primeiro, o caráter econômico, ou seja, as atividades econômicas decorrentes do processo de desenvolvimento da socialidade humana se expressam como momento predominante ante todos os complexos sociais, muito embora isso não anule aquela independência ou autonomia relativa de que os complexos sociais dispõem. Essa independência, contudo, somente no interior da dinâmica do desenvolvimento econômico, com todas as implicações subjetivas e objetivas, deve encontrar “uma determinada dinâmica própria” (LUKÁCS, 2018, p. 136, grifos nosso), requerendo uma autêntica independência. “Autêntica” aqui não se põe como sinônimo de “independência absoluta”.

Sobre isso, assevera o autor:

A representação (*Vortellung*) fetichizante-idealista, tão frequente nas ciências histórico-sociais, de uma independência absoluta dos complexos singulares parte, por um lado, de uma representação (*Vorstellung*) estreita e reificada do econômico; as suas estreitas legalidades, de fato existentes, deixam esquecer, através dessa reificação, que o econômico é uma realidade puramente objetiva, indiferente ante nossa existência, como, por exemplo, a natureza inorgânica, que, ao contrário, é a síntese legal daqueles atos teleológicos que cada um de nós, em toda a nossa vida, tem de ininterruptamente executar. Portanto, aqui não se trata da contraposição de um puro (legal) mundo objetivo e do mundo de uma “pura” subjetividade, de puras decisões e atos individuais, mas de um complexo dinâmico do ser social, cuja base de fato constitui – no interior e no exterior da vida econômica – posições teleológicas individuais, acerca do que não pode ser suficientemente repetido que a prioridade ontológica de determinando tipo nada tem a fazer com os problemas de valor. (LUKÁCS, 2018, p. 219).

Portanto, cada complexo possui, em seu interior, componentes que lhe são próprios, os quais lhe conferem uma peculiaridade. Tais componentes são em si heterogêneos e interagem no interior de cada complexo, bem como com outros complexos. Além dessa interação entre si, eles interagem com o complexo da totalidade social. Essa relação entre os complexos e deles com a totalidade do ser social demonstra haver uma impossibilidade de independência absoluta, pois ainda que cada complexo possua em seu interior peculiaridades que lhe são próprias, as quais determinam sua estrutura ontológica e asseguram certa autonomia, é o nível de desenvolvimento da totalidade social que “[...] corresponde sempre a uma influência predominante no interior destas interações”. Isso implica dizer que todos os complexos sociais possuem uma dependência ontológica com o ato fundante do ser social – o trabalho – e uma autonomia sempre relativa (LUKÁCS, 2018, p. 227).

Na questão da independência dos complexos singulares, não pode ocorrer “nenhum nivelamento intelectual”, pois ontologicamente os complexos sociais que interagem entre si possuem uma porção de efetividades de suas influências, as quais são heterogêneas; além disso, o papel “concreto do momento predominante não é sempre e em geral o mesmo” (LUKÁCS, 2018, p. 220), visto que, para o nosso autor, as classes e a luta de classe modificam fortemente o desenvolvimento econômico e a interação com qualquer outro complexo.

Certamente, nessas condições, tais categorias e complexos tomam uma especificidade social que os diferencia em essência das determinações com as esferas inferiores. Os complexos sociais aqui destacados têm como fundamento estruturador-ontológico posições teleológicas que não estão diretamente relacionadas à transformação da natureza, mas que



visam influenciar outros homens a novas posições teleológicas, que podem aparecer já nas comunidades primitivas.

Tomemos aqui uma passagem na qual Lukács expressa os vários aspectos que abordamos:

Nas formas posteriores, mais desenvolvidas da práxis social, move-se mais a primeiro plano, além dele, o efeito sobre outros seres humanos, nos quais esse efeito, por último – todavia, apenas por último – visa uma mediação para a produção de valores de uso. Também aqui, as posições teleológicas e as cadeias causais postas em andamento através delas, constituem o fundamento estruturador-ontológico. De agora em diante o conteúdo essencial da posição teleológica é, todavia – dito em termos de todo gerais, de todo abstrato – a tentativa de levar outros seres humano (ou outros grupos humanos) a executar, por sua parte, posições teleológicas concretas. **Esse problema emerge imediatamente quando o trabalho se tornou social** na medida em que se baseia na cooperação de vários humanos; desta vez independente de se o problema do valor de troca já emergiu ou se a cooperação apenas é dirigida aos valores de troca. **É por isso que esta segunda forma da posição teleológica, no qual a finalidade posta é imediatamente uma posição de finalidade de outros serem humanos, pode já aparecer nos patamares mais primitivos.** (LUKÁCS, 2018, p. 46, grifo nosso).

O trabalho, em sua forma mais originária, realiza em seu interior a troca orgânica entre homem e natureza; seus atos são dirigidos à transformação de objetos naturais em valores de uso. No entanto, vimos ao longo das considerações anteriores que o complexo do trabalho tem ininterruptamente a possibilidade de remeter-para-além-de-si, fazendo emergir em seu interior novas necessidades e possibilidades que permitem aos homens desenvolver novas formas de teleologias. Nesse quadro, novos complexos sociais emergem, condicionados a atuar sobre a consciência de outros homens, a fim de mediar a troca orgânica entre sociedade e natureza. Por essa relação, podemos reafirmar a partir de Lukács que “o mais primitivo dos patamares do ser social representa um complexo de complexos” (LUKÁCS, 2018, p. 119-120). Nas comunidades primitivas alguns complexos sociais já aparecem.

Vejamos um exemplo citado pelo filósofo húngaro:

Pensamos na caça no paleolítico. O tamanho, a força, a periculosidade dos animais caçados faz necessária a cooperação de um grupo de humanos. Contudo, para que tal cooperação funcione com êxito, deve ter lugar uma repartição das funções entre os participantes singulares (batedores e caçadores). **As posições teleológicas que aqui realmente ocorrem possuem, portanto, do ponto de vista do trabalho imediato, um caráter secundário;** devem ser precedidas por uma posição teleológica que determine o caráter, o papel, a função etc. das posições singulares, de agora em diante concretas e reais, dirigidas a um objeto natural. O objeto dessa posição de finalidade secundária não é mais algo, portanto, puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; a posição de finalidade não mais intenciona imediatamente a transformação de objetos naturais, mas a realização de uma posição teleológica, a qual, contudo, já está dirigida aos objetos naturais; **os meios igualmente são não mais efeitos imediatos sobre os objetos naturais, mas querem alcançar tais efeitos por outros seres humanos.** (LUKÁCS, 2018, p. 47, grifos nossos).

Como se observa, o objeto de transformação de tais posições teleológicas secundárias não se apresenta como “puramente natural”, o que não significa dizer que haja uma anulação da condição orgânica, necessária à reprodução social. Tais posições são direcionadas a ensinar no processo de sociabilização do ser social outras posições teleológicas na consciência de outros homens. Esse processo é, portanto, puramente social. Podemos afirmar que os complexos sociais são o resultado de um desenvolvimento histórico-social, delineados por indivíduos cada vez mais sociais. “Trata-se de que o ser social torna-se sempre mais social ao se reproduzir, que constrói o seu próprio ser sempre mais forte e intensamente como categorias próprias, sociais” (LUKÁCS, 2018, p. 135).

Desse modo, o processo de surgimento do ser social a partir do trabalho põe em evidência o surgimento de novos complexos sociais que têm sua origem no emergir do ser social, isto é, “[...] podem já aparecer nos patamares mais primitivos” (2018, p. 46), como a linguagem, a educação, a divisão do trabalho, ou com a complexificação do ser social, a exemplo do direito, da alienação, da guerra, entre outros. Essa condição possibilita ao trabalho alcançar patamares tão elevados socialmente que “Tais posições teleológicas secundárias já estão muito mais próximas da *práxis* social de patamares mais desenvolvidos do que do próprio trabalho, como nós aqui supomos” (LUKÁCS, 2018, p. 47). Assim, o trabalho, já em sua forma originária, faz emergir uma cadeia de complexos necessários à sua realização.

Ainda com relação a tais posições teleológicas, o filósofo destaca haver uma diferenciação entre tais posições e aquelas formas de dever que encontramos no processo de trabalho:

[...] a finalidade teleológica torna-se a influência sobre outros seres humanos para, por seu lado, executarem posições teleológicas, a subjetividade das posições obtém um papel qualitativamente alterado, e o desenvolvimento das relações sociais dos seres humanos conduz eventualmente a que também **a autotransformação do sujeito se torne objeto imediato de posições teleológicas cujo tipo é o dever**. Naturalmente, essas posições não apenas se diferenciam em sua maior complexidade, mas precisamente porque também se diferenciam qualitativamente daquelas formas de dever que encontramos no processo de trabalho. (LUKÁCS, 2018, p. 67, grifo nosso).

Ressaltamos em considerações anteriores que o dever-ser é a categoria que fundamenta a finalidade de um ato teleológico. Já nas posições teleológicas do trabalho, a função do dever consiste na realização do metabolismo entre natureza e sociedade. Diferentemente dessa, nas posições teleológicas secundárias, o dever interfere nos comportamentos dos sujeitos ou grupo de sujeitos a outras posições teleológicas. Aqui está contido um dever-ser que resulta em modificações nos sujeitos e em suas relações sociais. Em ambos os casos, assevera o nosso autor que essas diferenças qualitativas não podem anular o fato de que “são todas relações de dever [...]; a tarefa futura posta teleologicamente é o princípio determinante da *práxis* que a ela se dirige” (LUKÁCS, 2018, p. 67).

Embora alguns complexos apareçam ligados à forma originária do trabalho, não significa que estes não possuam uma especificidade, isto é, “**uma determinada dinâmica própria**” (LUKÁCS, 2018, p. 136, grifo nosso), mas que essa ainda não se apresenta em sua forma mais complexa e madura. Com o desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, do ser social, tais complexos sociais vão se explicitando, se especificando e se complexificando socialmente. Desse modo, podemos dizer que os complexos sociais possuem uma dependência ontológica do complexo do trabalho, mas que no processo de desenvolvimento do ser social vão adquirindo uma relativa autonomia em relação à sua base fundante, sem que com isso a sua função, que já aparece desde sua origem, seja modificada.

Segundo Lukács:

O surgimento de categorias peculiares de uma esfera dependente jamais é alcançado pronto e completamente de um golpe, ao contrário, constitui o próprio resultado de um processo histórico no qual a constante reprodução da nova forma de ser produz, de modo sempre mais desenvolvido, independente, em suas conexões – relativamente – postas sobre si mesmas, as suas categorias, leis etc. caracteristicamente específicas. Já que suas forças motrizes são interações altamente complicadas no interior dos complexos e entre complexos [...]. (LUKÁCS, 2018, p. 146-147).

Voltemo-nos a questões já explicitadas anteriormente. Vimos que enquanto a esfera inorgânica não pressupõe nem o ser biológico, nem o ser social para a sua reprodução, existindo completamente independente, por sua vez, o ser biológico pressupõe a esfera inorgânica e, igualmente, o ser social pressupõe a natureza orgânica e inorgânica. Sem a presença dessas bases seria impossível o desenvolver dessa nova esfera de ser e de categorias heterogêneas aos seus precedentes. O novo ser demonstra certa dependência para com as outras esferas que lhe servem de base.

Verifica-se, ainda conforme a passagem acima, que as novas categorias dessa esfera de ser não se apresentam prontas; as categorias que brotam do novo ser são resultado do processo histórico que sinaliza a continuidade da reprodução social. Ao passo que esse processo ontológico-objetivo se realiza, tais categorias, complexos, leis etc. desse novo ser tendem a se explicitar e se especificar, demonstrando sua heterogeneidade, sua dependência ontológica com o trabalho e sua autonomia/independência relativa em face dele. Essa relação revela, segundo o filósofo húngaro, um caráter de identidade e de não identidade com o trabalho<sup>24</sup>.

Com relação ao complexo social da educação, Lukács esclarece que há um processo educativo tanto no mundo dos homens como no mundo dos animais superiores, embora aqui também se apresentem algumas analogias. Isso porque, entre os animais, a “educação” é apenas um processo biológico, apreendida tão só como uma herança genética pela espécie animal, isto é, certas habilidades e comportamentos são determinados pela sua própria existência e se tornam inalteráveis. Mas também existem comportamentos que são adquiridos pelos filhotes através da observação dos animais adultos, os quais, porém, não possuem no seu interior uma ação teleologicamente orientada a um fim.

A “educação” nos animais superiores é marcadamente determinada por aspectos biológicos. Além da determinação genética da espécie, há uma “aprendizagem” que é

---

<sup>24</sup> Significa dizer que tais complexos sociais, assim como a educação, estabelecem uma relação e uma interação substancial com a categoria fundante – o trabalho, que se torna “[...] o modelo de toda práxis social [...]” (LUKÁCS, 2018, p. 12), incorporando aos complexos, dele derivados, elementos que emergem de sua estrutura, a exemplo da relação entre teleologia e causalidade. Todavia, é importante observar que os pores teleológicos que são inerentes à função social desempenhada por cada complexo social demonstram que apesar da identidade destes com o trabalho, suas posições teleológicas não visam à transformação dos objetos naturais, mas, ao contrário disso, suas posições visam induzir outros homens a realizarem novas posições teleológicas. Disso decorre uma não identidade no interior da identidade, visto que no trabalho são postas posições teleológicas primárias que visam à transformação direta da natureza em valores de uso, enquanto os demais complexos sociais estabelecem posições teleológicas secundárias, as quais visam influenciar os homens a realizarem novas posições teleológicas. Essa relação da identidade da identidade e não identidade, a nosso ver, esclarece dois elementos: primeiro, a dependência ontológica e a autonomia relativas desses complexos sociais ante o trabalho; segundo, desta relação se apreende que a educação, o direito, a ética, a linguagem, entre outros complexos sociais, não se confundem com o trabalho e são em suas especificidades e função – *práxis* social.

apreendida pelo processo de observação e imitação do comportamento dos animais adultos pelos filhotes em resposta à sua mera reprodução biológica. Os atos, habilidades e comportamentos adquiridos pelos filhotes serão sempre os mesmos, permanecendo tais quais foram adquiridos até o fim de suas vidas. Não há uma posição teleológica no sentido da transformação do novo, como se verifica na reprodução social dos homens. A “educação” dos animais se encontra no âmbito dos limites postos pela própria espécie, pelas determinações do entorno, regida pelos aspectos meramente biológicos.

Diferentemente da “educação” no mundo dos animais, na espécie humana, ainda que algumas aquisições de conhecimento sejam também adquiridas por aspectos biológicos – como a própria observação, a imitação, entre outras –, essas são insuficientes para a reprodução do ser social, pois a educação é essencialmente resultado do desenvolvimento da sociabilidade humana.

Para Lukács, tais analogias

[...] esmaecem, contudo, quando se leva em consideração que a ajuda que os animais adultos dão às suas crias reduz-se a determinados modos de comportamento que permanecem imperativos para suas vidas, adquiridos com a habilidade adequada e para sempre. (LUKÁCS, 2018, p. 133).

Como vimos, na reprodução do homem pelos atos do trabalho sempre e de modo ininterrupto emerge o novo; os comportamentos intrínsecos ao biológico se tornariam insuficientes ao contínuo processo de reprodução do ser. Aqui, a educação desempenha um papel de mediação no processo de apreensão e aquisição de novos conhecimentos e habilidades sempre mais puras e sociais. Nesse sentido, Lukács revela que a função social da “[...] educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas e inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas” (2018, p. 133). Significa dizer que no mundo dos homens sua reprodução não é estática, já que traz situações, necessidades e possibilidades sempre novas. Portanto, a educação contribui no processo de educar esse ser aos eventos inesperados.

Essa especificidade da educação em educar os homens para reagirem consciente e socialmente a situações posteriores ao longo de sua vida revela que tal complexo é ininterrupto no mundo dos homens. Assim, “[...] a educação dos homens – tomada em **sentido amplo** – jamais está inteiramente completa” (LUKÁCS, 2018, p. 133, grifo nosso). A educação, nesse preciso sentido, é essencial ao processo de reprodução do ser; a partir dela verifica-se ontologicamente sua função no processo de diferenciação do ser social, no interior

do salto ontológico. Numa visão ontológica, pode-se afirmar que a educação contribui essencialmente com a reprodução social, pois nela se explicita uma peculiaridade do ser enquanto social, que o difere dos animais. Podemos constatar pela análise ontológica das categorias do trabalho e da reprodução social que a educação dos homens possibilita o acúmulo de conhecimentos necessários ao contínuo avanço do ser social.

A educação se põe como complexo social de segunda ordem, um complexo fundado e não fundante, que capacita os homens a situações inesperadas, *a posteriori*, em que se espera que esses reajam de maneira socialmente determinada. Essa tendência social e acumulativa da educação dos homens permite, mediante a inter-relação com as demais categorias da socialidade humana, acumular experiências, conhecimentos e habilidades que serão dirigidos a eventos e situações novas e inesperadas. Lukács afirma que “[...] a educação é um processo social puro, um formar e tornar-se formado puramente social” (p. 242). Nesses termos, a educação exerce função essencial para a reprodução do gênero, constituindo-se como um *medium* na construção do indivíduo pertencente ao gênero humano. O caráter social a ela inerente também constitui uma característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente.

O próprio trabalho reivindica para a sua realização o acúmulo de conhecimentos, habilidades, experiências etc. Assim, ontologicamente, o trabalho é a força primária que funda a socialidade humana; já a educação exerce uma força secundária necessária ao processo de construção da singularidade dos indivíduos, bem como do gênero humano. Sem o complexo da educação, originado do trabalho, seria impossível um ser essencialmente heterogêneo aos animais, pois, como vimos, a concretização desse complexo se dá por indivíduos socialmente conscientes. Nesse sentido, temos uma inter-relação de complexos sociais numa totalidade social, ainda que não se confunda a função e as especificidades de cada um deles.

É inegável que os conhecimentos, habilidades, comportamentos e experiências acumulados pelos indivíduos a partir do ato do trabalho exigem o brotar de outros complexos como a educação e a própria consciência já posta enquanto *medium* no processo de trabalho. Isso significa dizer que a educação dos homens interage também com as decisões de alternativas em face das necessidades de reprodução da totalidade. Como afirma Lukács, a essência da educação “consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida” (2018, p. 134).

Ao apreender a educação como condição ineliminável do processo de reprodução do ser social, verifica-se em Lukács duas formas de manifestação da educação no interior deste complexo social, a saber: a educação em **sentido amplo** e a educação em **sentido estrito**.

Aqui se chega a uma questão que se apresenta como relevante. As diversas análises acerca do complexo social da educação, mediante a obra de Lukács, não se apresentam de modo homogêneo, especificamente quando se trata do surgimento da educação em sentido estrito, enquanto parte da estrutura do complexo social da educação. Dois direcionamentos são evidentes neste debate, todavia, devido à complexidade da questão, o presente estudo apenas aponta qual o direcionamento dado ao entendimento da educação em sentido estrito – questão fundamental para abordar o nosso objeto.

O primeiro direcionamento parte da defesa de que a educação em sentido estrito se põe como resultado das sociedades de classe, advinda do próprio processo de dependência ontológica da educação ante o trabalho. Essa defesa fundamenta-se na ideia de que com o processo de desenvolvimento e complexificação do trabalho e a divisão do trabalho – e aqui se justifica a prioridade ontológica da base econômica-material sobre os demais complexos sociais –, exigiu-se um tipo de conhecimento e de habilidades técnicas que deveriam ser desenvolvidas e adquiridas fora do âmbito específico do trabalho, agora mediante novas instituições destinadas ao processo de reprodução material de cada sociedade. Esse entendimento pode ser encontrado nas ideias de Bertoldo (2009); Santos, Jimenez e Gonçalves (2018); e Lima (2009). Vejamos o que apontam esses autores, para depois indicarmos com qual concordamos em nosso estudo.

Conforme Bertoldo:

A educação em sentido restrito, a exemplo da educação escolar (formal) e de outras formas de educação que se dão em espaços informais (igreja, sindicatos etc.), é aquela criada a partir do desenvolvimento social, para responder a determinadas necessidades demandadas pelos homens, dentro de um contexto particular da história humana. A forma como esta se apresenta vai depender do momento histórico específico de produção humana. Neste sentido, a educação na Antiguidade se apresenta diferente da Idade Média, da mesma forma que se apresenta na Modernidade e assim sucessivamente. A educação em sentido lato, por sua vez, será definida aqui como aquela atividade que é necessária para o processo de objetivação e apropriação do gênero humano. (2009, p. 136).

Em Lima, verifica-se o seguinte:

Nos seus primórdios, a educação comparece na totalidade social como um complexo universal e efetiva-se espontaneamente. Surge para atender à necessidade universal de continuidade da substância do gênero humano no processo de reprodução social. Sua função remete, portanto, à transmissão e à apropriação das características que compõem a generidade em cada momento concreto, concorrendo para a constituição do indivíduo como partícipe do gênero. A complexificação do trabalho, entretanto, ao produzir a

divisão do trabalho e, especialmente, a divisão de classes, atua sobre o complexo da educação e modifica sua constituição inicial. (LIMA, 2009, p. 112).

[...] como consequência da influência da complexificação do trabalho sobre o complexo da educação e consiste na transformação da educação de um complexo universal, espontaneamente reproduzido, em sentido amplo, para a educação em sentido restrito, a qual surge por força da divisão de classes e é influenciada pelos interesses de classe. O surgimento da educação em sentido restrito, todavia, não se traduz na eliminação da educação em sentido lato. (LIMA, 2009, p. 114).

Conforme Santos, Jimenez e Gonçalves:

A educação em sentido amplo existe em todos os tipos de sociedade e interage com a educação em sentido estrito. Enquanto o trabalho permaneceu na forma coletiva, esse tipo de educação foi suficiente para satisfazer as necessidades de reprodução do gênero. O aprendizado se dava de forma espontânea na interação das gerações mais novas com as gerações mais experientes. No entanto, com a complexificação das relações sociais, com a divisão social do trabalho e o advento das profissões, o ensino espontâneo já não bastava para atender às exigências impostas. Surge, com isto, a necessidade de uma educação mais especializada. Começa então a nascer a educação em sentido estrito, responsável por cumprir não apenas as necessidades universais, mas, sobretudo, as exigências particulares de determinados grupos sociais. (SANTOS, JIMENEZ, GONÇALVES, 2018, p. 64).

Diferentemente desse direcionamento, o segundo fundamenta-se na defesa de que a educação em sentido estrito aparece embrionariamente já no estágio primitivo do ser social, modo incipiente ou pouco sistematizado, ainda que nesse estágio do ser, a educação em sentido amplo tenha certa predominância. Essa defesa, particularmente posta por Maceno (2017), busca, a partir de Lukács, demonstrar que já no estágio inicial do desenvolvimento do ser social, devido ao caráter objetivo do desenvolvimento histórico e social a que o ser social é submetido, torna-se necessária a sistematização dos conhecimentos, de conteúdos, de métodos de transmissão etc., a partir da educação em sentido estrito.

Como claramente argumenta o autor:

Esse complexo educativo já surge com as suas duas dimensões distintas, porém inseparáveis: a educação em sentido mais amplo e a educação em sentido mais estrito. Essas duas dimensões da educação são inelimináveis no ser social, pois elas são as formas pelas quais o complexo educativo exerce sua função social, ao contrário da escola ou educação formal, que é uma forma particular assumida pela educação em sentido estrito na sociedade de classes. (MACENO, 2017, p. 99).



Maceno (2017) afirma que a educação em sentido estrito não é originária das sociedades de classe, mas que no interior destas sociedades a educação em sentido estrito passou a se apresentar de modo mais complexo e com predominância em face da educação em sentido amplo, de modo que novas formas de manifestação erigiram-se em seu interior – a exemplo da educação escolar. Alega ainda que

[...] o complexo da educação já se constitui como complexo social específico desde as primeiras formas de organização existentes entre os homens. Nessa etapa do desenvolvimento do ser social, a educação em sentido mais amplo era predominante, mas não a única forma do complexo educativo. Também aí a educação em sentido estrito apresenta-se como modalidade necessária para assegurar a apreensão por parte dos indivíduos daqueles conhecimentos reclamados pela reprodução social. Esses conteúdos, habilidades, comportamentos etc. não são facilmente transmitidos pela educação em sentido mais amplo, carecendo, portanto, de certo grau de “sistematização” consciente, o que envolve a transmissão de determinados conteúdos a partir de métodos e durante períodos definidos. (MACENO, 2017, p. 99).

De fato, é unânime entre os diferentes autores o entendimento de que a educação é um complexo universal e que sua reprodução se realiza mediante uma forma espontânea. A educação em sentido amplo emerge com o desenvolvimento do ser social e, por conseguinte, percorre o desenvolvimento e o explicitar do gênero humano; com efeito, essa forma de educação encontra-se em toda formação social. Assim, enquanto “[...] existir homem haverá educação, pois esta só cessa com a extinção da humanidade” (BERTOLDO, 2009, p. 137).

Quanto à educação em sentido estrito, ao realizamos uma análise aprofundada das passagens de Lukács acerca da estrutura do complexo social da educação, encontramos duas afirmações fundamentais para adotarmos em nosso estudo, a primeira delas dada à educação em sentido estrito:

**Toda sociedade** requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdos, métodos duração etc. **da educação em sentido estrito** são consequências das **necessidades sociais** que assim emergem. (LUKÁCS, 2018, p. 134, grifos nosso).

Quanto mais se **desenvolve o trabalho e, com ele, a divisão do trabalho**, quanto mais independência obtêm as posições teleológicas do segundo tipo, tanto mais podem elas se desenvolver **como um complexo próprio da divisão do trabalho**. Essa tendência de desenvolvimento da divisão do trabalho necessariamente se cruza socialmente com o surgimento das classes; posições teleológicas desse tipo podem ser, **espontâneas ou institucionalmente**, colocadas a serviço de um domínio sobre aqueles a ele subjugado [...]. (LUKÁCS, 2018, p. 136, grifos nossos).

As afirmações de Lukács permitiram-nos, na esteira daquelas primeiras considerações, elaborar a nossa. Em nosso entendimento, a educação em sentido amplo possui um caráter espontâneo, a exemplo da observação, da imitação, da repetição etc., mediada pela consciência. Essa educação espontânea e universal possui em seu interior uma articulação com a consciência, o que difere essencialmente dos animais. Para Lukács, a educação em sentido amplo jamais é concluída; é um processo ineliminável da vida humana a aquisição de conhecimentos, valores, comportamentos, como parte do processo social da vida dos homens. A educação em sentido amplo, universal, espontânea e contínua, permite a apropriação dos conhecimentos e particularidades que determinam o homem como partícipe do gênero humano.

Diferentemente dessa, a educação em sentido estrito surge com o processo de complexificação do trabalho e com a divisão do trabalho. Particularmente, emerge com as necessidades postas pelas sociedades, portanto, não se apresenta no estágio primitivo do ser social. Nesta direção, com o contínuo desenvolvimento do trabalho e da divisão do trabalho, põe-se a necessidade da sistematização dos conhecimentos, que passou a envolver a formação de diferentes atividades, as quais se faziam necessárias ao processo de reprodução de cada forma de sociedade, o que evidencia certa “insuficiência” da educação em sentido amplo.

No entanto, essa insuficiência não deve ser tomada no sentido negativo do termo, isto é, como menos determinante no desenvolvimento e na explicitação do ser social, mas no sentido de demonstrar que com o desenvolvimento e a complexificação do ser social, do trabalho e da divisão do trabalho, exigiu-se uma forma de educação que ultrapassasse o espaço do próprio trabalho. Assim, a educação passou a ser realizada mediante outros espaços e em instituições socialmente reguladas, a exemplo da escola e do Estado.

Para Lukács, esse processo explicita a independência, ainda que relativa, dos complexos sociais de segunda ordem, a exemplo da educação em sentido estrito, “**como um complexo próprio da divisão do trabalho**”, isto é, como resultado da complexificação da divisão do trabalho e das necessidades de reprodução econômica de cada sociedade. Assim, a educação em sentido estrito se diferencia da educação em sentido amplo por estar vinculada à divisão social do trabalho, às sociedades de classe e a uma base institucional.

Cumprido destacar que o fato de as transformações no interior de cada formação social exigirem uma educação mais elaborada e complexa não anula aquele caráter espontâneo da educação em sentido amplo, pois a educação do homem se realiza mediante ambas as formas de educação, em sentido amplo e em sentido estrito. Essas são, portanto, parte da estrutura ontológica do complexo social da educação. Por essa condição, apreende-se que a educação

em sentido amplo e estrito está submetida à dinamicidade da totalidade social e, nesse quadro, a educação pode “fracassar” no sentido de não conseguir responder às constantes transformações postas pela realidade social objetiva.

De acordo com Lukács,

[...] a educação dos seres humanos – tomada no **sentido amplo** – **jamais está inteiramente completa**. Sua vida pode, sob circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação – em sentido estrito – o preparou. Ele apenas pode reagir com o comportamento do Mestre Anton, de Hebbel: **“Não compreendendo mais o mundo” assim sua existência é um fracasso** e é o mesmo, nesta conexão, se trágica ou cômica ou se é simplesmente miserável. (LUKÁCS, 2018, p. 133, grifos nossos).

É que a educação organizada para qualificar os indivíduos a situações posteriores pode se mostrar inadequada às novas situações. Pode-se verificar no processo histórico que a educação em sentido estrito tende a se modificar com as novas exigências da realidade, evidenciando assim seu caráter de continuidade e realizando-se ininterruptamente.

Para explicitar a tendência de fracasso que se ocorrer com a educação, Lukács se apoia na figura do Mestre Anton, o personagem ilustrado que é parte integrante da peça “Maria Magdalena: uma tragédia burguesa em três atos”, de Christian Friedrich Hebbel, concebida em 1844. Na referida obra, segundo Lukács (2018), a educação do referido mestre não responde às necessidades de sua reprodução e compreensão de mundo. A educação, tanto em sentido amplo como em sentido estrito, adquirida por Mestre Anton, não corresponde às exigências de prepará-lo para reagir às novas situações da sociedade alemã do século XIX e às transformações oriundas da dinamicidade da realidade objetiva.

Conforme Lukács:

O tipo tão persistente de aristocrata inglês é, contudo, muito menos um produto da hereditariedade do que do caráter que lhe confere a educação, de Eton a Oxford-Cambridge. Sobretudo na consideração de tipos de classe ou tipos profissionais que permanecem conservados por longos períodos, deve-se antes de tudo pensar em tais caracteres nos quais, obviamente – com frequência de modo espontâneo –, a educação em sentido amplo desempenha um papel ao menos tão importante quanto o da educação em sentido estrito. (LUKÁCS, 2018, p. 134).

Esse fracasso da educação em sentido estrito, que encontramos no referido exemplo, também pode ser visto na educação em sentido amplo. Para melhor explicar esse processo da educação em sentido amplo, de modo espontâneo, adquirida pelo indivíduo e as novas

situações postas pela realidade objetiva, Lukács menciona o processo de dissolução da tradição proveniente da educação de *Os Buddenbrook* de Thomas Mann. Esta obra relata a saga de uma família de comerciantes abastada do norte da Alemanha do século XIX. A tradição reproduzida pela educação em sentido amplo da família Buddenbrook depara-se com as mudanças daquele século. Vejamos:

*Os Buddenbrook* de Thomas Mann, em que se vê como toda tradição reproduzida pela educação em sentido amplo está condenada ao declínio tão logo a reprodução da sociedade como um todo lhe retira as possibilidades de desdobramento, de influenciar as reais alternativas presentes e futuras; que o declínio da tradição proveniente da educação possa se mostrar tão opostamente como com Thomas e Christian Buddenbrook apenas reforça a legalidade geral que aqui se expressa: confrontados às gerações precedentes, Thomas e Christian se aproximam a um tipo uniforme de fracasso. (LUKÁCS, 2018, p. 34).

A tradição reproduzida pela educação na referida família não corresponde mais às novas exigências da realidade objetiva. Observamos, aqui, que a totalidade objetiva da socialidade humana, no momento específico do desenvolvimento da sociedade alemã burguesa do século XIX, torna-se o momento predominante, o qual tem implicações sobre os complexos sociais, especificamente aqui sobre o complexo social da educação, em suas manifestações ampla e estrita.

Em suma, a educação tem a capacidade de gerar tipos de tradições, comportamentos, valores, conhecimentos etc. em diferentes formas de sociedade. O desenvolvimento social pode dissolver esses tipos de tradições e conhecimentos reproduzidos pela educação e criar novos tipos. Segundo Lukács, ainda que em alguns momentos ocorra um “fracasso” no processo educativo dos homens, esse pode ser superado, à medida que novos conhecimentos e métodos são produzidos pela humanidade e adquiridos pelos homens para a sua reprodução e a da socialidade humana.

Esse processo desvela a capacidade que a educação tem de criar tipos: em sentido amplo, tipos de conhecimentos, tradições, valores, com frequência de modo espontâneo; em sentido estrito, a educação escolar, que no seu interior também gera níveis de formação. Ambas são unidades de um mesmo complexo social. Esse fracasso apenas reafirma que a educação dos homens (em sentido amplo e estrito) é sempre inconclusa em face da ininterrupta reprodução do ser social.

O desenvolvimento da totalidade social corresponde sempre a uma influência predominante no interior das interações entre os complexos sociais. O desenvolvimento

econômico, a divisão do trabalho, as classes sociais e lutas de classes têm implicação sobre os complexos sociais da educação, da ética<sup>25</sup>, do direito etc. O desenvolvimento mais lento ou célere do ser humano já é em si um produto social e não meramente biológico. Isso porque o tornar-se-social tem nas mudanças sociais o seu fundamento, e não o caráter biológico.

A partir dos exemplos citados, retornemos à função social da educação, enquanto complexo social orientado pela posição teleológica secundária. Como vimos, essa condição esbarra na dinamicidade da totalidade social, a qual traz uma imprevisão do futuro. Essa condição atesta a contribuição da educação no processo de continuidade do ser social, uma vez que o processo educativo no mundo dos homens “[...] jamais está inteiramente completo” (LUKÁCS, 2018, p. 133); exige sempre um contínuo acúmulo de novos conhecimentos, habilidades e comportamentos necessários para responder conscientemente aos momentos sempre novos do desenvolvimento do ser.

A problemática da educação retorna ao seu problema fundante: sua essência consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado as novas alternativas da vida. Que esta intenção ininterruptamente se realiza – parcialmente – que auxilia a preservar a **continuidade na transformação do ser social**; que ela, de uma longa perspectiva, igualmente – parcialmente – ininterruptamente falhe, é reflexo psíquico não apenas de que a reprodução se consuma de modo desigual, que, mesmo a educação mais consciente das finalidades, apenas pode preparar **insuficientemente** para **os momentos sempre novos** e plenos de contradição – alcança expressão em sua reprodução o desenvolvimento ascendente objetivo do ser social. (LUKÁCS, 2018, p. 134, grifos nossos).

Conforme afirma o filósofo húngaro, o desenvolvimento ascendente deve ser pensado em sentido ontológico-objetivo, e não em sentido valorativo. Recordemos que a reprodução do ser social tem nas forças motrizes sociais seu momento predominante; isso permite ao ser explicitar-se a partir de categorias e complexos sociais cada vez mais puros e sociais. Esse processo ontológico objetivo faculta a explicitação do ser como não mais mudo; assim, a individualidade humana se realiza sempre mais multifacetada. Nesse processo, o complexo social da educação influencia os homens, cada vez mais conscientes, a conferirem suas escolhas ante as alternativas que se põem no seu processo de reprodução.

Ainda segundo Lukács:

---

25 Sobre um estudo aprofundado acerca da Ética em Lukács, ver SANTOS, Débora, 2018; SANTOS, Deribaldo, 2021.

Esse estado de coisa já mostra que entre educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão. Imediatamente, praticamente, contudo, ele está traçado, claro que em modos extremamente diferentes segundo as sociedades e as classes. (LUKÁCS, 2018, p. 133).

Ao partirmos da afirmação que entre a educação em sentido amplo e estrito não há um “[...] limite metafísico intelectualmente visível [...]” (2018, p. 133), asseveramos que ambas fazem parte de um mesmo complexo social: a educação. A educação que se fundamenta na espontaneidade (como a imitação, a observação) é limitada para a garantia da reprodução das sociedades de classe, que requer o planejamento e a sistematização de conteúdos e instruções que possam contribuir com sua reprodução.

Ao passo que o desenvolvimento da socialidade humana desemboca nas sociedades de classe<sup>26</sup>, não como um puro acidente histórico, mas como resultado do contínuo e contraditório desenvolvimento do ser social e de seus complexos, cada sociedade irá exigir um conjunto de conhecimentos necessários à sua reprodução. Nesse sentido, a educação em sentido estrito joga um papel fundamental na sistematização e na transmissão de conteúdos e métodos. Conquanto com o desenvolvimento e a explicitação do ser social se verifique certa predominância da educação em sentido estrito, ambas as formas de educação se complexificam mediante o próprio desenvolvimento do ser social e em face das necessidades sociais.

Esse processo é resultado das exigências postas pelas necessidades sociais. Com o advento das sociedades de classe, houve a necessidade cada vez maior da sistematização dos conhecimentos, conteúdos e métodos, resultando num acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade. Todavia, enquanto se verifica essa sistematização e a complexificação dos conteúdos, há também uma apropriação desigual e alienante desses conhecimentos por parte da humanidade. Veremos que um dos instrumentos de concretização da apropriação desigual e alienadora do conhecimento produzido pela humanidade se apresenta na educação formal ou escolar, posta nas sociedades de classe, que tem na divisão social do trabalho seu principal determinante.

Lukács mostra como na sociedade capitalista a educação escolar, enquanto uma das manifestações da educação em sentido estrito, é ofertada às crianças da classe trabalhadora.

---

<sup>26</sup> Para Lukács (2018, p. 139), é o “desenvolvimento da produção que determina as formas específicas e limites, o tipo de diferenciação de classes, a função e a perspectiva sociais das classes, certamente na forma de uma interação na qual o tipo de qualidade das classes, sua relação uma com a outra retroage decididamente na produção [...]. Portanto, por mais que as classes constituam complexos economicamente objetivos socialmente determinados, esses complexos apenas podem existir referentes um ao outro, enquanto determinações reflexivas e, de fato enquanto tais, neles desempenha a consciência destas relações reflexivas um papel determinado [...]”.

Fica claro que esse processo de expansão da educação até as classes dominadas é resultado das necessidades sociais de reprodução da sociedade capitalista:

Se hoje nenhuma criança mais trabalha nas fábricas, como no início do século 19, isto não tem fundamento biológico, mas no desenvolvimento da indústria e, sobretudo, nas lutas de classes. Se hoje, nos países civilizados, domina a educação compulsória geral e as crianças não fazem nenhum trabalho por um tempo relativamente longo, também esse período de tempo liderado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. (LUKÁCS, 2018, p. 133-134).

Como se observa, a esfera do trabalho constitui o momento predominante de todo o complexo, enquanto as demais esferas constituem momentos de mediação. Aqui, especificamente, o trabalho assalariado e alienado, base da sociedade capitalista, põe-se como predominante ante os complexos sociais de segunda ordem. Os complexos sociais, e não apenas a educação, tiveram seu desdobramento marcado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela divisão do trabalho. Isso implica que os conteúdos intrínsecos ao complexo educativo, exigidos para a contínua reprodução do ser social, tornaram-se mais sociais, mais complexos, impossibilitando que fossem transmitidos de modo espontâneo e evidenciando a predominância da educação em sentido estrito nas sociedades de classes.

O trabalho, enquanto categoria ontológica fundante do ser social e originária das demais categorias e complexos sociais, ao se complexificar, desdobrou-se em novas formas de trabalho e na complexificação da divisão do trabalho, especificamente com o desenvolvimento das sociedades de classes. A questão fundamental acerca da relação entre trabalho, reprodução social e educação é que o trabalho, ao ser submetido a novas determinações dinamizadas pela divisão do trabalho nas sociedades de classes, conseqüentemente enquanto processo histórico-social, fez com que essas determinações incidissem sobre os complexos sociais.

Em suma, os demais complexos sociais, como a educação, a arte, a ética e o direito, também sofreram desdobramentos em conformidade com as necessidades postas pela totalidade social, demonstrando sua dinâmica própria. Especificamente, o complexo social da educação, enquanto o complexo de atividade que explicita a “peculiaridade específica do ser social” (2018, p. 133), nas formações classistas foi direcionado para atender às necessidades da reprodução das classes dominantes. Deixando de ser um complexo apropriado e transmitido a todos os indivíduos pertencentes a uma comunidade, renegou seu caráter

integral e a “universalidade”<sup>27</sup>, para ser apropriado e transmitido de modo desigual nas sociedades de classes.

Isso significa que, mediante as formas determinadas de organização e da realização do trabalho no desenvolver da história da humanidade, especificamente com o emergir das sociedades baseadas nas desigualdades entre as classes, a educação (em sentido amplo e estrito) foi direcionada para contemplar as necessidades postas pelo desenvolvimento econômico e político da cada sociedade, seja a escravista, a feudal ou a capitalista. Essa condição originou formas determinadas de educação no interior do complexo social da educação, mais precisamente enquanto manifestação da educação em sentido estrito – aquela forma de educação (formal) que costumamos chamar de educação escolar.

Veremos, a seguir, a relação entre trabalho, divisão do trabalho e educação nas diferentes formações sociais.

---

<sup>27</sup> Acerca da discussão da impossibilidade da universalização da educação nas sociedades de classes, ver MACENO (2005).



### 3 TRABALHO, DIVISÃO DO TRABALHO E A PRÁXIS EDUCATIVA NAS DIFERENTES FORMAÇÕES SOCIAIS

Postas as bases ontológicas que fundamentam nosso estudo – acerca dos complexos do trabalho e da educação –, apreendemos que em vista das possibilidades que o trabalho possui de criar sempre o novo, essa condição permitiu ao trabalho desenvolver-se e se complexificar. Com ele emergiu uma divisão do trabalho que adquiriu um caráter tanto social como técnico. Em termos lukacsianos, a divisão do trabalho se apresenta como mais um complexo na diferenciação da reprodução social à reprodução da vida biológica, que “imprime o ontologicamente novo na estrutura do ser social” (LUKÁCS, 2018, p. 135).

Vale dizer que a partir do trabalho, a divisão de trabalho produziu ações e reações com caráter cada vez mais puramente social, que não encontram similitude com a reprodução biológica. É no interior da divisão de trabalho que são encontrados os pores teleológicos que não buscam a transformação da natureza; são pores teleológicos que visam induzir outras posições teleológicas nas relações entre os homens – a exemplo da educação (em sua manifestação ampla e estrita).

A partir do desenvolvimento das forças produtivas<sup>28</sup> e da divisão do trabalho emergem novas formas de se reproduzir que estão aliadas ao erguimento e à diferenciação das sociedades de classes ante as comunidades primitivas. Tomaremos essa relação como ponto de partida por considerarmos as ideias de Marx e Engels (2009), quando assinalam que: “As diferentes fases do desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedade”, isto é, cada fase de desenvolvimento da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si “no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (MARX; ENGELS, 2009, p. 26). O explicitar dessas relações a partir do trabalho e de como esse se expressou em cada formação social (primitiva, escravista, feudal e capitalista) implica o conjunto dos complexos sociais, precisamente, em como a educação passou a se complexificar, a se organizar e a se explicitar em cada formação social.

Neste momento de nossa investigação, debruçar-nos-emos na análise acerca da relação entre trabalho, divisão do trabalho e o complexo social da educação nos períodos primitivo,

---

<sup>28</sup> Conforme Netto e Braz (2011), a produção de bens materiais exige o desenvolvimento do processo de trabalho que, por sua vez, exige elementos como os meios de produção, estabelecidos pelos instrumentos, ferramentas, instalações etc., bem como a terra. São objetos de trabalho tudo aquilo em que incide o trabalho do homem, isto é, matérias naturais brutas ou já modificadas. A força de trabalho é a energia humana despendida no processo de trabalho. Segundo nossos autores, esse conjunto de elementos constituem as forças produtivas.

grego-medieval e capitalista. Não é nossa intenção esgotar o processo histórico-social de estruturação da educação nos diferentes modos de produção, mas demonstrar como ele se explicita no interior da formação econômico-social das diferentes formações sociais. Assim, tomamos duas impostações como centrais para este momento: primeiramente, a relação entre dependência ontológica e a autonomia relativa da educação ante o trabalho. Trataremos do trabalho a partir das sociedades de classes. Apesar de aquela autonomia permitir explicitar sua função social, apontamos que cada forma de reprodução material assentada no trabalho por coleta, escravista, feudal e assalariado implicou, diretamente, como a educação – enquanto momento fundado – organizou-se para responder às relações sociais de produção nos referidos modos de produção.

A divisão entre trabalho manual e intelectual estabeleceu uma desigualdade no processo formativo do homem, explicitamente a partir da educação em sentido estrito, no que diz respeito ao lugar que cada indivíduo passou a ocupar na esfera produtiva. Mediante essas duas impostações é que desenvolveremos, a partir de agora, nossa análise.

### 3.1 TRABALHO POR COLETA E EDUCAÇÃO: o caráter de universalidade do processo formativo do homem nas comunidades primitivas

Já se sabe que o trabalho, em sua forma mais originária, realiza a troca orgânica entre homem e natureza, num movimento em que seus atos são dirigidos à transformação de objetos naturais em valores de uso. O trabalho é, portanto, uma atividade que possibilita a reprodução social. Essencialmente, sendo o trabalho criador de valores de uso, é condição para a reprodução da vida humana; enquanto trabalho útil, é “[...] uma condição de existência do homem, **independente de todas as formas de sociedade**, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza [...]” (MARX, 1996a, p. 172, grifo nosso).

O complexo do trabalho, no interior da reprodução social, tem ininterruptamente a possibilidade de remeter-para-além-de-si, fazendo emergir em seu interior novas necessidades e possibilidades que permitem aos homens desenvolver novas formas de teleologias. Nesse quadro, novos complexos sociais de segunda ordem emergem, condicionados a atuar sobre a consciência de outros homens, a fim de mediar, em última instância, a troca orgânica entre sociedade e natureza.

Entre esses complexos está o complexo social da educação. Eis aí a relação de dependência ontológica desses complexos com o trabalho; todavia, eles possuem uma autonomia relativa, isso porque cada complexo social contém em seu interior uma função que lhe confere “**uma determinada dinâmica própria**” no complexo da totalidade social, ainda que no emergir do ser social essa dinâmica própria se apresente de modo imaturo.

É bem verdade que já no estado inicial do ser social um conjunto de complexos sociais emergiu do trabalho, pois como afirma Lukács, “o mais primitivo dos patamares do ser social representa um complexo de complexos” (LUKÁCS, 2018, p. 119-120). Essa afirmação nos faz apontar que já nas comunidades primitivas alguns complexos sociais se manifestam – a exemplo do complexo social da educação. Muito embora em estado embrionário a educação dos seres humanos se apresente de modo mais espontâneo, isso não impede que já nesse estágio esse complexo desvele sua estrutura ontológica, isto é, suas posições teleológicas e as cadeias causais postas em andamento, que visam “[...] levar outros seres humanos (ou outros grupos humanos) a executar, por sua parte, posições teleológicas concretas [...]” (LUKÁCS, 2018, p. 46) necessárias à reprodução social.

Para nosso autor, tais posições são verificáveis quando o trabalho se tornou social, uma vez que se baseia na cooperação de vários seres humanos. “É por isso que esta segunda forma da posição teleológica, no qual a finalidade posta é imediatamente uma posição de finalidade de outros serem humanos, pode já aparecer nos patamares mais primitivos” (LUKÁCS, 2018, p. 46). Analisaremos a relação entre o trabalho, a divisão sexual do trabalho e o complexo social da educação na comunidade primitiva.

Conforme Marx e Engels (2009), a primeira forma de propriedade é a tribal, que teve como base o trabalho por coleta. A produção dos bens materiais a partir desta forma de trabalho estava limitada pelo baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas e exigia que todos os membros da tribo desenvolvessem de forma coletiva as atividades que garantissem igualmente a reprodução de todos os membros. Como a produtividade era pequena, não havia a possibilidade de exploração do homem pelo homem. Esta forma de organização social era tão primitiva que inexistiam classes sociais; havia um igualitarismo entre os membros da comunidade, estabelecido pelo caráter coletivo.

Ainda que encontremos nas comunidades primitivas certo entendimento de “igualitarismo”, não havia homogeneidade entre os indivíduos. Os estudos da antropóloga estadunidense e marxista Eleanor Burke Leacock (2019)<sup>29</sup> revelam que no comunismo

---

<sup>29</sup> A vasta pesquisa produzida pela autora traz em seu interior o caráter do feminismo com base marxista. De fato, encontramos na autora o resgate antropológico numa visada dialética da história, com base nas obras de

primitivo havia uma heterogeneidade concernente às relações entre homem e mulher. Segundo Jimenez (2019), o conceito de igualitarismo atribuído às comunidades primitivas encontra-se “[...] longe de ser remetido a uma condição social homogênea e incompleta, em que todos os indivíduos perfilam-se uniformemente diante dos pleitos de uma coletividade normativa” (2019, p. 23).

A obra de Leacock é resultado de sua pesquisa realizada a partir de grupos indígenas da parte oriental da península do Labrador, a partir de territórios dos *montagnais-naskapi*, além da análise antropológica de textos do conjunto de intelectuais que lhe permitiram apreender as realidades etnográficas e a transformação histórica do *status* das mulheres na comunidade primitiva às sociedades de classes. Em sua pesquisa, a autora descreve o modo de vida igualitário, mas não homogêneo, e destaca dois quesitos essenciais em *Mitos da Dominação Masculina*, precisamente na primeira parte, intitulada “As Mulheres numa Sociedade Igualitária: os Montagnais-Naskapi do Canadá”.

Conforme Jimenez (2019), Leacock constata que

antes do desenvolvimento do comércio europeu de peles, os montagnais-naskapi praticavam a posse coletiva da terra. Em segundo lugar, atesta, com base na investigação etnográfica, que os recursos necessários à subsistência permaneciam coletivamente apropriados mesmo após séculos de vigência da produção de mercadorias. (LEOOCK, 2019 *apud* JIMENEZ, 2019, p. 21).

Nas considerações de Jimenez (2019), esses quesitos desvelam que em determinadas regiões já se encontrava estabelecido o direito de montar linhas de armadilhas para a caça de animais, como meio de sobrevivência no âmbito de uma comunidade livre e comunal. Essa condição não aponta para a defesa do direito individual à terra, mas refere-se ao direito à própria sobrevivência através da montagem de armadilhas para caça; tampouco anulava a estrutura de uma comunidade assentada na propriedade coletiva.

No igualitarismo repousa também uma individualidade autônoma que expressa uma heterogeneidade, sem que se anule a dependência de cada membro em relação ao grupo, reafirmando o caráter de coletividade dessas comunidades. De acordo com Jimenez, esse seria um dos “[...] princípios vitais do igualitarismo em toda a extensão da heterogeneidade [...] o apreço à autonomia individual concomitante à dependência de cada um ao grupo em sua totalidade” (JIMENEZ, 2019, p. 23). Assim, convivem dialeticamente uma autonomia

---

Marx e Engels. Leacock demonstra criteriosamente, a partir de diversas mediações, o igualitarismo entre homens e mulheres no comunismo primitivo e o contrapõe à opressão sofrida pelas mulheres na sociedade de classes. Ante essa opressão, a autora traz em seu posicionamento revolucionário a necessidade da superação desta forma de sociedade.

(individual) e uma cooperação (coletiva); a busca pela sobrevivência individual conjuga-se dialeticamente com a reprodução e a organização do trabalho na totalidade da comunidade.

De modo objetivo, situando uma constelação de elementos, Jimenez situa a partir do estudo de Leacock os principais ingredientes das comunidades primitivas:

A constituição de bandos em grupos multifamiliares cooperativos e flexíveis como unidades econômicas básicas em lugar de famílias individuais; os processos disseminados de tomada de decisões convergindo com a “relação direta entre produção e consumo” (LEACOCK, 2019, p. 180); **a consequente dispensa de estruturas formais de poder ou de grupos de prestígio; a distribuição equânime do poder entre mulheres e homens para além da simples e pouco formal divisão sexual do trabalho;** a peculiar distribuição de tarefas, igualmente valorizadas, entre ambos os sexos; a liberdade sexual exercida, na mesma medida, por homens e mulheres; o compromisso naturalmente assumido por todos os adultos da comunidade pela criação – amorosa – da geração em crescimento; “o puro gosto de viver, festejar, conversar, cantar” imbricado ao medo torturante do insucesso na caça, da fome, da morte, em um contexto de tamanha proximidade aos desígnios da natureza: estes são, de um modo geral, os ingredientes do comunismo primitivo legado à história pelos povos caçadores-coletores. (JIMENEZ, 2019, p. 24, grifo nosso).

Segundo Marx:

Dentro de uma família, e com o desenvolvimento ulterior, dentro de uma tribo, origina-se uma divisão do trabalho que **evolui naturalmente das diferenças de sexo e de idade**, portanto, sobre uma base **puramente fisiológica**, que amplia seu material com a expansão da comunidade, com o crescimento da população [...]. (MARX, 1996a, p. 466-467, grifos nossos).

Ainda nessa perspectiva:

A divisão do trabalho está nessa fase ainda muito pouco desenvolvida e limita-se a um prolongamento da divisão natural do trabalho existente na família. A estrutura social limita-se, por isso, a uma extensão da família: os chefes patriarcais da tribo, abaixo deles os membros da tribo e, por fim, os escravos. A escravatura latente na família só se desenvolve gradualmente com o aumento da população e das necessidades e com o alargamento do intercâmbio externo, tanto de guerra de comércio de troca. (MARX, ENGELS, 2009, p. 27).

Esta forma primitiva de divisão do trabalho fundada no trabalho coletivo<sup>30</sup> esteve orientada pelas determinações entre as diferenças de sexos e idade dos membros da tribo.

---

<sup>30</sup> Veremos adiante que em Marx, o trabalho sob a égide do modo de produção capitalista ganha contornos distintos do trabalho em sentido ontológico, bem como das formas de trabalho adquiridas nas sociedades pré-

Todos participavam do modo da reprodução da coletividade, ainda que houvesse uma heterogeneidade que determinava a individualidade de cada membro. Essa individualidade não incidia de modo negativo sobre a totalidade do grupo; o resultado do trabalho coletivo era dividido por todos no interior da tribo.

Quanto ao processo educativo nessas comunidades, apesar de não haver a figura de um Estado e uma hierarquia institucional que determinasse a organização e a estruturação da educação, havia respeito aos membros mais velhos da propriedade tribal, que repassavam os conhecimentos acumulados aos membros mais jovens. Essa transmissão de conhecimentos é observada a partir dos sete anos de idade, quando os indivíduos já deviam ser responsáveis por sua própria reprodução (PONCE, 2010). Para isso, era necessário que adquirissem o conhecimento da realidade a partir da observação.

Com efeito, a educação em sentido lato – por meio da observação, da imitação, da repetição, etc. –, garantiu que as crianças pudessem desenvolver tarefas nessas comunidades. Nesse período, o baixo desenvolvimento das forças produtivas implicava uma reduzida produção do trabalho e, conseqüentemente, um limitado conhecimento acerca da realidade. Nesse cenário, o complexo social da educação se apresenta como *medium* na transmissão dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho coletivo.

Segundo Ponce,

as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. *A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente.* Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. (PONCE, 2010, p. 18, grifo do autor).

Ainda de acordo com Ponce (2010), nas comunidades primitivas as crianças, a partir dos sete anos de idade, participavam de forma direta das atividades da comunidade. Mediante o acompanhamento dos adultos, elas adquiriam conhecimentos, valores, comportamentos etc.

---

capitalistas, apesar de estas últimas terem como base o trabalho explorado. Na sociedade capitalista, a exploração será combinada à produção de mais-valia. Já aqui destacamos que o trabalho coletivo em Marx é essencialmente diferente do trabalho coletivo das comunidades primitivas. Em termos marxianos, encontramos uma distinção fundamental: o processo produtivo era antes realizado unicamente por um indivíduo; no modo de produção capitalista, é produto comum do trabalhador coletivo, isto é, um conjunto de trabalhadores combinados, em que cada um realizará apenas uma operação. Assim, para ser trabalhador produtivo basta ser órgão do trabalho coletivo. Somente é produtivo ao capital o trabalho produtor de mais-valia.

que eram absorvidos de modo espontâneo, inserindo-se no ambiente cultural e físico da comunidade.

Recordemo-nos que nos animais superiores também encontramos certa “educação” espontânea, a partir da imitação e da observação dos filhotes em face dos animais adultos, entretanto, tal “educação” ocorre sem que haja uma modificação da espécie e do ambiente. Já o conhecimento produzido pelos homens possibilitou a dominação e a transformação do meio ambiente para a satisfação das necessidades, que se apresentavam como cada vez mais puras e sociais.

Além disso, novas posições teleológicas surgem nesse processo, agora dirigidas a outros homens: “[...] O objeto dessa posição de finalidade secundária não é mais algo, portanto, puramente natural, mas a consciência de um grupo humano” (LUKÁCS, 2018, p. 47) necessária à reprodução social. A educação em sentido amplo, por meio da observação consciente e da imitação, possibilita transmitir conhecimentos que visam à formação de outros homens.

É necessariamente pelo caráter estruturador ontológico desse complexo, por sua composição a partir de posições teleológicas secundárias, que podemos analisar o **dever-ser inerente ao complexo social da educação**. Já vimos que o dever-ser é uma categoria que fundamenta a finalidade de um ato teleológico. Se nas posições teleológicas do trabalho a função do dever-ser consiste na realização do metabolismo entre natureza e sociedade, nas posições teleológicas secundárias – as quais compõem o complexo social da educação – visam interferir nos comportamentos dos sujeitos ou dos grupos de sujeitos a outras posições teleológicas. Aqui está contido um dever-ser que resulta em modificações nos sujeitos e em suas relações sociais.

Desde o nascimento da criança, o dever-ser da educação exerce função no processo de formação dos indivíduos para os eventos futuros, visando à garantia de sua reprodução e da comunidade. Com o desenvolvimento das crianças e dada a complexidade de algumas circunstâncias, os adultos orientavam como elas deveriam se comportar em determinados momentos. Desse modo, “[...] *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*” (PONCE, 2010, p. 19, grifo do autor). A educação adquirida pelas crianças era absorvida mediante as experiências vividas na prática da vida cotidiana e na coletividade da comunidade. Como atesta nosso autor, “[...] *a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral*” (PONCE, 2010, p. 19, grifo do autor).

Para Ponce (2010), o conhecimento produzido e transmitido se dava de modo integral e universal, logo existia um “ideal pedagógico” pelo qual as crianças deviam se ajustar à comunidade. Em que consistia esse “ideal pedagógico”? Para nosso autor, consistia em “adquirir, a ponto de torná-lo uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo” (PONCE, 2010, p. 21).

A educação da tribo resultava da própria estrutura social da comunidade, pelo desenvolvimento do trabalho de coletivo e pelo acesso de todos, respeitando sua heterogeneidade – aos conhecimentos produzidos na produção por coleta, de modo espontâneo e integral: *espontâneo*, na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, a exemplo da educação escolar; *integral*, no sentido de que cada membro da tribo incorporava tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 2010, grifos do autor).

Em complementação a esse argumento, citemos o entendimento de Aranha acerca do caráter da educação integral nessa fase:

A formação é integral – abrange todo o saber da tribo – e universal, porque todos podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade. É bem verdade que alguns se destacam, detendo um conhecimento mais amplo ou especial – como no caso do feiticeiro –, o que, no entanto, não resulta em privilégio, mas apenas em prestígio [...]. (ARANHA, 2012, p. 35).

Vale dizer que a educação nesse estágio de desenvolvimento do ser social se apresenta com um caráter integral e universalizante, mas esse caráter somente é apreendido nas comunidades primitivas. Veremos ao longo deste estudo que nas sociedades de classes o caráter da universalidade é essencialmente contraditório. Essa constatação inicial tem grande relevância para nosso estudo, pois, se partimos da reflexão de que na comunidade primitiva o trabalho e o resultado do trabalho eram divididos entre todos de modo coletivo, os complexos que emergem deste processo têm no trabalho a categoria fundante. Esses complexos foram organizados mediante as relações produtivas decorrentes da forma de produzir coletivamente, o que revela a implicação da base econômica sobre o complexo social da educação.

Uma vez que a ação do homem sobre a transformação da natureza permitiu produzir mais que as necessidades imediatas de reprodução dos seus membros, surgiu desse processo um excedente econômico que ultrapassava as necessidades da tribo. Aparece pela primeira vez na história a possibilidade de produzir e acumular em níveis cada vez mais altos.



Segundo Netto e Braz (2011), dois efeitos resultam dessas transformações: de um lado, ocorre uma maior divisão do trabalho, visto que o artesanato começa a se especializar, produzindo bens destinados às primeiras formas de trocas de produtos para o valor de uso, mesmo que não seja para o autoconsumo. Por outro lado, a possibilidade de produzir em níveis cada vez mais elevados impõe a necessidade de mais braços no processo de produção. Assim, os prisioneiros de guerra, que antes era descartados ou até mesmo devorados, passaram a ser escravizados. Está posta aí a exploração do homem pelo homem e a produção de mais-trabalho. Decorrente deste processo de exploração, a comunidade passa a ser dividida antagonicamente entre os produtores diretos (explorados) e aqueles que se apropriam da produção (os exploradores).

A comunidade primitiva se dilui, sendo substituída pelo escravismo. Conforme Marx e Engels (2009), no interior dessas transformações a divisão do trabalho também se complexificou. Enquanto na comunidade primitiva estava atrelada a uma divisão entre sexo e idade, agora há uma divisão entre o artesanato e o trabalho na agricultura e na pecuária, num processo que mais tarde levaria à divisão entre cidade e campo. Mesmo no interior das cidades, havia uma oposição entre a indústria e o comércio marítimo.

Para Marx e Engels, é a partir dessas condições que “a **relação de classes** entre cidadãos e escravos está completamente formada” (MARX; ENGELS, 2009, p. 27, grifo nosso). Com as cidades houve necessidade de administrar e organizar a população, o comércio, a produção, bem como manter a dominação da classe e a apropriação do excedente produzido pelos explorados. Foi então criado o Estado, constituído por funcionários (a burocracia), a polícia, o exército, a escola e o Direito. Logo, assentar-se-ia também a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Daí decorre que as transformações na base econômica implicaram a conversão da propriedade tribal em propriedade comunal-estatal; várias tribos aglomeraram-se e formaram as cidades. Essas, segundo Marx e Engels (2009), possibilitaram desenvolver a propriedade privada móvel e, posteriormente, a imóvel, estando essas subordinadas à propriedade comunal. De acordo com os referidos autores, a propriedade comunal e estatal antiga é a segunda forma de propriedade. Ainda conforme Marx e Engels (2009), a terceira forma de propriedade, estabelecida na divisão entre os senhores feudais e os servos, é a propriedade feudal.

A seguir, daremos continuidade à nossa análise, especificamente acerca da relação entre trabalho, divisão do trabalho e o complexo social da educação nos modos de produção escravista e feudal.

### 3.2 TRABALHO EXPLORADO E EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES PRÉ-CAPITALISTAS: o lugar da educação na esfera da reprodução material

Organicamente, o modo de produção escravista foi constituído por duas classes sociais antagônicas: a dos senhores de escravos e a dos escravos. A primeira detinha o poder sobre a propriedade privada – as terras, a produção e sobre os escravos; já a segunda era formada por grande parcela da sociedade que lidava diretamente com as atividades ligadas à produção de bens. Os escravos não tinham interesse no aumento da produção, já que não usufruíam de nenhuma parcela do que era produzido. Durante esse período, não houve desenvolvimento das técnicas e métodos de produção; a riqueza do senhor estava assentada nos níveis elevados de escravos que possuía. Essa mesma condição, mais tarde, resultou no declínio do escravismo<sup>31</sup>.

Quando o excedente apropriado privadamente possibilitou a retirada de pequena parte de indivíduos da produção direta de bens materiais, a divisão do trabalho passou a se basear na divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, material e espiritual, respectivamente.

Segundo Marx e Engels (2009):

A maior **divisão do trabalho material e espiritual** [*geistigen*] é a separação da cidade e do campo. A oposição [*Gegensatz*] entre a cidade e o campo começa com a transição da barbárie para a civilização, do sistema tribal para o Estado, da localidade para a nação, e estende-se através de toda a história da civilização até os nossos dias. (MARX; ENGELS, 2009, p. 75)

Acerca dessa divisão entre trabalho manual e intelectual, Ponce (2010) destaca que enquanto o trabalho rudimentar aprisionava o indivíduo ao cultivo da terra, de modo que esse não conseguia desempenhar, ao mesmo tempo, nenhuma outra atividade e função; por outro lado, as comunidades que experimentaram a revolução neolítica proporcionaram o aparecimento das primeiras civilizações agrícolas e, com elas, o surgimento de grupos humanos que se tornaram sedentários. Há uma oposição entre cidade e campo, que conforme Marx e Engels (2009), é típica do quadro da propriedade privada:

Com a cidade, está ao mesmo tempo dada a necessidade da administração, da política, dos impostos etc., em suma, da organização acima dos indivíduos [*des Gemeindewesens*] e, assim, da política em geral. Aqui se revelou primeiro a divisão da população em duas grandes classes, a qual

<sup>31</sup> Para um estudo aprofundado do processo de declínio da sociedade escravista, ver ANDERSON, 1991.

assenta diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos da produção. A cidade é imediatamente, de fato, a concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, das necessidades, ao passo que o campo torna patente precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão. A oposição entre cidade e campo só pode existir no quadro da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe é imposta; uma subsunção que faz de um o idiota animal da cidade e, do outro, o idiota [*boniert*] animal do campo, e que dia a dia de novo produz a oposição dos interesses de ambos. O trabalho é aqui, de novo, o principal, o poder *sobre* os indivíduos, e enquanto este existir tem de existir também a propriedade privada. (MARX; ENGELS, 2009, p. 75-76).

Nesse quadro, temos, de um lado, grupos que cultivavam os campos, criavam animais e desenvolviam técnicas para fabricação de instrumentos de trabalho; por outro, como já explicitado, o emergir de grupos de indivíduos libertos do trabalho material, os quais passaram a desenvolver funções ou cargos de planejamento, de administração e de organização. Estes eram denominados por Ponce (2010) de “administradores” ou “organizadores”, a exemplo dos sacerdotes, médicos, magos e funcionários do Estado, os quais acabaram por concentrar os conhecimentos que antes eram acessíveis a todos os indivíduos.

Nesse cenário, a *práxis* educativa, no âmbito dessa divisão do trabalho, foi direcionada ao atendimento de uma classe social dominante, que timidamente emergia e que concentrou o conhecimento e o processo educativo naqueles que iriam desempenhar funções privilegiadas (de planejamento, cargos de direção, de organização, de administração etc.).

Na perspectiva de Cambi (1999), a Revolução Neolítica pode ser considerada também uma revolução educativa, pois fixou uma divisão educativa paralela à divisão do trabalho (entre homens e mulheres, entre especialistas do sagrado e da defesa e grupos de produtores); e ainda, fixou o papel social da família na reprodução da infraestrutura, cultural e no papel sexual e social, bem como possibilitou o incremento de locais de aprendizagem, ainda que fundados na educação em sentido amplo – por meio da participação nas atividades desenvolvidas nas oficinas artesãs, via imitação e observação. Posteriormente, esses locais de aprendizado foram se complexificando e se especializando, a fim de ofertar a educação em sentido estrito.

Essas transformações tiveram implicações sobre a transmissão do conhecimento produzido socialmente pela humanidade. Isso porque, devido à separação entre trabalho manual e intelectual, a educação foi direcionada ora para garantir os valores, comportamentos, regras, tradições etc. de uma nova ordem que se estabelecia, ora para garantir a formação da

classe dominante aos cargos de administração e organização da vida pública. Acrescentam-se a isso as exigências do domínio da escrita, da leitura e do cálculo, que as atividades ligadas ao comércio, à organização da produção e ao controle do excedente passaram a exigir da classe dominante.

Com o desenvolvimento da sociedade dividida em classes sociais, certos conhecimentos passaram a ser requeridos para o desempenho de cargos e funções relacionados à organização da sociedade, “[...] conhecimentos esses que os seus detentores começaram a apreciar como *fonte de domínio*” (PONCE, 2010, p. 26, grifo do autor). Esse domínio não se restringia à esfera econômica, estendeu-se ao domínio dos conhecimentos que impediam os sujeitos subordinados ao trabalho escravo de se rebelarem contra a estrutura social de uma sociedade desigual.

Diante desse contexto histórico, verifica-se que a educação em sentido estrito emerge e adquire ênfase na sociedade de classes, especificamente no que diz respeito à complexificação do saber sistematizado, com o aparecimento da escrita, da matemática, do sistema numérico, da astrologia (necessária às navegações), restrito àqueles que **não** estavam inseridos no processo de produção de bens materiais.

Ponce (2010) anota que os indivíduos que representavam os interesses comunais (que iriam desempenhar cargos e funções de direção, planejamento, administração etc.) eram escolhidos entre os membros da mesma família; cada “organizador” educava o membro de família e indicava-o, enquanto o resto da comunidade o elegia. Posteriormente, essa eleição tornou-se supérflua, passando os “organizadores” a escolher e eleger seus sucessores de forma direta. Assim, os funcionários do Estado, na sociedade escravista, converteram-se numa nobreza hereditária.

Acerca disso, ressalta Ponce (2010):

As coisas continuaram assim até que as funções dos “organizadores” passaram a ser hereditárias, e a propriedade comum da tribo – terras e rebanhos – passou a constituir propriedade privada das famílias que administravam e defendiam. **Donas dos produtos**, a partir desse momento as famílias dirigentes passaram também a ser **donas dos homens**. (PONCE, 2010, p. 25-26, grifos do autor).

Continua o nosso autor:

As funções de direção passaram a ser patrimônio de um pequeno grupo que defendia ciumentamente os seus segredos. Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber da iniciação. (PONCE, 2010, p. 27).

Ainda conforme Ponce (2010), as cerimônias de iniciação consistiam num momento em que aqueles que possuíam a função de direção, de conselheiros, de organizadores e, portanto, de iniciadores, passaram cada vez mais a ter o domínio sobre o conhecimento produzido pela comunidade, pois repassavam a uma parcela restrita de jovens da classe dirigente as tradições, o significado dos cultos religiosos, da arte, da cultura, dos mitos etc. Tais cerimônias eram marcadas por atos disciplinadores, muitas vezes coercitivos, demarcando “*o caráter intransferível das coisas ensinadas*” (PONCE, 2010, p. 27, grifo do autor). Já para a massa de indivíduos que executavam o trabalho de transformação da natureza, isto é, as classes inferiores, as cerimônias serviam para educá-los à submissão, ao respeito e à serventia às classes soberanas.

Esse processo reforça o caráter desigual que a *práxis* educativa toma a partir da separação dos indivíduos ante a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre dominadores e dominados e, conseqüentemente, a partir do espaço que cada indivíduo passou a ocupar no processo de reprodução daquele modo de produção.

Para melhor apreendermos a *práxis* educativa no modo de produção escravista, tomemos como exemplo as civilizações grega e romana<sup>32</sup>, as quais se caracterizaram pela valorização da participação da vida pública, isso porque a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual –, e a produção baseada no trabalho escravo – tornava incompatível o ofício de um governante com o trabalho na terra – esse último destinado àqueles que dela dependiam para a sua reprodução.

No que concerne à educação na Grécia, esteve relacionada à formação de indivíduos da nobreza para a inserção na vida pública; ao disciplinamento militar, estimulando as virtudes dos guerreiros – por meio da prática da ginástica e dos esportes<sup>33</sup>, fazendo nascer uma multiplicidade de modelos socioeducativos<sup>34</sup> reunidos pelo ideal de formação humana

---

<sup>32</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre a Educação na Grécia, Roma Antiga e demais civilizações, sugerimos a importante obra de Aranha (2012).

<sup>33</sup> A prática de exercício ginástico era ministrada pelos *éforos*, magistrados que exerciam o disciplinamento militar, por delegação da nobreza. Exemplo emblemático das práticas militares é verificado em Esparta, nas classes inferiores denominadas de *ilotas* e *periecos*. Os primeiros, encontrados em número maior, configuravam uma ameaça à classe superior; não lhes era permitido o ensinamento das práticas de exercício ginástico militar, no intuito de não se rebelarem contra a soberania da classe dominante. Quanto aos *ilhotas*, que viviam do trabalho escravo, eram submetidos à embriaguez e ao terror do castigo. Anota Ponce (2010, p. 42, grifo do autor: “Integralmente dedicado à sua função de dominador e de guerreiro, o espartano nobre não cultivava outro saber que não o das coisas das armas, e não só reservava para si esses conhecimentos, como castigava ferozmente, nas classes oprimidas, todo e qualquer intento de compartilhá-lo ou de apropriar-se dele. Mas, não contente com o acentuar as diferenças de educação segundo as classes, o espartano ainda se esforçava *por manter submissos e embrutecidos os escravos, por meio do terror e da embriaguez*. Enquanto que por um lado a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas”.

<sup>34</sup> Acerca desses modelos educativos, ver CAMBI (1999).

pela cultura – com a *paideia*<sup>35</sup>. A partir da exaltação da “virtude”, a educação em sentido amplo fomentou a ideia de que somente a nobreza detinha a “virtude” de governar a *pólis*<sup>36</sup> e a arte da guerra.

De acordo com Ponce (2010), naquele momento, pouquíssimos nobres sabiam ler e escrever; a virtude dos homens das classes dirigentes não se distanciava do ideal do “guerreiro”. A “virtude” estava na capacidade de governar e de saber usar as armas. Nosso autor cita Aristóteles: “A aprendizagem da virtude é incompatível com uma vida de trabalhador e de artesão”; só os nobres tinham essa qualidade, como algo natural e imutável.

Exemplo desse processo pode ser observado nas cidades de Atenas e Esparta, ambas pertencentes à Grécia antiga. Nessas civilizações, o Estado, devotado à nobreza, garantiu a preparação física dos seus jovens – os efebos –, assegurando que se tornassem guerreiros, por meio das palestras, dos ensinamentos ginásticos, do teatro<sup>37</sup>, das discussões das tradições na *ágora*<sup>38</sup> etc. Segundo Ponce (2010), ao finalizar todo o processo educacional do nobre jovem, “[...] um exame de Estado verificava até que ponto ele havia chegado em sua educação, tanto no manejo das armas quanto na compreensão dos deveres de cidadão” (2010, p. 45).

Desse modo, a educação em sentido amplo teve a função de propagar os valores ético-morais da nobreza, formando “[...] o homem das classes dirigentes” para a organização da *pólis* (PONCE, 2010, p. 47) e garantindo a submissão dos escravos ao modo de produção escravista.

Como o objetivo principal era a organização da *pólis*, a educação ateniense ora baseava-se na formação de indivíduos para cargos e funções públicas, por meio do estudo da filosofia, dos debates na *ágora*, do acesso às tradições religiosas etc., ora para a preparação militar, mediante a prática da ginástica e dos esportes, para a proteção e a expansão territorial.

---

<sup>35</sup> O ideal de *paideia* baseava-se na concepção de uma formação humana nutrida pela identidade cultural e histórica. A *paideia* se afirma de modo orgânico e independente na época dos sofistas e de Sócrates, na passagem da educação para a pedagogia, “de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delineia segundo as características universais e necessárias da filosofia” (CAMBI, 1999, p. 87). Assim, a *paideia* tornou-se a noção básica da tradição pedagógica antiga. Para um estudo rigoroso sobre o desenvolvimento do ideal de *paideia*, ver CAMBI, 1999.

<sup>36</sup> De acordo com os estudos de Cambi (1999), a *pólis* foi considerada uma cidade-Estado com forte unidade religiosa e mitopoética que organizava um território, mas também o comércio exterior. Era administrada por um regime ora monárquico, ora oligárquico, ora democrático, ora tirânico, em que o poder era regulado mediante a assembleia de cargos eletivos.

<sup>37</sup> Como grande parte da população na Grécia até o século V não sabia ler e escrever, as peças de teatro eram formas de educar os indivíduos. A partir do teatro eram transmitidas aos membros da *pólis* as normas, as leis, as tradições etc., as quais reproduziam as relações sociais do modo de produção escravista, a exemplo do conhecimento acerca da concepção de mundo grego. É emblemático como a educação em sentido amplo desempenha sua função na transmissão de conhecimento por meio da observação, da repetição de comportamentos, da imitação de condutas postas pelas classes dominantes.

<sup>38</sup> Segundo a historiografia, *ágora* é um termo grego que significa a reunião de qualquer natureza; foi empregado por Homero como uma reunião de pessoas.

Não era necessário um conhecimento voltado à transformação da natureza, isto é, que fundamentasse o trabalho produtivo. Para isso, a educação desempenhou papel fundamental na construção de conhecimentos e valores mais “sólidos, universais e imutáveis, tais como a verdade, o bem, a justiça, o belo etc.” (TONET, 2013, p. 25). Tal conhecimento foi elaborado por aqueles que se ocupavam das coisas do espírito, a exemplo dos pensadores gregos: Parmênides e seus discípulos, Heráclito, Aristóteles e Platão.

De acordo com Ponce (2010), posteriormente, com o desenvolvimento da estrutura da sociedade e do trabalho escravo, que possibilitou o bem-estar das classes dirigentes, outros elementos foram inseridos no ideal de “virtude”. Isso porque, devido aos indivíduos dessas classes serem totalmente destituídos da inserção no trabalho produtivo, eles passaram, pouco a pouco, a considerar as atividades que não estavam ligadas à vida prática e às necessidades básicas como inerentes à vida das classes superiores. O tempo dedicado às atividades intelectuais, de governar e de combate de guerra foi qualificado como *diagogos*, “que significa algo como ‘ócio elegante’, ‘jogo nobre’, ‘repouso distinto’” (PONCE, 2010, p. 48).

Surgia agora uma camada de indivíduos que não estavam submetidos ao processo de trabalho; estes passaram a sobreviver do trabalho alheio. Como então iriam adquirir algum tipo de conhecimento? Assentou-se a necessidade de uma formação educativa que permitisse a esses indivíduos, pertencentes à classe dominante, o domínio dos conhecimentos necessários à sua ascensão social e ao domínio sobre a esfera econômica e política.

Naquela conjuntura, foi posta a necessidade de uma nova instituição que sistematizasse a leitura e a escrita, mediante novos métodos e conteúdos de transmissão. Tal instituição veio a ser denominada de **escola**, como leciona Ponce: “escola que ensina a ler e escrever” (PONCE, 2010, p. 29). A educação em sentido amplo tornou-se insuficiente para a formação da classe dominante escravista. Foi necessário um saber mais sistematizado e mais elaborado, que conferisse à nobreza a apropriação do conhecimento produzido pela sociedade de classes. A escola é apenas uma das manifestações de educação no interior da educação em sentido estrito nas sociedades de classes.

Conforme afirma nosso autor:

Fundada segundo se crê por volta de 600 a.C., **a escola elementar vinha desempenhar uma função que não podia ser desempenhada satisfatoriamente pela tradição oral, nem pela simples imitação dos adultos.** O governo de uma sociedade complexa como a de Atenas exigia algo mais do que a direção de acampamento como Esparta. Parece que desde há algum tempo já funcionavam umas poucas escolas, onde *metecos* e *rapsodistas* ensinavam os interessados a fixar em símbolos os negócios e os cantos, mas também é verdade que só a partir dessa época é que as *letras*,

como se dizia então, se incorporam à educação dos eupátridas, isto é, dos nobres. (PONCE, 2010, p. 49, grifos nossos).

É sob essas condições que a educação escolar surge nas sociedades de classes, como fonte de conhecimento e dominação econômica, política e ideológica das classes dominantes sobre as classes dominadas. Estabelece-se uma divisão no processo formativo educacional do homem, algo que antes se realizava na sua unicidade, de forma universal, pela educação em sentido amplo. Ressaltamos duas constatações: primeiramente, a educação em sentido estrito, enquanto parte do complexo social da educação, emerge com as sociedades de classes e devido às implicações geradas pela divisão social do trabalho, precisamente com a educação escolar, a educação passa a ter um caráter desigual<sup>39</sup>. Chamamos atenção para o fato de que não é a educação que faz surgir a desigualdade, pois essa surge com a propriedade privada. A escola torna-se um instrumento que escamoteia essa desigualdade. Segundo, nessas condições, a educação **escolar** é própria das sociedades de classes, apresentando-se de modo desigual, pois nem todos os indivíduos tiveram acesso ao conhecimento sistematizado, apenas as classes dominantes<sup>40</sup>.

Mediante a demanda por uma educação mais elaborada, posta pela nobreza ateniense, as escolas foram inseridas na estrutura social escravista. O estabelecimento da escola não significou a universalização de acesso à educação, ao contrário, o ensino escolar ampliou a desigualdade estabelecida pela sociedade de classes. Não é de se estranhar que o significado da palavra “escola” advenha do conceito grego “*scholé*”, a saber: “lugar do ócio” ou “lazer ou tempo livre”. Noutras palavras, o espaço escolar pertencia àqueles que viviam do ócio – a classe dominante (senhores da propriedade privada e de escravos).

Essa condição fica explícita quando Ponce chama a atenção para o fato de que:

As crianças – afirma ele – devem, antes de tudo, aprender a nadar e ler; em seguida, os pobres devem se exercitar na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios. (PONCE, 2010, p. 51).

Continua nosso autor (2010, p. 51):

<sup>39</sup> Chamamos atenção para esta afirmação, pois a retomaremos na subseção 6.3 desta tese.

<sup>40</sup> Ainda que em determinado período histórico verifiquemos o acesso da classe dominada à educação escolar, como veremos na subseção 3.3, especificamente na sociedade capitalista, a nosso ver, não passa de uma estratégia do capital. Ademais, a educação escolar carrega em sua essência o caráter de desigualdade, pois impossibilita que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Na subseção 6.3, veremos que essa condição é parte da universalidade do complexo social da educação que, ontologicamente, vincula-se a um tipo de trabalho e de sociabilidade da sociedade de classes e, precisamente, da sociedade regida pelo capital.



O filho de um artesão, quando não continuava sendo um analfabeto (apesar da lei), apenas conseguia adquirir os mais elementares conhecimentos de leitura, escrita e cálculo. O filho do nobre, por outro lado, podia completar integralmente todo programa de uma educação que compreendia todos os graus de ensino [...]. (PONCE, 2010, p. 51).

As escolas elementares eram custeadas por particulares. O Estado regulamentava o tipo de educação que as crianças iriam receber nas escolas, bem como no interior de sua família. O Estado, enquanto figura mantenedora dos interesses da classe dominante, procurava atender aos interesses de formar indivíduos para os cargos públicos – pertencentes à nobreza. Isso se realizava porquanto a nobreza custeava o ensino escolar elementar dos seus filhos até os 16 anos, idade em que ingressavam no ginásio; aos 18, os jovens eram inseridos na *efebia* – instituição que tratava do ensino militar, onde se ensinava filosofia e literatura; dos vinte aos cinquenta anos, inseriam-se na vida diagógica. Aos escravos somente cabia o trabalho braçal. Essa estrutura educacional demonstra o caráter desigual da educação em sentido estrito, mediada pela instituição escolar na sociedade de classes e reforçada pela divisão do trabalho.

Escreve Ponce: “A *educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde seu primitivo caráter homogêneo e integral*” (PONCE, 2010, p. 28, grifo nosso). Embora a educação em sentido estrito se apresente de modo mais enfático à classe dominante para a realização de determinadas funções, cargos e ofícios, ainda assim a educação em sentido amplo foi preponderante para a disseminação dos valores ético-morais, dos comportamentos e das tradições, algo necessário à reprodução social do modo de produção escravista.

Em síntese,

[...] no momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a **educação secreta**, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a **separação entre os trabalhadores e os sábios**. Sem deixar, entretanto, de ter funções socialmente úteis, **a administração dos bens da coletividade transformou-se na opressão dos homens, e a direção, no poder de exploração** [...]. O soberano e a sua família, os funcionários e os magos, os sacerdotes e os guerreiros passaram, desde esse momento, a constituir uma classe compacta, com interesses comuns, em grande parte opostos ao do grupo total. (PONCE, 2010, p. 32, grifos nossos).

Esse conjunto de questões com acento marcadamente histórico permite concluir que aquela classe dominante que, embrionariamente, começa a emergir, vê na apropriação da

*práxis* educativa uma forma de domínio, de controle e subordinação dos demais indivíduos, bem como uma forma de atendimento aos seus interesses. Enquanto a educação nas comunidades primitivas estava relacionada ao saber de modo homogêneo, integral e universal, direcionada a todos os membros da tribo, fato esse relacionado ao desenvolvimento da comunidade fundado no trabalho coletivo e no interesse comum, nas sociedades de classes predominam os interesses distintos e antagônicos.

Enquanto processo histórico, a educação sofreu uma divisão baseada nos interesses da classe dominante, que concentrou os conhecimentos como meio para responder a seus interesses particulares, [...] “*não divulgando os seus conhecimentos*, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes” (PONCE, 2010, p. 26, grifo do autor). Quanto à classe explorada, sua formação limitou-se à educação em sentido amplo, já que “[...] o trabalho de transformação da natureza não requeria um conhecimento científico dela, isto é, um conhecimento sistematizado e empiricamente fundamentado” (TONET, 2016b, p. 23-24).

Nessa perspectiva, Ponce sublinha que:

Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*; quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 2010, p. 28-29, grifo do autor).

Achando-se a classe dominante no poder, ela se utilizou de vários artifícios para continuar ditando as ordens, seja por meio da religião ou da astrologia, seja por meio da educação. A educação contribuiu para a garantia do *status quo* dessa classe, enquanto às grandes camadas que executavam o trabalho impunha-se o terreno da submissão.

No que concerne à civilização romana, esta foi marcada por uma base essencialmente agrícola, pela constituição de latifúndios e por uma cultura nitidamente tradicionalista. Mantendo certa similitude com a estrutura grega, a educação romana reproduziu o sistema educacional na preparação da nobreza para a ocupação de cargos oficiais do Estado.

Conforme Ponce (2010), a primeira escola primária em Roma data do ano de 449 a.C.<sup>41</sup> Assim como na Grécia, as escolas eram dirigidas por particulares; somente podiam

---

<sup>41</sup> Abreviatura em latim, utilizada em território mundial para demarcar a expressão “ano do Senhor”. No calendário cristão, considerado o ano 1 da denominada “Era Cristã”. Aparece nas inscrições latinas e foi absorvida por diversas instituições mundiais pela expressão “antes de Cristo” – a.C. e “depois de Cristo” – d.C.

frequentar tal ensino os filhos das famílias que podiam custeá-lo. O ensino elementar não se restringia à nobreza, incluía alguns filhos de comerciantes e de homens livres, que devido ao seu ofício necessitavam de algum nível de instrução, a partir da educação em sentido estrito. Aqueles que estavam ligados ao trabalho produtivo foram excluídos do acesso à educação formal; como na Grécia antiga, em Roma a educação em sentido amplo foi considerada suficiente para a sua reprodução. Embora a educação formal tenha sido provida por particulares, havia vigilância por parte do Estado acerca do que se ensinava nas escolas.

Inicialmente, devido à pequena estrutura do Estado, o povo romano foi limitado ao ensino elementar, responsável pela instrução da escrita, da leitura e do cálculo. Mas à medida que o comércio e as guerras provocaram certo desenvolvimento econômico e territorial, posteriormente também político, estreitando o contato com outras civilizações, colocou-se a necessidade de um aprofundamento da instrução, o que requereu o ensino médio e superior. Todavia, nem todos que finalizavam o ensino elementar seguiam para o ensino secundário e superior, pois estes estavam vinculados à formação de indivíduos que assumiriam cargos políticos, de magistrado e filosofia. Quanto ao ensino secundário, respaldava-se no ensino da língua e literatura grega; o ensino superior, na difusão do ensino da retórica, instrumento necessário ao domínio político da nobreza romana.

Paralelamente a esta formação retórica, surgiu uma formação com teor mais profissionalizante, destinada aos grupos inferiores, porém libertos do trabalho escravo, a exemplo dos artesãos. Para esses grupos, a formação foi direcionada pelas escolas técnicas, profissionalizantes, ligadas aos ofícios e às práticas de aprendizado de diferentes artes e ofícios.

Na sociedade escravista, especificamente nas civilizações grega e romana, houve desprezo pelo trabalho ante a valorização da participação na vida pública. O trabalho braçal cabia àquele que não possuía as virtudes de governar, de administrar, de organizar a vida da *pólis*. Como afirma Cambi (1999, p. 51): “A educação no mundo antigo, pré-grego e greco-romano é também uma educação por classes: diferenciada por papéis e funções sociais, por grupos e pela tradição entre *aristoi* (excelentes) e *demos* (povo) [...]”. Isto é, a educação na Antiguidade estava estreitamente relacionada ao espaço que cada indivíduo ocupava na estrutura produtiva.

Essa desigualdade na apropriação da educação teve implicações naquele “ideal pedagógico” de que há pouco tratamos. Se na comunidade primitiva esse tinha um caráter universal, agora tal ideal não poderia ser o mesmo para todos os indivíduos. Assim, o “ideal pedagógico” foi articulado aos critérios de uma sociedade dividida em classes sociais,

fundado por grupos dominantes com determinações específicas de estilo de vida, de ideal cultural e formativo, contrários ao *demo* (povo), “[...] produtores e grupos dominados que se caracterizam no trabalho e só nele (e por ele) são formados” (CAMBI, 1999, p. 52).

Para o/a leitora/a, pode parecer que há uma divisão, um rompimento na relação entre trabalho e educação, já que ao servo não era necessário um arcabouço educativo para desenvolver o trabalho; e para a classe dominante, não era necessário trabalhar para adquirir conhecimentos. Esse “aparente rompimento” é uma manifestação da divisão que ocorre no interior do trabalho, consubstanciado na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. A relação entre trabalho e educação não é rompida, apenas se realiza mediante suas manifestações e as exigências da reprodução econômica da ordem estabelecida, a qual ganha contornos essencialmente antagônicos.

Ao trabalho manual bastou a educação em sentido lato, assistemática; ao trabalho intelectual, desenvolvido pelas camadas mais altas da sociedade, a educação em sentido estrito – na sua manifestação formal. A escola como manifestação da educação sistematizada se realizou ao longo dos séculos como um privilégio das classes dominantes; somente com a sociedade capitalista é que a educação escolar, estrategicamente, generaliza-se para a classe trabalhadora.

Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Neste cenário, a *práxis* educativa se complexifica e se especifica, tornando-se desigual. Ainda que a educação em sentido amplo tenha atingido a todos os indivíduos, visto que eles tiveram acesso aos valores ético-morais, os comportamentos, as tradições etc., por outro lado, o acesso aos conteúdos se realizou de modo contraditório, pois estiveram a serviço das classes dominantes, à medida que representavam e atendiam à reprodução dos interesses das classes superiores, conseqüentemente, à manutenção do modo de produção escravista.

No que diz respeito à educação em sentido estrito, esta se caracterizou pela desigualdade de acesso entre as classes sociais, pois o acesso ao saber sistematizado somente esteve disponível às classes dominantes. Essa última condição esteve relacionada ao

entendimento de que o trabalho desempenhado pelos escravos não exigia um nível elevado de formação, bastando-lhes apenas o acesso aos conhecimentos transmitidos pela educação em sentido amplo e os conhecimentos absorvidos pelo trabalho.

A decadência do Mundo Antigo teve no trabalho escravo seu alicerce. Conforme Lessa e Tonet (2011), a riqueza do senhor estava alicerçada na quantidade sempre elevada de escravos, e foi com esse objetivo que se criou o Estado. Todavia, ressaltam os autores que conforme aumentava o quantitativo de escravos e o tamanho do império, a eficiência do Estado diminuía. O exército e o Estado haviam crescido muito, e com eles a corrupção. A manutenção destas duas esferas era superior à riqueza que propiciavam aos senhores.

Os impostos se tornaram tão elevados que os senhores não conseguiram pagá-los, o que resultou numa redução dos salários dos soldados e dos funcionários públicos. Estes se revoltaram. A consequência deste processo foram as constantes invasões do império pelos povos que viviam nas suas fronteiras quanto das revoltas dos escravos. Tais revoltas e invasões implicaram a desorganização do comércio e a diminuição da taxa de lucro dos senhores. O conjunto desses elementos resultou numa crise política e militar que afetou a economia, levando à extinção do escravismo.

Ocorre um longo e turbulento processo de transição para um novo modo de produção – o feudalismo –, baseado na propriedade feudal e no trabalho do servo.

Sobre a propriedade feudal, Marx e Engels escrevem:

A terceira forma de propriedade é a propriedade feudal, ou de Estado [ou ordens sociais – *ständische*]. Se a Antiguidade partiu da *cidade* e da sua pequena área, a Idade Média partiu do campo. A população ao tempo existente, pouco densa e dispersa por uma grande área, e que não cresceu grandemente com os conquistadores, condicionou esse ponto de partida diferente. Em contraste com Grécia e Roma, o desenvolvimento feudal começa, por isso, num território muito mais extenso, preparado pelas conquistas romanas e pela expansão da agricultura a elas inicialmente ligada. (MARX, ENGELS, 2009, p. 28).

Conforme nossos autores, os últimos séculos do Império Romano em declínio somados às conquistas dos “povos bárbaros”<sup>42</sup> destruíram grande quantidade das forças produtivas; “a agricultura afundara-se, a indústria declinara por falta de mercado, o comércio adormecera ou fora violentamente interrompido, a população rural e urbana decrescera” (MARX; ENGELS, 2009, p. 28). Essas condições permitiram o estabelecimento da propriedade feudal.

---

<sup>42</sup> Denominação utilizada por Marx e Engels na obra *A ideologia Alemã* (2009, p. 28).

Segundo a historiografia, a Idade Média teve início por volta do ano 476 a.C., ano do fim do Império Romano do Ocidente. Para alguns historiadores, o novo período que se instaurava pode ser dividido em duas fases: a Alta Idade Média<sup>43</sup> e a Baixa Idade Média. Quanto ao primeiro momento, caracterizou-se pela ascensão do modo de produção feudal, nutrida por uma economia de subsistência: a produção de mercadorias limitava-se ao consumo. Já o segundo momento é caracterizado pela retomada das cidades e por relações econômicas e culturais mais abertas, advindas da retomada do comércio e da produção de mercadorias<sup>44</sup> não apenas para o consumo. Esse último período, como veremos adiante, é marcado pelo declínio da sociedade feudal e pela emergência do modo de produção capitalista.

Por ora, direcionaremos nossa atenção ao primeiro momento. Como destacado, com o fim do Império Romano houve um despovoamento das cidades, deslocando o centro da vida social para o campo. Assim, a economia feudal baseou-se na produção predominantemente agrícola. A sociedade feudal foi dividida em três camadas, a saber: o clero, representado pela Igreja Católica; a nobreza, proprietária de terras rurais; e os servos, camponeses e artesãos. O feudo consistia numa unidade de terra sob o domínio do senhor feudal; em seu âmago, um conjunto de servos que em troca do trabalho tinha assegurada uma pequena parcela de terra para sua subsistência, além de certa proteção. Essa relação no feudo impôs aos servos a obrigação à fidelidade e submissão ao senhor feudal. A estrutura feudal estava condicionada pelas relações de produção limitadas à agricultura rudimentar e à indústria artesanal.

Sobre esta dinâmica, salienta Marx (1996b):

Em todos os países da Europa, a produção feudal é caracterizada pela partilha do solo entre o maior número possível de súditos. O poder de um senhor feudal, como o de todo soberano, não se baseava no montante de sua renda, mas no número de seus súditos, e este dependia do número de camponeses economicamente autônomos. (MARX, 1996b, p. 342-343).

Diferentemente dos escravos, os servos eram proprietários de suas ferramentas e de uma parte da produção; por esse motivo, tinham interesse no aumento da produção. No entanto, a maior parte da produção era apropriada pelos senhores feudais, que tanto tinha o

---

<sup>43</sup> Também conhecida como fase “áurea” do feudalismo, foi prevacente durante o Império de Carlos Magno e o Ano Mil.

<sup>44</sup> De modo objetivo, a mercadoria é a forma mais elementar de riqueza das sociedades onde se realiza a produção capitalista. Para Marx (1996a, p. 165): “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humana de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa”. (1996a, p. 166).

poder sobre o feudo como a defesa militar. Houve o aumento da produção, o que resultou no desenvolvimento de novas técnicas, novos instrumentos e novas formas de organização da agricultura. Isso possibilitou tanto o aumento da produção como o da população.

Conforme Lessa e Tonet (2011, p. 62), “o aumento da produção e da população provocou uma crise no sistema feudal: o feudo possuía mais servos do que necessitava e produzia mais do que conseguia consumir”. Nesse cenário, os senhores feudais romperam o acordo<sup>45</sup> que tinham com os servos e passaram a expulsar do feudo os que sobravam. Esse quantitativo de servos expulsos, que passaram a se organizar nas relações de troca e no florescimento do comércio, resultou mais tarde no declínio do modo de produção feudal.

Em relação à Antiguidade, a sociedade feudal foi atravessada pelo espírito do cristianismo. As Cruzadas e a Cavalaria impuseram o domínio religioso sobre os procedimentos educativos. Com a revolução cultural cristã, a instrução pública começou a ser ditada por uma hegemonia religiosa cristã nas escolas e universidades<sup>46</sup>. O ideal de *paideia* passou a ser nutrido sobretudo por um caráter religioso transcendente, teleológico, fundado nos saberes da fé cristã, que visavam um ideal humanista de cultura, organizado a partir de textos bíblicos. Contrapunha-se ao ensino fundado na cultura e na arte, que exaltava o homem. Passou-se à exaltação do divino.

A educação na assim chamada Alta Idade Média, ficou a cargo da Igreja católica; os modelos e processos educativos realizavam-se no interior das instituições religiosas, como os mosteiros, as catedrais etc.

Nessa direção, Cambi (1999) ressalta que:

A Igreja foi o “palco fixo” por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento (ao lado do Império e das cidades), talvez o motor por excelência. A Europa, de fato, nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no âmbito cultural. Caso exemplar é o da educação, que se desenvolve em estreita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiásticas que – enquanto acolhem os

<sup>45</sup> Isso porque, como veremos, os senhores não podiam expulsar os servos das terras. O trabalho no campo era realizado pelos servos, que possuíam suas ferramentas e uma parte da produção, ainda que a grande parte desta produção ficasse com o senhor feudal. Este não poderia vender a terra ou expulsar o servo. Em contrapartida, o servo não poderia abandonar o feudo. O servo estava ligado à terra e o senhor feudal, ao feudo. (LESSA; TONET, 2011, p. 61-62).

<sup>46</sup> Determinar e datar a primeira Universidade do mundo é algo muito complexo, até mesmo para os historiadores. De fato, a concepção moderna considera que a primeira instituição tenha surgido na Idade Média, na Europa, apontando a Universidade de Bolonha, na Itália, como a primeira do mundo, fundada em 1088. Todavia, outros estudos apontam o surgimento de outras universidades, ligadas à cultura oriental, e indicam a Universidade Al-Azhar, no Cairo, criada em 998, tendo como base a teologia. Já Sumares (2021) aponta a Universidade Antiga de Taxila como, possivelmente, a primeira, criada em 800 na região de Punjab, no atual Paquistão. Longe de resolvermos essa questão, indicamos para a leitura, Sumares (2021).

*oratores* (os especialistas da palavra, os sábios, os cultos, distintos dos *bellatores* e dos *laboratores*) – são as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, a formar, a conformar. (CAMBI, 1999, p. 145-146).

Mediante a autoridade da Igreja foram construídos os modelos educativos e as práticas de formação, legitimados por uma dualidade social marcada pelo caráter de classe, isto é, práticas e modelos educativos destinados ao povo, e práticas e modelos educativos destinados à classe dominante. Manacorda (2010) salienta que as primeiras escolas medievais funcionavam nos mosteiros, consideradas verdadeiros internatos com alto teor de disciplina e rigidez. Tais escolas se dividiam em duas ordens: para *oblatas* e *monásticas*.

As escolas para *oblatas*, que se destinavam à instrução de crianças para futuros monges, tinham caráter puramente religioso. Conforme Cambi (1999, p. 158), estamos diante de um “monopólio eclesiástico da educação”.

Manacorda complementa a discussão:

O próprio costume de muitos pais, de “oferecer” aos conventos seus filhos ainda crianças (os chamados *oblato*, isto é, os oferecidos), para que fossem preparados para a vida monástica (um destino, de qualquer forma, melhor do que o das crianças vendidas aos bárbaros na época de Valentiniano III), comportou necessariamente uma obra de educação e de instrução religiosa. (MANACORDA, 2010, p. 146-147).

O intuito principal das escolas para *oblatas* era a instrução da educação moral e da liturgia cristã, porém isso não significava que o ensino da escrita e da leitura fosse secundário, pois para a leitura dos salmos era necessária a compreensão das letras, embora houvesse monges analfabetos. Nas escolas destinadas à classe dominante, ensinava-se gramática, dialética e retórica, que constituíam o ciclo *Trivium*; as disciplinas de aritmética, geometria, astronomia e música constituíam o ciclo *Quadrivium*<sup>47</sup>; eram as disciplinas escolásticas, que em conjunto conformavam a denominada *clerezia* ou sete artes liberais, o que mais tarde compôs o ensino das universidades medievais. Conforme Manacorda (2010), o objetivo dessa cultura baseada nas artes liberais “não é mais a eloquência política e o direito, mas a teologia” (2010, p. 179).

Quanto à nobreza, parte de seus filhos eram retirados das escolas assim que aprendiam a gramática, pois não era do interesse da nobreza viver no confinamento dos mosteiros; isso cabia ao clero. Já na Grécia a nobreza feudal tinha interesse em aumentar sua riqueza

<sup>47</sup> Segundo Manacorda (2010), as quatro disciplinas que hoje denominamos de científicas.



mediante guerras e saques; para isso foi necessário formar exércitos. A nobreza dispensou em parte a educação em sentido estrito, baseando a formação dos cavaleiros medievais – denominada educação cavaleiresca, a partir da educação em sentido amplo – nos comportamentos, posturas, valores e preceitos morais, a fim de prepará-los para as funções militares.

Diversamente da educação formal no escravismo, que estava direcionada à formação de membros da classe dominante para a participação na vida pública, no feudalismo o acesso da classe dominante à educação em sentido estrito objetivou o entendimento das escrituras cristãs através das diferentes instituições educativas: as escolas monásticas, as escolas seculares cristãs, as canônicas<sup>48</sup>, as cenobiais. Partia-se da ideia de que mediante a formação do clero e do povo no cristianismo, eles não seriam contaminados pelas seduções pagãs.

Havia também as escolas destinadas à plebe, consideradas as verdadeiras escolas monásticas<sup>49</sup>. Essas escolas frequentadas pela plebe não tinham interesse em ensiná-la a ler e a escrever; o intuito maior era inseri-la no doutrinamento e no disciplinamento cristão, propagando o sentimento de conformação acerca do lugar ocupado pela massa na hierarquia produtiva da sociedade feudal.

Ainda que tomemos o cristianismo como um dos fatores essenciais que diferenciam a educação medieval do mundo antigo, quando analisamos a educação das camadas subordinadas ao trabalho manual encontramos certa similitude no período grego-medieval, pois ora a educação das camadas que lidavam diretamente com o trabalho manual estava relacionada à aprendizagem que se dava pelo próprio trabalho, pelo lugar ocupado na produção material; ora por via do disciplinamento, a educação no sentido mais *lato* do termo se encarregou de propagar uma cultura de submissão dos escravos e servos à hierarquia instituída pelas sociedades de classes, respectivamente fundada no temor aos deuses ou a um único ser divino.

No que se refere ao período medieval, Cambi (1999) salienta que “[...] a educação do povo se cumpria, essencialmente, pelo trabalho. Era o aprendizado, na oficina ou nos campos, que, desde a idade infantil, dava uma formação técnico-profissional e ético-civil ao filho do povo” (CAMBI, 1999, p. 166).

A estrutura e a organização da educação no período grego medieval resultaram das relações sociais, políticas e econômicas baseadas na sociedade de classes. Contraditórias e

---

<sup>48</sup> Conforme Manacorda (2010), os colégios canônicos, isto é, dos clérigos seculares, dos quais os primeiros foram instituídos por Santo Agostinho.

<sup>49</sup> De acordo com Cambi (1999), as escolas monásticas têm como característica fundamental a cultura ascética, articulada ao estudo dos textos sagrados e do saltério, direcionada para a formação espiritual e da *meditatio*.

desiguais, a separação entre trabalho manual e intelectual se apresenta como elemento que desempenha forte influência sobre o complexo social da educação, em suas expressões ampla e estrita, à medida que a transmissão do saber esteve relacionada ao espaço que cada indivíduo passou a ocupar na esfera produtiva, lugar este intrinsecamente relacionado à reprodução de cada modo de produção e, conseqüentemente, às classes sociais.

Enquanto na comunidade primitiva, o trabalho baseado na coleta, a divisão do trabalho assentava-se na condição fisiológica e a produção coletiva assegurou a reprodução universal de todos os membros da tribo, concomitante a isso, a transmissão e a aquisição de conhecimentos advindos da *práxis* educativa também se realizavam de modo universal, para todos os membros da comunidade. Devido ao baixo desenvolvimento das forças produtivas, a educação em sentido amplo predominava nesse modo de produção.

Com a instauração da sociedade dividida em classes sociais, especificamente a partir da sociedade escravista, a educação – seja ela espontânea ou mais sistematizada –, buscou sustentar os interesses da classe dominante, possibilitando a manutenção da razão de mundo da civilização antiga e da reprodução material daquela forma de sociabilidade.

Nesse preciso sentido, aos senhores coube a função de organizar e dirigir a sociedade. Tais funções implicaram a elaboração de uma determinada concepção de mundo que corroborasse sua base material, e de um mundo possuidor de uma ordem hierárquica em que a posição do homem estava claramente definida. Aos escravos e aos servos bastava a educação em sentido amplo, orientada a disseminar normas, regras, condutas de comportamentos, tradições e valores coerentes com a reprodução das sociedades de classes. Somente em casos específicos observamos uma camada de homens livres, que não pertenciam à nobreza e tiveram algum acesso à educação formal elementar: comerciantes e alguns artesãos.

Durante esse período, “[...] o surgimento de novas disciplinas, o desaparecimento das antigas, o reagrupamento das sobreviventes em novos conjuntos são sempre produto da evolução dos conhecimentos humanos e das tentativas de melhor sistematizá-los” (MANACORDA, 2010, p. 158). Isso significa que o processo de sistematização dos conhecimentos através da educação em sentido estrito, a partir da educação escolar, é produto das necessidades de reprodução da sociabilidade humana e, portanto, do próprio processo de explicitação do ser cada vez mais social.

Como afirma Lukács, toda forma de sociedade irá exigir certa quantidade de “conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdos, métodos duração etc. da educação em sentido estrito são conseqüências das necessidades sociais que assim emergem” (LUKÁCS, 2018, p. 134). O conjunto de conhecimentos da

realidade evoluiu, explicitou-se e foi organizado mediante as necessidades e os propósitos de cada momento histórico.

A nosso ver, a grande contradição desse processo (seja na sociedade escravista, seja na sociedade feudal) é a apropriação, já naquele momento, por parte da classe dominante, do conhecimento socialmente produzido pela humanidade, o qual passa a ser transmitido pela instituição escolar a serviço dos interesses das classes dominantes. Nesse contexto histórico, a educação reafirma seu papel de *medium* na reprodução social, entretanto, influenciada e orientada pelos interesses da reprodução econômica de cada modo de produção.

O desenvolvimento do homem social, do trabalho, da divisão do trabalho, exigiu cada vez mais a sistematização e a organização do conhecimento em modelos, conteúdos e métodos que resultaram num processo histórico-social de explicitação, especificação e complexificação do complexo social da educação. Esse processo põe em evidência a relativa autonomia do complexo social da educação em relação à sua esfera fundante: o trabalho.

Lembremo-nos que se refere a uma **relativa** autonomia, que possibilita ao referido complexo explicitar tipos e formas de manifestação nos diferentes estádios das sociedades. **Relativa**, pois o desenvolvimento, a organização e a transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos estiveram relacionados com o desenvolvimento da esfera econômica de cada modo de produção, respaldados por uma forma específica de trabalho e pela divisão do trabalho.

Por outro lado, o desenvolvimento econômico, a divisão do trabalho e a formação das classes sociais possibilitaram demonstrar a “**autonomia relativa**” da educação no que concerne à sua função social, verificável em suas manifestações *lato e estrito sensu*: nas tradições, nos comportamentos, nas regras, normas, etc., bem como no emergir da educação escolar, essa última não verificável na comunidade primitiva.

Com o declínio da sociedade feudal, timidamente vai se gestando uma nova forma de produzir riqueza material. É na Baixa Idade Média que começa a emergir uma nova classe social: a burguesia, uma classe social com caráter mais urbano, ligada ao intercâmbio de mercadorias, defensora de novos princípios e valores que resultaram numa transformação tanto da base econômica quanto das relações sociais, políticas e ideológicas de uma sociedade em transição. Valores esses que implicaram a construção da concepção de mundo da sociedade capitalista.

Essa nova forma de produzir riqueza mostrou-se radicalmente diferente da dinâmica realizada nos modos de produção escravista e feudal, pois enquanto essas formas de sociabilidade se limitaram à sua economia, ao cultivo das terras e ao trabalho escravo ou dos

servos, a sociedade que se instaurava assentou-se numa nova forma de produzir riqueza: a partir do trabalho assalariado e do aprofundamento da divisão social do trabalho.

Essa nova formação social exigiu não apenas um novo tipo de trabalho e, portanto, uma nova base material para a sua reprodução, como também reorganizou as demais esferas da vida social em função dos novos valores, comportamentos e conhecimentos necessários à sua dinâmica. Os demais complexos da vida social, assim como a educação, tiveram de ser direcionados ao processo reprodutivo do capital.

### 3.3 TRABALHO ASSALARIADO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO REPRODUTIVO DO CAPITAL: instrumentos de desumanização do trabalhador

O processo de transição do feudalismo ao capitalismo foi gestado ainda no interior do antigo regime de produção feudal, momento marcadamente determinado por uma economia mercantil, em que a produção de mercadoria não estava limitada ao consumo imediato, mas se prestava à troca. Tal transição foi analisada por Marx (1996b) no capítulo XXIV, “A Assim Chamada Acumulação Primitiva”, de sua obra *O Capital*, onde nosso autor se dedicou a um estudo profundo e rigoroso acerca das bases materiais da instauração da nova ordem regida pelo capital.

Neste capítulo, Marx (MARX, 1996) demonstra que os métodos de acumulação primitiva têm sido apresentados pela Economia Política como um processo puro e suave; ao contrário, tratou-se de um período marcado por eventos de expropriação, de roubo, de saques e de assassinatos. Um quadro marcado por extrema violência, como registra o filósofo alemão: “[...] a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (MARX, 1996b, p. 341).

O movimento histórico de transição do sistema feudal ao capitalismo visou formar uma classe de trabalhadores “livres” e assalariados, que desprovidos da terra e dos seus instrumentos de produção fossem obrigados a vender no mercado sua força de trabalho em troca de um salário como único meio de subsistência. Tal processo que cria a relação capital-trabalho, segundo Marx, traduz-se na separação do trabalhador da propriedade, das condições de seu trabalho, “um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados” (MARX, 1996b, p. 340).

Sob o imperativo da lógica capitalista, massas humanas foram arrancadas violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho feito “proletários livres como os pássaros” (MARX, 1996b, p. 341-342). Nesse quadro, a expropriação da base fundiária do camponês se apresentou como a base de todo o processo, somada a outros eventos destacados por Marx.

Nosso filósofo aponta alguns elementos fundamentais para o funcionamento da lógica da produção capitalista, a partir de duas formas de possuidores de mercadorias: devem existir possuidores de meios de produção e de dinheiro que estejam dispostos a incorporar valor aos seus bens através da exploração do trabalho alheio; e devem existir trabalhadores livres, em um duplo sentido: aqueles que não fazem parte diretamente de nenhum meio de produção, como os escravos e os servos, e aqueles que nem os meios de produção lhes pertencem, a exemplo dos camponeses.

Assim, estarão “livres” para vender sua força de trabalho, enquanto único meio de subsistência para responder a suas necessidades mais imediatas. Aliás, temos dois possuidores de mercadorias: um possuidor dos meios de produção e de dinheiro, e o possuidor da força física de trabalho. Segundo Marx (1996b), é mediante essa polarização do mercado que “[...] estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista” (1996b, p. 340). Entretanto, não basta à produção capitalista conservar essa lógica, ela deve ser mantida e reproduzida em doses sempre crescentes. É, portanto, um processo que transforma os meios sociais de subsistência e de produção em capital; já os produtores diretos, cujo trabalho transforma matéria-prima em riqueza social, são convertidos em trabalhadores assalariados.

No mesmo ritmo em que acontecia a expropriação dos camponeses, anteriormente autônomos, e a sua separação dos meios de produção e subsistência, ocorria na mesma medida a destruição da base fundiária rural, como resultado da separação entre a manufatura e a indústria. Para Marx, a destruição do “ofício doméstico rural” possibilitou ao mercado interno de uma região a extensão e a concreta coesão necessária à reprodução do modo de produção capitalista. Somente com a grande indústria – com **a introdução da maquinaria** – foi possível fornecer a base constante da agricultura capitalista.

Apreendemos a partir de Marx dois elementos essenciais para a conformação da grande indústria: a expropriação e a expulsão do povo da base fundiária, que forneceu à indústria urbana uma massa de trabalhadores para serem explorados no mercado; e a manufatura, que forneceu as bases técnicas para a grande indústria. Esta última expropriou radicalmente a imensa maioria dos camponeses e promoveu a completa a separação entre a

agricultura e a indústria rural doméstica. Portanto, “é só ela que conquista para o capital industrial todo o mercado interno” (MARX, 1996b, p. 368).

Esse cenário é radicalmente adverso das sociedades de classe anteriores, pois, como afirma Lessa:

Na sociedade primitiva, que não conhecia a exploração do homem pelo homem, o “trabalhador” “controla[va] a si mesmo”, o “processo de trabalho um[ia] o trabalho intelectual com o trabalho manual”. O trabalhador “aproveita[va]” o trabalho “como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais”. Quando esta situação é superada pelas sociedades de classe, o esforço do trabalhador aumentava de sobremaneira. Não apenas porque aumenta sua jornada de trabalho, a intensidade com que trabalho, etc., o que de fato ocorre. Mas também porque a sua relação com o seu trabalho se alterou ontologicamente. (LESSA, 2007, p. 156).

De acordo com o supracitado autor, anteriormente à sociedade capitalista o trabalhador controlava a si mesmo; no processo de trabalho, ele unia mão e cabeça para atingir seus objetivos e responder a suas necessidades. Para isso ele subordinava não apenas suas mãos, mas também seu espírito às necessidades do processo de trabalho, a fim de produzir valores de uso necessários à vida. Essa situação se modifica com a exploração do homem pelo homem, em que “o trabalho deixa de ser a manifestação das forças vitais do próprio trabalhador para se converter na potência de classe dominante sobre o trabalhador explorado” (2007, p. 156). O trabalho que se manifesta na sua forma enquanto produtor de valores de troca<sup>50</sup>, o trabalho enquanto força de trabalho livre que é vendido enquanto mercadoria, enquanto **trabalho humano abstrato**.

Nos termos de Marx:

Deixando de lado então o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho. Entretanto, o produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que

---

<sup>50</sup> Assim, entendemos em Marx que o “valor de troca seja = o tempo de trabalho relativo materializado nos produtos, o dinheiro, por sua vez, é = o valor de troca das mercadorias destacado de sua substância; nesse valor de troca ou nessa relação monetária estão contidas as contradições entre as mercadorias e seu valor de troca, entre as mercadorias como valores de troca e o dinheiro”. (MARX, 2011b, p. 107).

deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a **trabalho humano abstrato**. (MARX, 1996, p. 167-168, grifos nosso).

O trabalho abstrato não é senão a força de trabalho convertida em mercadoria, cujo salário é seu preço. Noutras palavras, é uma forma de trabalho em que, de modo fetichizado, o trabalhador aparece “livre” para vender sua força de trabalho no mercado. Ao vender sua força de trabalho no mercado como único meio de subsistência, seu trabalho, agora, aparece como uma mercadoria – uma força de trabalho, cujo pagamento é o salário<sup>51</sup>. Dessa consideração, atestam Netto e Braz que: “O trabalho assalariado é a forma específica do regime a que vivem submetidos os produtores diretos no MPC<sup>52</sup>. Isso significa que ele é parte constitutiva do sistema de exploração do trabalho que é próprio do MPC” (2011, p. 114). Todavia, destacam os autores que a determinação do preço da força de trabalho requer apontar que a força de trabalho de cada homem é diferente, bem como é diferente a natureza do trabalho que realizam. Disso resulta a necessidade de se apreender a diferença entre trabalho concreto e abstrato em Marx.

Nas palavras dos autores:

O trabalho que cria valor de uso é *trabalho concreto (trabalho útil)* – e se a criação de valores de uso é uma condição necessária à existência de qualquer sociedade, isso significa que *toda sociedade exigirá trabalho concreto de seus membros*. Mas, ao examinarmos a mercadoria [...], constatamos que ela não é apenas valor de uso: é também valor de troca – e, para ser trocada, precisa *ser comparada* [...]. Essa comparação, necessária para a troca, realiza-se com a eliminação das particularidades das diversas formas de trabalho e com a sua redução a um denominador comum, àquilo que todas as formas de trabalho têm em entre si: o fato de todas implicarem em dispendido de energia física e psíquica – o fato de serem *trabalho em geral*; quando o trabalho concreto é reduzido a condição de trabalho em geral, tem-se o *trabalho abstrato*. Na mercadoria encontramos, pois simultaneamente trabalho concreto e trabalho abstrato – mas não se trata, obviamente, de dois trabalhos: trata-se da apreciação do mesmo trabalho sob ângulos diferentes: do ângulo do valor de uso, *trabalho concreto*; do ângulo do valor de troca, *trabalho abstrato*. (NETTO; BRAZ, 2011, p. 115, grifos dos autores).

De fato, essa forma de trabalho denominada por Marx de trabalho abstrato não anula o trabalho concreto, produtor de valores de uso. Significa dizer que o trabalho concreto foi subsumido à lógica do trabalho abstrato (produtivo e improdutivo), que passa a ser a forma de

<sup>51</sup> Acerca de uma análise aprofundada sobre o salário, ver MARX, 1996b, seção VI – O Salário.

<sup>52</sup> A referida sigla utilizada pelos autores refere-se à denominação Modo de Produção Capitalista – MPC.

trabalho sob a lógica do capital. Desse modo, quando falarmos do trabalho na sociedade capitalista é sob essa forma que devemos considerá-lo.

Em Marx, verificamos que “(...) nem todo trabalho produtivo realiza o intercâmbio orgânico com a natureza, portanto nem todo trabalho produtivo é trabalho ‘condição eterna’ da vida social. Não pode haver, portanto, uma identidade entre o trabalho e o trabalho abstrato” (LESSA, 2007, p. 163).

Sobre essa questão, Marx discorre no Capítulo XIV de *O capital*:

O processo de trabalho foi considerado primeiramente em abstrato (ver capítulo V), independente de suas formas históricas, como processo entre homem e Natureza. Disse-se aí: “Considerando-se o processo inteiro de trabalho do ponto de vista de seu resultado, então aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo”. E na nota 7 foi complementado: “Essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista”. Isso é para ser mais desenvolvido aqui. (MARX, 1996, p. 137).

O trabalho produtivo, “tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho”, torna-se insuficiente à produção capitalista. Mais uma vez, enfatizamos que essa insuficiência não corresponde à sua anulação. Agora, o trabalho precisa ser produtivo ao capital, precisa unir valores de uso e valores de troca, precisa produzir mais-valia. Para Marx, “Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 1996b, p. 138). Ademais, o trabalho produtivo ao capital passa a ser controlado e fragmentado, mãos e cérebros opõem-se como inimigos.

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligadas, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos. O produto transforma-se, sobretudo, do produto direto do produtor individual em social, em produto comum de **um trabalhador coletivo**, isto é, **de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho**. Com o caráter cooperativo do **próprio processo de trabalho amplia-se, portanto, necessariamente o conceito de trabalho produtivo** e de seu portador, do trabalhador produtivo. Para trabalhar produtivamente, já não é necessário, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho. **A**



**determinação original, acima, de trabalho produtivo, derivada da própria natureza da produção material**, permanece sempre verdadeira para o **trabalhador coletivo**, considerado como coletividade. Mas ela já não é válida para cada um de seus membros, tomados isoladamente. (MARX, 1996b, p. 137-138, grifos nossos).

A passagem acima possui um conjunto de elementos que vale nossa atenção. O processo produtivo, que era antes realizado unicamente por um indivíduo, no modo de produção capitalista é produto comum do trabalhador coletivo, isto é, um conjunto de trabalhadores combinados, “[...] cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho” (MARX, 1996b, p. 137-138). Assim, para ser trabalhador produtivo, basta ser órgão do trabalho coletivo, o que é essencialmente diferente do trabalho coletivo nas comunidades primitivas.

Acerca dessa diferença, Lessa ressalta que:

Na sociedade primitiva, que não conhecia a exploração do homem pelo homem, o “trabalhador” “controla[va] a si mesmo”, o “processo de trabalho un[ia] o trabalho intelectual com o trabalho manual”. O trabalhador “aproveita[va]” o trabalho “como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais”. Quando esta situação é superada pelas sociedades de classe, o esforço do trabalhador aumenta sobremaneira. Não apenas porque aumenta sua jornada de trabalho, a intensidade com que trabalha, etc., o que de fato ocorre. Mas também porque a sua relação com o seu trabalho se alterou ontologicamente [...]. O trabalho deixa de ser a manifestação das forças vitais do próprio trabalhador para se converter na potência da classe dominante sobre o trabalhador explorado. (2007, p. 156).

O autor chama atenção para o fato de que há uma ampliação do “conceito de trabalho produtivo”. Compreende-se, na análise de Marx (1996b), que o trabalhador coletivo é constituído por trabalhadores produtivos; estes são os indivíduos que exercem o intercâmbio orgânico com a natureza “e vêm a ser em meio à ‘oposição como inimigos’ do trabalho intelectual com o manual” (LESSA, 2007, p. 151).

Conforme o referido autor, há aqui a primeira distinção entre o trabalho (relação orgânica do homem/natureza) e o trabalho produtivo do trabalhador coletivo na sociedade capitalista. Este último deve realizar sua função social, qual seja: “(...) converter a natureza nos meios de produção e subsistência indispensável à sociedade capitalista. O trabalhador coletivo incorpora um nível de divisão social do trabalho que o torna internamente heterogêneo” (Idem, p. 152).

Lessa destaca que essa ampliação do trabalho produtivo só foi possível por três condições históricas:

A primeira é a manutenção de uma situação histórica na qual o “trabalhador que, antes, “controla[va] a si mesmo”, passará a ser “controlado”. A segunda será a manutenção, nas novas condições da sociedade capitalista madura, da “oposição como inimigos” do trabalho manual com o trabalho intelectual que recorre do caráter “controlado” do trabalho. A terceira é que essa ampliação do trabalho produtivo de modo a conter outras atividades além da transformação da natureza é, ao mesmo tempo, um “estreitamento” dele. (2007, p. 152).

Nesse contexto, fica visível a distinção entre “trabalho” e “trabalho produtivo do trabalhador coletivo” na sociedade capitalista: o primeiro concerne ao metabolismo entre o homem e a natureza, categoria fundante do mundo dos homens, em que a produção em geral é direcionada para a criação de valores de uso, necessários à vida humana. O segundo diz respeito à produção de mais-valia e existe apenas na sociedade capitalista; o trabalho produtivo faz parte do trabalhador coletivo – que é sempre o trabalhador produtivo, que produz mais-valia, na sociedade capitalista.

Isso significa dizer que o capital, ao ampliar o conceito de trabalho, incluiu no trabalho coletivo todas as *práxis* que produzem por meio do intercâmbio orgânico com a natureza, visando à produção de mais-valia. Assim, o trabalhador não produzirá para si, mas para o capital, para a mais-valia ou a autovalorização ao capital. (MARX, 1996b). Para Lessa (2007) há, portanto, uma relação de “ampliação” e “estreitamento”.

Nessa direção, constata-se uma importantíssima diferença no âmbito do trabalhador coletivo: ao se tornar isoladamente cada um de seus membros em seu interior, encontrou-se uma heterogeneidade de *práxis* sociais, “mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho” (MARX, 1996b, p. 137). Isto significa que todos produzem mais-valia, quer no intercâmbio com a natureza, quer através de outras atividades. O que nos permite afirmar, a partir de Marx, que em todo caso é trabalho abstrato, e que todo trabalhador coletivo é sempre um trabalhador produtivo.

No entanto, informa Lessa (2007), que nem todo trabalhador produtivo é trabalhador coletivo, pois alguns trabalhadores desenvolvem atividades fora da esfera da produção – a exemplo do que Marx tratou sobre a atividade dos mestres-escolas, no Capítulo XIV, que são considerados uma classe em particular assalariada, não pertencendo ao trabalhador coletivo nem ao proletariado (LESSA, 2007).

Destaca-se que ambos são assalariados; a distinção fundamental entre o proletário e os demais trabalhadores assalariados que não são proletários reside no fato de que ao produzir mais-valia, o proletário “produz” capital, o que não ocorre com o mestre-escola (assalariado).

O trabalho do proletariado é fundante para a sociedade capitalista, visto que ao realizar o intercâmbio orgânico com a natureza em meios de produção e de subsistência, o produto final do trabalho, “o capital social global”, se amplia pelo acréscimo de uma nova riqueza produzida, isto é, “o conteúdo material da riqueza social”, ao contrário do trabalho do professor, que não inclui a produção de um novo *quantum* do “conteúdo material de riqueza”, apenas “produz mais-valia” (2007, p. 167).

O produto final do professor, a aula, quando do seu término o consumo já está totalmente realizado, não havendo nada mais a ser retirado. Não resta um novo *quantum* de riqueza acrescido ao “capital social global” já existente. Ao contrário do trabalho do proletário, pois no seu final resulta um novo *quantum* de capital. Assim, o proletário através da transformação da natureza em meios de produção e de subsistência produz capital; a riqueza gerada pelo seu trabalho é distribuída sob a forma de mais-valia para a classe capitalista e transferida aos demais setores da burguesia. Conforme Lessa, uma parte dela é convertida em salários.

A origem de toda riqueza que circula na sociedade capitalista é o trabalho, mais exatamente, o trabalho proletário. É ele que “produz” o capital que, convertido em dinheiro, se distribui pelas diferentes classes da sociedade tornando, desde modo, possível a “valorização” – mas não a “produção” – do capital pela exploração do professor (...). (LESSA, 2007, p. 171).

Compreende-se por trabalho proletário abstrato/assalariado o trabalho que produz e valoriza o capital. O assalariado não proletário, “(...) quando produtivo, não ‘produz’ o capital, apenas serve à ‘autovalorização do capital’, como é o caso do professor na ‘fábrica de ensinar’” (LESSA, 2007, p. 171). De acordo com as considerações feitas até aqui, percebe-se que tanto o proletário como o mestre-escola são necessários à reprodução do capital. O que irá distingui-los são as mercadorias produzidas por ambos, visto que só a mercadoria produzida pelo proletário no processo de transformação da natureza pode servir como meio de acumulação pelo capital.

Esse processo de diferenciação do trabalho somado à produção da mais-valia foi aprofundado com a inserção da maquinaria no processo produtivo. A maquinaria tornou-se para o capitalista um poderoso meio de valorização de capital, mediante a elevação da produtividade e da intensificação do trabalho abstrato. Ao analisar a manufatura e a grande indústria, Marx (1996b) ressalta que na manufatura o revolucionamento do modo de produção tomou como ponto de partida a força de trabalho, enquanto a grande indústria se debruçou

sobre o meio de trabalho. Entretanto, é necessário mencionar que, em termos marxianos, houve uma metamorfose da ferramenta em máquina.

Já no início do capítulo XIII “Maquinaria e Grande Indústria”, na obra *O Capital*, Marx destaca que a finalidade da maquinaria, utilizada como capital, de nenhum modo é aliviar o trabalho do trabalhador. Sua real finalidade, no processo produtivo do trabalho, consiste em baratear as mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho, ainda que esta última condição pareça favorável ao trabalhador. Ao contrário disso, põe-se de modo fetichizado, alienado, isso porque a maquinaria encurta parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, objetivando aumentar a outra parte da jornada de trabalho que o trabalhador fornece de graça ao capitalista. Para Marx, isso significa que a maquinaria é “meio de produção de mais-valia” (MARX, 1996b, p. 7).

Não se pode confundir a máquina com a fábrica; a máquina é o instrumento que inserido no processo de produção de mercadoria, permitiu ao capitalista extrair da jornada de trabalho a mais-valia. Esse processo ocorre no interior da fábrica. Para nosso filósofo, a fábrica não é um espaço simples, mas uma organização da produção que tem por base o uso da maquinaria, denominado de “moderno sistema fabril”. À medida que a fábrica reorganiza a divisão do trabalho, os trabalhadores passam a ser organizados e distribuídos em máquinas especializadas.

É, portanto, uma operação reversa. Enquanto na manufatura os trabalhadores eram especializados, agora o trabalhador da fábrica moderna é destituído de sua dimensão intelectual, passando a trabalhar com a máquina especializada. Esse processo é o resultado da transferência das habilidades do operário para a máquina e, portanto, de um aprofundamento na divisão do trabalho.

A fábrica possui uma composição que difere da manufatura. O espaço fabril aprofunda a divisão entre trabalho manual e intelectual, isso porque sua composição repousa efetivamente entre trabalhadores que estão ocupados com as máquinas-ferramentas “(adicionam-se a estes alguns trabalhadores para vigiar ou então alimentar a máquina-motriz)” (MARX, 1996b, p. 54), os meros ajudantes desses trabalhadores de máquinas (quase exclusivamente crianças); somados a esses, surge um pessoal em quantidade significativa que se ocupa do “controle do conjunto da maquinaria e com sua constante reparação, como engenheiros, mecânicos, marceneiros etc.” (MARX, 1996b, p. 54). Esses últimos se conformam em uma classe mais elevada de trabalhadores, em parte possuidora de formação científica ou artesanal; são compreendidos como “supervisores do trabalho, soldados rasos da indústria e suboficiais da indústria” (MARX, 1996b, p. 57).

A introdução da maquinaria no processo de trabalho, por mais que à primeira vista pareça facilitar o trabalho, torna-se um meio de tortura do trabalhador, “já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho do conteúdo” (MARX, 1996b, p. 55-56). A produção capitalista, à medida que valoriza o capital, desvaloriza e desumaniza na mesma medida o trabalhador.

Marx esclarece:

**Todo trabalho na máquina exige aprendizado precoce do trabalhador para que ele aprenda a adaptar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato.** À medida que a própria maquinaria coletiva constitui um sistema de máquinas variadas, atuando ao mesmo tempo e de modo combinado, a cooperação nela baseada exige também uma divisão de diferentes grupos de trabalhadores entre as diferentes máquinas. Mas a produção mecanizada supera a necessidade de fixar à moda da manufatura essa divisão por meio da apropriação permanente do mesmo trabalhador à mesma função. Como o movimento global da fábrica não parte do trabalhador, mas da máquina, pode ocorrer contínua mudança de pessoal sem haver interrupção do processo de trabalho [...]. Finalmente, **a velocidade com que o trabalho na máquina é aprendido na juventude elimina igualmente a necessidade de preparar uma classe especial de trabalhadores exclusivamente para o trabalho em máquinas.** Mas os serviços dos meros ajudantes são substituíveis na fábrica em parte por máquinas, em parte possibilitam, por causa de sua total simplicidade, troca rápida e constante das pessoas submetidas a essa labuta. (MARX, 1996b, p. 54-55, grifos nossos).

Como se observa, a separação entre as potencialidades espirituais (a dimensão intelectual) e o trabalho manual se completa e se aprofunda com a maquinaria. Com a divisão do trabalho na indústria moderna, o trabalhador manual foi esvaziado de suas habilidades e do conhecimento e controle da produção; esse esvaziamento acontece como algo “ínfimo e secundário perante a ciência, perante as enormes forças da Natureza e do trabalho social em massa que estão corporificados no sistema de máquinas [...]” (MARX, 1996b, p. 56). Como esclarece Marx, a referida produção está baseada num sistema de máquinas que aprisionou o trabalhador à mesma função por um longo período, possibilitando intensificar a produção. Esta forma de produção intensificada, executada de modo uniforme, monótona e maçante, dispensou ao trabalhador uma formação (especializada) para lidar com a operacionalização do sistema de máquinas, requerendo do trabalhador manual tão só o adestramento e o disciplinamento à moral burguesa<sup>53</sup>. Já para um ínfimo número de trabalhadores que não

---

<sup>53</sup> Veremos nas próximas discussões as propostas da burguesia liberal para conformar um sistema de educação que absorva a classe trabalhadora, no preciso sentido de formar cidadãos hábeis ao processo de trabalho assalariado.

estavam ligados diretamente à produção, mas à organização e à administração, exigiram-se conhecimentos especializados – uma formação técnica e científica.

Essas transformações permitiram maiores níveis de produtividade da maquinaria em relação aos da ferramenta, resultando em maiores níveis de trabalho não pago, em comparação aos da ferramenta. Assim, segundo Marx: “Só na grande indústria o homem aprende a fazer o produto de seu trabalho anterior, já objetivado, atuar gratuitamente em larga escala como uma força da Natureza” (1996b, p. 22). Desse modo, o trabalho incorporado à produção aparece como praticamente gratuito, como uma sinonímia da força da natureza.

Para o capital, a produtividade da máquina não depende da diferença entre seu próprio valor e o valor da ferramenta por ela substituída. Noutras palavras, para o capital, a maquinaria como meio de baratear o produto visa tornar seu custo menor que o custo pago ao trabalho vivo (força de trabalho). Sua produtividade está, portanto, no grau em que ela substitui a força de trabalho humana, desumanizando o trabalhador.

Portanto, a maquinaria é um meio, um mecanismo que possibilita a produção de mais-valia, porquanto garante ao capitalista prolongar a parte do tempo de trabalho que o trabalhador lhe fornece de graça. Nessas condições, é o trabalho variável (força de trabalho abstrato) que gera mais-valia.

Na ótica de Marx:

A mais-valia só se origina da parte variável do capital e vimos que a massa da mais-valia é determinada por dois fatores, a taxa de mais-valia e o número de trabalhadores simultaneamente ocupados. Dada a duração da jornada de trabalho, a taxa de mais-valia é determinada pela proporção em que a jornada se divide em trabalho necessário e mais-trabalho. (MARX, 1996b, p. 39-40).

O fundamento da mais-valia está, portanto, na maquinaria, que possibilita ao capitalista extrair em níveis sempre crescentes o trabalho não pago, a partir da ampliação da jornada de trabalho ou a partir da combinação entre o encurtamento da jornada de trabalho e a intensificação da exploração da força física de trabalho, resultando no aumento do mais-trabalho tanto absoluto quanto relativo. De modo contraditório, o prolongamento da jornada de trabalho que a maquinaria proporciona para o capitalista provocou por parte da classe trabalhadora um movimento de reação contra o prolongamento da jornada de trabalho, que mais tarde teve de ser legalmente limitado, obrigando o Estado a regular esse processo.

A partir desse instante, portanto, em que se impossibilitou de uma vez por todas a produção crescente de mais-valia mediante o prolongamento da jornada de trabalho, o capital lançou-se com força total e plena consciência à produção de mais-valia relativa por meio do desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas. Ao mesmo tempo, ocorreu uma modificação no caráter da mais-valia relativa. Em geral, o método de produção da mais-valia relativa consiste em capacitar o trabalhador, mediante maior força produtiva do trabalho, a produzir mais com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo. (Marx, 1996b, p. 42).

Com a redução do tempo de produção e a impossibilidade de aumentar a jornada de trabalho, devido à regulamentação realizada pela Legislação Fabril de 1848, como veremos adiante, o capital utilizou essa mesma regulação para explorar ainda mais a força física de trabalho, intensificando o ritmo da produção e do trabalho. Assim, em face da impossibilidade de extração da mais-valia absoluta pelo aumento da grandeza extensiva do trabalho, essa foi convertida em grandeza intensiva.

Vejamos o que diz Marx:

Essa compressão de maior massa de trabalho em dado período de tempo conta, agora, pelo que ela é: como maior *quantum* de trabalho. Ao lado da medida do tempo de trabalho como “grandeza extensiva”, surge agora a medida de seu grau de condensação. Mas influência no tempo de trabalho como medida de valor só ocorre também aqui enquanto a grandeza intensiva e a extensiva se colocam como expressões antitéticas e mutuamente excludentes do mesmo quantum de trabalho (1996b, p. 44).

Mas, afinal, como o trabalho é intensificado? Segundo Marx (1996b):

O primeiro efeito da jornada de trabalho reduzida decorre da lei evidente de que a eficiência da força de trabalho está na razão inversa de seu tempo de efetivação. Por isso, dentro de certos limites, ganha-se em grau de esforço o que se perde em duração. No entanto, que o trabalhador efetivamente movimente mais força de trabalho é assegurado pelo capital mediante o método de pagamento<sup>54</sup>. (1996b, p. 44).

Assim que a redução da jornada de trabalho, que cria de início a condição subjetiva para a condensação do trabalho, ou seja, a capacidade do trabalhador em liberar mais força num tempo dado, se torna obrigatória por lei, a máquina, na mão do capitalista, transforma-se no meio objetivo e sistematicamente aplicado de espremer mais trabalho no mesmo espaço de tempo. Isso ocorre de duas maneiras: mediante aceleração das máquinas e ampliação da maquinaria a ser supervisionada pelo mesmo operário ou de seu campo de trabalho. A construção mais aperfeiçoada da maquinaria é, em parte, necessária para exercer maior pressão sobre o trabalhador, em parte ela acompanha por si mesma a intensificação do trabalho, porque a limitação

---

<sup>54</sup> Marx (1996b) nos traz como exemplo dessa forma de pagamento o salário por peça, uma forma de pagamento desenvolvida na Seção VI, capítulo XIX – O Salário por Peça, de sua obra *O Capital*.

da jornada de trabalho obriga o capitalista a controlar mais rigorosamente os custos de produção. (MARX, 1996b, p. 44-45).

Ainda que o prolongamento da jornada de trabalho tenha sido vedado por lei, isso não impediu o capitalista de buscar estratégias que lhe garantissem a extração de mais-trabalho. Como afirma Marx, a tendência do capital é a de “ressarcir-se mediante a sistemática elevação do grau de intensidade do trabalho e transformar todo aperfeiçoamento da maquinaria num meio de exaurir ainda mais a força de trabalho [...]” (MARX, 1996b, p. 50), o que lhe permite elevar em patamares elevados a contradição entre a intensificação da exploração da força de trabalho e o aumento da taxa de lucro. Em Marx, a produção da mais-valia supõe um modo de produção especificamente capitalista, “[...] que com seus métodos, meios e condições nasce e é formado naturalmente apenas sobre a base da subordinação formal do trabalho ao capital. No lugar da formal surge a subordinação real do trabalho ao capital” (MARX, p. 138-139).

Em síntese:

O prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital — isso é a produção da mais-valia absoluta. Ela constitui a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida para a produção da mais-valia relativa. Com esta, a jornada de trabalho está dividida desde o princípio em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho reduz-se o trabalho necessário por meio de métodos pelos quais o equivalente do salário é produzido em menos tempo. A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais. (MARX, 1996b, p. 138).

Além dessas duas formas de aumentar a produtividade, seja pelo aumento da jornada de trabalho, a partir da sua intensificação, seja encurtando o tempo de produção, o modo de produção capitalista percebeu a necessidade de utilizar-se de trabalhadores sem força muscular ou “[...] com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade” (MARX, 1996b, p. 28). Dessa forma, houve a incorporação de todos os membros da família (mulheres, crianças e jovens) no processo de produção, “sem distinção de sexo nem idade” (p. 28). No que concerne ao salário para o trabalhador, o valor da força de trabalho era determinado pelo tempo de trabalho necessário à manutenção de toda a família.

Com a introdução de todos os membros da família no processo de trabalho, o valor da força de trabalho do homem passou a ser repartido por todos eles, resultando numa desvalorização da sua força de trabalho. Contraditoriamente, ainda que se tenha uma redução



do salário, o valor a ser dividido por todos os membros da família aumenta para o capitalista a parte do trabalho não pago, pois agora em vez de um trabalhador há todos os membros trabalhando sob as mesmas condições e por um valor de trabalho abaixo de sua produtividade. Assim, a maquinaria “desde o início amplia o material humano de exploração, o campo propriamente de exploração do capital, assim como o grau de exploração” (MARX, 1996b, p. 29).

Esse panorama obrigou o Parlamento Inglês a legislar sobre a jornada de trabalho, a partir da Lei Fabril ou legislação fabril inglesa, como primeira reação consciente e planejada da sociedade burguesa ao seu desumano processo de produção. Contraditoriamente, limitou a prática da jornada de trabalho, do trabalho noturno e a exploração dos seres humanos. Toda dificuldade encontrada para a produção foi considerada pelos capitalistas como uma “barreira natural”.

Segundo Marx, nenhum “veneno” eliminaria de modo mais seguro “animais daninhos do que a lei fabril tais ‘barreiras naturais’” (p. 105). O Parlamento inglês chegou ao entendimento de que a coerção pretendida por uma lei poderia eliminar todos os entraves das chamadas “barreiras naturais” da produção à limitação e regulamentação da jornada de trabalho. Assim, “o capital, como ele reiteradamente declara, pela boca de seus representantes, só se prontifica a tal revolucionamento ‘sob a pressão de uma lei geral do Parlamento’ que regule coercitivamente a jornada de trabalho” (MARX, 1996b, p. 109).

A legislação fabril não apenas regulou a jornada de trabalho; nela encontramos cláusulas sobre a higiene, a saúde e a **educação**. Não é nossa intenção neste estudo esgotar a discussão acerca das disposições da lei fabril, especificamente das cláusulas sanitárias, mas o estudo proposto exige um olhar atencioso sobre as questões relacionadas ao trabalho assalariado e a problemática da educação nesse período. As cláusulas educacionais se apresentam como uma das ações políticas da burguesia inglesa contra a falta de instrução do proletariado em face das necessidades do capital de disciplinar, adequar e adestrar física e ideologicamente a classe trabalhadora às transformações da ordem burguesa. Apenas sob esses moldes poderia ser garantida uma educação à classe trabalhadora compatível com o processo de produção e o trabalho assalariado.

Ao levantar esse conjunto de questões, é fato que, de modo geral, não encontramos em Marx uma obra específica acerca da problemática da educação. Isso nos exige uma análise criteriosa sobre as passagens em que encontramos apontamentos sobre a educação e que indicam uma relação entre trabalho assalariado, divisão do trabalho e educação.

Marx (1996b) assinala que a forma de exploração da força de trabalho realizada pela sociedade capitalista degradou física, moral e intelectualmente a classe trabalhadora. O trabalho executado pelas crianças impedia seu desenvolvimento intelectual, transformando-as em adultos desprovidos de um saber; essa condição deve ser distinguida daquela ignorância natural, pois diferentemente da preguiça e do ócio, essa condição afetava “a capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural” (MARX, 1996b, p. 33). Conforme nosso filósofo, esta situação exigiu do Parlamento inglês fazer do ensino primário “a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris” (MARX, 1999b, p. 33). Em todo caso, a legislação fabril, por sua deficiência, permitia aos capitalistas burlá-la.

Tal espírito capitalista é visível na redação das cláusulas educacionais da Legislação Fabril, ainda que se observe uma regulamentação da obrigatoriedade do ensino primário. Segundo Marx, não passou de um movimento forçosamente “ilusório”, em que na falta de uma organização administrativa que fizesse cumprir o ensino, muitos fabricantes usam de artimanhas e trapaças para deixar de cumpri-las. Essa observação feita por Marx pode também ser verificada nas considerações contidas no relatório de um inspetor de fábrica, Leonard Horner, de 1857:

Apenas o Legislativo é para ser culpado por ter passado uma lei ilusória (*delusive law*) que, sob a aparência de providenciar educação para as crianças, não contém nenhum dispositivo pelo qual esse pretense objetivo possa ser assegurado. Nada determina, exceto que as crianças devam ser encerradas por determinado número de horas (três horas) por dia dentro das quatro paredes de um local, chamado de escola, e que o usuário da criança deva receber semanalmente um certificado a respeito de uma pessoa que lhe apõe o nome como professor ou professora. (HORNER, 1857, p. 17 apud MARX, 1996b, p. 33).

Ainda segundo Marx, antes da Promulgação da Lei Fabril, de 1844, não eram raros os certificados de frequência escolar demarcados com uma “cruz por professor ou professora, já que estes não sabiam escrever” (MARX, 1996b, p. 33). A educação em sentido estrito, “regulada” para a classe trabalhadora, não passou de um mecanismo ilusório; nada se ensinava e nada se aprendia naqueles locais chamados de escola. Essas considerações são confirmadas quando se observa que o professor/a não passava de um indivíduo analfabeto, que impedido diante de seus limites de repassar o ensino sistemático aos educandos, apenas repassava às crianças trabalhadoras os comportamentos e princípios morais burgueses.

Marx cita outro trecho do relatório que fornece elementos para essa consideração:

Ao visitar uma dessas escolas expedidoras de certificados fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe disse: “Por favor, o senhor sabe ler?”. Sua resposta foi: “Ah! Algo” (*summat*). E, como justificativa, acrescentou: “De todo modo, estou à frente de meus alunos”. (HORNER, 1857, p. 17 *apud* MARX, 1996b, p. 33-34).

Nosso filósofo complementa a caracterização das condições educacionais dos filhos/as da classe trabalhadora, destacando, a partir de trechos do relatório de 1856, do inspetor de fábrica John Kincaid, e do relatório de 1857, do inspetor Leonard Horner, a incapacidade do mestre-escola para lecionar e as péssimas condições dos locais de ensino.

A primeira escola que visitamos era mantida por uma Mrs. Ann Killin. Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, ela logo cometeu um erro ao começar com a letra C, mas, corrigindo-se imediatamente, disse que seu sobrenome começava com K. Olhando sua assinatura nos livros de assentamentos escolares, reparei, no entanto, que ela o escrevia de vários modos, enquanto sua letra não deixava nenhuma dúvida quanto a sua incapacidade para lecionar. Ela mesma também reconheceu que não sabia manter o registro (...). Numa segunda escola, encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo ininteligível. (KINCAID, 1858, p. 31-32 *apud* MARX, 1996b, p. 34).

Não é, porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares mas nenhuma instrução, pois, em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face do amontoado atordoante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua receita, mísera no melhor dos casos, depende totalmente do número de pence, recebidos do maior número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. A isso acresce o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as pobres crianças, de uma atmosfera fechada e fétida. Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada: e isso é certificado como frequência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como tendo sido educadas (*educated*). (HORNER, 1857, p. 17-18 *apud* MARX, 1996b, p. 34).

Não é de se estranhar que a sociedade capitalista tenha sido a primeira sociedade a regular o ensino escolar para a classe trabalhadora, pois o fez com a finalidade de responder a seus interesses, já que a educação permitia controlar os trabalhadores e aumentar a produção. Intentava-se, portanto, uma educação que adequasse o trabalhador às novas funções da produção mecanizada, sem que visasse aperfeiçoar o conteúdo intelectual desta classe. Ao contrário, retirava dos trabalhadores os conhecimentos que contribuiriam para o domínio da produção e da técnica e disciplinava rigorosamente os futuros operários.

Examinemos essa lógica apresentada a seguir:

Toda criança, antes de ser empregada numa dessas estamarias, deve ter frequentado a escola ao menos por 30 dias e por não menos de 150 horas durante os 6 meses que precedem imediatamente o primeiro dia de seu emprego. Durante a continuidade de seu emprego na estamaria, precisa igualmente frequentar a escola por um período de 30 dias e de 150 horas a cada período letivo semestral (...). A frequência à escola precisa ocorrer entre 8 horas da manhã e 6 horas da tarde. Nenhuma frequência de menos de 2 1/2 horas nem de mais de 5 horas no mesmo dia deve ser calculada como parte das 150 horas. Em circunstâncias normais, as crianças frequentam a escola pela manhã e à tarde por 30 dias, 5 horas por dia e, após o decurso dos 30 dias, quando a soma estatutária global de 150 horas foi atingida, quando elas, para usar seu linguajar, acabaram seu livro, voltam para a estamaria, onde ficam de novo por 6 meses até que vença outro prazo de frequência escolar, e então ficam novamente na escola, até que acabem o livro novamente (...). **Muitos jovens que frequentam a escola durante as 150 horas requeridas, quando voltam ao término dos 6 meses de permanência na estamaria, estão no mesmo ponto em que estavam no começo (...). Eles naturalmente perderam tudo quanto tinham adquirido com sua frequência anterior à escola.** Em outras estamarias de chita, a frequência escolar é tornada dependente, de modo total e absoluto, das necessidades de serviço da fábrica. O número regulamentar de horas é preenchido a cada período semestral mediante prestações de 3 a 5 horas por vez, que talvez estejam dispersas pelos 6 meses. Por exemplo, num dia a escola é frequentada das 8 às 11 horas da manhã, noutro dia da 1 até as 4 horas da tarde e, depois de a criança ter ficado ausente por uma série de dias, volta subitamente das 3 às 6 da tarde; então, aparece talvez por 3 a 4 dias consecutivos, ou por uma semana, desaparece daí novamente por 3 semanas ou por 1 mês inteiro e retorna por algumas horas poupadas nos dias sobrantes, quando seu empregador por acaso não precisar dela; e desse modo, **a criança é, por assim dizer, chutada (*buffeted*) da escola para a fábrica, da fábrica para a escola,** até que a soma de 150 horas tenha sido completada. (REDGRAVE, 1857, p. 41-43 apud MARX, 1996b, p. 35-36).

Trata-se, como afirma Marx, de uma grotesca e horripilante educação para a classe trabalhadora. A educação escolar, a principal, mas não única manifestação da educação em sentido estrito, conforma-se num perverso sistema de controle e alienação dos pequenos trabalhadores. A obrigatoriedade do ensino escolar possibilitava ao capital prender as crianças não às escolas, mas ao trabalho, isso porque aquelas que possuíam o registro escolar e frequência seriam, a cada seis meses, postas no processo de trabalho. Ao capitalista, o “ilusório ensino” se mostra vantajoso, à medida que se apresentava como um mecanismo de garantia da rotatividade de trabalhadores flexíveis no processo de produção.

A esse respeito, Cambi (1999) anota que o operário torna-se duplamente alienado, seja no tempo de trabalho, seja no tempo livre. No primeiro momento, é um apêndice da máquina (como já afirmava Marx); no segundo, é apenas um bruto que recarrega suas forças para voltar ao trabalho explorado. O espaço escolar torna-se um reforço às alienações; entre o chão

de fábrica e o chão da escola, os pequenos são deseducados e adequados à disciplina do trabalho, prontos para serem brutalmente explorados.

Exemplo da relação entre educação e trabalho abstrato é encontrado nas escolas de bordado e entrançamento de palhas. Quanto à primeira, as *lace schools* (escolas de bordados), que mantinham crianças de cinco anos (às vezes até menos) até os 12 ou 15 anos, obrigadas a trabalhar nessas escolas por um período extensivo e degradante. No primeiro ano, trabalhavam de quatro a oito horas por dia; depois, das seis horas da manhã até as oito ou dez horas da noite. Há também as *straw plait schools* (escolas de entrançamento de palhas), onde as crianças aprendiam a trançar a palha com quatro anos de idade.

Para Marx, quanto à formação dessas crianças:

Educação, naturalmente, não recebem nenhuma. As próprias crianças chamam as escolas primárias de *natural schools* (escolas naturais), para diferenciá-las dessas instituições de sugar sangue, nas quais apenas são mantidas a trabalhar para aprontarem a tarefa prescrita por suas mães meio mortas de fome, em geral 30 jardas por dia. (MARX, 1996b, p. 99).

No que tange às cláusulas educacionais, a lei fabril regulou a instrução primária como condição obrigatória para o trabalho na sociedade capitalista. Tal instrução conjugou o ensino e a ginástica com o trabalho manual. Como vimos, o sistema educacional estruturado e regulado para a classe trabalhadora possuía uma débil estrutura, seja pelo analfabetismo ou despreparo do mestre-escola, seja pelas péssimas condições dos espaços escolares, seja, ainda, pela precariedade dos instrumentos e recursos didáticos.

Essa “obrigatoriedade” foi regulada por uma instrução distribuída em turnos e pela rotatividade dos educandos entre a escola e o trabalho, a cada seis meses. Entretanto, os inspetores de fábrica descobriram, a partir dos depoimentos dos mestres-escolas, que aquelas crianças de fábricas, ainda que somente usufríssem do ensino oferecido pela metade do tempo, aprendiam até mais do que aquelas que eram instruídas o dia inteiro.

Eis o depoimento do inspetor:

A coisa é simples. Aqueles que só permanecem metade do dia na escola estão sempre lépidos e quase sempre dispostos e desejosos de receber instrução. O sistema de metade trabalho e metade de escola faz de cada uma dessas atividades descanso e recreação em relação à outra e conseqüentemente muito mais adequadas para a criança do que a continuidade ininterrupta de uma das duas. Um garoto que desde manhã cedo fica sentado na escola não pode concorrer, especialmente quando faz calor, com outro que chega lépido e fagueiro de seu trabalho. (REPORTS OF INSP. OF FACT *apud* MARX, 1996b, p. 111-112).

Conforme nosso autor, ante a obrigatoriedade da educação para o trabalho nas fábricas e a situação de trabalho na indústria de mineração, os trabalhadores das minas passaram a reivindicar uma lei que tornasse obrigatório o ensino para as crianças, como havia sido reconhecido nas fábricas. Para tanto, foi considerada a cláusula da Lei de 1860, a qual regulou o certificado escolar para o emprego de meninos de dez a 12 anos; entretanto, tal legislação não se efetivou.

Acerca dessa proposta, Marx apresenta um extensivo e grotesco interrogatório realizado pelos juízes de instrução capitalista a um representante dos mineiros:

(Nº 115). “A lei é mais necessária contra os empregadores ou contra os pais? – Contra ambos.” (nº 116). “Mais contra um ou contra o outro? – Como devo responder a isso?” (nº 137). “Mostram os empregadores algum desejo de adaptar o horário de trabalho ao ensino escolar? – Nunca.” (nº 211). “Os trabalhadores das minas de carvão melhoram posteriormente sua educação? – Geralmente eles pioram; adquirem maus hábitos; entregam-se à bebida, ao jogo e a coisas semelhantes e naufragam completamente.” (nº 454). “Por que não enviar as crianças a escolas noturnas? – Na maioria dos distritos carvoeiros elas não existem. Mas o principal é que elas ficam tão exaustas do longo trabalho em excesso que os olhos fecham de cansaço.” “Portanto”, conclui o burguês, “vós sois contra o ensino? – De modo algum, mas etc.” (nº 443). “Os donos das minas não são obrigados, pela lei de 1860, a exigir certificado escolar quando empregam crianças entre 10 e 12 anos? – Pela lei sim, mas os empregadores não o fazem.” (nº 444). “Em sua opinião, essa cláusula legal não é geralmente cumprida? – Ela não é cumprida ao todo.” (nº 717) “Os mineiros se interessam pela questão educacional? – A grande maioria.” (nº 718). “Estão eles temerosos pela execução da lei? – A grande maioria.” (nº 720). “Por que eles não forcem, então, a execução dela? – Muito trabalhador gostaria de recusar garotos sem certificado escolar, mas ele se torna um homem marcado (a marked man).” (nº 721). “Marcado por quem? – Por seu empregador.” (nº 722). “Vós não acreditais, por acaso, que os empregadores perseguiriam alguém só porque ele quer cumprir a lei? – Creio que eles o fariam.” (nº 723). “Por que os trabalhadores não se negam a empregar tais menores? – Isso não é deixado à opção deles.” (nº 1.634). “Os Senhores pedem a intervenção do Parlamento? – Se algo eficaz deve acontecer para a educação dos filhos dos mineiros, terá de ser tornado compulsório mediante lei do Parlamento.” (nº 1636). “Isso deve ser feito para os filhos de todos os trabalhadores da Grã-Bretanha ou só para os trabalhadores das minas? – Estou aqui para falar em nome dos trabalhadores das minas” (nº 1.638). – “Por que distinguir das outras as crianças das minas? – Porque elas constituem uma exceção à regra.” (nº 1.639). “Em que sentido? – No físico.” (nº 1.640). “Por que a educação deveria ser mais preciosa para elas do que para os meninos de outras classes? — Eu não digo que seja mais preciosa para elas, mas por causa de seu excesso de labuta nas minas elas têm menos chance para educação em escolas diurnas e dominicais.” (nº 1.644). “Não é verdade que é impossível tratar de modo absoluto questões dessa natureza?” (nº 1.646) “Há bastantes escolas nos distritos? – Não”. (nº 1.647). “Se o Estado exigisse que toda criança fosse enviada à escola, de onde viriam escolas para todas as crianças? – Creio que, assim que as circunstâncias o possibilitarem, as escolas vão surgir por si

mesmas”. “A grande maioria não só das crianças, mas também dos trabalhadores adultos nas minas não sabe ler nem escrever.” (nº 705, 726). (MARX, 1996b, p. 125-126).

Tais regulamentações, porém, não implicavam uma benevolência dos representantes do capital ante as reivindicações da classe trabalhadora. Antes de tudo, a condição da obrigatoriedade escolar para o trabalho traduz o aprisionamento das crianças e jovens àqueles espaços que garantem, ao capitalista, o adestramento: o trabalho assalariado abstrato e a escola. O primeiro lhes suga todas as fases de sua vida, pois vivem e morrem na fábrica; o segundo suga todo seu conteúdo espiritual. Em resumo, a instrução é dirigida às exigências de disciplinamento do trabalho de fábrica; em nenhum momento tem-se um aprendizado que possibilite o desenvolvimento intelectual daqueles miseráveis seres humanos.

Em conformidade com nossa observação, eis o depoimento de um fabricante de seda aos comissários da *Childrens’s Employment Commission*:

Estou inteiramente convencido de que o verdadeiro segredo da produção de **operários eficientes reside na união de trabalho com instrução a partir da infância**. Naturalmente, o trabalho não deve ser demasiado pesado, nem desagradável ou nocivo à saúde. Eu gostaria que minhas próprias crianças tivessem trabalho e brinquedo como alternância da escola. (CHILD. EMPL. COMM, V Rep., p. 82, nº 36 *apud* MARX, 1996b, p. 112, grifo nosso).

A íntima relação entre trabalho assalariado e educação reflete as exigências do desenvolvimento da indústria moderna, que “[...] em certo estágio, mediante o revolucionamento do modo de produção material e das relações sociais de produção, também revoluciona as cabeças” (SENIOR, 1863, p. 66 *apud* MARX, 1996b, p. 112). Esse discurso realizado por Nassau William Senior, encontrado no documento do 7º Congresso anual da *National Association for the Promotion of Social Science*, realizado em Edimburgo, em 1863, mostra que a educação das crianças das classes altas e média eleva inutilmente o trabalho dos professores, “[...] enquanto desperdiça tempo, saúde e energia das crianças não só de modo infrutífero, mas absolutamente prejudicial” (SENIOR, 1863, p. 66 *apud* MARX, 1996b, p. 112), desvelando o caráter da educação, sob a égide do capital, como **unilateral, improdutivo e prolongado**.

Conforme Marx, a produção moderna em antítese à antiga divisão do trabalho manufatureira funda-se agora nas seguintes características:

Sempre que possível, na utilização da mão de obra feminina, do trabalho de crianças de todas as idades, de **trabalhadores não qualificados**, em suma, do *cheap labour*, do trabalho barato, como o inglês tão caracteristicamente o denomina. (MARX, 1996b, p. 92, grifo nosso).

Este caráter **unilateral, improdutivo e prolongado** caracteriza a educação na sociedade burguesa, que tem como fundamento as transformações efetuadas pela produção mecanizada, que ao superar divisão manufatureira do trabalho, fez do trabalhador de fábrica um acessório da máquina parcelar, introduzindo o trabalho **feminino, infantil e não qualificado** como base na divisão de trabalho moderno. As crianças e jovens, por sua vez, são inseridos nas manipulações do trabalho simples, rotineiro, degradante, exploradas durante anos “sem aprender nenhum trabalho que as torne mais tarde úteis ao menos nessa mesma fábrica ou manufatura” (MARX, 1996b, p. 113).

Em complemento à discussão acerca do processo de degradação intelectual e física desses segmentos, nosso autor menciona o trabalho nas gráficas inglesas de livros, da manufatura à introdução das máquinas de impressora. Na manufatura, o aprendiz percorria todas as etapas de uma aprendizagem até se tornar tipógrafo. Saber ler e escrever era uma exigência do ofício. Todavia, com a introdução da maquinaria nas tipografias inglesas, passou-se a empregar dois tipos de trabalhadores: um trabalhador adulto para supervisionar a máquina e um trabalhador mais jovem, de idade entre 11 e 17 anos, para executar a simples e monótona tarefa de colocar ou retirar o papel da máquina, durante um turno extensivo de 14, 15 ou 16 horas diárias. Em geral, esses jovens não careciam de nenhum conhecimento para desenvolver tal trabalho manual, não sabiam ler nem escrever. Era preciso conservá-los na condição de criaturas embrutecidas, anormais, degradadas física e espiritualmente.

A fim de capacitá-los para sua tarefa, não é necessária formação intelectual de nenhuma espécie; eles têm pouca oportunidade para habilitação e, menos ainda, para julgamento; o salário, embora relativamente alto para adolescentes, não cresce proporcionalmente ao próprio crescimento deles e a grande maioria não tem perspectiva de atingir o posto mais bem remunerado e mais responsável de supervisor de máquina, pois para cada máquina existe apenas 1 supervisor e frequentemente 4 rapazinhos. (Loc. cit., p. 3, nº 24 apud MARX, 1996b, p. 113).

Ao fim de todo o processo de exploração de seu trabalho, assim que se tornam velhos demais para o trabalho infantil, no máximo com 17 anos, esses jovens são demitidos das tipografias, conduzidos à marginalidade e ao profundo pauperismo. Ainda que tentem inserir-se em outros ramos, a falta de conhecimento, a total ignorância, a brutalidade e a degradação



das esferas de sua vida os impedem. Por fim, esses indivíduos passam grande parte de suas vidas em um tipo de atividades que nada lhes acresce enquanto seres humanos, a saber, o trabalho parcelar, que brutaliza, retarda, debilita fisicamente e aniquila intelectualmente. Como resultado, temos o ser dócil, alienado, deseducado e desumano, perfeito para a exploração capitalista.

Vimos que a inserção da maquinaria no processo de produção capitalista revolucionou a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de produção. Como observa Marx: “A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo de produção social” (1996b, p. 114), transferindo à máquina parcelar as funções que eram executadas pelos trabalhadores. O uso da tecnologia permitiu descobrir as formas básicas dos movimentos que percorrem todo fazer produtivo da força corpórea do homem, substituindo-o e intensificando sua jornada de trabalho. A indústria moderna, ao aprofundar a divisão do trabalho entre manual e intelectual, lançou constantemente massas de capital e massas de trabalhadores assalariados de um ramo da produção para outro.

Marx considera que a legislação fabril,

[...] como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. (MARX, 1996b, p. 116).

Segundo Marx, isso significa que as contradições postas pelo sistema fabril, no que diz respeito à relação entre trabalho e educação, fizeram brotar, como se verifica a partir das propostas de Robert Owen, “**o germe da educação do futuro**” (MARX, 1996b, p. 112, grifo nosso), que há de articular para todas as crianças acima de certa idade, “trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, **mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões**” (MARX, 1996b, p. 112, grifo nosso).

Aqui, podemos argumentar: a esfera material-econômica tem implicação direta sobre como se estabelece e se expressa o complexo social da educação, se se pretende uma educação verdadeiramente universal ou desigual. Veremos que no desenvolvimento da sociedade capitalista, ainda que a economia se apresente como prioridade ontológica na relação entre o trabalho e a educação, no interior da totalidade social estabelece-se também uma relação entre dois complexos sociais de segunda ordem: a esfera da política e a educação,

e delas com o complexo do trabalho. Reafirma-se que a totalidade é um *complexo de complexos sociais*.

Para tal propósito, efetuaremos nosso exame sobre o solo francês, palco de intensos debates acerca do liberalismo, da política, da democracia, da cidadania, do Estado, da emancipação política e das propostas liberais acerca da organização de uma educação universal, igualitária, laica, gratuita e para todos, combinada ao trabalho assalariado “livre”. Tais propostas influenciaram na estruturação da educação na Europa e nos demais continentes.

#### **4 TRABALHO, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: AS PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA**

Até aqui pudemos apreender que no escravismo e no feudalismo a propriedade privada esteve essencialmente ligada à posse da terra, o que, juntamente com as respectivas formas de trabalho escravo e servil, permitiu que as classes dominantes pudessem acumular riqueza. Essa condição se altera radicalmente com o modo de produção capitalista. Isso porque a sociedade capitalista exigiu que o capital – em sua forma de dinheiro –, pudesse circular livremente no mercado. Todas as relações daí decorrentes deveriam ser mediadas pela relação de compra e venda. O Estado<sup>55</sup> não deveria atrapalhar a livre circulação de capital.

Nas palavras de Marx e Engels (2008, p. 11-12), “[...] com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou finalmente o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno”. Essa “[...] retirada do Estado da economia é a ‘emancipação política’ do capital, que se liberta da ‘ingerência do Estado’” (LESSA, 2012, p. 47). Tal condição permitiu à burguesia emancipar-se do domínio da feudalidade; tratava-se de uma classe antes relegada a um papel secundário, que agora ascendia, fazendo surgir uma sociedade civil que não mais necessitava mais do poder feudal para existir e se reproduzir. Para tanto, era necessário legitimar o discurso de liberdade, pois agora todos eram “livres” para procurar no mercado os meios para atender às suas necessidades.

No curso do século XVIII, os debates em torno dos princípios emancipadores se colocam como espectro ao desenvolvimento da sociabilidade burguesa. Todavia, a defesa dos princípios da liberdade, da igualdade, de cidadania, dos direitos e deveres toma um espaço de discussão que ultrapassa o Estado e a classe dominante, exigindo de outros complexos sociais a disseminação e a absorção do ideário democrático burguês. Deveria haver, também, a absorção desses princípios por parte da classe dominada, a fim de apreender a “liberdade” burguesa e a “emancipação” política como a forma mais avançada de emancipação a se alcançar. Nesse processo de disseminação de uma nova concepção de mundo fundada na defesa da emancipação política, a educação, precisamente em sua manifestação formal, se pôs como instrumento à formação deste novo cidadão “livre” e assalariado.

---

<sup>55</sup> Em nosso estudo não realizaremos uma análise aprofundada sobre o complexo social do Estado. Por ora, podemos apontar que sua função social tem implicações diretas na garantia da reprodução da ordem burguesa, respondendo em diferentes momentos históricos, fundamentalmente, aos interesses do capital, revelando sua dependência ontológica ante o capital. Para um estudo aprofundado acerca dos fundamentos do Estado, sugerimos a leitura de Marx (2010a); (2010b); (2010c); Marx e Engels (2009).

Na seção que segue, veremos que na França, assim como na Inglaterra, o debate acerca da elaboração de um sistema educacional que incluísse a classe trabalhadora ganhou notoriedade. Na França, verificamos uma maior organicidade e efervescência de discussões que envolvem não apenas a relação da educação com o trabalho, mas, de modo mais aprofundado, a relação daqueles complexos com a emancipação. Assim, trataremos no presente momento da relação entre trabalho, educação e emancipação. Precisamente, veremos o debate em torno desses complexos a partir de dois momentos da história, os quais perfazem uma diversidade de entendimentos acerca da educação emancipadora.

O primeiro momento é marcado pelas disputas entre liberais e a monarquia, entre os séculos XVIII e XIX, que colocaram em questão a construção de um sistema educativo fundamentado na defesa de uma educação universal, igualitária, laica, gratuita e estatal, organicamente sob o prisma da emancipação política burguesa. Como norteadores dessas defesas, analisamos dois projetos, que mais tarde impactaram fortemente nas aspirações da educação formal desde o século XX aos nossos dias. São eles: o *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* (Relatório e projeto de decreto relativo à organização geral da educação pública), apresentado à Assembleia Legislativa nos dias 20 e 21 de abril de 1792, por Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquês de Condorcet; e o Plano Nacional de Educação, de Louis-Michel Le Peletier, apresentado e lido por Robespierre, na Convenção, em 13 de junho de 1793. Há também o conjunto de propostas educacionais dos constantes conflitos revolucionários do século XIX, a exemplo das Revoluções de Junho de 1830, da Revolução de Fevereiro de 1848 e do período bonapartista.

Em contraposição às propostas liberais, no segundo momento, traçamos um percurso analítico entre a proposta marxiana de formação *omnilateral* e de uma educação integral, ante a heterogeneidade das propostas da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) contidas nos seus diversos Congressos e Conferências do período de 1864-1872, bem como no Programa de Gotha, de 1875, que também recaem sobre a defesa da educação universal, para todos, laica, pública/estatal. Aponta-se que a proposta de uma educação alinhada aos interesses da classe trabalhadora por sua emancipação econômica contou com intensos debates, configurando distintos posicionamentos teóricos e políticos que devem ser levados em consideração no trato da problemática da educação emancipadora.

De modo geral, apontamos aqui as raízes contraditórias da defesa da educação universal, igualitária, laica, gratuita, pública e estatal, que têm sido contemporaneamente tomadas como fundamentos para uma educação emancipadora. A referida concepção circula entre a emancipação política e a emancipação humana.

#### 4.1 TRABALHO ASSALARIADO E EDUCAÇÃO: as propostas liberais de uma educação enquanto instrumento para a emancipação política

Estabelecidas as transformações na base econômica com a propriedade privada – o capital e o estabelecimento do trabalho assalariado –, era necessário empreender modificações na esfera do social e na esfera da política. Assim, com o processo de emancipação do mercado em face do Estado, a burguesia necessitou fortalecer o discurso das liberdades fundamentais, essencialmente, a liberdade de comércio.

Como afirmam Marx e Engels (2008): “No âmbito das atuais relações burguesas de produção, entende-se por liberdade o livre comércio, a liberdade de compra e venda” (MARX; ENGELS, 2008, p. 34). Daí resulta o limite da emancipação política apontada por Marx e salientada por Lessa: “Esta não é o reino da liberdade humana, mas o reino da liberdade do capital, o qual, de dominado, passa a dominar o Estado. O reino da liberdade humana é denominado por Marx de ‘emancipação humana’” (LESSA, 2012, p. 47). A emancipação humana se dá em contraposição ao capital, à propriedade privada, ao trabalho assalariado e a todas as relações de exploração daí decorrentes.

O discurso de liberdade e da emancipação política precisava ser seriamente defendido e difundido não apenas no interior da classe dominante; era necessário que a classe trabalhadora também tomasse como seu tal discurso. No interior da esfera da política, representantes do capital empenharam-se em difundir o discurso da cidadania, da igualdade, da liberdade, dos direitos e deveres entre todos os cidadãos.

Acerca disso, opina Lessa:

A emancipação política do capital é a origem da democracia e da cidadania. O capitalista tem a propriedade privada do capital e os trabalhadores de sua força de trabalho. Perante o Estado esses dois sujeitos são igualmente cidadãos, são rigorosamente iguais. Ou seja, na relação com o Estado, ambos são despidos de sua qualidade concreta para serem considerados apenas em seu momento formal, como sujeitos de direitos e deveres. Na medida em que o Estado ignora as reais desigualdades entre os indivíduos, ele na verdade permite aos capitalistas a maior liberdade para explorar os trabalhadores e proletários. (LESSA, 2012, p. 48).

Com a sociedade capitalista, vimos que foi formada uma massa de “proletários livres como os pássaros” (MARX, 1996b, p. 341-342), que destituídos dos meios de produção foram obrigados a vender no mercado sua força de trabalho em troca de um salário. Nessa

tessitura amplamente fetichizada, a compra e a venda da força de trabalho traduziam e traduzem a ideia de que todos são detentores de propriedade privada e, conseqüentemente, possuem os mesmos direitos e deveres. Todos eram, portanto, “livres”: o capitalista detinha a propriedade privada, o capital, enquanto o trabalhador detinha a sua força de trabalho. Estavam assentadas as relações sociais de igualdade, respaldada na quimérica ideia de que todos eram detentores de propriedade privada. Assim, ambas as classes tornavam-se “iguais” perante as relações sociais, econômicas e políticas. Nas palavras de Marx: “A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada*” (2010b, p. 49, grifo do autor).

Na obra *Sobre a questão judaica*, Marx (2010b) definiu o sentido preciso da emancipação política não como um simples conceito, senão como um processo histórico determinado pelas relações sociais advindas do modo de produção capitalista. Para nosso filósofo, a emancipação política se configurou pela superação da sociabilidade feudal, em que o novo modo de produção teve e tem como base a compra e a venda da força de trabalho, a qual dá origem a divisão entre público e privado; o aprofundamento da divisão entre trabalho manual e intelectual; a oposição dos homens entre si, pela exploração, pela dominação, finalmente, por uma fratura ineliminável de sua essência.

As relações sociais daí decorrentes passaram a ser orientadas pelo discurso da igualdade jurídica, que se fundamenta numa igualdade formal, visto que nenhuma das instituições burguesas assegura a plena igualdade dos indivíduos, pois estão inseridas no interior dos limites da política. Diz respeito a um conceito puramente formal de liberdade e igualdade. Marx destaca duas faces dessa formalidade: a igualdade formal dos cidadãos perante a lei; e a igualdade substancial, que tem na conservação dos privilégios e nas diferenças econômicas e sociais sua razão de ser, isto é, seu limite insuperável.

Anota Marx:

*A emancipação política* de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática. (MARX, 2010b, p. 41, grifo do autor).

A emancipação política é, sem dúvida, um avanço em relação a formas anteriores de sociedades. Ao passo que conserva uma ordem fundada na contradição de classes, na desigualdade social, na exploração da força de trabalho e no Estado burguês, assegura, pelos

mesmos instrumentos, a manutenção da ordem. Ao conservar e aprofundar as raízes materiais da desigualdade social, tal ordem fundamenta-se numa liberdade essencialmente limitada.

Para Tonet:

A inclusão dos trabalhadores na comunidade política não ataca os problemas fundamentais deles, pois eles podem ser cidadãos sem deixar de ser trabalhadores (assalariados), mas não podem ser plenamente livres sem deixar de ser trabalhadores (assalariados). (TONET, 2010a, 27).

Uma liberdade que contraditoriamente conserva a condição de exploração e subordinação dos cidadãos assalariados. Esse conjunto de questões requer o entendimento de em qual comunidade se insere o homem: uma comunidade que isola o homem, que afasta o trabalhador de sua própria essência – o trabalho. Ainda a respeito da emancipação política, o homem acha-se isolado numa comunidade eminentemente política, que tem “a sua matriz ontológica na forma capitalista de trabalho; ela é incapaz, por sua própria natureza, de permitir a *plena* realização de todos os homens” (TONET, 2010a, p. 29, grifo do autor).

Essas considerações são essenciais para apreendermos que, feitas as transformações essenciais na esfera econômica, a burguesia necessitou também legitimar seu poder nas esferas social e política, exigindo para a sua reprodução a apropriação e a manipulação de outros complexos sociais, como o direito e a educação. Nesse processo de legitimação de princípios como liberdade e igualdade, vinculados à emancipação política, a burguesia recorreu à produção de um conhecimento que legitimasse seu poder como classe dominante. O complexo social da educação foi essencial no processo de disseminação deste conhecimento e na formação de uma classe trabalhadora assalariada apta a ser explorada no mercado.

Em termos gerais, a emergência de uma nova sociabilidade implicou a estruturação de uma nova concepção de mundo, de uma nova forma de produzir conhecimento. Este novo conhecimento, difundido por via da educação em sentido amplo e estrito, teve e tem como objetivo primordial respaldar a nova forma de produzir riqueza – capitalista –, contribuindo com a afirmação de sua base material, isto é, a produção de coisas como mercadorias, a fim de gerar lucro. Daí porque o conhecimento e a produção de riqueza material se vincularam nessa nova sociabilidade, ao contrário do escravismo e do feudalismo, nos quais o conhecimento produzido se limitou à organização e à direção da *pólis* e/ou da vida para a transcendência, permanecendo suas forças produtivas ainda em estágio precário.

Na sociedade capitalista, o conhecimento toma lugar de destaque. Embora nem todo tipo de conhecimento respondesse aos interesses de erguimento da nova sociedade, pois, de

acordo com Marx, na *Crítica a Economia Política*, apenas o conhecimento apologético fora de interesse da burguesia, visto que após 1848 instaura-se a decadência ideológica da burguesia. Conforme Netto e Braz (2011, p. 29), tratou-se de um processo que altera profundamente a relação da burguesia com a “*cultura ilustrada*” de que se valera no período revolucionário.

A busca por um tipo de conhecimento que respondesse fundamentalmente aos interesses de uma nova forma de sociabilidade e, portanto, de um novo modo de produção, perpassou as ideias de diferentes intelectuais, sejam eles ligados à filosofia, à economia, à política, etc. Conforme Marx, deste processo surge a Economia Política, a qual passou a envolver conhecimentos ligados aos interesses de reprodução material. Segundo Netto e Braz (2011), durante os séculos VXII e XVIII desenvolveu-se e acumulou-se um conjunto de conhecimentos que haveriam de fundamentar a Economia Política, resultantes da contribuição de diferentes pensadores.

O século XVIII passou a ser reconhecido como o período clássico da Economia Política, sendo seus maiores representantes Adam Smith e David Ricardo. Conforme os referidos autores, podem-se destacar duas características fundamentais desse período: a primeira delas refere-se à natureza dessa teoria, ao fato de que a teoria se detém em “recortar” da realidade social um objeto específico (econômico) sem analisar de forma autônoma sua origem e desenvolvimento.

Para esses dois pensadores, o conhecimento centrou-se nas “[...] questões relativas *ao trabalho, ao valor e ao dinheiro*; **à Economia Política interessava compreender o conjunto das relações sociais que estava surgindo na crise do Antigo Regime**” (NETTO, BRAZ, 2011, p. 27, grifos dos autores). Segundo, relaciona-se ao modo como seus pensadores trataram as principais categorias e instituições econômicas, a exemplo do dinheiro, do lucro, do capital, do salário, entre outras: “[...] **eles as entenderam como categorias e instituições naturais que, uma vez descobertas pela razão humana e instauradas na vida social, permaneceriam eternas e invariáveis na sua estrutura fundamental**” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 28, grifo dos autores). Esse entendimento deve-se às elaborações fundadas no jusnaturalismo moderno, que marcou a teoria política liberal, tendo como principal representante John Locke.

De fato, a Economia Política clássica se concretizou como um instrumento ideológico da luta da burguesia contra o Estado absolutista e contra as instituições do Antigo Regime. É no século XIX que se instaura a dissolução da Economia Política clássica e, por conseguinte, a crise ideológica da burguesia, assentada na profunda mudança decorrente de suas ideias



revolucionárias e emancipadoras. A *cultura ilustrada* pelo projeto burguês de um projeto de emancipação humana parametrado na defesa da liberdade, igualdade e fraternidade não se orientou na defesa da emancipação humana, mas limitou-se à emancipação política, emancipando os homens das relações de dependência pessoal que os limitavam no Antigo Regime. Esbarrou, no entanto, no âmbito da política, pois a igualdade jurídica nunca pôde ser traduzida como igualdade econômico-social e a liberdade limitou-se ao mercado (NETTO; BRAZ, 2011).

Ante a selvageria da sociedade que se desenvolvia e o abandono do projeto revolucionário emancipador, erguia-se uma classe em oposição à dominação e exploração da burguesia. Todo esse processo demarca o ciclo da decadência ideologia da burguesia, “[...] caracterizado por sua incapacidade de classe para propor alternativas emancipadoras; a herança ilustrada passa às mãos do proletariado, que se situa, então, como sujeito revolucionário” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 30).

Desse ciclo de afirmação da burguesia enquanto classe dominante e da produção de um conhecimento que respondesse aos interesses de reprodução material e seus ideais, decorre o fato de que a produção de mercadoria implicou a necessidade de um tipo de conhecimento específico, que permitisse fundamentar o processo de transformação da natureza em riqueza material. Os conhecimentos produzidos para este fim achavam-se nas mãos daqueles que possuíam os meios de produção, a fim de lhes garantir o domínio sobre a ciência e a técnica. Por outro lado, verificamos também um primeiro momento da história em que a educação, mais precisamente em sentido estrito, é posta às classes dominadas, a exemplo das já mencionadas nas cláusulas educacionais na Inglaterra, muito embora essa educação visasse essencialmente a atender aos interesses da ordem burguesa. Veremos também na França um debate acerca da tentativa de forjar um sistema educacional que abraçasse também as massas, estritamente vinculado ao trabalho assalariado e à defesa da emancipação política.

Estabelecida a relação entre trabalho, divisão do trabalho e educação, trataremos agora da relação entre trabalho, educação e emancipação política.

As transformações em direção à modernidade foram marcadas pelas descobertas proporcionadas pela Revolução Científica do século XVII, a partir de novos métodos, técnicas e de formulações teóricas acerca do conhecimento da natureza, como a observação e a experimentação, que levaram a uma total ruptura com o mundo antigo. São exemplos as produções de Galileu, Newton e Copérnico, entre outros. As transformações científicas ocorridas neste período histórico demarcam, essencialmente, a necessidade de a nova

sociedade modernizar sua produção e a apreensão de mundo. Por conseguinte, a ciência toma centralidade em face da religião. A razão, que havia sido aprisionada pelo aporte metafísico-religioso, foi impulsionada pelas ideias de liberdade e da emancipação.

Nessa perspectiva, diferentemente da herança da ontologia grega medieval<sup>56</sup>, a modernidade preocupou-se em construir o homem ativo e em desvelar os fenômenos da natureza e da sociedade a partir da ciência; um homem ativo em relação à teoria política e à construção de sua história<sup>57</sup>. Foi mediante as transformações realizadas pela Revolução Científica que a razão se tornou a mola propulsora para a construção de uma nova concepção de homem-cidadão e de mundo, contribuindo para o surgimento do Iluminismo.

Embora, como já observado em linhas anteriores, não tenha sido toda forma de conhecimento fundado na razão que se apresentou como de interesse da burguesia, convertida em classe dominante conservadora, era preciso estabelecer um conhecimento compatível com os seus interesses econômicos, políticos e ideológicos, como era o caso do Iluminismo.

Tratou-se de um movimento político, cultural e intelectual que atingiu as camadas cultas e a burguesia liberal em ascensão<sup>58</sup>. Desenvolveu-se na Inglaterra nos séculos XVII e XVIII, expandindo-se para outros países e continentes. Sua formação e seus debates filosóficos aconteceram de modo heterogêneo, entretanto, apoiou-se na defesa da valorização da razão, no processo de formação do homem e na nova compreensão do mundo. Para tanto, recusava o absolutismo da Igreja e da monarquia na esfera do pensamento e do poder político.

A primazia da produção do conhecimento centralizado no uso da razão, e não mais em preceitos divinos, foi enfatizada quando a burguesia emergiu num processo histórico-social como classe revolucionária, com a Revolução Francesa de 1789, que varreu todas as relíquias do sistema feudal. A Revolução foi embalada pelos princípios iluministas, ensejando a defesa das ideias de *Liberté, Egalité et Fraternité* (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), que mais tarde, contraditoriamente, fizeram soar sobre as massas de trabalhadores as contradições da ordem capitalista.

---

<sup>56</sup> Acerca do debate em torno dos padrões de conhecimento greco medieval, moderno e marxiano, sugerimos a leitura da obra *Método Científico*, de Tonet (2016b).

<sup>57</sup> Embora se tenha um questionamento ao poder divino na construção da história do homem, isso não significou a abstração do aporte religioso (metafísico-religioso); este foi redirecionado às novas necessidades de reprodução da ordem capitalista, sendo funcionais “[...] às necessidades do homem e não legitimadas no sentido ontológico-teleológico” (CAMBI, 1999, p. 214).

<sup>58</sup> Tiveram como principais percussores do movimento iluminista na Europa: John Locke, Voltaire, Rousseau, Hobbes, Kant, Diderot, D’Alembert, entre outros. Não é nossa intenção determo-nos nas contribuições desses filósofos na economia política moderna; precisaríamos de um espaço maior para a sua análise. Entretanto, torna-se relevante ao nosso estudo mencionar que as defesas postas pelos filósofos iluministas tiveram impacto nas diversas esferas da vida social durante os séculos XVII e XVIII: na economia, na família, na política, na cultura, na religião e, em especial, na educação e em sua relação com o processo de trabalho. Por conseguinte, com a afirmação da emancipação política, como veremos adiante.

Expressões emblemáticas dessas defesas estão contidas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. A Declaração torna-se símbolo da representação da prática ilusória daquele período; sob o prisma da concepção da soberania popular e da nação, os homens seriam verdadeiramente livres e iguais. Noutras palavras: “Referendados pela imagem mítica do absoluto, o povo e a nação passam a representar o objeto máximo da transformação” (BOTO, 1996, p. 77). Ressalta a autora que esse mesmo povo soberano trazia em seu cerne marcas e costumes herdados de uma história de opressão, “[...] em que nem todos eram livres, nem todos eram iguais” (1996, p. 72). Era preciso, portanto, transformar, libertar e emancipar essa consciência popular das amarras das tradições e relações antigas, e pôr em seu lugar uma nova prática política, a qual deveria:

Formar mentes infantis para a nova civilidade seria instrumento prioritário de disposição do poder como autoridade emanada do povo. A tarefa pedagógica principia pela utopia do homem novo: cidadão da política regenerada. O traçado do futuro havia sido criteriosamente antecipado pela profecia iluminista. (BOTO, 1996, p. 111).

É nesse lastro de transformações da mentalidade e da formação do homem moderno que a pedagogia revolucionária, como insígnia do discurso empreendido pela Revolução Francesa, objetiva uma formação do novo homem: “emancipado, livre e igual” (BOTO, 1996, p. 72). Nas palavras de Marx: “Esse *homem*, o membro da sociedade burguesa, passa a ser a base, o pressuposto do Estado político. Este o reconhece como tal nos direitos humanos” (MARX, 2010b, p. 52, grifo do autor). O homem egoísta prescindia agora da figura do Estado para legitimar seus direitos enquanto homem e enquanto cidadão. Todavia, ambos condensam e legitimam o homem enquanto membro da sociedade burguesa. Neste momento, sob o símbolo da educação escolar para “todos”, começa-se a visualizar a defesa da educação como necessária à formação deste homem.

Por conseguinte, a educação em sentido lato deixa de ser prioridade, mas jamais será abolida. **A educação, precisamente a escolar, apresenta-se como instrumento à emancipação**, à liberdade e à formação do novo homem – cidadão na ordem burguesa. De modo que prefigura a defesa de que a concretização de uma sociedade emancipada formada por indivíduos emancipados necessitaria da formação de uma nova consciência e de novos comportamentos. A educação se pôs como mediação para concretizar essa emancipação.

Esta formação deveria se expandir; tem-se então a idealização da escola moderna para “todos”. A partir do momento em que a educação, precisamente a escolar, se expande,

estabelece-se a relação entre educação e emancipação, e dessas com o trabalho. A educação escolar na ordem burguesa tem vinculação direta com o trabalho alienado.

Podemos fazer a seguinte afirmação: o reconhecimento da educação escolar para a classe trabalhadora que se formava não resultou na possibilidade de alcançar o trabalho intelectual, ao contrário, significou uma resposta à divisão do trabalho, à medida que concretizou uma dualidade na educação escolar direcionada a atender ao aprofundamento da divisão social do trabalho a partir da formação do cidadão assalariado.

De modo geral, a educação para “todos” se apresenta como uma estratégia do capital. Mas de que modo a educação, precisamente a escolar, contribui para afirmar a emancipação política? Em que medida a relação entre educação e emancipação política conserva o trabalho assalariado? Quais as propostas que viabilizam organizar a educação escolar mediante os princípios da emancipação política?

No diversificado panorama do século XVIII, na Europa, os intelectuais representantes do pensamento iluminista não se preocuparam apenas em construir uma nova concepção de mundo que contribuísse com as transformações econômicas em curso; também se preocuparam com o problema do processo formativo do homem, visto que era necessário formar o novo homem, coerente com as necessidades de progresso e da reprodução material da sociedade moderna.

Nesse percurso histórico, os filósofos das luzes dedicaram-se à construção de novos modelos, métodos, instituições e fins educacionais que permitissem a produção e a disseminação do conhecimento vinculado ao mundo racional e empírico. Um dos grandes filósofos do “Século das Luzes” que se dedicou à formação do homem-cidadão burguês foi John Locke. Considerado um dos pilares na estruturação do pensamento moderno, especificamente da ideologia liberal, Locke teve relevância também na estruturação do sistema de educação destinado à “[...] formação tanto da mente como da moral de todo indivíduo burguês (o *gentleman*) [...]” (CAMBI, 1999, p. 336), isto é, a formação do homem gentil, cordial, do cavalheiro. No entanto, era preciso também pensar qual seria a formação para o trabalhador. Diante deste cenário, várias discussões se processaram em torno do discurso dos direitos e deveres dos cidadãos franceses, entre esses a necessidade da educação para o povo.

Esse longo e complexo período foi marcado pelo aprofundamento das reformas na educação, que exigiram um novo olhar sobre a prática pedagógica. Da defesa de uma educação individualista e privilegiada à concepção de educação para “todos”. As principais ideias estiveram assentadas na defesa da **educação estatal, laica, gratuita, universal e**

**democrática**, as quais foram aprofundadas durante o e no período pós-Revolução Francesa. Esse conjunto de defesas no campo da educação tornou-se referência, naquele momento e até os dias atuais, de um sistema educacional na Europa e em todo o globo, por sua vez, essencialmente capitalista e garantido pelo Estado burguês<sup>59</sup>.

Segundo Enguita (1989), os representantes intelectuais da burguesia em ascensão recitaram durante muito tempo o discurso da educação para a massa da população. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, reduzindo o da Igreja, como forma de aceitação à nova ordem; por outro, temiam as consequências de ilustrar aqueles que mais tarde iriam compor o processo de produção, pois a educação poderia alimentar posicionamentos subversivos à ordem.

Certamente, não seria qualquer educação (seja em sentido amplo, seja em sentido estrito) que seria difundida entre os trabalhadores. Por ora é suficiente admitirmos que o processo educativo, agora aliado ao trabalho assalariado, indubitavelmente precisou assegurar à ordem burguesa em ascensão uma massa de trabalhadores assalariados adequados ideológica e politicamente às relações econômicas e sociais da sociedade que se desenvolvia.

A problemática da educação já tinha uma longa tradição entre os intelectuais burgueses na Inglaterra, como revela Enguita (1989): “Cromwell, Mulcaster, Wase, Forrest, Hartlid e outros haviam defendido a expansão das escolas”, mas foram abundantes as ilustres figuras que a ela se opunham, entre os quais “Bacon (Francis), Chamberlayne ou Howell” (ENGUIITA, 1989, p. 111). Para La Chalotais, “[...] O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas ocupações” (CHARLOT; FIGEAT, 1985, p. 84 apud ENGUIITA, 1989, p. 111).

Após um século, esta mesma ideia ainda perseverava; na Espanha, Bravo Murilo afirmava: “Não precisamos de homens que pensem, mas de bois que trabalhem” (CHARLOT; FIGEAT, 1985, p. 84 apud ENGUIITA, 1989, p. 111). Em linhas gerais, vimos na Inglaterra, com a Revolução Industrial, a defesa em comum, entre os patrões de fábricas, das leis sobre a educação de 1833: “quanto menos educação recebesse o trabalhador, melhor” (ENGUIITA, 1989, p. 111). A educação deve ser ofertada a conta-gotas à classe trabalhadora, e seus conteúdos e conhecimentos devem ser controlados pela sociedade burguesa e pelo Estado.

Conforme Enguita (1989), os franceses tampouco, em sua maioria, foram favoráveis à educação universal. Destacam-se Mirabeau, La Chalotais, Destutt de Tracy e Voltaire. Outros

---

<sup>59</sup> Veremos no item 5.3 como esses elementos retornarão ao campo de discussão e organização da educação, durante a fase madura do capitalismo imperialista, precisamente com a institucionalização da educação como política social legitimada pelo Estado de Bem-Estar Social.

foram “timidamente partidários ou ambíguos”, como Condorcet, Rousseau, além de Kant. Condorcet, embora tenha uma postura um tanto parecida com a de Bravo Murilo, entende que a educação (iluminada pela razão) poderia ser empregada para adequar os indivíduos à ordem em ascensão, além de subtrair toda e qualquer forma de ação que a ameaçasse. Neste sentido, pontua: “É expandindo as luzes entre o povo que se pode impedir que seus movimentos se convertam em perigosos” (CONDORCET, 1847, p. 390 apud ENGUITA, 1989, p. 112).

A confirmar nossa reflexão, Saviani sublinha que:

Nesse novo contexto, **a educação assume uma função explicitamente política**. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se **implantar** a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: **seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso**. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa. (SAVIANI, 2018, p. 7, grifos nossos).

Conforme as ideias acima, fazia-se necessária a aceitação da sociedade em geral dos pressupostos da educação sob a influência liberal. Mas, afinal, quais as propostas que visavam organizar a educação escolar mediante os princípios da emancipação política? A resposta a essa indagação prefigura dois projetos que buscavam a formação de uma educação nacional na França, fundados pelo discurso de cidadania e que marcaram de forma indelével as aspirações burguesas de instrução pública de diversas regiões do planeta durante o século XVIII e até os nossos dias.

Neste momento, cumpre realizar um estudo analítico dos dois projetos: o *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* (Relatório e projeto de decreto relativo à organização geral da educação pública), apresentado à Assembleia Legislativa, nos dias 20 e 21 de abril de 1792, por Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquês de Condorcet (representante da Gironda); e o Plano Nacional de Educação de Louis-Michel Le Peletier (deputado jacobino ligado à nobreza francesa), apresentado e lido por Robespierre, na Convenção, em 13 de junho de 1793<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Após o final do século XVIII, filósofos como Condorcet, Le Peletier e Diderot formaram um movimento chamado enciclopedismo. Buscavam, a partir da razão, catalogar todo conhecimento humano na *Encyclopédie*. Tinham como elementos norteadores as liberdades individuais, a instrução universal, pública, gratuita e estatal, a liberdade de pensar e escrever, a oposição às ideias religiosas e ao absolutismo.

Acerca do modelo educacional proposto por Condorcet, no período pós-Revolução Francesa, ressaltamos que em suas reflexões havia uma diferenciação entre educação e instrução. No que concerne à educação, esta ocorreria no âmbito privado das famílias, das comunidades, das Igrejas e estaria relacionada às questões de tradição, à moral, ao religioso, aos costumes. No entanto, quando a pretensão da educação assumisse o dever de instruir, caberia à escola desempenhar esse papel, estando assim vinculada à razão e à ciência, sob a responsabilidade do poder público. Para o autor, a educação seria o saber não sistematizado, o que em nosso estudo apreendemos como educação em sentido amplo; quanto à instrução, o autor considera-a um saber mais sistematizado, como o difundido pela educação escolar nas sociedades de classes.

Condorcet propõe a instrução pública como instrumento para a formação dos cidadãos franceses na busca pela perfectibilidade humana e pelo progresso do espírito humano. Segundo Silva (2010, p. 9), a perfectibilidade do espírito humano consistiria em tudo o que fosse ensinado na escola e nas demais instâncias formativas. A razão seria uma faculdade de análise fundamental para combater o fanatismo religioso; este poderia estagnar o espírito humano.

Em termos gerais, Condorcet destaca como principal objetivo desta instrução pública:

Proporcionar a todos os indivíduos da raça humana os meios para suprir suas necessidades, garantir seu bem-estar, conhecer e se exercitar seus direitos, de ouvir e cumprir seus deveres; Garanta que cada um deles seja fácil para aperfeiçoar seu setor e se tornar capaz de funções sociais para as quais ele tem o direito de ser chamado, desenvolver toda a gama de talentos que recebeu da natureza e, assim, estabelecer igualdade de fato entre os cidadãos e tornar realidade a igualdade política reconhecida por lei. Esse deve ser o primeiro objetivo de uma educação nacional; e, deste ponto de vista, é para o poder público um dever de justiça. (CONDORCET, 1792, p. 2, tradução nossa).

Analisemos com atenção o objetivo proposto pela educação instrutiva pública condorcetiana, pois nela reside todo o resto do nosso exame. O documento entregue por Condorcet, logo após a Revolução Francesa, trouxe em suas raízes as influências políticas e sociais dos ideais revolucionários. Não era de se estranhar que como um dos representantes dos interesses e das defesas revolucionárias postas pelos Girondinos, e como integrante dessa camada, o filósofo dispusesse em sua proposta ideias condizentes com os princípios orientadores da Revolução burguesa; naturalmente, tomou como ponto de partida a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

Notadamente em suas aspirações à lei, enquanto expressão da representação da vontade da nação, resguardaria a igualdade e a liberdade de todos. A igualdade de direitos e deveres estende-se às iguais oportunidades de todos na sociedade para exercer sua dignidade, suas capacidades, suas virtudes e talentos. Segundo Boto (1996), o reconhecimento da universalização dos talentos pela Declaração dos Direitos suporia em cada indivíduo um potencial a ser explorado.

Vejamos sobre o que trata o artigo 6º da referida Declaração:

A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789, p. 1).

Em conformidade com a Declaração dos Direitos, Condorcet propôs uma instrução nacional que permitiria o bem-estar dos indivíduos, a emancipação, a felicidade pública, já que lhes possibilitaria conhecer e exercitar livremente os seus direitos e deveres respaldados em lei, bem como desenvolver suas capacidades para lidar como os setores da indústria e funções a que poderiam ser chamados a desempenhar na sociedade moderna. Condorcet deixa claro que essa finalidade da instrução nacional pública deveria ser resguardada pelo poder do Estado, o qual deveria garantir, mediante um sistema educacional, a igualdade de todos no acesso à instrução, tornando realidade a igualdade política entre os cidadãos franceses.

Seduzido pela ideia da educação como instrumento para o progresso do espírito humano, o autor ilustra tece as seguintes considerações:

O ensino direto de uma maneira que a perfeição das artes aumenta o prazer da generalidade dos cidadãos e a facilidade daqueles que os cultivam; que um maior número de homens se torna capaz de desempenhar bem as funções necessárias para a sociedade e que o progresso cada vez maior **as luzes abrem uma fonte inesgotável de alívio para nossas necessidades, remédios para nossos males**, meios de felicidade individual e prosperidade comum; finalmente cultivar, em cada geração, as faculdades físicas, intelectuais e morais e, assim, **contribuir para essa melhoria geral e gradual da espécie humana**, o último objetivo para o qual todas as instituições sociais devem ser direcionadas: essas devem ser o objeto da investigação; e é para o poder público um dever imposto pelo interesse comum da sociedade, pelo da humanidade inteira. (CONDORCET, 1792, p. 2, tradução nossa, grifos nossos).



A educação, nessa perspectiva, contribuiria para a construção de um futuro feliz, pois ela foi incumbida da tarefa de formar a nação para a cidadania. Ao vislumbrar esse futuro, Condorcet sublinha que mediante o uso da razão e da ciência, seria necessário solucionar os males que acometiam a sociedade, a exemplo das “desigualdades naturais” e das “desigualdades de fortuna”. Segundo o filósofo, a instrução contribuiria para corrigir as desigualdades naturais, relacionadas aos talentos, capacidades e habilidades, que deveriam de modo igualitário ser desenvolvidos por todos; e as de fortuna, estabelecida mediante a apropriação desigual das riquezas entre as classes sociais.

Sobre isso, escreve o autor:

É importante para a prosperidade pública dar aos filhos das classes mais pobres, que são as mais numerosas, a possibilidade de desenvolver seus talentos: é um meio não apenas de garantir à pátria mais cidadãos em um estado de servir e, às ciências, mais homens capazes de contribuir para o seu progresso, mas ainda assim diminuir essa desigualdade que decorre da diferença das fortunas e difundir entre si as classes que essa diferença tende a separar. A ordem da natureza não estabeleceu na sociedade outra **desigualdade, além da que é fundada na instrução e na riqueza e, alargando a instrução, atenuaremos ao mesmo tempo os efeitos destas duas causas de distinção.** (CONDORCET, 1792, p. 7, tradução nossa, grifo nosso).

O conjunto de questões acima apontado é de suma importância para a nossa reflexão. Para Condorcet, com o alargamento do acesso à educação seriam atenuados os males advindos da desigualdade “de fortuna”; a igualdade de instrução possibilitaria reduzir as desigualdades materiais entre ricos e pobres. Ele confere à educação um papel de minimizadora gradual dos males sociais. Em nosso entendimento, isso indica uma visão limitada do autor acerca das bases materiais que geram as desigualdades entre burguesia e proletariado na sociedade capitalista.

Essa assertiva condorcetiana nos parece bem atual. Todavia, ainda que entre defensores da educação e de áreas afins se verifique a ideia de que um maior acesso à educação permitiria certo impacto no melhoramento dos níveis de vida dos indivíduos, tal condição não altera a base econômica que gera a desigualdade entre as classes sociais; tampouco altera a condição dos trabalhadores enquanto classe explorada. O exame ontológico marxiano nos permite afirmar que esta visão tem nos limites do intelecto político sua razão de ser.

O intelecto político torna obscura a apreensão das raízes dos males sociais e falseia o conhecimento da realidade como ela é em si. Esta forma de percepção é intrínseca à ciência

social burguesa e, noutras palavras, à Economia Política burguesa, que carrega em sua essência uma incapacidade de apreender os males sociais. Segundo Marx (2010a, p. 15), “a incapacidade essencial deriva da própria natureza do intelecto político”, precisamente porque busca as respostas aos males sociais nos limites da política, que, por sua vez, fundamenta-se na perspectiva burguesa de emancipação política.

Para Marx, “o intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política” (MARX, 2010a, p. 62). Nesses termos, o que seria o intelecto político? Para esse esclarecimento, Marx toma como período clássico do intelecto político a Revolução Francesa. Os filósofos da revolução burguesa, limitados a descobrir no princípio do Estado a raiz dos males sociais, encontram antes nos males sociais a fonte das más condições políticas.

Na perspectiva da Revolução Francesa, Marx (2010a) acentua que o princípio da política é a “vontade”, enquanto desejo e busca pela realização. Mas, sendo a vontade unilateral, permite-se que a vontade de um indivíduo se sobreponha à vontade de muitos outros. Essa questão envolve a polarização entre o intelecto político e o intelecto social<sup>61</sup>.

Tonet (2010) esclarece que o equívoco metodológico consiste em “tomar a esfera política, que é *parte, momento* da totalidade social, como princípio, como fundamento da inteligibilidade dos fenômenos sociais” (TONET, 2010, p. 16). Ao contrário disso, deve-se admitir a categoria da totalidade social como decisiva, e não a parte fenomênica, evitando o economicismo, sem suprimir os nexos entre economia e a política, como faz a ciência burguesa. Em termos marxianos, aí se encontra a limitação dessa perspectiva, resultante do restrito horizonte intelectual da classe burguesa.

O intelecto político é a expressão teórica da perspectiva da classe burguesa. Por isso mesmo, o alcance possibilitado por ele não pode deixar de ter um caráter limitado. Admitir como decisiva a categoria da totalidade, o que implica – em sua concretude – em **admitir o trabalho como raiz ontológica do ser social, teria como consequência a identificação da própria burguesia como responsável fundamental pelos males sociais.** (TONET, 2010, p. 16, grifo nosso).

Resulta daí que a apreensão dos males sociais é justificada em vários âmbitos: nos indivíduos; em sua **falta de educação**, na falta de assistência etc., “menos onde ela efetivamente se encontra, e que o remédio é sempre alguma medida de reforma e nunca a revolução” (TONET, 2010, p. 17). Assim, bastaria expandir a educação para se solucionar a

<sup>61</sup> A respeito desta polarização, ver o item 6.1.

desigualdade de fortuna, ainda que o trabalho assalariado e alienado fosse conservado. Desse modo, a perspectiva burguesa tem na razão fenomênica e na reforma as suas características fundamentais. Eis, para Marx, o grande equívoco metodológico dessa forma de teoria, que não passa de mera manifestação fantasmagórica do pensamento burguês<sup>62</sup>.

Significa também que os “remédios aos males sociais” na concepção da política se direcionam às sucessivas reformas do Estado, atingindo apenas a aparência dos fenômenos e não a sua essência. Enquanto para a classe trabalhadora a categoria da totalidade e a razão ontológica, bem como a revolução social são os remédios fundamentais contra os males sociais, esses são a essência que expressa a perspectiva da classe trabalhadora. Para Marx, o remédio mais efetivo para se superar os males sociais é a revolução social<sup>63</sup>.

Nos limites do intelecto político, na busca incessante por remédios paliativos que garantissem a reprodução da sociedade burguesa, a cultura e a educação se apresentaram como fundamentais para a formação da consciência política individual; essa, por sua vez, cada vez mais míope. É sob essas condições, que a educação condorcetiana foi estruturada: o acesso à instrução, por parte das camadas mais pobres, garantiria à nação a formação de cidadãos adequados a servi-la. As escolas primárias<sup>64</sup> seriam destinadas a transmitir os saberes relativos à moralidade científica fundada na razão, e não à moralidade religiosa; às regras de conduta e aos princípios de ordem social relativos às leis.

Esses ensinamentos, fundados essencialmente nos princípios liberais burgueses, deveriam ser inculcados já no início da infância para a construção do cidadão francês, objetivando a ordem social. As considerações até aqui apontadas dão lugar àquelas duas primeiras indagações, a saber: de que modo a educação escolar contribui para afirmar a emancipação política? Em que medida a relação entre educação e emancipação política conserva o trabalho assalariado?

A nosso ver, forjaram, nesse sentido, forças ideológicas alienantes que permitiram a adequação das camadas mais pobres, incluindo os jovens e futuros trabalhadores, às relações estabelecidas pela lógica capitalista em desenvolvimento. Tratou-se, portanto, de garantir à

---

<sup>62</sup> Voltaremos a esta discussão quando tratarmos da social-democracia e do Estado de Bem-Estar Social no item 5.2.

<sup>63</sup> O caminho a ser percorrido pela classe trabalhadora em busca da emancipação humana será visto na última seção desta tese.

<sup>64</sup> Conforme proposta de instrução pública, Condorcet estruturou em cinco níveis de ensino, a saber: 1º as escolas primárias, 2º as escolas secundárias, 3º os institutos, 4º os liceus, 5º a Sociedade Nacional de Ciências e Artes. Tais níveis de ensino deveriam ser difundidos por meio da instituição escolar. As escolas desempenhariam a função de destaque para a formação do homem cidadão, sendo-lhes atribuída a tarefa pedagógica de promover os princípios da liberdade e igualdade, tendo como fundamento a racionalidade (a razão) plenamente difundida pelos iluministas.

pátria, a qual se estabelece essencialmente respaldada na contradição entre as classes sociais e na exploração do trabalho assalariado, cidadãos hábeis e dóceis para a sua desumana reprodução. Cidadãos que introjetarão, por meio da instrução pública, como se fossem seus, os interesses da classe dominante.

Para tanto, como a educação escolar, sob os preceitos da emancipação política, se organizaria? Como já se verificou, essa educação instrutiva deveria atingir as massas populares. A instrução deveria ser tanto igual como universal. Não confundamos aqui com a universalidade existente na formação dos membros da comunidade primitiva, pois nesta o universal esteve atrelado à igualdade de todos os membros no processo produtivo, não existindo a figura de controle – como o Estado –, para “garantir” a universalidade. Na sociedade capitalista moderna, a “universalidade” se encontra atrelada à concepção de público estatal, uma “universalidade” ilusória, como veremos adiante. O Estado, enquanto instrumento burguês, apresenta-se, de modo fetichizado, como representante dos interesses universais das classes sociais, encobrindo a contradição e o antagonismo entre as classes sociais, bem como legitimando interesses burgueses como se fossem interesses universais.

A figura do Estado parece responder de modo igualitário a ambas as classes sociais, todavia, responde essencialmente aos interesses da classe dominante. A educação “universal” tem na esfera do Estado o seu “garantidor”, mas este é, essencialmente, o seu controlador. A universalidade, enquanto concepção de público, foi reduzida ao âmago do Estado burguês; precisamente nesses termos ela é parte da emancipação política. Assim, caberia ao poder público oferecer o ensino instrutivo, como nos revela Condorcet:

Pensamos que, nesse plano organizacional geral, nossos primeiros cuidados deveriam ser tornar a educação, **por um lado, igual, também universal**; por outro, deve ser tão completa quanto as circunstâncias permitirem, que todos recebam igualmente educação que pode ser estendida a todos; mas recusar a nenhuma parcela dos cidadãos o ensino superior, que é impossível compartilhar com toda a massa de indivíduos; estabelecer um, porque é útil para quem o recebe; e o outro, porque que é para aqueles que não o recebem. A primeira condição de qualquer instrução é ensinar apenas verdades, **os estabelecimentos que as autoridades públicas lhe dedicam devem ser o mais independentes possível de qualquer autoridade política**; e como, **contudo, essa independência não pode ser absoluta**, segue-se do mesmo princípio que elas só devem ser tornadas dependentes de Assembleia dos Representantes do Povo, porque, de todos os poderes, é o menos corruptível, o mais distante de ser movido por interesses particulares, mais sujeitos à influência da opinião geral dos homens iluminados e, sobretudo, porque é aquele de quem essencialmente todas as mudanças emanam, é, portanto, o inimigo do progresso das luzes, o menos oposto a melhorias que esse progresso deve trazer. (CONDORCET, 1792, p. 2, tradução nossa, grifos nossos).

O universal estaria vinculado à ideia de “generalidade dos cidadãos”, ao espírito humano, e não ao singular. Segundo Malheiros e Rocha (2015, p. 1.021), “o preceito de universalização estaria intimamente ligado ao epistêmico, como sinônimo de verdade e em oposição ao erro, à superstição e ao preconceito”. Na trilha da busca pelas “verdades”, as instituições que desempenhavam a função de ensino deveriam ter o caráter mais autônomo possível, embora não uma autonomia absoluta, visto que tal autonomia deveria estar ligada à Assembleia dos Representantes do Povo, pois, para o autor, “[...] de todos os poderes, é o menos corruptível [...]” (CONDORCET, 1792, p. 2). Essa ideia se baseia na percepção de que a Assembleia é movida pela coletividade e não por interesses particulares; ela seria formada e influenciada por um corpo de homens iluminados, esclarecidos, os quais contribuiriam para o progresso da humanidade.

Essa nova percepção da realidade e do homem como agente autônomo da história, emancipado politicamente, distanciado da edificação metafísico-religiosa e, portanto, do poder divino na condução da vida dos homens, como apontava o Antigo Regime, fundamentou o processo de laicização da instrução pública, em que a interferência religiosa foi amplamente contestada pelo filósofo. À defesa de uma educação universal, igualitária, laica, gratuita e estatal, somaram-se esforços para proclamar em seu interior o discurso de autonomia, pois para o relator não adiantava estabelecer direitos se o cidadão não possuísse conhecimento suficiente para conhecê-los e exercitá-los.

Quanto às escolas secundárias<sup>65</sup>, seriam destinadas às crianças cujas famílias poderiam se dedicar mais tempo ao trabalho. Estas seriam instaladas apenas nos distritos e cidades com mais de 4 mil habitantes, o que revela uma exclusão das demais localidades com população inferior ao número de habitantes estabelecido. Isso demonstra a preocupação do relator em formar uma massa de indivíduos com vistas a atender às necessidades da sociedade industrial. Conforme Malheiros e Rocha (2015), a preocupação de Condorcet revela que “[...] o interesse econômico estava em primeiro plano, em um projeto de decreto que a todo o momento se justifica por meio do princípio da igualdade [...], o que consideramos, no mínimo, uma contradição” (MALHEIROS; ROCHA, 2015, p. 117). O discurso de igualdade de acesso à instrução pública apresenta-se contraditório, visto que nos argumentos do *Rapport* há uma nítida desigualdade do acesso à instrução entre os sujeitos pertencentes ao campo e os pertencentes às cidades.

---

<sup>65</sup> Nestas seriam repassados conhecimento acerca da matemática, da química e da história natural, além do ensino da ética e das ciências sociais, para o desenvolvimento da moralidade do cidadão francês. Somam-se também as lições elementares de negócios, os quais seriam a base desta instrução.

Conforme os autores, as escolas secundárias respondiam à lógica capitalista, isto porque, enquanto os filhos desses trabalhadores estivessem na escola, seus pais passariam a dedicar mais tempo ao ambiente de trabalho e, conseqüentemente, gerariam mais lucro ao empregador (detentor dos meios de produção). Ao mesmo tempo, essa lógica permitiria uma maior arrecadação por parte do Estado francês. Há, portanto, uma estreita relação entre trabalho e educação.

Vejamos as considerações de Condorcet:

[...] à medida que as fábricas melhoram, suas operações se dividem cada vez mais ou tendem constantemente a instruir a cada indivíduo o trabalho puramente mecânico e reduzido a um pequeno número de movimentos simples; trabalho que ele executa melhor e mais rapidamente, mas apenas pelo efeito do hábito, **e no qual sua mente quase inteiramente deixa de agir**. Então a perfeição das artes se tornaria, para uma parte da espécie humana, uma causa de estupidez; daria à luz em cada nação uma classe de homens incapazes de se elevar acima dos interesses mais grosseiros; introduziria nele uma desigualdade humilhante e semente perturbações perigosas, se uma instrução mais extensa não oferecer aos indivíduos dessa mesma classe um recurso contra o efeito infalível da monotonia de suas ocupações diárias. **A vantagem que as escolas secundárias parecem dar às cidades é, portanto, apenas uma nova maneira de tornar a igualdade mais completa.** (CONDORCET, 1792, p. 4, tradução nossa, grifos nossos).

Nota-se em Condorcet o entendimento de que com o modo de produção capitalista houve um aprofundamento da divisão do trabalho; suas ideias explicitam a percepção de que o novo modo de produzir mercadorias subordinou os trabalhadores a uma forma de trabalho simples, que os condicionou a atividades rotineiras, monótonas e repetitivas. Essa forma de trabalho destitui o conteúdo intelectual do trabalhador, “[...] no qual sua mente quase inteiramente deixa de agir” (CONDORCET, 1792, p. 4), exigindo-lhe uma forma minimalista de formação. Contudo, diante do limite do horizonte intelectual do autor, não se apreende a essência das causas materiais sob as quais é necessário ao capital anular do trabalhador a sua humanidade. A solução encontrada por Condorcet é disseminar um tipo de educação que aprimore as capacidades subjetivas e individuais de cada indivíduo. Esta solução não atinge as raízes materiais que degradam o trabalhador – o trabalho assalariado, alienador, acompanhado pela intensificação da divisão social do trabalho e da extração do trabalho excedente.

O terceiro nível de ensino, os institutos, envolve os elementos de todo conhecimento humano, isto é, considera-se “como parte da educação geral é absolutamente completa” (CONDORCET, 1792, p. 4). Na referida modalidade de ensino seriam formados aqueles que necessariamente se utilizariam do uso da racionalidade, cujos cargos públicos exigiriam um

maior aporte de conhecimentos. Exemplo disso seria a formação dos professores das escolas secundárias. A estrutura do ensino seria compartilhada por cursos – ora interligados, ora separados, mas realizados pelo mesmo professor. Soma-se ao ensino a proferição de palestras públicas, uma vez por mês, pelos professores. Esse nível de ensino tem como objetivo central as descobertas “[...] nas ciências, experiências, novas observações, procedimentos úteis para as artes” (CONDORCET, 1792, p. 5). A estrutura física de cada instituto será composta por uma biblioteca, um armário, um jardim botânico e um jardim agrícola.

O quarto nível de ensino é considerado pelo filósofo como ensino médio (os *liceus*), onde todas as ciências são ensinadas em toda a sua extensão. Escolas onde são formados os estudiosos: “aqueles que cultivam suas mentes aperfeiçoam suas próprias faculdades, uma das ocupações de suas vidas, aqueles que são destinados a profissões onde só se pode obter grande sucesso com um estudo aprofundado de uma ou mais ciências” (CONDORCET, 1792, p. 6). O estabelecimento deste tipo de ensino fortaleceria o avanço da ciência e, por conseguinte, o progresso do espírito humano.

Ao visar à igualdade do acesso à instrução pública, o filósofo defende a gratuidade nesses quatro níveis de educação, de modo a permitir às camadas mais pobres da sociedade francesa desenvolver suas capacidades. Uma forma ilusória do autor de minimizar as desigualdades de riqueza na sociabilidade que se estabelecia.

À guisa de conclusão, Condorcet destaca que:

Esses foram nossos princípios; e é de acordo com essa filosofia, livre de todas as cadeias, livre de toda autoridade, de todo hábito antigo, que escolhemos e classificamos os objetos da educação pública. **É de acordo com essa mesma filosofia que temos considerado as ciências morais e políticas como uma parte essencial da educação comum.** Como esperar, de fato, aumentar nunca a moralidade do povo, se não dermos como base a dos homens que podem esclarecê-los, que estão destinados a liderar, uma análise sentimentos morais exatos e rigorosos, idéias que deles resultam, princípios de justiça quais são as conseqüências? Os bons as leis, disse Platão, são aquelas que os cidadãos amam mais do que a vida. De fato, como as leis seriam boas, se, para torná-las para executar, era necessário empregar uma força estrangeira à do povo e emprestar à justiça o apoio da tirania? Mas para que os cidadãos amar as leis sem deixar de ser verdadeiramente livres, para que mantenham essa independência da razão, sem a qual o ardor por liberdade é apenas uma paixão e não uma virtude, eles devem conhecer esses princípios da justiça natural, esses direitos essenciais do homem, cujas leis são apenas desenvolvimento ou aplicações. (CONDORCET, 1792, p. 5, tradução nossa, grifo nosso).

Por fim, no que se refere ao último nível de ensino, a Sociedade Nacional de Ciências e Artes seria direcionada para supervisionar e dirigir os estabelecimentos de instrução, “[...]”

atender à melhoria das ciências e das artes, colecionar, incentivar, aplicar e difundir descobertas úteis” (CONDORCET, 1792, p. 8). Tal Sociedade tinha como objetivo direcionar as atividades de investigação; sistematizar, divulgar, classificar as novas descobertas e os novos métodos e conhecimentos a serviço do progresso do espírito humano.

Esse nível de instrução não se restringe à criança ou ao homem, mas se relaciona ao conhecimento geral da humanidade, no intuito “da melhoria geral da razão humana”. O avanço das luzes estaria fundamentado na massa de conhecimento que deveria ser enriquecida por novas verdades; assim, estaria na “[...] necessidade humana de preparar novas maneiras de acelerar o progresso, de multiplicar suas descobertas” (CONDORCET, 1792, p. 8).

Até aqui podemos afirmar que o projeto de Condorcet apresentado à Assembleia Legislativa francesa trouxe a defesa de uma instrução pública nacional fundada nos princípios de uma educação universal, igualitária, laica, gratuita e estatal. Há em todo o percurso apresentado por Condorcet uma teia traçada em torno da ideia de que a instrução seguindo os princípios da emancipação política, sob a luz da razão, da ciência e da arte, contribuiria para o progresso do espírito humano e, assim, para a emancipação dos cidadãos franceses e para a redução das desigualdades “naturais” e de “fortuna”.

Todavia, o plano em questão, apresentado no dia 20 de abril de 1792, foi interrompido pelo rei, o qual conclamou a Assembleia para declarar guerra contra os países absolutistas da Europa, a exemplo da Áustria e da Prússia. Esses conflitos se estenderam até o ano de 1815<sup>66</sup>. Somente no dia seguinte, 21 de abril daquele ano, a leitura do plano pôde ser concluída. Todavia, devido à guerra e seus altos custos, a Assembleia adiou a execução do projeto.

Parece-nos clara a carga influenciadora que seu *Rapport* teve nas inspirações acerca da construção de um sistema de educação nacional francês estendendo-se por toda Europa e nos demais continentes, visando a uma educação escolar pública, universal, igualitária, laica, gratuita e estatal. A nosso ver, esses princípios norteadores apresentam-se na historiografia da educação como um marco do pensamento pedagógico moderno burguês, cuja base teve como matriz o pensamento iluminista e as necessidades político-econômicas do pós-Revolução Francesa para firmar o discurso da emancipação política não apenas no espaço jurídico, mas também por meio da educação escolar.

A problemática da educação das massas populares se estenderia no período pós-Revolução Francesa. Com a finalidade de preservar o espírito revolucionário, no ano de 1793 foi apresentado e lido por Robespierre, na Convenção, em 13 de junho daquele ano, um

---

<sup>66</sup> Esse período ficou marcado na historiografia por dois momentos: a Primeira Coalizão (1792-97) e a Segunda Coalizão (1798-1802).



projeto que propusera um Sistema Nacional de Educação, tendo como autor um dos representantes dos jacobinos, o deputado, ligado à nobreza francesa, Louis-Michel Le Peletier.

De acordo com a historiografia, não foi possível a leitura do projeto pelo próprio autor, visto que no dia 20 de janeiro de 1793, véspera da execução do rei Luís XVI, Le Peletier foi assassinado no restaurante Palais Royal. O assassinato visou vingar o rei, devido a Le Peletier ter defendido a sua execução. A partir desse evento, Le Peletier ficaria reconhecido como mártir da memória revolucionária, o que conferiu prestígio ao seu projeto.

Vejamos o texto lido por Robespierre:

Cidadãos,

Vossa Comissão de Instrução Pública estará em breve apta a apresentar-lhes a totalidade do importante trabalho do qual a encarregaram. Ela acreditou desde hoje dever apresentar à Nação e a vós uma garantia de seus princípios e homenagear precisamente a impaciência pública, reinserindo diante de vossos olhos a obra de um homem ilustre que foi nosso colega, e cujo túmulo denota traços da inveja e talvez da calúnia, se, contudo, a raiva dos satélites da tirania soubesse respeitar também os direitos do túmulo. Com a memória de suas virtudes, Michel Le Peletier legou à pátria um plano de educação pública que o gênio da humanidade parece ter traçado. Este grande assunto ocupava também seus pensamentos no momento em que o crime inseriu em seu flanco o ferro sacrílego. Aquele que dizia “morro contente, minha morte servirá como liberdade” podia se alegrar também de ter prestado serviços menos dolorosos para a pátria; ele não abandonou a terra sem antes ter preparado a felicidade dos homens com uma obra digna de sua vida e sua morte. Cidadãos, ouvirão Le Peletier dissertando sobre a educação nacional; vão revê-lo em sua parte mais nobre. Ao ouvi-lo, sentirão mais dolorosamente a grandeza da perda que causaram, e o Universo terá uma prova a mais de que os implacáveis inimigos dos reis (que a tirania pinta como tão selvagens e tão sanguinários) não passam dos mais tenros amigos da humanidade. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 232).

Consagrando o texto e elogiando o autor na leitura inicial do projeto, Robespierre enfatiza em sua fala os três monumentos destacados por Le Peletier, são eles: a Constituição, o Código de Direitos Cíveis e a Educação Pública. Ao ressaltar no documento a instrução pública, Le Peletier aponta que essa já fora objeto sistemático de diversas discussões: “[...] o modo como esse assunto foi abordado honra a Assembleia e promete muito à França” (1793, p. 232). Em suas proposituras, o autor do plano advoga a necessidade de trabalhar com o intuito de por meio de educação nacional criar um novo povo, visto que a espécie humana estaria degradada pelo antigo sistema social.

Afirma Le Peletier:

Formar homens, propagar o conhecimento humano; são estas as duas partes do problema que devemos solucionar. A primeira se constitui de educação. A segunda, de instrução. Esta, ainda que oferecida a todos, se torna, pela própria natureza das coisas, propriedade exclusiva de um pequeno número de membros da sociedade, em razão da diferença das profissões e dos talentos. Aquela deve ser comum a todos e universalmente benéfica. De uma, o comitê se ocupou e vos apresentou pontos de vista úteis. A outra foi negligenciada totalmente. Em uma palavra, o plano de instrução pública me parece bastante satisfatório; mas ele não lida com a educação. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 233).

Como também se verifica no item dos Artigos Gerais do Plano, em seu artigo VI, acerca da estrutura da educação nacional:

VI. O repositório dos conhecimentos humanos e de todas as belas-artes será conservado e enriquecido pelos cuidados da República: o ensino será dado pública e gratuitamente por professores salarizados pela Nação. Suas aulas serão divididas em três níveis de instrução: as escolas públicas, os institutos e os colégios. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 251).

Assim como nas ideias do girondino Condorcet, a proposta do jacobino Le Peletier reconheceu a importância de um sistema de ensino estabelecido em quatro níveis, a saber: as escolas primárias (substituídas no plano pela Educação Nacional), as escolas secundárias, os institutos e os colégios. O autor sublinha a relevância das três últimos níveis da instrução como raízes para “[...] conservação, propagação e aperfeiçoamento do conhecimento humano” (1793, p. 233), além de permitirem o desenvolvimento dos talentos dos cidadãos.

Todavia, o autor tece uma crítica sobre a “escola primária”, cujo acesso universalizado estaria distante da realidade do povo francês. Assim, o deputado propõe a busca por uma instrução geral para todos, que seria uma dívida da República com a nação. Formar um homem novo, uma nova nação, requeria “[...] uma educação real e universalmente nacional; e admito que o primeiro nível que o comitê vos propõe, nomeado de ‘escola primária’, me parece bem distante de apresentar todas essas vantagens” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 233).

Justifica-se a propositura do autor nos seguintes argumentos: primeiramente, ele aponta que até os seis anos as crianças escapam à vigilância do legislador, ficando entregues aos preconceitos e aos velhos hábitos, dos quais os adultos com quem convivam estão fortemente impregnados. Somente aos seis anos a lei começa ter impacto sobre a formação das crianças, entretanto, essa influência é apenas parcial e momentânea, atingindo um menor

número de indivíduos da nação. Esse universo revela, segundo Le Peletier, uma primeira desigualdade no acesso à instrução pública,

pois as crianças residentes na cidade, vila ou aldeia onde será localizada a escola primária terão muito mais acesso às aulas, aproveitarão com maior frequência e maior constância: aquelas que, ao contrário, moram no campo e em povoados não poderão frequentá-las tão assiduamente, em razão das dificuldades locais, estações do ano e um punhado de outras circunstâncias. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 234).

Conforme o deputado, na República havia 44 mil municipalidades, apesar da proposta de 20 mil a 25 mil escolas primárias, ainda haveria uma desigualdade, pois estas estariam concentradas nas cidades, excluindo da instrução uma grande parte da população do campo. Essa condição torna-se para o autor um dos maiores “inconvenientes” das escolas primárias e resultaria no aprofundamento da desigualdade.

Nessa linha, questiona o autor:

Mas e quanto à classe indigente? O que será dela? A essa criança pobre, vocês oferecem instrução; mas primeiro ela precisa de pão. Seu pai trabalhador se priva de um pedaço para dar a ela; mas é preciso que a criança obtenha o outro. Seu tempo está encadeado ao trabalho, pois ao trabalho está encadeada sua subsistência. Após passar um dia difícil nos campos, querem que, como repouso, ela vá a uma escola distante talvez de meia légua de sua casa? Em vão estabelecerão uma lei coercitiva contra o pai; este não saberia como ficar sem o trabalho diário de uma criança que aos 8, 9 ou 10 anos já ganha alguma coisa. Poucas horas por semana, eis tudo que ele pode sacrificar. Assim, o estabelecimento das escolas do modo como é proposto só será, estritamente falando, proveitoso para o pequeno número de cidadãos independentes em sua existência, fora do alcance da necessidade: então poderão fazer seus filhos colherem abundantemente os frutos da instrução; então ainda sobrarão ao indigente apenas a migalha. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 234).

Além desse “inconveniente” da repartição desigual da instrução entre as camadas mais pobres, o autor menciona dois fatores preponderantes que se encontravam ausentes na educação: “o aperfeiçoamento do ser físico” e a formação do “ser moral” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 234). Quanto ao primeiro, muito embora os exercícios de ginástica fossem propostos, eles não seriam suficientes para o pleno desenvolvimento de indivíduos em suas aptidões. Para tanto, seria necessário admitir uma alimentação saudável, trabalhos progressivos e moderados, a fim de criar novos hábitos.

No que tange ao ser moral, a formação deveria ser estendida, em face do pequeno número de horas que as crianças eram confiadas às escolas; assim que finalizassem as lições, estariam abandonadas e relegadas à indisciplina, à ociosidade e à ignorância. Indaga o autor:

“[...] mas teremos nós realmente formado homens, cidadãos, republicanos; em uma palavra, a Nação estará regenerada?” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 234-235). Tais “inconvenientes” somente seriam resolvidos quando a nação visasse, essencialmente, à sua prosperidade.

Propõe Le Peletier:

Ousemos fazer uma lei que achate todos os obstáculos, que facilite os planos mais perfeitos de educação, que atraia e atinja todas as belas instituições; uma lei que será feita em menos de dez anos, se nos privarmos da honra cri-la; uma lei inteira em favor do pobre, pois que ela transfere para ele o supérfluo da opulência, o que o próprio rico aprovará se refletir, que deverá amar se for sensível. Esta lei consiste em fundar **uma educação realmente nacional, realmente republicana, igual e eficazmente comum a todos, a única capaz de regenerar a espécie humana**, seja pelos dotes físicos, seja pelo caráter moral; em poucas palavras, esta lei é o estabelecimento da instituição pública. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 235, grifo nosso).

O propósito de regeneração da nação, da humanidade, da espécie humana é, portanto, na obra de Le Peletier, objeto central, cuja formação física e moral tomam relevo a partir de uma educação instrutiva universalizada – para todos os cidadãos franceses. Nesse quadro, fica clara a proposta de uma educação nacional pública que ultrapassa o próprio ensino sistemático (a leitura, a escrita e o cálculo), pois em seu interior objetiva-se, logo após a Revolução Francesa, consolidar princípios e uma moralidade que regenere a nação, consoante com a nova sociabilidade que se ergue.

É perceptível nas propostas aqui referidas a necessidade de “universalizar” uma educação igual para todos e, assim, dinamizar no interior do processo de formação da classe trabalhadora o sentimento de cidadania, de pátria. O objetivo comum de Condorcet e Le Peletier era a garantia da ordem social, evitando o levante organizado das massas populares contra a sociabilidade burguesa.

Assim, propõem os seguintes artigos do Plano:

- I. Todas as crianças serão educadas **a custas da República**, desde a idade de cinco anos até doze anos para os meninos, e desde cinco anos até onze para as meninas.
- II. **A educação nacional será igual para todos**; todos receberão igual alimento, igual vestimenta, igual instrução, iguais cuidados.
- III. Sendo a educação nacional **a dívida da República** para com todos, todas as crianças devem recebê-la, e os pais não podem se omitir da obrigação de fazê-las desfrutar de seus benefícios.

IV. O objeto da educação nacional será o de fortificar o corpo das crianças, desenvolvê-lo por exercícios de ginástica, acostamá-las ao trabalho das mãos, endurecê-las contra todo tipo de fadiga, curvá-las ao poder de uma disciplina salutar, formar seus corações e espíritos com instruções úteis, e dar-lhes os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for sua profissão. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 250-251, grifos nossos).

Até aqui fica evidente na proposta de Le Peletier que, sob o crivo da regeneração da nação, a educação é concebida como universal, igualitária e gratuita. Somam-se a esses elementos a obrigatoriedade e o dever do Estado republicano e da família de assegurar a instrução às crianças. O deputado menciona que seria uma dívida da República com a nação a educação pública, e uma obrigatoriedade assegurá-la, como destacado no artigo III. Nesse mesmo trecho, ele ressalta a obrigatoriedade dos pais de enviarem seus filhos à escola; aqueles que assim não o fizessem seriam punidos, privados “[...] do exercício de seus direitos de cidadãos durante todo o tempo em que se esquivem de executar tal direito cívico, e que paguem, além disso, contribuição dobrada no imposto da criança [...]”. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 237).

Examinemos alguns dos artigos no item sobre a Educação Nacional:

X. Durante o curso de educação nacional, o tempo das crianças será dividido entre estudo, trabalho das mãos e exercícios de ginástica.

XI. Os meninos aprenderão a ler, escrever, contar, e lhes serão dadas as primeiras noções de topografia e agrimensura. A memória será cultivada e desenvolvida; decorarão alguns **cantos cívicos e o relato dos traços mais marcantes da história dos povos livres e da Revolução Francesa**. Receberão também noções da constituição de seu país, da moral universal e de economia rural e doméstica. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 254, grifo nosso).

XII. As meninas aprenderão a ler, escrever e contar. A memória será cultivada pelo estudo de cantos cívico e de alguns traços da história, **próprios ao desenvolvimento da virtude de seu sexo**. Receberão também noções de moral e de economia doméstica e rural. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 254, grifo nosso).

A instrução pública deveria estar liberta de qualquer influência religiosa; postulava-se o princípio da laicidade do ensino. Seu currículo deveria limitar-se ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo. Adiciona-se a esses conteúdos o conhecimento da Constituição, a moral universal e a economia rural e doméstica. Ressaltavam-se os eventos da Revolução Francesa a fim de desenvolver na memória das crianças (futuros cidadãos adultos) o sentimento de cidadania. Afirma o autor: “Desejo que durante o curso inteiro da instrução

pública, a criança receba apenas as instruções da moral universal, e não ensinamentos de qualquer crença particular” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 241).

Segundo Boto (1996), os saberes constantes do currículo estariam amplamente articulados aos interesses de um Estado recém-inaugurado, que pretendia “modelar a alma da criança para seu quadro mental futuro” (1996, p. 177). Para tal propósito, sugeria-se a adequação a novos hábitos físicos que anulassem os vícios e preconceitos, bem como a aprendizagem cognitiva e de moralidade cívica, capaz de, “pela utopia da infância”, atingir a perfeição do amanhã. Ainda conforme a autora, para aperfeiçoar física e moralmente a nação, exigia-se “o veículo privilegiado da educação primária pública, gratuita, obrigatória, universal e laica” (BOTO, 1996, p. 177).

Para obter uma educação nacional garantida pela República, seu financiamento deveria ser composto por impostos, em sua maior parte cobrado às classes mais favorecidas, e “quase imperceptível para o pobre” (p. 235). Todas as crianças (sem distinção de sexo) deveriam receber instrução pública dos cinco aos 12 anos; antes disso, sua educação ficaria a cargo das mães. Para o autor do projeto, dos cinco aos 12 anos estabelece-se uma idade decisiva para a formação do ser físico e moral; nesse período de sete anos, as crianças iriam aprender noções de cálculo, leitura, escrita e a moralidade cívica respaldada pelos princípios revolucionários. Assim, aos 12 anos, as crianças já teriam sido moldadas às conveniências particulares e da política francesa.

Após terem sido moldadas e marcadas pelos novos hábitos republicanos, as crianças seriam reenviadas ao seio familiar, onde iriam iniciar uma nova etapa: a de aprender as diversas profissões. A partir disso, apreende-se, assim como em Condorcet, no discurso do deputado uma pretensa ideia de regulação da relação entre trabalho (assalariado) e educação:

V. Quando as crianças tiverem chegado ao fim da educação nacional, serão devolvidas às mãos de seus pais ou tutores, e entregues aos trabalhos dos diversos empregos e da agricultura; salvo as exceções que serão especificadas a seguir, em favor dos que anunciarem talentos e disposições particulares. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 251).

Prolongar a instrução pública até o fim da adolescência é um belo devaneio; por vezes o sonhamos deliciosamente com Platão; por vezes o lemos com entusiasmo, concretizado no esplendor de Esparta; por vezes reencontramos sua enfadonha caricatura em nossos ginásios; mas Platão só fazia filósofos, Licurgo só fazia soldados e nossos professores só faziam alunos; a República Francesa, cujo esplendor consiste no comércio e na agricultura, precisa fazer homens de todos os perfis: não é mais nas escolas que é preciso trancá-los, mas nas várias oficinas; é na superfície dos campos que é preciso espalhá-los; qualquer outra ideia é uma quimera que, sob a aparência enganosa da perfeição, paralisaria braços necessários, aniquilaria a indústria, emagreceria

o corpo social e logo causaria sua dissolução. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 236).

Parece-nos que assim como na Inglaterra durante a Revolução Industrial, a França necessitou formar, disciplinar e adequar a classe trabalhadora assalariada para ser explorada. O pós-Revolução francesa também vislumbrou a necessidade de formar minimamente os trabalhadores franceses para a industrialização que se almejava, bem como para garantir junto às massas populares, a ordem social. Para tanto, universalizar a educação, garantida pelo aparelho do Estado Republicano, seria, como nos revela o ditado, “matar dois coelhos com uma única cajadada”.

Explica-se. Atingir uma massa de indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, formando (meninos e meninas) para o processo de trabalho e, pelo mesmo mecanismo, garantir à nova ordem social indivíduos hábeis, disciplinados e moralmente adequados aos princípios liberais burgueses. Percebe-se que a educação (instrução pública) se apresenta como um mecanismo necessário à difusão da ideologia da classe revolucionária – a burguesia. Trata-se da consolidação de um sistema político-pedagógico sob a égide da Revolução Francesa.

Ainda acerca dessa relação entre trabalho e educação, Le Peletier, pela voz do seu assíduo defensor, destaca que depois da força e da saúde, haveria um bem inestimável que a instrução pública devia a todos: “[...] o costume ao trabalho” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 239). O autor ressalta o papel que a educação desempenharia na formação de uma classe trabalhadora indispensável à prosperidade pública.

Não queremos com nossa análise depreciar as propostas de Condorcet e Le Peletier acerca da problemática da educação, entretanto, ao direcionarmos nosso exame a partir da perspectiva lukacsiano-marxiana, encontramos nas entrelinhas de ambos os textos limites teóricos e práticos no trato à problemática da educação, visto que tais limites esbarram nos próprios interesses da ordem burguesa e, portanto, nos próprios limites da emancipação política.

Acerca da relação entre trabalho e educação:

Depois da força e da saúde, há um bem que a instrução pública deve à todos, pois para todos é uma vantagem inestimável. É o costume ao trabalho. Não falo aqui de tal ou tal atividade em particular; mas no sentido geral da coragem para assumir uma **tarefa dolorosa, da ação de executá-la, da constância de segui-la e da perseverança até que esteja completa que caracteriza o homem trabalhador.**

Formai tais homens, e a República, em breve composta por estes vigorosos elementos, verá dobrar em seu seio os produtos agrícolas e industriais.

Formai tais homens, e verão desaparecer quase todos os crimes. Formai tais homens, e o aspecto horrendo da miséria não afligirá mais seus olhares. Criem em seus jovens alunos este gosto, esta necessidade, este hábito do trabalho, e a existência deles está garantida, dependem apenas de si mesmos. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 239, grifo nosso).

Nesse sentido, era necessário desde a infância inserir as crianças no “trabalho das mãos” como forma de desde a sua tenra idade conduzi-las ao trabalho assalariado:

XIII. A parte principal do dia será empregada pelas crianças de ambos os sexos para o trabalho das mãos.

Os meninos serão empregados em trabalhos de acordo com sua idade, quer o de reunir ou apanhar materiais nas estradas, quer nas oficinas dos artesãos que se encontrarem próximas das casas de educação nacional, quer em obras que possam ser executadas no próprio interior da casa: todos serão incentivados a trabalhar a terra.

As meninas aprenderão a fiar, costurar e branquear; poderão ser empregadas em oficinas de artesãos que sejam vizinhas, ou em obras que possam se realizar no interior da casa de educação. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 254).

Soma-se à educação para o trabalho o registro autoritário e disciplinador:

XVI. Toda criança de ambos os sexos com mais de oito anos de idade que, no dia anterior, **caso seja um dia de trabalho, não tiver completado uma tarefa equivalente ao seu alimento**, receberá sua refeição somente após todas as outras crianças terem acabado as suas, e **passará pela vergonha de comer sozinha; ou então será punida com uma humilhação pública indicada no regulamento**. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 255, grifos nossos).

A nosso ver, há uma nítida preocupação com a formação de uma classe social que progressivamente seria inserida no processo de trabalho árduo, doloroso e dispendioso. Refere-se, fundamentalmente, à formação da classe trabalhadora. Diferentemente do que vimos nas sociedades escravista e feudal, nas quais a educação das classes dominadas limitava-se aos ensinamentos morais e religiosos, nesse novo estágio de desenvolvimento do processo produtivo, em que as máquinas são inseridas no processo de produção, há necessidade de adequar os trabalhadores ao desempenho de um novo tipo de trabalho.

A educação em sentido amplo desempenharia um importante papel no processo de difusão dos costumes, tradições e comportamentos atrelados à sociabilidade capitalista. Como salientado anteriormente, esse processo educativo não tinha a intenção de transformar a condição dos trabalhadores enquanto força de trabalho explorada pelo capital em indivíduos



verdadeiramente livres. Tratava-se de uma formação que os adequava às novas relações econômicas e sociais.

Enquanto remédio paliativo à desigualdade material, a formação submete os filhos da classe trabalhadora ao trabalho árduo e à conservação da situação enquanto classe social. Mais uma vez, a condição de cidadão não anula a condição de trabalhador assalariado.

Para Le Peletier, a crianças:

Serão postas para dormir severamente, seu alimento será saudável, mas frugal; sua vestimenta será cômoda, mas grosseira. É importante que para todas elas o costume da infância seja tal que nenhuma tenha o que sofrer ao passar da instrução para os diversos estados da sociedade. **A criança que retornará para o seio de uma família pobre reencontrará sempre o que ela deixou; terá sido acostumada a viver com pouco, não mudará sua existência: quanto à criança do rico, outros costumes mais doces a esperam**, mas estes são facilmente adquiridos. E mesmo para o rico pode haver circunstâncias tais na vida em que abençoará a áspera austeridade e a saudável rudeza da educação de seus primeiros anos (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1793, p. 239, grifo nosso).

Em Le Peletier, ainda que se apresente certa preocupação com a formação de crianças das classes pobres, no sentido de defender em seu projeto a garantia da educação, da saúde, da alimentação e de vestimentas, por outro lado, suas considerações revelam duas condições que estão essencialmente vinculadas às necessidades da sociedade francesa e da Europa do final do século XVIII e início do século XIX, quais sejam: primeiramente, formar no interior da sociedade capitalista aqueles que estiveram na linha de frente dos eventos revolucionários, isto é, as massas populares, adequando-os à lógica da sociedade capitalista. Segundo, formar dentro dos limites aceitáveis ao capital a mão de obra para o processo de produção de mercadorias.

Era perceptível entre a camada dominante que as classes populares detinham uma grande força política; seu poder foi fundamental no movimento revolucionário de 1789. Essa mesma força deveria ser contida, pois poderia ameaçar a ordem social. A educação, enquanto instrumento ideológico, internalizaria na mentalidade dessas massas, desde a infância, o sentimento de amor à pátria (à República), à civilidade e à cidadania burguesa.

Para Boto (1996), o plano proposto por Le Peletier inegavelmente demarcava o debate pedagógico da Revolução em adquirir novos contornos, visto que não se tratava apenas de pensar o tema da Ilustração e da “irradiação do conhecimento produzido”, como bem defende a tradição iluminista, a exemplo do projeto de Condorcet; e tampouco de limitar a educação a algumas poucas camadas da sociedade, como vimos no feudalismo. Ao contrário disso, em Le

Peletier, a sociedade exigia uma “nova feição do tema pedagógico” e, conseqüentemente, a educação deveria “[...] se tornar instrumento revolucionário por excelência” (BOTO, 1996, p. 183).

No tocante às conquistas revolucionárias, estas exigiam uma adesão a um “novo consenso social”. A autora finaliza argumentando que “Em Le Peletier, como nunca, estaria explicitado o substrato político da ação educacional” (BOTO, 1996, p. 183). Destacadas as considerações da autora, indagamos sobre essa passagem: quando verificamos no projeto proposto por Le Peletier a educação como instrumento revolucionário, afinal de qual Revolução, especificamente, está se tratando? Pois se estamos a tratar de um plano que em nenhum momento menciona como objetivo ultrapassar a ordem social capitalista, estamos a examinar um projeto que revigora os princípios da revolução burguesa, ou seja, um projeto que tem na emancipação política seu limite, e nos princípios revolucionários da classe dominante sua essência.

Não estamos aqui negando que uma educação universal, igualitária, laica, gratuita e estatal não seria um avanço se comparada à educação nas sociedades escravista e feudal; a questão que se deve pontuar é que esses princípios, na ordem regida pelo capital, não passam de ilusórios, orientados para a perpetuação da sociedade de classes. A própria igualdade limitou-se ao âmbito jurídico, onde todos são iguais perante a lei. Igualdade essa que nunca nesta ordem se traduzirá numa igualdade econômico-social. Dessa contradição decorre também que a liberdade se restringe à liberdade de mercado, em que todos passam a ser “iguais” e “livres” para buscar no mercado formas de atender às suas necessidades, uma liberdade desigual, na qual a classe trabalhadora somente terá sua força de trabalho como único meio de subsistência, obrigando-a a se submeter ao processo de exploração; uma laicidade que não anula as relações alienantes religiosas, apenas as realoca para outros âmbitos da vida social; uma gratuidade forjada no processo de exploração da força de trabalho e nos inúmeros e elevados impostos que a grande parcela da humanidade é obrigada a sustentar, essa última aliada à figura do Estado. Uma educação pública que tem no Estado seu regulador e controlador a serviço dos interesses burgueses.<sup>67</sup>

Tais princípios foram postos como necessários ao processo de institucionalização de um sistema educacional num momento histórico em que se vislumbra a ascensão de uma ordem social essencialmente contraditória e desumana. Como já afirmamos em linhas

---

<sup>67</sup> Veremos no último item desta tese como esses princípios se apresentam radicalmente diferentes quando orientados pelo trabalho associado e pela emancipação humana, e estando aliados à educação, esta se orientará diversamente da educação na ordem burguesa.

anteriores, nunca antes na história das sociedades de classes havia se proclamado uma educação “universal” que abraçasse a classe dominada. Todavia, como verificamos, são concepções de universalidade, liberdade, igualdade e gratuidade que esbarram nos limites da emancipação política, que tem no Estado burguês o seu garantidor. São, portanto, essencialmente limitadas e formais. Como afirma Tonet, “[...] elas são, por sua própria natureza [...], ao mesmo tempo, expressão da desigualdade social e condição de sua reprodução; portanto, não são caminhos para a superação da exploração do homem pelo homem” (TONET, 2007, p. 2).

Durante o bonapartismo, os projetos dos pensadores liberais não foram postos em prática, o que não implica que tais projetos não tivessem inflexões sobre a educação dos próximos séculos. O problema em torno da educação – universal, igualitária, laica, gratuita e estatal – para a classe trabalhadora retornaria, nos séculos XIX e XX, ao terreno de luta entre trabalho e capital. É sobre isso que agora devemos refletir.

#### 4.2 A MANUTENÇÃO DO TRABALHO ASSALARIADO E A EDUCAÇÃO: a formação deformada pelo capital

O século XIX foi marcado por um período de intensos embates políticos e pelo desenvolvimento modernizador da produção com o processo de industrialização. Aliado a essas transformações, diferentemente das formações sociais pré-capitalistas, formar, adequar e disciplinar os trabalhadores às novas exigências da produção mecanizada é fundamental à reprodução da nova sociabilidade. Neste preciso sentido, este século foi também marcado pelos incessantes debates e práticas a respeito do sistema de instrução pública.

No tocante à problemática da educação, especificamente das massas populares, faz-se necessário examinar a educação no interior dos movimentos revolucionários do século XIX e as investidas da classe dominante a fim de ofertar uma educação para as massas que cerceie sua consciência de classe revolucionária. Já de início aponta-se que a educação foi vista pela classe dominante como um instrumento de disciplinamento capaz de contribuir com a conservação da ordem social.

O início daquele século marcou o conflito entre as classes fundamentais: burguesia e trabalhadores. A Europa do século XIX, a exemplo da Alemanha, da Itália, da Espanha, da Inglaterra, da França e da Rússia, entre outros países, viu germinar em seu solo uma

diversidade de revoltas entre a classe trabalhadora em decorrência das investidas desumanas do capital. Já na terceira década do século, a França, devido ao seu desenvolvimento industrial e ao processo de formação de seu operariado, muito embora tímido se comparado à Inglaterra, viu emergirem dessas camadas levantamentos populares reivindicando o trabalho, a educação, o sufrágio universal etc. Os levantamentos populares foram violentamente reprimidos pelas autoridades, levando à vitória da aristocracia financeira na Revolução de Julho de 1830, sob o governo de Luis Felipe de Orléans.

Como ressalta Marx:

Após a Revolução de Julho, quando conduziu o seu *compère* [compadre, cúmplice], o Duque de Orléans, em triunfo até o *Hotel de Ville* [câmara municipal de Paris], o banqueiro liberal Lafitte deixou escapar a seguinte frase: “*De agora em diante reinarão os banqueiros*”. Lafitte havia revelado o segredo da revolução. Quem reinou sob Luís Filipe não foi a burguesia francesa, mas *uma facção* dela: os banqueiros, os reis da bolsa, os reis das ferrovias, os donos das minas de carvão e de ferro e os donos de floresta em conluio com uma parte da aristocracia proprietária de terras, a assim chamada *aristocracia financeira*. Ela ocupou o trono, ditou as leis nas câmaras, distribuiu os cargos públicos desde o ministério até a agência de tabaco. (MARX, 2012a, p. 29, grifos do autor).

Dada a contração financeira em que se encontrava a monarquia após a Revolução de Julho de 1830, o Estado necessitava de grandes empréstimos para se reerguer, e recorreu aos créditos da alta burguesia financeira. Para esta, os créditos tomados e os déficits orçamentários da administração pública, que a cada ano aumentavam, eram uma condição favorável ao seu enriquecimento que permitia ampliar seu poder sobre as decisões do Estado. Além da exploração do tesouro do Estado, a burguesia financeira se apoderava da construção das ferrovias, empurrando para o Estado o ônus com os gastos.

Os créditos estatais e a posse dos cargos e instituições do Estado permitiram à burguesia financeira, aos banqueiros e seus filiados da Câmara e do trono, um enriquecimento inescrupuloso. Anota Marx (2012a, p. 31): “Enquanto a aristocracia financeira ditava as leis, conduzia a administração do Estado, dispunha sobre o conjunto dos poderes públicos organizados [...]”, havia uma ânsia de enriquecer não pela produção, mas pelo roubo da riqueza alheia já existente. Nessa situação, “[...] a riqueza resultante desse jogo, por sua própria natureza, busca sua satisfação, a fruição se torna *crapuleuse* [crapulosa, devassa], dinheiro, sujeira e sangue confluem” (MARX, 2012a, p. 31, grifo do autor).

Ante a esfera econômica era necessário também assegurar o *status quo* da classe vitoriosa e garantir a ordem social. Precisamente, o período de 1814 a 1830 foi marcado pelos

conflitos entre liberais e realistas<sup>68</sup>. No ascender da Restauração, a educação se tornou um dos elementos centrais no processo de conservação da ordem social, a partir dos anseios da burguesia contrarrevolucionária. As forças políticas daquele momento empreenderam uma polarização no interior das questões educacionais.

De um lado os liberais, inspirados pelas teses iniciadas por Condorcet e Le Pelletier (antes do golpe de Napoleão Bonaparte), defendiam a instrução inspirados pela necessidade de progresso, ao modelo inglês, e o direito das teses liberais influenciarem os rumos da instrução da nação. Por outro lado, os clérigos defendiam a instrução e a liberdade do ensino confessional, por acreditarem no caráter moralizante do ensino primário, favoráveis à manutenção do *status quo*. **A instrução apareceu como elemento central capaz de garantir a construção de um terreno de apoio e consentimento para os respectivos projetos políticos.** A disputa política iniciada no interior da Restauração revela a existência de um “cabo de força” entre os setores mais conservadores da burguesia (a realista) e os setores mais liberais (a burguesia financeira, industrial). (ALMEIDA, J. 2014, p. 118-119, grifo nosso).

Apesar de o século XIX ser reconhecido pela historiografia por diversas revoluções que marcaram política e socialmente o terreno europeu e, essencialmente, o francês, conforme Weiss (2001), o referido período foi também conhecido como o “século da educação”, em que sobressaíram as propostas de liberais doutrinários, a exemplo de François Pierre Guillaume Guizot<sup>69</sup>, e os liberais republicanos demarcaram a vinculação entre “educar e governar” (2001, p. 44).

Essa relação se estabeleceu no interior da Monarquia de Junho, quando em 28 de junho de 1833 foi aprovada a Lei Guizot, o qual naquele momento desempenhava a função de Ministro da Instrução Pública. Tal lei passou a reorganizar e a estruturar o sistema de instrução pública, regulamentando o ensino primário para as crianças menores de seis anos de idade. Inicialmente foi regulada para os meninos; somente com o decreto de 28 de dezembro de 1836 é que foi aprovado o ensino feminino.

A proposta de Guizot rompe com as ideias democráticas defendidas por Condorcet e Le Pelletier em seus respectivos *Rapports*. Vimos naquelas propostas que os princípios de universalidade, igualdade e laicidade seriam fundamentais para a nação atingir seu progresso e a liberdade burguesa. Entretanto, sob o prisma da Lei de 1833, estes são rompidos a partir

<sup>68</sup> Representado pelas forças orleanistas. Seu nome advém dos Orléans, ramo da Casa de Bourbon.

<sup>69</sup> François Pierre Guillaume Guizot, nascido em 4 de outubro de 1787 em Nîmes, era historiador e estadista francês; foi membro da Academia Francesa de 1836 e várias vezes ministro sob a monarquia de julho, tornando-se Presidente do Conselho em 1847, pouco antes de ser derrubado pela Revolução Francesa de 1848. Morreu em 12 de setembro de 1874, em Saint-Ouen-le-Pin.

da ideia de uma hierarquia educacional em que cada classe teria uma educação correspondente às suas necessidades.

Precisamente, não há em Guizot uma aspiração à educação universal e igualitária, em termos democráticos burgueses. Primeiramente, porque a educação foi direcionada de modo hierarquizado, restringindo alguns dos seus níveis às classes dominantes; segundo, porque o ensino ofertado não era igual para todos, já que os conteúdos deveriam ser adequados às classes a que os indivíduos pertenciam. Além disso, desconsiderou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino.

Como pondera Weiss (2001):

A noção de universalidade, em Guizot, se define como um princípio de ordem na diversidade, no entanto, não tem nada de democrático no sentido republicano, expresso em Condorcet quando diz: “A instrução bem dirigida corrige as desigualdades das faculdades”. Para este autor, o futuro da espécie humana evoluiria em três direções: destruição das desigualdades entre as nações; progresso da igualdade no interior de um mesmo povo e aperfeiçoamento do homem. No entanto, para os doutrinários, a educação não é meio para o desenvolvimento da igualdade entre os homens. Ela tem por alvo tomar coerente uma sociedade que repousa sobre as desigualdades de faculdades. Ela tem por objetivo prevenir o perigo democrático definido como confusão social. (WEISS, 2001, p. 50).

As ideias dos liberais doutrinários acerca do sistema educacional contribuíram para a consolidação do poder político da Monarquia de Junho. Sob esse prisma, educação e poder político caminharam juntos a serviço das camadas vitoriosas; por conseguinte, a educação não poderia fortalecer os princípios liberais de liberdade herdados da Revolução de 1789, rompendo com os ideais da Ilustração. Desse modo, a dominação religiosa do clero foi reestabelecida nos assuntos educacionais.

Dáí resulta também a ruptura com o ensino mútuo, que entendeu a educação e a instrução pública como uma forma de regeneração política e social, fundado sob o crivo da razão. Para os defensores do ensino mútuo<sup>70</sup>, a educação poderia ser estendida a todas as classes sociais, visando formar o homem cidadão. Ao contrário dos liberais republicanos e dos

---

<sup>70</sup> Segundo Enfert (2007), o ensino mútuo teve como principal objetivo a moralização dos operários. O ensino mútuo teve grande adesão da maioria da elite intelectual e política da Restauração. Especificamente, entre os anos de 1815 e 1820, os ministros do Interior – Lainé e, sobretudo, Decazes – defenderam a implantação das escolas mútuas na província mediante subvenção. Até fevereiro de 1820, pode-se contar um número de 1.300 escolas mútuas em solo francês, as quais atenderam a 15 mil alunos. Além do ensino da escrita, leitura e cálculo, incluiu-se o ensino da geografia, da gramática, da ginástica, do canto e do desenho linear. “O desenho linear contribui ao progresso das artes e da indústria, aperfeiçoa o ‘gosto’ e a habilidade dos operários, conduzindo à prosperidade do país como de seus habitantes.” (ENFERT, 2007, p. 36). Sobre este último, sugerimos ao leitor uma leitura aprofundada do texto de Renoud d’Enfert (2007).

defensores do ensino mútuo, Guizot propôs um projeto educacional que conduziria as massas populares à submissão monárquica e não à emancipação política em termos democráticos, ainda que esta última, como vimos, não mude a condição das classes exploradas.

Ainda conforme Weiss (2001), o percurso orientado por Guizot para a construção de um sistema de instrução pública retorna aos anos iniciais do século XIX, quando, com o apoio de sua esposa Pauline de Meulan, elabora os “[...] Anais de Educação de 1812 a 1813 e escreve *Les Enfants* (As Crianças), em 1812; *L’Écolier* (O Pupilo), em 1821; *L’Éducation Domestique* (A Educação Doméstica), em 1826” (WEISS, 2001, p. 44). A partir desses textos surge sua concepção de infância e educação, a qual influenciou o pensamento pedagógico do ministro.

Vejamos sua visão acerca da relação entre infância e educação:

A criança é capaz de inteligência, de vontade, de consciência moral: o recém-nascido é um ser humano. As noções são presentes na obra pedagógica de Guizot, combinadas a uma visão de administrador e político. Como sua mulher, ele concebe a criança como um indivíduo, que enquanto tal merece uma atenção personalizada, uma educação ativa. Ele insiste sobre uma educação que leve à frente um projeto de uniformização, sob a responsabilidade do Estado, que vigia os conteúdos e os valores ensinados, em um tempo onde as instabilidades ideológicas e sociais ameaçam a unidade política. (WEISS, 2001, p. 43-44).

Em 1814, durante a primeira Restauração, Guizot escreve o primeiro *Rapport sur l’état du Royaume* (Relatório do Estado do Reino), no intuito de reformar o projeto de educação empreendido por Napoleão I. Na segunda Restauração foi elaborado um segundo *Rapport Essai sur l’histoire et l’état actuel de l’instruction publique en France* (Relatório Teste sobre a história e o estado atual da instrução pública na França); este se direcionou para a defesa de uma educação escolar que contemplasse todo o conjunto da sociedade francesa, isto é, todas as classes sociais, como forma de assegurar ao governo a ordem social.

Guizot e os empenhados no debate da educação questionavam sobre qual educação deveria ser difundida entre o povo e sobre quem o instruiria. Mas, afinal, por que Guizot viu na educação uma mediação para garantir a ordem social?

Anota Weiss (2001):

Instruir os franceses era instruir o cidadão? Dar-lhes os meios de uma eventual ascensão? Ou era, ao contrário, um tipo de formação moral que lhes permitiria se **satisfazerem com a sua situação, sem reagir?** [...]. Contrapor-se à instabilidade pela estagnação como segurança, ou construir um consenso a partir da sociedade para elaborar uma educação pública e democrática. Guizot opta pelo primeiro modelo, que visa constituir uma escola pública republicana, mas não democrática. (WEISS, 2001, p. 46, grifo nosso).

Dessa ideia surge a proposta de reorganizar as escolas pelas cidades francesas. Seria disseminado um tipo de educação que ainda que se voltasse para o ensino na leitura, da escrita e do cálculo, fundamentalmente teria como objetivo uma formação educacional que ideológica e politicamente inculcasse nos indivíduos, precisamente nos trabalhadores, o sentimento da submissão e, assim, minimizasse os conflitos entre as classes sociais. Essa seria a natureza dos conteúdos e dos ensinamentos repassados pelo mestre-escola ao povo.

Em Guizot a educação desempenhou a tarefa de instrumento ideológico de formação da mentalidade, sobretudo das massas populares insatisfeitas com suas condições de vida e de trabalho, a fim de gerar tanto conformismo como aceitação às relações sociais estabelecidas pela nova ordem social.

O ministro não prometeu uma escola primária como meio para os homens escaparem de seu destino. Ele perseguia dois objetivos: permitir melhorar seu modo de vida, sua inteligência e seu nível moral, sem, no entanto, escapar do lugar que seus pais ocupavam na hierarquia, e, mais a se contentarem com as condições de vida que levavam (REBOUL-SCHERRER, 1989, p. 66 apud WEISS, 2001, p. 48).

Segundo Weiss, para o ministro a participação no espaço público não deveria ser mediada pela igualdade dos cidadãos, mas pela soberania da razão, sustentada pela ideia de capacidade de cada indivíduo (WEISS, 2001, p. 47). Tal percepção restringia o direito ao sufrágio às elites instruídas, àqueles que detinham cultura. Sob esse prisma, a educação das massas populares deveria ser sempre limitada, pois estas seriam destituídas do poder do sufrágio. A nosso ver, a visão de Guizot estabelece claramente a relação entre a educação e o domínio político na formação hierárquica da sociedade francesa, isto é, a relação entre a educação e o sufrágio universal (direito ao voto, o poder de governar). Esses dois elementos, mais tarde, serão reivindicados pelos trabalhadores no *Manifesto do Partido Comunista*<sup>71</sup> e aprofundados nas discussões e propostas da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT).

Na proposta de Guizot, as massas populares compostas por trabalhadores, mineiros, camponeses, comerciantes e a pequena burguesia foram destituídas do direito ao voto. A estes foi direcionado um sistema educacional de ensino que teve na escola primária elementar o seu limite. Nessas escolas o ensino esteve atrelado à moral e à religião, à escrita, ao cálculo e à língua francesa. Ainda de acordo com a Lei de 1833, as massas não tiveram acesso ao ensino

---

<sup>71</sup> Escrito por Marx e Engels à luz dos eventos decisivos ocorridos em dezembro de 1847 e janeiro de 1848, no momento em que a revolução amadurecia na França e na Alemanha. Foi impresso e publicado pela primeira vez em Londres, entre fevereiro e março de 1848.



primário superior, entretanto, este não se articulava com o ensino profissional nem com o técnico, apenas ofertava o ensino da geometria, noções de física, história, geografia e desenho linear. As crianças dessas camadas foram inseridas nas escolas primárias elementares.

Houve na França um considerável aumento de escolas nas comunas. Weiss (2001) destaca que no período de 1833 a 1840, quando o Estado assumiu a instrução primária popular, as escolas passaram de um número de 42 mil para 55 mil; e o número de comunas sem escolas diminuiu de 14 mil para 4 mil.

Para Guizot, a escola

[...] se ordenava ao redor de quatro princípios: a escola é um lugar de estudos; ela visa construir espíritos vigorosos, antes que espíritos sábios; a **disciplina é a condição principal** para a realização dos objetivos e na escola se apreendem os modelos eternos do bem e do belo. Para esta escola, os “instituteurs” eram antes sacerdotes laicos, já que se contentavam com pouco, não tinham o orgulho de um falso sábio, eram homens excepcionais, vindos do meio camponês. As escolas deveriam se adaptar a um estilo rústico, suprimindo todo o luxo e o supérfluo intelectual. **Era preciso combinar o rigor de uma organização educacional e cultivar a elevação moral dos alunos.** (WEISS, 2001, p. 48, grifos nossos).

Como se verifica, a educação para as massas populares foi garantida como meio para subjugar-las, e não como instrumento para esclarecê-las. Assevera o referido autor, que a educação em Guizot “[...] é meio de governar e não um meio de emancipação” (WEISS, 2001, p. 50).

O ensino, portanto, retorna à moralidade, confiado à relação entre Estado e Igreja, rompendo com a defesa da educação laica. O retorno à educação influenciada pelo doutrinamento religioso visava cultivar a moral dos alunos e conservar os poderes políticos da Monarquia de Junho, pois a democracia passou a ser vista por seus representantes como uma ameaça à ordem social. O sistema público de educação preconizado pelos liberais doutrinários é “marcado por uma prática política que separava direitos políticos de direitos civis (negando a unidade dos dois) e rompia com a proposta universalizante das Luzes, que tinha um conteúdo democratizante” (WEISS, 2001, p. 52).

Os eventos histórico-sociais deste período demonstram que os insurretos das revoltas eclodidas nas primeiras décadas daquele século tentariam mais uma vez superar a subordinação e a opressão dos capitalistas. Nesse processo, as camadas populares desprovidas dos direitos emancipatórios burgueses de liberdade e igualdade, proclamados pela Declaração

dos Direitos do Homem e dos Cidadãos e reconhecidos pela Constituinte, certificaram-se de que nada além da exploração e de péssimas condições de vida e de trabalho lhes era garantido.

Excluída do campo político, a pequena burguesia se revoltou contra a situação de corrupção em que mergulhara a França. Somaram-se a esse descontentamento mais dois fatores econômicos em lastro mundial, conforme salienta Marx (2012a): a doença da batata e as quebras de safra de 1845 e 1846. A escassez de produtos primários de subsistência em contraposição ao desperdício luxuoso da aristocracia financeira fez eclodir na França revoltas sangrentas dos povos famintos, os quais foram executados. Quanto ao segundo elemento que possibilitou a irrupção da revolução, este se deve à crise geral do comércio e da indústria, já anunciada em 1845 em território inglês, devido à queda do valor das ações ferroviárias, o que viria a se agravar em 1847, com a taxação de grãos.

Essa conjuntura resultou na falência de bancos provinciais e no fechamento de fábricas dos distritos industriais na Inglaterra. A crise financeira que se instaurava na Inglaterra impactou drasticamente os grandes fabricantes e comerciantes que, pelas circunstâncias, não conseguiam fazer negócios com o mercado externo. Consequentemente, pequenos lojistas, donos de cafeterias, restaurantes, comerciantes – a pequena burguesia francesa – foram à falência. Insatisfeitos com suas condições, uniram-se aos trabalhadores que lutavam por uma República Social, fortalecendo o processo revolucionário, determinado historicamente pela Revolução de Fevereiro de 1848.

Nessa conjuntura econômica em que vivia a França, a pequena burguesia opositora aliou-se aos operários para derrubar a Monarquia de Julho e exigir uma reforma eleitoral, além de instituir o governo provisório. Este, composto por uma diversidade de frações, “nada podia ser além de um compromisso entre as muitas classes que haviam se unido para derrubar o trono de Julho; seus interesses, no entanto, contrapunham-se hostilmente” (MARX, 2012a, p.33). A aliança entre tais frações era estabelecida entre a grande maioria de burgueses; a pequena burguesia republicana representada por Ledru-Rollin e Flocon; a burguesia republicana, pelos membros do *National*; a oposição dinástica, por Crémieux e Dupont de l’Eure, entre outros; já a classe operária tinha apenas dois representantes: Louis Blanc<sup>72</sup> e

---

<sup>72</sup> Jean Joseph Charles Louis Blanc (1811-1882): jornalista francês e historiador; em 1848, membro do governo provisório e presidente da Comissão de Luxemburgo, defendeu a política da conciliação entre as classes e a aliança com a burguesia; emigrou para a Inglaterra em agosto de 1848; voltou-se contra a Comuna de Paris quando deputado da Assembleia Nacional de 1871.

Albert<sup>73</sup> (MARX, 2012a). Por fim, Lamartine<sup>74</sup>, como representante da burguesia, foi reconhecido como porta-voz da Revolução de Fevereiro.

Nessa trilha histórica e social, a Revolução de Fevereiro foi feita pelos excluídos do poder no pós-Revolução de Julho. As diferentes camadas, por meio de uma aliança, concretizaram a vitória, ainda que momentânea, sobre as forças monárquicas e, assim, fundaram o Governo Provisório. Segundo Melo (2011), durante esse período, a proposta do ensino público, gratuito e laico reaparece como uma demanda posta pelos movimentos populares, os quais defenderam a “liberdade de consciência” e a “liberdade de crença” (MELO, 2011, p. 117).

Tais pressões populares fizeram emergir a Lei Carnot, por Hyppolit Carnot – ministro temporário da Instrução Pública –, mantido na função por apenas seis meses. A referida lei recuperava as defesas postas pelo movimento iluminista e os princípios revolucionários burgueses. Apoiado em Marx, o autor ressalta que as propostas da República Social, com suas instituições e um projeto educacional inconcluso, tornaram-se reféns do “cretinismo parlamentar” e foram inviabilizadas pela derrota de junho de 1848 (MARX, 1978, p. 376).

Após as barricadas de 25 de fevereiro de 1848<sup>75</sup>, a alta burguesia entendeu que os trabalhadores dominavam Paris em momentos de “convulsão revolucionária”. Estrategicamente, a burguesia precisava acabar com essa força eminente; assim, sob a figura de Lamartine, negou aos que lutaram nas barricadas o direito de proclamar a República Social, justificando que seria impossível proclamar uma república mediante as lutas feitas nas ruas pelo proletário; isso somente seria possível através do voto da maioria dos franceses, pelo sufrágio universal. Assim, a burguesia instaura sua República.

Marx esclarece:

Assim como os trabalhadores haviam conquistado pela luta a monarquia burguesa nas jornadas de julho, eles conquistaram, nas jornadas de fevereiro, a república burguesa. Assim como a monarquia de julho fora obrigada a se

<sup>73</sup> Albert l’Ouvrier [Albert, o Trabalhador] (Alexandre Martin) (1815-1895). Participou da Revolução de 1848 e foi eleito para integrar o governo provisório, tornando-se o primeiro trabalhador industrial a fazer parte de um governo na França.

<sup>74</sup> Lamartine, Marie-Louis-Alphonse de Prat de (1790-1869), poeta, historiador e político francês. Em 1848 foi ministro dos Negócios Estrangeiros e chefe do Governo Provisório.

<sup>75</sup> Conforme Marx: “No dia 25 de fevereiro de 1848, os trabalhadores revolucionários de Paris exigiram que a bandeira vermelha fosse declarada estandarte nacional; os deputados burgueses, no entanto, insistiram na bandeira tricolor, e os trabalhadores tiveram de concordar que a bandeira tricolor fosse declarada estandarte nacional da República da França.” (MARX, 2012a, p. 49). A formação de uma Guarda Móvel foi decidida no dia 25 de fevereiro de 1848 pelo governo provisório. As determinações de implementação, emitidas dois dias depois, estabeleceram que ela seria composta de 24 batalhões de 1.058 homens cada. Grandes parcelas da Guarda Móvel, recrutadas principalmente entre o lumpemproletariado parisiense, deixaram-se manipular contra os trabalhadores revolucionários durante a Insurreição de Junho de 1848, auxiliando os reacionários a esmagar essa revolta (MARX, 2012a).

anunciar como uma monarquia, rodeada de instituições republicanas, a república de fevereiro foi forçada a se anunciar como uma república, rodeada de instituições sociais. O proletariado parisiense impôs também essa concessão. (MARX, 2012a, p. 34-45).

Estabelecida a República, a primeira medida da burguesia foi consumir seu poder dividindo seu governo entre as camadas mais altas da sociedade francesa, na defesa e manutenção do poder político; estavam entre seus representantes: banqueiros e grandes proprietários de terras. Em contrapartida, foi prometida aos trabalhadores a garantia de emprego, entretanto, logo essa medida foi esquecida. Os representantes dos operários foram banidos da sede do governo, a exemplo de Louis Blanqui<sup>76</sup>, além de abolir o Ministério do Trabalho. Este conjunto de medidas assegurou à burguesia a concentração do poder do Estado em suas mãos, em conjunto com os ministérios das Finanças, do Comércio, dos serviços públicos, ao lado dos bancos e da Bolsa. “Por fim, a República de fevereiro fez com que a dominação dos burgueses aparecesse em sua forma pura, ao derrubar a coroa atrás da qual se escondia o capital” (MARX, 2012a, 34).

Nessas circunstâncias, Marx aponta que:

Os trabalhadores haviam feito a Revolução de Fevereiro junto com a burguesia, mas procuraram impor seus interesses ao lado da burguesia, assim como haviam instalado, no próprio governo provisório, um trabalhador ao lado da maioria burguesa. Organização do trabalho! Sim, mas o trabalho assalariado é a organização burguesa já existente do trabalho. Sem ela, não há capital, não há burguesia, não há sociedade burguesa. Um ministério próprio do trabalho! Sim, mas os ministérios das finanças, do comércio e dos serviços públicos já não são os ministérios burgueses do trabalho? E, posto ao lado destes, um ministério do trabalho proletário só poderia ser um ministério da impotência, um ministério dos desejos piedosos, uma comissão do Luxemburgo. Assim como **os trabalhadores acreditavam poder se emancipar paralelamente à burguesia, eles acharam que podiam realizar a revolução proletária à parte das demais nações burguesas**, confinados dentro das paredes nacionais da França. Porém, as relações de produção francesas são condicionadas pelo comércio exterior da França, por sua posição no mercado mundial e pelos seus limites; como poderia a França rompê-los sem uma guerra revolucionária que atingisse o déspota do mercado mundial, a Inglaterra? (MARX, 2012a, p. 35-36, grifo nosso).

Despido de toda e qualquer roupagem que pudesse garantir à classe trabalhadora algum poder no âmbito do Executivo e do orçamento da República, a classe que havia levantado as barricadas achava-se mais uma vez fora do campo político. O processo de

---

<sup>76</sup> Louis Auguste Blanqui (1805-1881): revolucionário francês, comunista utópico. Durante a revolução de 1848, pertenceu à extrema esquerda do movimento proletário e democrático na França. Foi repetidas vezes condenado à prisão.

construção da primeira República francesa evidencia que entre capital e trabalho não há interesses em comum. A classe trabalhadora havia colocado seus interesses de classe lado a lado dos da burguesia, “[...] em vez de legitimá-los como o interesse revolucionário da própria sociedade” (MARX, 2012a, p. 35). A derrota dos trabalhadores em face da República burguesa, o fim de uma aliança que, de fato, nunca existiu – entre trabalhadores e frações da classe burguesa –, é a pura demonstração dos antagonismos de classes. Todo esse processo, como advoga Marx, apenas significou para a classe trabalhadora “[...] o terreno para travar a luta por sua emancipação revolucionária, mas de modo algum a própria emancipação” (MARX, 2012a, p. 34).

É, portanto, na efervescência dos anos de 1847 e 1848 que a Europa, com seus grandes representantes, a exemplo do “papa, e do tsar, Metternich e Guizot, radicais franceses e policiais alemães”, uniu forças contra o “espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 7). Segundo Marx e Engels, o comunismo já era reconhecido entre as potências europeias como uma força poderosa. Era preciso que os comunistas expusessem abertamente sua “[...] visão de mundo, seus objetivos e suas tendências, contrapondo assim um manifesto do próprio partido [...]” (MARX; ENGELS, 2008, p. 8).

Marx e Engels escrevem, em dezembro de 1847 e em janeiro de 1848, o *Manifesto do Partido Comunista*, posteriormente impresso e publicado pela primeira vez em Londres, entre fevereiro e março de 1848. O *Manifesto* é a expressão das defesas, dos objetivos e das tendências de vários comunistas que se reuniram em Londres. Propunha a ação unificada do proletariado; essa “é uma das condições para a sua emancipação” (MARX, ENGELS, 2008, p. 40).

Nessa direção, será necessário adotar algumas medidas. São elas:

1. Expropriação da propriedade latifundiária e utilização renda da terra para cobrir despesas do Estado.
2. Imposto fortemente progressivo.
3. Abolição do direito de herança.
4. Confiscação da propriedade de todas os emigrados e sediciosos.
5. Centralização do crédito nas mãos do Estado por meio de um banco nacional com capital estatal e monopólio.
6. Centralização, nas mãos do Estado.
7. Multiplicação das fábricas e dos instrumentos de produção pertencentes ao Estado, desbravamento das terras incultas e melhoramento das terras cultivadas segundo um plano geral.
8. Trabalho obrigatório para todos, constituição de brigadas industriais, especialmente para a agricultura.
9. Organização conjunta da agricultura e industrial, com o objetivo de suprimir paulatinamente a diferença entre a cidade e o campo.
10. **Educação pública e gratuita de todas as crianças. Supressão do trabalho infantil de crianças, tal como é praticado hoje (integração da educação com a produção material etc.).** (MARX; ENGELS, 2008, p. 44, grifo nosso).

Os acontecimentos que se sucederam até Junho de 1848 confirmaram aquilo que a classe trabalhadora recusava aceitar: a República que havia se constituído a partir de 4 de maio daquele ano, levantada com a força do proletariado na Revolução de Fevereiro, era tão só uma república burguesa. Assim, a Assembleia Nacional rompeu com as ilusões da Revolução de Fevereiro e retirou os representantes do proletariado, Louis Blanc e Albert, da Comissão Executiva, além de rejeitar a proposta de um ministério especial do Trabalho<sup>77</sup>.

Todavia, a insatisfação dos trabalhadores em face dos baixos salários, da fome, da falta de emprego e da falta de educação alastrava-se por toda a França. Os pequeno-burgueses continuavam no abismo da falência e da ruína dos seus comércios<sup>78</sup>. Somaram-se a esses os camponeses, que tiveram de arcar com os custos advindos das despesas com as dívidas do governo provisório. Diante do pesadelo de um déficit crescente, o governo havia repassado à classe camponesa – a maioria do povo francês – os custos da Revolução de Fevereiro, taxando-a com impostos escorchantes. A ameaça de um novo levante era constante. Era necessário, portanto, “[...] acabar com os trabalhadores” (MARX, 2012a, p. 41). Essas condições históricas ecoaram na Insurreição de 23 a 26 de Junho de 1848, em que o intento dos trabalhadores era uma nova República – social.

A insurreição de Junho de 1848 foi o primeiro grande embate entre a burguesia e o proletariado. Como em outros momentos, a burguesia reprimiu duramente a ação da classe trabalhadora, massacrando mais de “3 mil prisioneiros”, como afirma Marx: o domínio burguês convertia-se em “*terrorismo burguês*” (MARX, 2012a, p. 48). Desfazia-se a ilusória *fraternité* proclamada entre as classes na Revolução de Fevereiro.

A derrota de Junho permitiu à classe trabalhadora entender que a menor melhoria que obtivesse sob o jugo da ordem burguesa permaneceria “[...] uma utopia dentro da República burguesa, uma utopia que se converteria em crime assim que fizesse menção de se tornar realidade” (MARX, 2012a, p. 48). O proletariado derrotado foi colocado, momentaneamente,

<sup>77</sup> No dia 15 de maio de 1848, os trabalhadores parisienses tentaram dispersar à força a Assembleia Nacional Constituinte e formar um novo governo provisório. Essa ação revolucionária foi derrotada; seus líderes Louis-Auguste Blanqui, Armand Barbès, Albert (Alexandre Martin) e François Raspail foram presos e leis que proibiram reuniões populares e determinaram o fechamento de clubes democratas foram promulgadas. (MARX, 2012a, p. 50).

<sup>78</sup> Segundo Marx (2012a, p. 53-54): “Ninguém havia lutado mais fanaticamente nas jornadas de junho pela salvação da propriedade e pela restauração do crédito do que os pequeno-burgueses parisienses – donos de cafeterias, restaurantes, *marchands de vins* [vendedores de bebidas], pequenos comerciantes, lojistas, profissionais especializados etc. A boutique [loja] havia se levantado e marchado contra a barricada para recompor a circulação que levava da rua para seu interior. Porém, atrás da barricada estavam os clientes e os devedores, diante dela os credores da boutique. Mas, depois que as barricadas foram derrubadas e os trabalhadores destruídos, os lojistas correram inebriados pela vitória às suas lojas e se depararam com a barricada posta na entrada destas por um redentor da propriedade, por um agente oficial do crédito, apresentando-lhes mensagens ameaçadoras: promissória vencida! Aluguel atrasado! Hipoteca vencida! Boutique falida! Boutiquier arruinado!”

à margem do cenário político da França, mas logo retornaria a ser uma ameaça à ordem burguesa. As demais frações de classe (a pequena burguesia e a classe camponesa) tiveram de aderir continuamente ao proletariado, pois a situação a que estavam submetidos refletia o aprofundamento dos antagonismos dessas frações em face da burguesia vitoriosa.

A burguesia vitoriosa, ao se apoderar do poder do Estado e de sua estrutura, desencadeou um processo de reestruturação do maquinário estatal, a começar pela Assembleia Nacional Constituinte. Uma de suas primeiras medidas foi instalar uma Comissão de Inquérito, sob a direção de Odilon Barrot, o ex-chefe da oposição dinástica, para investigar a participação de chefes de partido socialistas e democráticos nos eventos de 15 de maio e do mês de junho, e para controlar o movimento revolucionário. O inquérito foi dirigido contra Louis Blanc, Ledru-Rollin e Caussidière, os quais foram entregues aos tribunais.

Marx (2012a) destaca outras medidas, a saber: a lei que limitava à quantidade de dez horas de trabalho foi revogada, a prisão por contração de dívida foi reintroduzida e a grande parcela da população francesa que não possuía o mínimo de letramento foi excluída da admissão ao júri. O direito à associação foi restringido, proclamou-se o estado de sítio, investigaram-se as dívidas da pequena burguesia e se providenciou uma Constituição Republicana<sup>79</sup> (sob a presidência de Marrast).

Mais uma vez, a educação estava atrelada à condição de apropriação ou não do poder político. A burguesia havia percebido que o acesso à educação pela classe trabalhadora viabilizava o desenvolvimento de sua consciência de classe, bem como o acesso a conhecimentos relacionados ao processo de produção. Era necessário controlar a educação dos trabalhadores, permitindo-lhes somente conhecimentos e conteúdos que garantissem a ordem social, o que os Congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e a Comuna de Paris irão contestar, como se verá ao longo deste estudo.

O direito ao trabalho, reivindicado pelas ações revolucionárias do proletariado, foi transformado em direito à assistência social pela nova Constituição Republicana. A Assembleia Constituinte declarou o proletariado revolucionário inimigo da ordem social e expurgou da Constituição o “direito ao trabalho”, por considerá-lo uma ameaça ao capital e, portanto, aos meios de produção. Ter direito ao trabalho significaria apropriar-se dos meios de produção. “Por trás do “direito ao trabalho” estava a Insurreição de Junho” (MARX, 2012a, p. 57). A tarefa burguesa era e é impedir, a todo custo, que a classe operária avance da emancipação política à social.

---

<sup>79</sup> Segundo Marx, a obra constitucional iniciada no dia 4 de setembro foi concluída em 23 de outubro de 1848.

A alta burguesia, até então vitoriosa nos eventos de junho de 1848, proclamava seu poder sobre o Estado republicano. Todavia, novos conflitos surgiram – a pequena burguesia e os camponeses contra o poder do atual governo. Os camponeses, insatisfeitos com sua situação econômica e com os incessantes pagamentos com o ônus da crise que havia se instaurado desde 1846, deflagraram uma luta contra a burguesia industrial. Em 10 de dezembro de 1848 eclodiu uma insurreição dos agricultores que defendia Luís Napoleão Bonaparte (Napoleão III) para as eleições daquele ano.

Segundo Marx (2012a), para os camponeses, Napoleão III “[...] não era uma pessoa, mas um programa. Eles marcharam para os locais de votação com bandeiras, tais como: [...] Chega de impostos, abaixo os ricos, abaixo a república, viva o imperador! [...]” (MARX, 2012a, p. 60). Ainda conforme nosso autor, para o proletariado a eleição de Napoleão significou a deposição de Cavaignac<sup>80</sup> (a derrubada da Constituinte); para a pequena burguesia, significou o domínio do devedor sobre o credor; para a grande burguesia, Napoleão foi a ruptura com a fração com a qual ela teve de se unir contra a revolução. A eleição de Napoleão significou para a história o processo de restauração da monarquia sob o crivo do bonapartismo.

Já no início de seu governo, Napoleão III proclamou Odilon Barrot – que era orleanista e voltairiano, o último ministro de Luís Filipe – como seu primeiro-ministro. Barrot associou-se ao ministro da Cultura, o legitimista e jesuíta Falloux, que mais tarde regulamentaria a Lei de ensino. O Ministério do Interior ficou a cargo de Léon Faucher. Segundo Marx, o ministério Barrot continha a defesa “do direito, da religião, da economia política”. A procuradoria-geral, os correios, a polícia, a prefeitura, a Assembleia Nacional, tudo foi ocupado pelos representantes da monarquia. Consolidava-se a República constituída.

A França continuava mergulhada na crise econômica e como enorme redução da produção agrícola. Contraditoriamente, foram os camponeses, que elegeram Napoleão, que se afogaram nas águas nefastas da crise francesa. Sobre eles continuaram a recair os volumosos impostos e taxas, pois sob o ministério de Barrot foi proposta a manutenção do imposto do sal, o que gerou entre os eleitores de Napoleão um grande descontentamento.

O início do ano de 1849 foi marcado por intensos debates e conflitos em torno da Assembleia Nacional, na direção de salvar ou dissolver a Constituinte. A Assembleia

---

<sup>80</sup> Cavaignac, Louis-Eugène (1802-1857): general e político francês, republicano moderado; participou, nos anos 1830 e 1840, da conquista da Argélia. Ministro da Guerra a partir de maio de 1848, reprimiu com extrema crueldade a Insurreição de Junho de 1848 dos operários de Paris. Chefe do Poder Executivo de junho a dezembro de 1848; primeiro-ministro de junho a dezembro de 1848. Após o sucesso do golpe de Luís Bonaparte em 1851, recusou-se a jurar lealdade ao Império.



Nacional aprovou, no dia 21 de março de 1849, o projeto de Lei de Faucher, contra o direito à associação, assim suprimindo os clubes. Estes eram a representação de coalizão e formação política dos trabalhadores contra a burguesia francesa. Esta medida da Assembleia contrapôs a Constituição, já que esta garantia em seu artigo 8º que todos os franceses tinham o direito de se associar.

Em março de 1849, dois grupos disputaram a Assembleia Legislativa: o Partido da Ordem e a Partido Social-Democrático (ou Partido Vermelho<sup>81</sup>). Segundo Marx (2012a), o Partido da Ordem havia se formado no período pós-jornadas de junho, com a coalizão de orleanistas e legitimistas num único partido. A burguesia havia se dividido em duas camadas, as quais se revezavam no poder desde a vitória de junho: “*grande propriedade fundiária sob a monarquia restaurada e a aristocracia financeira com a burguesia industrial sob a monarquia de julho*” (MARX, 2012a, p. 72). A primeira, sob a influência de Bourbon, e a segunda, sob a influência de Orléans. Assim, era formado o “*o reino sem nome da república*” (p. 72); ambas as frações de classe, sem renunciar à sua rivalidade, pretendiam conservar o domínio de toda a burguesia e, conseqüentemente, a manutenção da “propriedade, da família, da religião, da ordem!” (MARX, 2012a, p. 73); afirmavam claramente o antagonismo aos trabalhadores. O Partido Social-Democrático era composto pelos estratos que faziam parte da Montanha (pequena burguesia, republicanos, camponeses e o proletariado) e representou uma coalizão de interesses diversificados, o que mais tarde levaria à sua dissolução.

Desta disputa, o Partido da Ordem saiu vitorioso<sup>82</sup> e tomou medidas para preservar a ordem social burguesa, inclusive contrapondo-se à luta pelo ensino universal.

Escreve Marx:

Abolição das tarifas protecionistas = socialismo! Porque ela atinge o monopólio da facção industrial do Partido da Ordem. Regulamentação do orçamento público = socialismo! Porque ela atinge o monopólio da facção financeira do Partido da Ordem. Livre importação de carne e cereal estrangeiros = socialismo! Porque ela atinge o monopólio da terceira facção do Partido da Ordem, ou seja, da grande propriedade fundiária. As exigências do partido do *free trade*, isto é, do mais avançado dos partidos burgueses da Inglaterra, são encaradas na França como exigências socialistas em igual número. Voltairianismo = socialismo! Porque ele atinge a quarta

<sup>81</sup> No dia 27 de janeiro, a Montanha e os socialistas haviam comemorado a sua reconciliação e, no grande banquete de fevereiro de 1849, repetiram o seu ato de união. O partido social e o partido democrático, o partido dos trabalhadores e o partido dos pequeno-burgueses se uniram no Partido Social-Democrático, isto é, no Partido Vermelho. (MARX, 2012a, p. 74).

<sup>82</sup> Segundo Marx, esse mesmo período viu a Rússia invadir a Hungria, a Prússia marchar contra o exército que lutava pela Constituição do Reich, e Oudinot bombardear Roma. A crise europeia encaminhava-se para um ponto de inflexão decisivo; os olhos de toda a Europa estavam voltados para Paris, e os olhos de toda Paris, para a Assembleia Legislativa.

facção do Partido da Ordem, a católica. Liberdade de imprensa, direito de associação, **ensino público universal = socialismo, socialismo!** Eles atingem o monopólio geral do Partido da Ordem. (MARX, 2012a, p. 101-102, grifo nosso).

A República havia se constituído num monopólio do poder político, social e econômico burguês. Toda e qualquer forma de luta, ainda que não essencialmente socialista, foi considerada como tal. Os socialistas reacionários e utópicos<sup>83</sup>, os movimentos democráticos, foram considerados como socialismo e deveriam ser combatidos.

Embora Napoleão III tivesse sido eleito pela grande maioria dos votos dos camponeses, seu governo não significa o apoio a esses. Fundamentalmente, o governo de Napoleão representou tão somente os interesses do camponês conservador e da monarquia burguesa. A situação havia de piorar para a massa de camponeses que, historicamente, como anota Marx em suas obras *As Lutas de Classe na França* e *A Guerra Civil na França*, passaram a pagar todos os custos da crise que o país experimentava. Descontentes, uniram-se ao Partido Social-Democrático. Desta união, os trabalhadores apresentaram três candidatos para as eleições de 10 de março de 1850: DefloÛe, Vidal e Carnot.

Segundo Marx (2012a), DefloÛe era amigo de Blanqui. Vidal, conhecido como escritor comunista, foi secretário de Louis Blanc na comissão do Luxemburgo. E Carnot havia sido ministro do ensino no governo provisório e, na Comissão Executiva, “com o seu projeto de lei democrático referente ao ensino popular, interpôs veemente protesto contra a lei de ensino dos jesuítas” (MARX, 2012a, p. 103). Os três candidatos representavam as três classes aliadas: o primeiro, o insurgente de Junho, o representante do proletariado revolucionário; o segundo, o socialista doutrinário, representante da pequena burguesia socialista; e o terceiro, o representante do partido republicano dos burgueses, cujas fórmulas democráticas haviam adquirido um sentido socialista perante o Partido da Ordem e há muito já haviam perdido o seu sentido próprio.

Tratava-se de uma coalizão geral contra a burguesia e o governo, só que dessa feita o proletariado encabeçou a liga revolucionária. Os candidatos socialistas foram vitoriosos nas eleições, por meio do sufrágio universal.

Enquanto, por um lado, a Montanha<sup>84</sup>, a linha de frente parlamentar da pequena burguesia democrática, era forçada a se unir com os doutrinários socialistas do proletariado – o proletariado, pela terrível derrota material do

<sup>83</sup> Sobre este debate sugerimos a leitura do *Manifesto do Partido Comunista* (2008).

<sup>84</sup> O Partido da Montanha, em contraposição, representava uma massa que oscilava entre a burguesia e o proletariado, cujos interesses materiais exigiam instituições democráticas.

mês de junho, obrigado a reerguer-se por meio de vitórias intelectuais, ainda não capacitado pelo desenvolvimento das demais classes a lançar mão da ditadura revolucionária, teve de jogar-se nos braços dos doutrinários de sua emancipação, os sectários socialistas –, por outro lado, os agricultores revolucionários, o exército e as províncias posicionavam-se atrás da Montanha, que se tornou, assim, aquela que dava as ordens no arraial revolucionário e que, mediante o entendimento com os socialistas, eliminara todo o antagonismo do partido revolucionário. (MARX, 2012a, p. 76).

A vitória da social-democracia contra o Partido da Ordem (consequentemente, de Napoleão III) animou a Montanha, que depositava sua esperança de retomada do poder pelo sufrágio universal, mas logo seria golpeada pelo Partido da Ordem. Pois, se o sufrágio universal era o sentido da Constituição, “[...] se a partir do momento em que o teor desse sufrágio, dessa vontade soberana, não é mais a dominação dos burgueses, que sentido ainda teria a Constituição?” (MARX, 2012a, p. 105). Assim, o Partido da Ordem revogou o sufrágio universal mediante a lei eleitoral e reorganizou a educação por meio da Lei Falloux, de 15 de março de 1850<sup>85</sup>, em substituição à Lei Carnot.

A referida lei foi instituída pelo ministro da Educação, Alfred de Falloux, e teve por objetivo promover o ensino religioso como instrumento de domínio ideológico e cultural das massas populares, uma forma de impedir o levante dos radicais republicanos e dos trabalhadores. Mais uma vez verificamos a relação entre educação e poder político. A Lei Falloux se estendeu para o governo de Napoleão III em 1851 até as Leis Balsa do início dos anos 1880. O referido Partido estreitou a aliança com o Imperador, demonstrando a face articuladora da burguesia.

A grande burguesia (Partido da Ordem), já conhecida pela Revolução de 1789 como traidora, ao aliar-se a Napoleão almejava ora a retirada do poder da social-democracia, ora retirar-se do domínio de Napoleão III. Nesse sentido, construiu uma solução para a garantia de seus privilégios e defendeu o fim da Assembleia Nacional. Feito isto, a grande burguesia pretendia reduzir as forças do Imperador. Entretanto, essa estratégia revelou-se como um desafio à sua manutenção no poder; a história das revoltas francesas já havia demonstrado a impossibilidade de um único partido, mediante uma única fração de classe, sair vitorioso dos embates políticos. Ainda que o Partido da Ordem conseguisse se unir em torno da candidatura de algum candidato neutro, fora das famílias dinásticas, Napoleão III novamente disputaria

---

<sup>85</sup> Em outubro de 1849, Falloux, adoentado, foi substituído como Ministro da Instrução Pública por Félix Esquirol de Parieu. Em 11 de janeiro de 1850, uma lei menor (chamado Lei Parieu) foi aprovada, determinando a simplificação dos procedimentos de suspensão e revogação de professores. O projeto foi discutido mais uma vez a partir de 14 de janeiro de 1850. Durante esses debates, Victor Hugo, embora membro da Parti de l'Ordre, criticou a influência renovada do clero. Entretanto, a lei foi finalmente aprovada em 15 de março de 1850, por 399 votos contra 237, sendo denominada Lei Falloux.

com ele. Assim, com receio de perder seu *status* político, o Partido de Ordem “[...] se vê forçado, para sua humilhação, a levar a sério a pessoa ridícula, ordinária e por ele odiada do pseudo-Bonaparte” (MARX, 2012a, p. 118).

Esta conjuntura permitiu a Luís Napoleão Bonaparte concentrar o poder em suas mãos, golpeando todas as frações de classe. Apoderando-se do exército, ele pôs fim à tensa situação no dia 2 de dezembro de 1851, e conferiu à Europa a “tranquilidade interna para agraciá-la, em troca disso, com uma nova era de guerras. O período das revoluções vindas de baixo estava por ora concluído; seguiu-se um período de revoluções vindas de cima” (ENGELS, 2012a, p. 16). Tratava-se da restauração do império napoleônico – o Segundo Império francês, de 1852 a 1873.

Durante o Segundo Império, a educação continuou a ser organizada pela Lei Falloux, sob a influência da Igreja em todos os assuntos educacionais, restabelecendo os requisitos estabelecidos pela Lei de Guizot. Instituiu a liberdade de ensino secundário e repassou o ensino primário aos representantes da Igreja, os quais se tornaram instrutores. Dissolveu a Comissão Científica e de estudos literários regulados pela Lei Carnot, e em seu lugar criou duas novas comissões ministeriais (ambas compostas em sua maioria por católicos) para a educação primária e a secundária, que posteriormente se fundiram, presididas pelo ministro Falloux, tendo como vice-presidente, Adolphe Thiers<sup>86</sup>.

Acerca da Lei do ensino, sublinha Marx:

A Lei do ensino nos revela a aliança dos jovens católicos com os velhos voltairianos. O domínio dos burgueses unificados poderia ser algo diferente do despotismo da restauração pró-jesuítica coligado com a monarquia de julho que se dava ares de livre pensadora? As armas que uma facção da burguesia havia distribuído entre o povo contra a outra em sua contenda recíproca pela supremacia não deveriam ser novamente arrancadas das mãos do povo assim que ele tornasse a ser confrontado com sua ditadura unificada? Nada, nem mesmo a rejeição das *concordats à l'amiable*, indignou tanto o boutiquier parisiense quanto essa ostentação coquete do jesuitismo. (MARX, 2012a, p. 99).

Os católicos burgueses, preocupados com o crescente papel do Estado ante a educação, este último influenciado pela Revolução de 1789 (pelas propostas de Condorcet e Le Pelletier) e devido à contínua pauta de reivindicações dos trabalhadores, priorizaram reorganizar a educação a partir da aliança entre Estado e Igreja. Assim, a burguesia conciliou

---

<sup>86</sup> Conforme a historiografia, Marie Joseph Louis Adolphe Thiers foi um político francês e historiador que desempenhou a função de primeiro-ministro por duas vezes, em 1836 e 1840, durante o reinado de Luís Filipe I. Nos anos de 1870 até 1873, serviu como Presidente da França, o primeiro da Terceira República Francesa, responsável por comandar a Semana Sangrenta, que culminou na derrota da Comuna de Paris.

seus interesses com as frações do Antigo Regime. Em síntese, consolidou a luta contra a **laicidade, a universalidade, a igualdade, a obrigatoriedade e a gratuidade mediante os princípios democráticos burgueses, isto é, ao que podemos indicar como as raízes de uma educação emancipadora tendo como fundamento a emancipação política**<sup>87</sup>.

Todavia, isso não significou que a alta burguesa, junto ao clero, não buscasse preservar a propriedade privada, reconhecida na Revolução de 1789. Nas entrelinhas, a aliança permitira à burguesia conservar a propriedade privada e controlar ideologicamente as massas revolucionárias por meio da educação moral cristã. Portanto, o apelo ao substrato mais conservador do Antigo Regime permitiu à burguesia abafar toda e qualquer ameaça dos trabalhadores e camponeses. O ensino religioso permitiu controlar os aspectos culturais, morais, políticos e sociais, especificamente no que diz respeito ao pensar e agir da classe trabalhadora.

Durante o Segundo Império, com a direção do Ministério da Instrução Pública nas mãos de Victor Duruy<sup>88</sup>, a educação recebeu novamente algumas alterações. Sob sua direção, foram desenvolvidos os liceus, a educação primária, o ensino secundário com conteúdos modernos, o ensino para adultos e para as meninas. Como um forte adepto do positivismo, Duruy defendeu o progresso econômico do país e enxergou na educação pública uma forte aliada ao fortalecimento dos ideais liberais, defendendo o afastamento da Igreja do ensino. Sua proposta de ensino laico gerou certo desprestígio entre as camadas mais conservadoras, mas, por outro lado, aproximou o governo de Napoleão III dos trabalhadores, principalmente, no que diz respeito à defesa da laicidade e à gratuidade da educação pública, que constavam na pauta de reivindicações dos movimentos dos trabalhadores.

Devido à impossibilidade do Segundo Império de assegurar a educação primária e, especificamente, o ensino secundário e superior à classe trabalhadora, a Igreja (por via da Lei Falloux) continuou a organizar o ensino destinado àqueles que iriam responder física e ideologicamente à reprodução do capital. O projeto de Duruy de uma educação “laica” não visava à construção de uma educação crítica e livre das amarras do capital, ao contrário, fortalecia o processo de formação minimalista da força de trabalho assalariado, além de controlar os movimentos políticos da massa revolucionária.

---

<sup>87</sup> Voltaremos a essa concepção na seção 5.

<sup>88</sup> Historiador e estadista francês, nasceu em 10 de setembro de 1811 e faleceu em 25 de novembro de 1894. Por quatro décadas, dedicou-se à educação secundária, ocupando a cadeira no *College Henri IV*, em Paris. Em 1863 foi nomeado por Napoleão III como ministro da Educação. Durante seu ministério, atuou no sentido de efetivar reformas liberais.

A educação durante o Segundo Império em determinado momento caminhou junto às imposições religiosas da Igreja; em outros, com o discurso em defesa de uma educação pública e laica fundada nos preceitos e interesses burgueses, que fornecesse, ainda que minimamente, possibilidades para que o sistema capitalista viesse a desenvolver suas forças produtivas a partir da formação de parte da classe trabalhadora para a indústria. Mais tarde, essa condição resultou num processo de fragmentação no interior do movimento revolucionário.

Em nosso exame pontuamos dois elementos necessários à reprodução do capital: a relação entre trabalho assalariado e educação; e o movimento político e a educação. Noutras palavras, a relação da educação com a esfera econômica e com a esfera da política. A educação durante o século XIX conformou-se para a burguesia ora como mecanismo para a adequação à nova forma que o trabalho assumiu, subordinando o antigo camponês ao trabalho assalariado, como vimos no item 2.2 desta tese; ora como mecanismo de aprisionamento, controle e subordinação da consciência dos trabalhadores às relações sociais e de produção sob a égide do capital, no intuito de impor uma consciência alienante, altamente subordinada aos princípios e valores da classe dominante.

Cumprе assinalar que por trás da questão político-educacional estava a necessidade de preservação da base material daquela nova forma de sociabilidade – a propriedade privada (o capital) –, a perpetuação da exploração do trabalho assalariado, a conservação e o aprofundamento da divisão entre trabalho manual e intelectual.

Embora a burguesia tenha em momentos específicos da história se aliado aos resquícios do Antigo Regime, assim o fez no intuito de preservar a propriedade privada. A formação educacional por meio de um aporte altamente religioso, moralizador, culturalmente ligado ao doutrinamento e alienador permitia à burguesia controlar a ameaçadora sublevação do proletariado revolucionário, fornecer mão de obra adequada ao trabalho assalariado na indústria moderna e controlar a consciência política da classe trabalhadora.

Na contramão da educação sob o prisma da reprodução do capital, explicitamente vinculada ao aprofundamento da divisão do trabalho, a proposta marxiana de uma educação para os trabalhadores é fundamentalmente orientada pela necessidade de resgatar o domínio sobre a produção e a técnica, sobre a execução e a elaboração. Para tanto, é imperioso conquistar e dominar o ensino teórico e prático, que vise superar a divisão entre o trabalho manual e intelectual, condição fundamental para a formação da sociedade comunista.

É preciso encontrar nas próprias contradições da ordem do capital não apenas as possibilidades, mas a necessidade de sua superação e a estruturação de uma nova ordem

social. A nosso ver, Marx destaca enfaticamente que essa superação está na abolição da divisão social do trabalho, na base econômica. É fato que a educação tem contribuído na formação do poder político, mas é na base econômico-material que se acham os fundamentos para a ultrapassagem radical desta ordem.

Nas palavras do filósofo alemão:

Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas **escolas dos trabalhadores**. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova. (MARX, 1996b, p. 116, grifo nosso).

Na perspectiva marxiana, em face das contradições e lutas de classes, também se apresentam as possibilidades de uma nova concepção de educação, que em contraposição à educação unilateral burguesa, improdutiva e prolongada, viabilize uma *educação integral*, isto é, uma **formação omnilateral**. Entretanto, adverte Marx, essa forma de **educação somente será concretamente efetivada** quando o operariado alcançar seu poder político (MARX, 1996b). Significa dizer que a educação desempenha um relevante papel no processo de construção do poder político, como um dos elementos no processo de transição a uma sociedade comunista, porém a plenitude e a concreticidade de uma educação que vise uma formação *omnilateral* pressupõem uma formação social que tenha em suas bases a abolição do trabalho assalariado e da divisão entre trabalho manual e intelectual. Essa constatação é de fundamental importância para a nossa tese<sup>89</sup>.

Veremos nas próximas linhas como a educação volta a ser pauta de discussão por parte de representantes e organizações do movimento dos trabalhadores.

---

<sup>89</sup> Cumpre atentar para essa afirmação, pois voltaremos a essa questão na última seção desta tese.

#### 4.3 TRABALHO PRODUTIVO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: entre a formação *omnilateral* marxiana e as propostas no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores

Sob a égide do Império e liberto das preocupações políticas, os anos finais do século XIX permitiram ao capital atingir um momento de prosperidade econômica. Convencionalmente esse período foi denominado por diferentes teóricos como capitalismo imperialista ou monopolista, estágio em que a indústria e o comércio atingiram níveis colossais e no âmbito financeiro foram celebradas trocas cosmopolitas. Este período permitiu à burguesia modernizar seus meios de produção e aumentar em níveis extraordinários sua riqueza. Para atingir tais níveis, não podemos esquecer o apoio incessante da figura do Estado. Em oposição a este cenário favorável à alta burguesia, a classe trabalhadora submergia no crescente pauperismo, devido ao aprofundamento do processo de exploração da sua força de trabalho com o progresso da indústria.

Contraditoriamente, a sociedade capitalista via ampliar uma massa de trabalhadores com suas condições de reprodução não atendidas. A sujeição do trabalho ao capital; a exploração desumana da força de trabalho, incluindo o trabalho feminino e infantil; o aprofundamento da divisão social do trabalho; as altas jornadas de trabalho; o descontentamento em relação ao sistema de educação, que não atendia amplamente a classe trabalhadora; o constante ataque ao sufrágio; o agravamento do pauperismo; o debate em torno da laicidade do Estado e da educação etc., esse conjunto de questões contribuiu para que os trabalhadores de diferentes países fortalecessem sua luta contra o sistema de exploração regido pelo capital, bem como em defesa de um programa educacional oposto à proposta liberal (de Condorcet e de Le Peletier) e à política bonapartista.

A proposta educacional alinhada aos interesses da classe trabalhadora pela emancipação do trabalho atravessou caudalosas águas que, por momentos, desaguaram em diferentes posicionamentos teóricos e políticos no interior do próprio movimento operário. Este fato demonstra que, no interior dos debates postos pela classe trabalhadora, havia um movimento heterogêneo, especialmente no que diz respeito a como organizar, estruturar e financiar um programa educacional para os trabalhadores.

As experiências enfrentadas pelos movimentos dos trabalhadores de diferentes nações, na luta pela superação da sociedade de classes, permitiram a Marx apontar para uma proposta educacional radical voltada a contribuir com a emancipação humana, ou seja, para uma *formação omnilateral*; por outro lado, verifica-se também nos calorosos debates no interior da



Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) um conjunto de propostas acerca da educação dos trabalhadores. Essas propostas giram em torno de concepções já propugnadas pelos representantes liberais – a exemplo de Condorcet e Le Peletier, a partir da defesa de construção de uma educação universal, igualitária, pública e laica.

Veremos, porém, que no âmago do movimento dos trabalhadores, essas concepções tomaram novos direcionamentos, postos pela heterogeneidade do movimento. Dessa maneira, temos ora a defesa de uma concepção de educação que visa a uma formação *omnilateral*, vinculada à proposta marxiana revolucionária; ora propostas que tendem a se distanciar do socialismo, recaindo sobre a figura do Estado como seu maior garantidor. A análise dessas propostas é fundamental para nosso objetivo, visto que, no debate mais contemporâneo, encontramos indicações de uma educação emancipadora vinculada a propostas de Marx e a propostas da AIT.

Durante as últimas décadas do século XIX, ante o contexto degradante decorrente da derrota dos eventos de 1848, a classe trabalhadora de diferentes nações se organizou no intuito de unificar e fortalecer a luta contra a dominação do capital, formando associações e organizações, a exemplo das Exposições Universais; do Manifesto dos Sessenta (1864); das experiências das Escolas Mutuais; da Liga Francesa de Ensino (1866-1867); das Reuniões Públicas (1868-1871)<sup>90</sup>; da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) de 1864, a partir de seus Congressos; e do Programa de Gotha (1875), este elaborado pelo Partido Operário Alemão, que teve significativo impacto no debate de um programa educacional para os trabalhadores.

Para este momento, refletiremos sobre essas duas últimas experiências: os Congressos da AIT e o Programa de Gotha, incluindo neste último a crítica de Marx ao Programa. Especificamente, analisaremos como o Programa de Gotha concebe a relação entre trabalho, educação e emancipação.

Nas condições do século XIX, em alguns casos a luta dos trabalhadores se apresentou por meio de revoltas e greves. A burguesia, ao passo que expandiu sua riqueza, produziu “seus próprios coveiros” (MARX; ENGELS, 2008, p. 29) à medida que criou uma classe radicalmente oposta a ela.

Como revelam Marx e Engels (2008):

---

<sup>90</sup> Acerca dessas primeiras formas de manifestação dos trabalhadores contra o sistema do capital, sugerimos ao leitor o estudo aprofundado da tese de doutorado de Almeida, J. (2014).

A condição essencial para a existência e a dominação da classe burguesa é a concentração de riqueza nas mãos de particulares, a formação e a multiplicação do capital é o trabalho assalariado. Este se baseia na concorrência entre trabalhadores. O progresso da indústria, de que a burguesia é o agente passivo e inconsciente, substitui o isolamento dos trabalhadores, decorrente da concorrência, pela sua união revolucionária, por meio da associação. Com o desenvolvimento da grande indústria, portanto, a base sobre a qual a burguesia assentou seu regime de produção e apropriação dos produtos é solapada. **A burguesia produz seus próprios coveiros.** Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis. (MARX; ENGELS, 2008, p. 29, grifo nosso).

Na historiografia das Revoluções, a classe trabalhadora foi a base de todo o processo, embora traída pela classe detentora dos meios de produção e pelo Estado. Os trabalhadores perceberam que, por meio de suas lutas, haviam fortalecido muito mais os interesses das classes dominantes do que a sua existência enquanto classe. As revoluções de 1830, Fevereiro e Junho 1848, ainda que tenham sido solapadas pelas forças dominantes, foram essenciais para a conversão da consciência de classe em si em classe para-si. Precisamente por esta razão, foi somente *post festum* que os trabalhadores puderam refletir que as lutas com as barricadas eram inadequadas ao cenário dos fins do século XIX e, portanto, para a luta em prol de uma nova forma de sociabilidade.

A partir desse avanço político foi criada a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 28 de setembro de 1864, para “proporcionar um meio central de comunicação e cooperação entre sociedade de diferentes países e que visam à mesma finalidade, isto é, a proteção, o avanço e a completa emancipação das classes trabalhadoras” (MARX; ENGELS, 2014a, p. 292). A criação da AIT foi essencial para unificar a luta do conjunto de trabalhadores de diferentes nações.

Acerca de sua relevância, atesta Marx no Relatório do V Congresso Anual da Associação Internacional dos Trabalhadores:

[...] A diferença entre uma classe trabalhadora sem uma Internacional e uma classe trabalhadora com a Internacional torna-se muito evidente se olharmos retrospectivamente para o período de 1848. Muitos anos foram necessários para que a própria classe trabalhadora reconhecesse a Insurreição de Junho de 1848 como a obra de sua própria vanguarda. A Comuna de Paris foi imediatamente aclamada pelo proletariado do mundo inteiro. (MARX, 2014a, p. 453-462).

No texto das Normas Provisórias da Associação (*Provisional Rules of the Association*)<sup>91</sup>, suas primeiras linhas trazem afirmações de extrema relevância para o nosso estudo. Afirmam os autores que a emancipação econômica da classe trabalhadora deve ser conquistada pelos próprios trabalhadores, e que todo movimento político, enquanto meio, deve ser orientado a esse fim. Logo, a busca dos trabalhadores por sua emancipação não deve visar uma emancipação local, nem nacional, mas deve abranger todos os países, pois o verdadeiro resultado da luta dos trabalhadores “[...] não é o sucesso imediato, mas a união crescente” (MARX; ENGELS, 2008, p. 23).

Conquistar o poder político era necessário à classe trabalhadora. Esta classe de diferentes nações havia percebido tal necessidade. Assim, “[...] na Inglaterra, na Alemanha, na Itália e na França ocorreram simultâneos restabelecimentos, e esforços concomitantes estão sendo atualmente realizados para a organização política do partido operário” (MARX, 2014b, p. 98). A impactante frase de Marx traduziu o processo de luta por uma verdadeira comunidade humana: **“Proletários de todos os países, uni-vos!”** (MARX, 2014b, p. 99, grifo nosso).

Com a criação da AIT, organizou-se a cada ano um Congresso Geral de Trabalhadores com a participação de delegados de todos os ramos da Associação. Os Congressos tiveram como objetivo apresentar as medidas e aspirações comuns da classe trabalhadora, necessárias à atuação bem-sucedida da AIT. Citamos as conferências e congressos do período de 1864-1872: Conferência de Londres, de 25 a 29 de setembro de 1865; I Congresso de Genebra, de 3 a 8 de setembro de 1866<sup>92</sup>; II Congresso de Lausanne, de 2 a 8 de setembro de 1867; III Congresso de Bruxelas, de 6 a 13 de setembro de 1868; IV Congresso de Basileia, de 6 a 12 de setembro de 1869; Conferência dos delegados de Londres, de 17 a 23 de setembro de 1871; V Congresso de Haia, de 2 a 7 de setembro de 1872; os Congressos “autonomistas” e a Internacional “centralista”.

Os Congressos apresentaram uma série de medidas necessárias à composição do programa político da AIT. Para a realização do I Congresso Geral da Internacional, reuniram-

---

<sup>91</sup> Originalmente escrito por Marx em outubro de 1864 e aprovado no primeiro Congresso da Internacional em Genebra. Em 1871 foi reelaborado por Marx e Engels, sendo intitulado como Normas Gerais da Associação Internacional dos Trabalhadores (*General Rules and Administrative Regulations of the International Working Men's Association*).

<sup>92</sup> Conforme Guillaume (2009), o artigo 3 dos Estatutos Provisórios da Internacional informava que “Em 1865 realizar-se-á na Bélgica a reunião de um Congresso geral”. O Conselho Geral reconhecia a inviabilidade de se realizar um Congresso de modo prematuro em 1865; ademais, a Bélgica não poderia receber os delegados devido à lei sobre os estrangeiros que o governo acabara de estabelecer. Assim, em vez de um Congresso, foi realizada uma Conferência, sediada em Londres, de 25 a 29 de setembro daquele ano. O I Congresso da AIT foi realizado somente em 1866.

se delegados representantes da Inglaterra, França, Alemanha e Suíça. Alguns meses antes da realização do Congresso, Marx elaborou uma brochura, em agosto de 1866, com instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório – intitulado *Instructions for the Delegates of the Provisional General Council. The Different Questions* (Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões)<sup>93</sup>, lido e aprovado no Congresso. Onze foram as questões apontadas por Marx, as quais foram transformadas nas Resoluções do Congresso de Genebra: 1. Organização da Associação Internacional; 2. Combinação internacional de esforços, por ação da Associação, na luta entre trabalho e capital; 3. Limitação do dia de trabalho; **4. Trabalho juvenil e infantil (de ambos os sexos) (neste ponto se incluiu a questão da educação)**; 5. Trabalho cooperativo; 6. Uniões de Ofícios. O seu passado, presente e futuro; 7. Tributação direta e indireta; 8. Crédito internacional; 9. Questão polaca (tratou-se da luta pela restituição da Polônia sobre as bases democráticas e sociais); 10. Exércitos (criação de exércitos permanentes em suas relações e com a produção); 11. Questão religiosa. Vale destacar que outro ato importante do Congresso foi a adoção dos Estatutos definitivos da Internacional (MARX, 1866, grifo nosso).

Em suas linhas iniciais estabeleceu-se que uma das condições fundamentais para a emancipação dos trabalhadores era a limitação da jornada de trabalho para oito horas, necessária para assegurar à classe seu **desenvolvimento intelectual**, bem como para fortalecer a ação social e política. Era necessário disponibilizar tempo para o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora e, neste sentido, a relação entre trabalho e educação foi considerada pela AIT como fundamental. Marx (1866) destaca a luta pela redução da jornada de trabalho para oito horas, jornada esta estritamente direcionada aos adultos (homens e mulheres), sendo consideradas adultas as pessoas que tinham atingido ou ultrapassado a idade de 18 anos. Quanto aos jovens e crianças (de ambos os sexos), estes deveriam cooperar com o trabalho para a produção social. Deveria ser proibida por lei a inserção de jovens e crianças no trabalho noturno e nocivo à saúde.

Radicalmente contrária ao processo de exploração exercido pelo capital sobre estes segmentos da classe trabalhadora, como vimos ao longo desta seção, a proposta marxiana ressalta que as crianças a partir dos nove anos de idade deveriam tornar-se trabalhadores produtivos<sup>94</sup>, no sentido de entender e participar do processo de produção social. Marx não

<sup>93</sup> Uma versão em fevereiro e março de 1867 foi publicada pelo *The International Courier*.

<sup>94</sup> É necessário esclarecermos que, aqui, não se trata do trabalho produtivo ao capital, enquanto trabalho abstrato/alienado, mas de uma forma de determinação do trabalho apontada por Marx “do ponto de vista do processo simples de trabalho” (MARX, 1996a, nota 289, p. 300). Por sua vez, essa determinação do trabalho produtivo “[...] não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista.” (MARX, 1996a, nota 289, p.

está em suas considerações a defender o trabalho infantil, pois o trabalho a ser desempenhado pela classe trabalhadora não estaria assentado na exploração do homem pelo homem, nem se destinaria à produção e à apropriação desigual da riqueza social, mas visaria ao desenvolvimento social e humano de todos.

Retornando à questão dos fundamentos deste estudo, podemos dizer que está claro nas ideias marxianas que o trabalho produtivo contribui para o desenvolvimento intelectual do ser social, em termos ontológicos, pois a partir do trabalho, a *práxis* educativa se expressa e permite o contínuo desenvolvimento dos trabalhadores. Para tanto, é necessário que se estabeleça uma forma de trabalho que supere a exploração e que permita a liberdade aos homens.

Na proposta marxiana, não se trata da defesa do trabalho infantil; significa esclarecer para a classe trabalhadora que ela é a produtora da riqueza social, que ela possui o poder de transformação radical do sistema, e isso se faz no interior do processo de trabalho. Para tanto, as crianças e os jovens deveriam ter acesso à *práxis* educativa do trabalho. Anota Marx: “Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação” (MARX, 1866, p. 5). O capital vem obstando que a classe trabalhadora tenha acesso a uma educação que permita dominar o processo produtivo e apreender as bases materiais e ideológicas que geram a subordinação de sua força física de trabalho e de sua consciência.

Aqui se revela a *práxis* educativa inerente ao complexo social do trabalho. Os trabalhadores deveriam aprender esse processo desde a sua tenra idade, como meio de apropriação do conteúdo intelectual e prático proporcionado pelo trabalho. Marx (1866) divide o segmento jovem em três classes: a primeira classe concentra os sujeitos de nove a 12 anos – restrito ao desempenho de atividades por duas horas; a segunda, os de 13 a 15 anos – com trabalhos de até quatro horas; e a terceira, os de 16 a 17 anos – de até seis horas e um intervalo de uma hora para refeições ou descontração. As crianças com menos de nove anos deveriam iniciar-se na educação formal, como uma forma indispensável contra as tendências de degradação do operário ante o processo de desenvolvimento e acumulação do capital.

Vejamos na íntegra a seguinte passagem:

---

300). Isso porque na produção capitalista não basta que o trabalhador produza para si, é preciso que ele produza mais-valia e se torne produtivo ao capital, como claramente esclarece Marx: na produção capitalista, “[...] o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.” (MARX, 1996b, p. 138).

Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. O *direito* das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles. (MARX, 1866, p. 4, grifo do autor).

Nota-se na passagem acima citada que apesar de Marx não ter se dedicado a construir uma obra específica acerca da educação e da relação desta com o trabalho, efetua uma reflexão minuciosa acerca desta relação. As passagens que nosso autor menciona clarificam sua preocupação com a educação da classe trabalhadora, mais precisamente, a educação enquanto *práxis* formativa dos homens no processo de trabalho, visando à formação *omnilateral*, como meio ao estabelecimento da relação entre trabalho e educação na perspectiva da emancipação humana.

É precisamente sobre a formação *omnilateral* que devemos fixar nosso exame para entender a relação entre trabalho, educação e emancipação humana. A concepção *omnilateral* aparece em Marx no texto dos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, quando o filósofo alemão destaca a essência *omnilateral* em oposição à unilateralidade do homem na sociedade burguesa.

Vejamos:

[...] a *propriedade privada* é apenas a expressão sensível de que o homem se torna simultaneamente *objetivo* para si e simultaneamente se torna antes um objeto estranho e não humano (*unmenschlich*), que sua exteriorização de via é sua exteriorização de vida, sua efetivação a negação da efetivação (*Entwirklichung*), uma efetividade *estranha*, assim a supressão positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação *sensível* da essência e da vida humana, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, **unilateral**, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*. O homem se apropria da sua essencial **omnilateral** de uma maneira *omnilateral*, portanto como homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades* humanas), *eficiência* humana e *sofrimento* humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2010, p. 108, grifos do autor).

Em nosso entendimento, o termo *omnilateral* em Marx indica uma essência humana fundada em várias dimensões do ser humano, enquanto dimensões internas e externas. Isso porque a essência humana quando objetivada no mundo objetivo, não apenas no pensamento, mas também nos sentidos, leva o homem a se apropriar de modo *omnilateral* dessas objetivações, enquanto individualidade pertencente à sua humanidade. Nessa percepção de totalidade sobre a essência humana, a *omnilateralidade* se opõe à *unilateralidade*.

Assim, enquanto a *omnilateralidade* resulta no desenvolvimento contínuo de todas as dimensões do homem em direção à efetividade da vida humana livre e consciente, a *unilateralidade* vincula-se a uma formação que tem como base a reprodução não da totalidade do ser, mas das condições materiais de uma sociedade assentada na desigualdade, no lucro, na exploração, na propriedade privada. Disso resulta que a *unilateralidade* reduz o homem a uma condição de coisa, à formação fragmentada e reduzida das formas de alienações entrelaçadas ao trabalho assalariado.

Em termos marxianos, a formação *omnilateral*, ao contrário da *unilateralidade* da formação posta na sociedade capitalista, traz em sua essência a relação entre educação e trabalho, no sentido de contribuir com a superação da divisão social do trabalho, mais precisamente, com a superação entre trabalho manual e intelectual, um elemento não só possível como necessário na luta pela emancipação humana.

Chamamos atenção, mais uma vez, para o fato de que em Marx verificamos a indicação da educação como uma forma de contribuir com o processo revolucionário, porém, em toda a sua obra, identificamos que o processo de transformação radical a outra ordem social tem na base material-econômica seus fundamentos. Portanto, aqui já podemos atestar sob a perspectiva marxiano-lukacsiana que a educação não tem a função social de transformação da base material, ou de abolição do trabalho assalariado, da exploração do homem pelo homem, da divisão social do trabalho, pois somente o trabalho tem essa função. Mas isso não impede que outros complexos sociais de segunda ordem desempenhem inflexões no processo de apreensão da realidade e reflexão sobre ela; a nosso ver, a educação tem essa contribuição, mas ao tomá-la como categoria transformadora pode-se cair em equívocos<sup>95</sup>.

Em termos marxianos, podemos falar em uma contribuição da educação. Tal formação parte do entendimento de que no processo de trabalho os sujeitos sociais dinamizam e produzem novos conhecimentos necessários ao contínuo desenvolvimento do trabalho e do

---

<sup>95</sup> Veremos essa discussão na próxima seção.

ser social. Todavia, a formação *omnilateral*, em sua plenitude, está atrelada a um tipo de trabalho radicalmente oposto ao trabalho assalariado alienado.

É mediante esta constatação que Marx aponta na formação *omnilateral* a necessidade de aliar educação instrutiva e trabalho produtivo. Ontologicamente, trata-se de uma forma de trabalho que produz em seu interior um tipo de conhecimento – parte da estrutura ontológica do complexo social da educação, enquanto manifestação humana. Nestes termos, entende-se a importância de uma educação, em sentido amplo e estrito, que permita aos homens se reconhecerem como parte do gênero humano, e não uma educação que aliena, que desumaniza, que esvazia as relações entre os homens e os conduz à aceitação da condição de mera mercadoria.

Aqui se revelam dois fatos acerca da proposta marxiana de *formação omnilateral*: 1) A relação entre trabalho e educação – a apropriação e o surgimento de novos conhecimentos no processo de trabalho permitiria aos indivíduos o domínio sobre a produção; 2) Tal apropriação contribuiria com o processo de restabelecimento da relação entre concepção e execução, entre trabalho manual e intelectual na esfera produtiva. A nosso ver, tais elementos revelam a defesa marxiana da formação *omnilateral* do indivíduo em sua totalidade, aliada a uma forma de trabalho em que não esteja submetido à exploração.

Uma parte da classe trabalhadora, mais esclarecida,

compreende inteiramente que o seu futuro, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem antes de tudo, o mais que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efetuado convertendo a razão social em força social e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efetuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados. (MARX, 1866, p. 5).

Os indivíduos, já nos anos iniciais de sua vida, ao serem inseridos no processo de trabalho, absorvem conhecimentos relativos à esfera produtiva, conhecimentos estes que foram negados aos indivíduos pelo trabalho alienado, unilateral. Como afirma Marx: “Por educação entendemos três coisas”: a primeira diz respeito à educação mental; a segunda, à educação física (assim entendidas aquelas atividades realizadas pelas escolas de ginástica e pelo exército militar); a terceira, a instrução tecnológica, “que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso



prático e no manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (MARX, 1866, p. 5). A proposta marxiana de educação da classe trabalhadora se concentra na combinação entre: educação mental, física e politécnica e “trabalho produtivo pago”. Para Marx, esta combinação “[...] elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (1866, p. 5).

O texto de Marx (1866) foi aprovado sem grandes contestações. Nogueira (1993) destaca que os delegados franceses haviam encaminhado previamente à assembleia um documento – “Instrução, educação e família” –, o qual apresenta duas propostas: a da “maioria” e a da “minoria”. Segundo a autora, o texto da maioria foi representado pelos delegados A. Vandehouten, León Fontaine e César de Paepe, sob a forte influência das ideias do pensador francês Joseph Proudhon<sup>96</sup>, em clara oposição à educação pública, gratuita e obrigatória. Alegavam que era impossível ao Estado fornecer um único tipo de instrução à sociedade, visto que um programa único anulava as diferenças de dons, capacidades e aptidões entre os indivíduos, bem como pelas diferenças sociais. Assim, caberia à família desenvolver as capacidades individuais.

Sobre esses delegados, James Guillaume (2009) diz que:

Os senhores parisienses tinham a cabeça repleta da mais oca fraseologia proudhoniana. Eles falam de ciência e não sabem nada. Desprezam toda ação *revolucionária*, isto é, procedendo da própria luta de classe, todo movimento social centralizado e, por consequência, realizável também por meios políticos (como, por exemplo, a redução da jornada de trabalho *por via legislativa*). Sob o *pretexto de liberdade* e de antigovernamentalismo, ou de individualismo antiautoritário – esses senhores, que aceitaram durante dezesseis anos e ainda aceitaram tão tranquilamente o mais abominável despotismo –, eles pregaram, na realidade, o regime burguês vulgar, simplesmente idealizado à moda proudhoniana. Proudhon fez um grande mal. Sua aparente crítica e sua aparente oposição aos utopistas (ele própria é um utopista de um Fourier, de um Owen etc., o pressentimento e a expressão imaginativa de um mundo novo) conquistaram inicialmente e seduziram a *jeunesse brillante*, os estudantes, em seguida os operários [...]. (GUILLAUME, 2009, p. 82, grifos do autor).

Sob a influência proudhoniana, os delegados eram contra a gratuidade do ensino; como solução para as famílias em que os pais não conseguissem arcar com os gastos, seria oferecido um auxílio mútuo.

---

<sup>96</sup> Ligado diretamente à pequena burguesia francesa, Proudhon (1809-1865) foi considerado um dos grandes teóricos do movimento anarquista. Sua crítica social conquistou grande número de trabalhadores em 1848, quando ele é eleito para a Assembleia Nacional. Em *A Miséria da Filosofia*, de 1847, Marx em sua crítica a Proudhon faz, por meio do método materialista histórico e dialético, a desconstrução da proposta proudhoniana do reformismo socialista. Em seu lugar, Marx apresenta como caminho possível ao socialismo, rumo à sociedade comunista, a transformação radical da sociedade e a superação do capitalismo.

Quanto à proposta da minoria, defendida por P. Eslens, Eugenio Hins e Paul Robin, Nogueira (1993) ressalta que estes defendiam o ensino público e obrigatório, muito embora não defendessem o controle monopolista do Estado na educação. A proposta da minoria blanquista respaldou-se em dois pontos: primeiro, defendiam que a família não tinha o direito de recusar a educação de seus filhos e que cabia à sociedade a defesa dos interesses das crianças; segundo, consideravam que a educação sob a responsabilidade das famílias resultaria numa instrução desigual, devido às diferenças de recursos e ao número de crianças que cada família teria de instruir.

No II Congresso da AIT, ocorrido na cidade de Lausanne, Suíça, em 1867, a educação continuou a ser pautada. As matérias a serem debatidas foram tratadas por meio de comissões, cujos representantes eram indicados pelo domínio que tinham sobre cada tema. No que tange à quinta questão, que tratou das “Funções sociais. Papel do homem e da mulher na sociedade. Educação das crianças. Ensino integral. Liberdade de ensino. Fonografia” (GUILLAUME, 2009, p. 99), esta foi formada por vários protagonistas, entre eles dois professores: James Guillaume e Blanc. Conforme Nogueira (1993), o relatório produzido pela referida comissão propôs que o ensino fosse obrigatório e gratuito, assegurado pelo Estado.

De acordo com a comissão, a educação deveria ser organizada pelo ensino científico, profissional e produtivo, a partir do estudo de um programa de ensino integral<sup>97</sup>, reforçando a defesa pela laicidade do ensino e, portanto, pelo afastamento dos assuntos religiosos na educação. O documento menciona também a organização da escola-oficina. Como vimos em Genebra, no II Congresso, volta-se à discussão acerca do ensino público e gratuito e questiona a concepção de “gratuito”. A comissão ponderou que “[...] o *ensino gratuito* é um contrassenso, visto que o imposto cobrado dos cidadãos cobre os gastos; mas que o ensino é indispensável, e que nenhum pai de família tem o direito de privar seus filhos dele [...]” (GUILLAUME, 2009, p. 99, grifo do autor). Apesar de o Congresso de Lausanne defender a obrigatoriedade sobre a questão da interferência ou não do Estado, deixou a educação a cargo da família, mas com algumas brechas para a sua intervenção, visto que o Estado poderia substituir a família quando esta não cumprisse seus deveres.

No III Congresso, o de Bruxelas, de 1868, a redução da jornada de trabalho foi apontada como elemento indispensável ao processo educativo dos trabalhadores, já que naquele momento, o documento revela a impossibilidade de organizar um sistema racional de educação.

---

<sup>97</sup> Conforme a exposição de Guillaume (2009), essa fração do parágrafo foi acrescentada por proposição de Longuet.

Eis o que diz o documento sobre a questão da educação:

Reconhecendo que, neste momento, é impossível organizar um sistema racional de educação, o Congresso convida as diferentes seções a estabelecer ciclos de palestras públicas sobre assuntos científicos e econômicos, remediando assim, tanto quanto possível, as falhas da educação atualmente recebida pelo trabalhador. Compreende-se que a redução das horas de trabalho é uma condição preliminar indispensável de qualquer sistema de educação verdadeiro. (RESOLUÇÕES DO CONGRESSO DE BRUXELAS, 2014, p. 110).

Nesta passagem, cumpre demarcar o reconhecimento, pelos representantes da classe trabalhadora, da necessidade da diminuição do tempo de produção e do aumento do tempo livre para a reprodução espiritual dos indivíduos<sup>98</sup>. Essa redução das horas de trabalho não deverá implicar a redução da quantidade e da qualidade da produção da riqueza social necessária à reprodução dos indivíduos na sociedade. A produção deverá responder às reais necessidades dos indivíduos, e não a uma produção para o desperdício, como ocorre na sociedade capitalista. Resta claro que se deve assegurar ao trabalhador tempo para a educação e sua formação.

A AIT considerou que não a educação não deveria estar restrita apenas ao espaço da escola; deveria desenvolver outras atividades como *práxis* educativa que contribuíssem para o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores. Era necessário ultrapassar esse limite através da criação de espaços educativos que permitissem a ampla participação dos trabalhadores. Ademais, verifica-se a preocupação do Congresso em estruturar um ensino científico, livre das amarras religiosas, bem como de inserir o conteúdo econômico, que possibilitasse à classe trabalhadora entender o processo de produção.

Além desses elementos, o Congresso de Bruxelas retorna ao debate da gratuidade ou não do ensino – da organização e do financiamento da educação instrutiva. O retorno a esse ponto foi movido pelos Encadernadores de Paris, cujo Relatório foi apresentado ao Congresso de Bruxelas numa sessão dedicada à questão da educação livre: “Um dos meios mais poderosos de ação, tanto para a sociedade presente como para a sociedade futura, é e será a educação [...]. Uma vez reconhecida a necessidade da educação e sua obrigatoriedade, resta saber quem cobrirá seus custos” (OS ENCADERNADORES DE PARIS, 2014, p. 225). Após debates sobre deixar a cargo das famílias ou do Estado a educação, os Encadernadores concluíram que “[...] a educação pública é de interesse geral, e os custos devem ser incluídos na despesa corrente da nação” (OS ENCADERNADORES DE PARIS, 2014, p. 228).

---

<sup>98</sup> Voltaremos a essa discussão na subseção 6.1.

Sobre a questão da organização e do financiamento da educação instrutiva, Marx (2014d), um mês antes da realização do IV Congresso da Basileia, de 1869, apresentou na seção da reunião do Conselho Geral, em 10 de agosto daquele ano, um breve texto, no qual constava:

A questão tratada nos congressos é se a educação deve ser pública ou privada. A **educação pública foi entendida como governamental, mas esse não é necessariamente o caso [...]. A educação pode ser pública, sem ser governamental.** O governo deve designar inspetores, com a incumbência de assegurar que as leis sejam obedecidas, assim como os inspetores de fábrica controlam a observância das leis fabris, sem nenhum poder de interferir no andamento da educação ela mesma. O Congresso não deve hesitar em adotar a resolução de que a educação tem de ser compulsória. (MARX, 2014d, p. 229-230, grifo nosso).

A defesa projetada na análise de Marx está assentada numa educação pública e obrigatória, sem que se torne um monopólio do Estado, como defendido nas linhas do documento escrito em 1866. Entretanto, nas linhas que se seguem, verifica-se certa abertura para a intervenção do Estado no sentido de que leis fossem cumpridas, no tocante ao cumprimento de recursos nas escolas públicas, qualificação dos docentes e dos currículos, sem que houvesse uma maior interferência na formação dos trabalhadores. A defesa de Marx de anulação do Estado em relação à educação fica mais clara no texto da *Crítica ao Programa de Gotha*.

Para a difusão de um tipo de educação alienadora, foi preciso uma série de mecanismos que possibilitassem esta reprodução, seja por meio de representantes intelectuais, da Igreja, seja por meio do Estado, estando atrelada à reprodução da base material da sociedade. Em oposição a esta, apreende-se em Marx que o processo formativo dos trabalhadores deve partir da própria classe trabalhadora, e não dos instrumentos mantenedores da ordem burguesa – a exemplo do Estado.

Marx foi mais enfático em sua *Crítica ao Programa de Gotha* acerca da necessidade de romper com a relação entre Estado e Igreja/religião; entre Igreja/religião e Educação; e Estado e Educação, se comparado ao texto entregue ao Conselho Geral em 1869, de modo que destacou os aspectos reformistas difundidos por Ferdinand Lassalle<sup>99</sup>. O esboço do Programa

---

<sup>99</sup> Ferdinand Lassalle (1825-1864) criou, em 1863, a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães. Juntamente com seus colaboradores, Lassalle fez um acordo secreto com Bismarck, garantindo apoio político e financeiro em troca da mobilização da classe trabalhadora alemã em favor das reivindicações reacionárias do “Chanceler de Ferro”. Marx, em carta a Engels, datada de 18 de fevereiro de 1865, já desconfiava da relação secreta de Lassalle com Bismarck. Mészáros cita duas cartas, uma de junho de 1863 e outra datada de fevereiro de 1864, enviadas

de Gotha foi elaborado no pré-Congresso de Gotha, realizado em 14 e 15 de fevereiro de 1875<sup>100</sup>. Foi esta versão que Marx tinha em mãos naquele momento e que permitiu ao nosso filósofo elaborar sua crítica sistematizada em seu livro *Crítica ao Programa de Gotha*, daquele mesmo ano.

Quanto à educação, o documento do Partido Operário Social-Democrata Alemão, fundado em 1875<sup>101</sup>, unindo as ideias reformistas de Lassalle, exigiu algumas medidas imediatas, “como a **base espiritual e moral do Estado**”; entre elas, a proposta de uma: “1. Educação popular universal e igual, sob a incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita. 2. Liberdade da ciência. Liberdade de consciência” (PROGRAMA DE GOTHA – ESBOÇO, 2012a, p. 87, grifo nosso). Na versão final aprovada pelo Congresso de Gotha, em 25 de maio de 1875, há algumas pequenas alterações: “O Partido Operário Socialista da Alemanha reivindica **como bases do Estado**: [...] 6. Instrução popular universal e igual **sob a incumbência do Estado**. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita em todos os estabelecimentos de ensino” (PROGRAMA DE GOTHA, 2012b, p. 90, grifos nossos).

Mas, afinal o que se entende por educação popular universal? Marx indaga: haveria a possibilidade de se ter na sociedade atual uma educação igual para todas as classes? Por escola universal entende-se que as altas classes sejam obrigadas a aceitar a módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas do trabalhador assalariado e do camponês? (MARX, 2012c, p. 45).

Acerca disso, precisamos salientar duas questões. Primeiro, não é do interesse do Estado nem da ordem capitalista garantir uma educação que permita a todos os sujeitos sociais se apropriarem do conhecimento socialmente produzido pela humanidade, de modo que lhes permita construir uma concepção de mundo radicalmente nova, liberta das alienações e opressões espirituais. Todas as experiências demonstram até aqui que a educação sob a

---

por Lassalle a Bismarck e que, segundo o autor, comprovam essa relação. Conf. (MÉSZÁROS, 2004, p. 370-371).

<sup>100</sup> No Congresso de Gotha, realizado entre 22 e 27 de maio de 1875, uniram-se no Partido Operário Socialista da Alemanha as duas organizações trabalhistas da época: o Partido Operário Social-Democrata, fundado por Liebknecht e Bebel em 1869, em Eisenach (por isso chamado “eisenachiano”), e liderado por eles, e a lassalliana Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, conduzida por Hasenclever, Hasselmann e Tölcke). (Nota 1 do Prefácio de Friedrich Engels ao livro de Marx, *Crítica ao Programa de Gotha*, publicado pela Boitempo Editorial, 2012, p. 17).

<sup>101</sup> Fundado em 1875, o Partido Social-Democrático Alemão esteve sob a autoridade política e teórica de Engels, todavia, foi colocado na ilegalidade por três anos. Somente em 1890 pôde retornar à legalidade. Apesar desta condição, não deixou de formar uma grande bancada parlamentar, tornando-se o grande partido da Segunda Internacional. Todavia, junto com seu crescimento, desenvolviam-se, desde o final do século XIX, os sintomas de integração do Partido Alemão junto à ordem capitalista, tendo como principal representante neste processo Eduard Bernstein. (BENJAMIM, 2015, p. 8, prefácio do livro *Reforma ou Revolução*).

incumbência do Estado esteve direcionada a formar e controlar indivíduos compatíveis com as relações sociais estabelecidas, a partir das formas que o trabalho assumiu em cada modo de produção. Na sociedade capitalista, verifica-se um controle na produção e na distribuição dos conhecimentos, viabilizado mediante instrumentos que servem à reprodução da ordem – a exemplo do Estado. Segundo, não é do interesse do Estado a superação do pauperismo, das desigualdades sociais e dos males sociais, pois fazer isso implicaria explicitar a contradição de todo o sistema da ordem burguesa.

Essas duas constatações partem da perspectiva marxiana de que o Estado é impotente para alterar a sociedade civil. Se o Estado surge do antagonismo da sociedade civil e serve aos interesses da classe dominante, ele não busca eliminar os problemas sociais, mas dar respostas amenizadoras para apaziguar os conflitos entre as classes. O Estado como instrumento da burguesia serve para proteger a propriedade privada, sendo impotente para alterar a sociedade civil. O Estado é, portanto, “o ordenamento da sociedade” (MARX, 2010a, p. 59). A partir das ideias de Marx, apreende-se que se o Estado quisesse eliminar a impotência de sua administração, “teria de acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela” (MARX, 2010a, p. 61).

Portanto, o Estado existe a partir de uma contradição, assim, ele não pode desvelar a essência dos males sociais, visto que colocaria em evidência a face destrutiva da sociedade burguesa. Noutras palavras, “teria como consequência a identificação da própria burguesia como responsável fundamental pelos males sociais” (TONET, 2010, p. 16). Dessa forma, os males sociais fazem parte da essência desta sociedade. No âmbito da administração do Estado, as respostas às necessidades sociais aparecem de modo fetichizado, como sendo interesses universais, gerais, e não respostas aos interesses particulares da classe dominante. Repousa aí a contradição entre interesses gerais e particulares. E é precisamente

por essa contradição do interesse particular e do interesse comunitário que o interesse comunitário assume uma organização [*Gestaltung*] autônoma como Estado, separado dos interesses reais dos indivíduos e do todo, e ao mesmo tempo como comunidade ilusória [...]. (MARX, ENGELS, 2009, p. 47).

Ainda sobre o interesse geral e particular, os filósofos alemães anotam:

Precisamente porque os indivíduos procuram apenas o seu interesse particular, o qual para eles não coincide com o seu interesse comunitário – a verdade é que o geral é a forma ilusória da existência na comunidade –, este é feito valer como um interesse que lhe é “alienado” [*framdes*] e

“independente” deles, como um interesse “geral” que é também ele, por sua vez, particular e peculiar, ou eles próprios têm de se mover nesta discórdia, como na democracia. Por outro lado, também a luta *prática* desses interesses particulares, que *realmente* se opõem constantemente aos interesses comunitários e aos interesses comunitários ilusórios, torna necessário a intervenção e o refreamento *práticos* pelo interesse “geral” ilusório do Estado. (MARX; ENGELS, 2009, p. 48, grifos dos autores).

Marx pontua dois equívocos do Programa de Gotha que o distanciaram do socialismo, a saber: a credulidade servil no Estado (respaldado na seita lassalliana) e a superstição na democracia (MARX, 2010a). Esses dois elementos trazem uma quimérica apreensão de que por meio do Estado as reivindicações do Partido Operário Alemão seriam atendidas, inclusive a educação.

De acordo com Marx:

Suas reivindicações políticas não contêm mais do que a velha cantilena democrática, conhecida de todos: sufrágio universal, legislação direta, direito do povo, milícia popular etc. São um mero eco do Partido Popular burguês, da Liga da Paz e da Liberdade. (MARX, 2012c, p. 43).

Essa fantasiosa ideia parte da defesa do Estado “livre”, uma liberdade que consistia em converter o Estado “de órgão que subordina a sociedade em órgão totalmente subordinado a ela [...]” (MARX, 2012c, p. 42). O Programa utilizou-se dos conceitos como “*Estado atual*” e “*sociedade atual*”. Segundo nosso autor, a “sociedade atual” é a sociedade capitalista, que de modo geral em todos os países existe mais ou menos livre dos resquícios da sociedade medieval. Todavia, o “Estado atual” não pode ser analisado da mesma maneira, pois este se apresenta de acordo com os limites territoriais de cada país. Entretanto, os diferentes Estados das diferentes nações, ainda que com suas variações, possuem um ponto em comum: deitam suas raízes na ordem burguesa, o que releva entre todos uma característica essencialmente burguesa: a necessidade de respaldar a reprodução da ordem capitalista.

Daí decorre a seguinte constatação dos nossos filósofos no texto de *A ideologia Alemã*:

Daqui resulta que **todas as lutas no seio do Estado**, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito ao voto, etc. etc. **não são mais do que as formas ilusórias** em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si [...]; e também que todas as classes que aspiram ao domínio, mesmo quando o seu domínio, como é o caso com o proletariado, condiciona a superação de toda a velha forma de sociedade e da dominação em geral, têm primeiro de conquistar o poder político para, por sua vez, representarem ou interesse como o interesse geral, coisa que no primeiro momento são obrigadas a fazer. (MARX; ENGELS, 2009, p. 47-48, grifos nossos).

O Estado, enquanto órgão administrador dos interesses da classe dominante, intenta legitimar sob meios fetichizados a divisão entre as classes sociais e a dominação de uma classe sobre a outra. Marx observa que o Partido Operário Alemão, ao adotar tais características, “[...] mostra que as ideias socialistas não penetraram nem sequer a camada mais superficial de sua pele, quando considera o Estado um ser autônomo, dotado de seus próprios principais *“fundamentos espirituais, morais, livres”* [...]” (MARX, 2012c, p. 42).

Marx (2014 d) ressalta a necessidade da educação verdadeiramente laica. A contestação da Igreja nos assuntos educacionais foi enfaticamente defendida pelos Congressos. Conforme Marx: “[...] Nenhuma matéria que admita uma interpretação parcial ou classista pode ser lecionada nas escolas, sejam estas de ensino primário ou superior. Apenas assuntos tais como ciências naturais, gramática etc. são matérias adequadas para as escolas” (MARX, 2014d, p. 230). Assim, a defesa da educação (em sentido amplo e estrito) deveria ser abstraída das influências da Igreja, da cultura e dos ideais burgueses, e seria um dos meios políticos para a construção intelectual dos trabalhadores revolucionários.

Em suma, podemos indicar que em Marx não aparece nas suas poucas, mas riquíssimas passagens sobre a educação, a concepção de educação emancipadora, embora possamos apontar elementos que nos fazem refletir sobre o forjar de uma educação com caráter humanamente emancipador. Apreendidos os fundamentos da discussão, consideramos que em termos marxianos sua proposta é orientada por elementos como uma educação integral para a formação *omnilateral* – que vise à superação da fragmentação dos sujeitos no processo de produção, isto é, uma educação que permita o desenvolvimento do ser em sua totalidade. Essa condição requer um tipo de trabalho que não vise à exploração do homem pelo homem, bem como um modo de produção assentado na divisão entre trabalho manual e intelectual, assalariado, alienado.

A integralidade requer o desenvolvimento do ser em todas as suas dimensões: intelectual, criativa e manual. A formação *omnilateral* deve, portanto, estar intimamente relacionada a um tipo de trabalho<sup>102</sup> que permita o pleno desenvolvimento dos sujeitos sociais. A nosso ver, somente mediante essas condições a estrutura ontológica da educação se torna universalizada. Mais uma vez, manifesta-se a prioridade ontológica do trabalho sobre os demais complexos sociais.

---

<sup>102</sup> Voltaremos a essa questão na última seção desta tese.



Uma educação (em sentido amplo e estrito) verdadeiramente laica deve suprimir toda e qualquer forma de alienação religiosa; deve ser pública – sem ser estatal ou sob o domínio do Estado, visto que este se apresenta como órgão da classe dominante e deverá ser extinto<sup>103</sup>; gratuita – pois resultado da contribuição de todos os indivíduos; para todos, sem distinção de sexo – todos os sujeitos sociais devem ter acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade; e obrigatória – é dever da sociedade garantir este acesso. Daí por que, a nosso ver, uma educação humanamente emancipadora, que vise à formação *omnilateral*, requer prioritariamente a transformação das bases materiais. É inviável concretizar, sobre os termos marxianos, uma educação integral ainda na ordem capitalista. Veremos adiante como as tentativas da Comuna de Paris e da educação russa, apesar de trazerem alguns elementos apontados por Marx, não se concretizaram e não se universalizaram.

De um ponto de vista geral, entre as medidas abarcadas pelos Congressos estiveram acesas as chamadas do debate em torno da redução da jornada de trabalho, de um programa educacional, do sufrágio universal, da condição da mulher no processo de trabalho (a emancipação da mulher), do trabalho juvenil e infantil, do trabalho cooperativo, sobre o fundamento da família na sociedade, entre outros.

No que tange à questão da educação dos trabalhadores, nestes primeiros Congressos e no Programa de Gotha, os elementos estruturadores de uma educação que pudesse vir a contribuir com a emancipação humana absorveram forte influência de Proudhon e dos demais delegados, distanciando-se da concepção marxiana da emancipação humana e restringindo-se aos limites da emancipação política. Isso, não significa que o conjunto de debates realizados pelas Internacionais, no trato da educação, não tenha representado um avanço para os trabalhadores. Os Congressos resgataram, inclusive, concepções já utilizadas pela burguesia liberal (a exemplo da universalidade, igualdade, laicidade, pública), mas que no interior da luta dos trabalhadores foram limitados à emancipação política.

Assinalamos aqui a questão proposta por esta seção: as raízes contraditórias da educação universal, igualitária, laica, gratuita e pública. O extenso, mas necessário percurso que realizamos, permitiu-nos apreender que essa defesa é anterior ao projeto emancipatório da classe trabalhadora. Tal defesa emergiu das discussões liberais, como instrumento de reprodução política e ideológica da nova concepção de mundo burguesa que se acentuava no século XVIII, e que precisava incorporar a classe dominada, para adequá-la às novas relações sociais.

---

<sup>103</sup> Diante da extensa discussão do nosso objeto, não será possível aprofundar a discussão da proposta marxiana de extinção do Estado. A esse respeito, sugerimos a leitura de Marx (2010a), Engels (2010) e Lenin (1978).

Como vimos, esses princípios também foram absorvidos pelo movimento dos trabalhadores, todavia, perderam o horizonte revolucionário, pois a categoria do trabalho foi substituída pela categoria da política, no sentido de atribuir ao Estado, bem como a outros complexos sociais de segunda ordem, a tarefa de direcionar o processo de transformação social.

Quando se defende uma educação emancipadora sob o prisma da fraseologia educação universal, igualitária, laica, gratuita e pública, precisa-se ter claros os fundamentos que se apresentam como norteadores: a emancipação política ou a emancipação humana? A nosso ver, a história tem nos mostrado que essa defesa limitou-se à emancipação político-democrática burguesa.

## 5. POR UMA EDUCAÇÃO “EMANCIPADORA”: ENTRE A EMANCIPAÇÃO DO TRABALHO E A REAFIRMAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA

O período que se estende do último quartel do século XIX ao século XX foi marcado pelo novo estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista. Mas é fundamentalmente durante todo o século XX que se verifica o amadurecimento desse novo estágio, cujos contornos se evidenciam nas intensas disputas pelo mercado e pelo território geográfico mundial, orquestradas pelos países imperialistas, resultando em transformações significativas na estrutura e na dinâmica econômica, com implicações na esfera social e política.

Tratou-se do período em que o capitalismo passou da sua fase concorrencial à monopólica, ou como denomina Lenine (2005)<sup>104</sup>, ao imperialismo, enquanto fase particular do capitalismo. Nesse cenário, a luta dos trabalhadores contra o capital se põe de modo massivo em diferentes países e continentes, formando um bloco na defesa da construção do socialismo.

Nesse quadro, a educação foi posta como uma alternativa à construção de uma sociedade humanamente emancipada. A incansável luta do movimento operário contra o capital, em prol da emancipação humana, apreendeu a importância desempenhada pela educação na formação de uma consciência revolucionária das massas. Todavia, esta apreensão foi acompanhada por propostas de uma educação emancipadora que em seu interior trouxeram equívocos teóricos e práticos; e pelo abandono da luta revolucionária em direção à emancipação do trabalho.

Tais equívocos, a nosso ver, brotaram do abandono da centralidade do trabalho, categoria fundante dos homens, enquanto totalidade social, o qual foi subordinado ao trabalho abstrato no modo de produção capitalista.

Nosso estudo salienta dois direcionamentos dados à educação em busca da emancipação: a) o que denominaremos de uma **educação humanamente<sup>105</sup> emancipadora**, fundamentada na emancipação humana, que exige para a sua plenitude uma nova e radical forma de trabalho; b) uma **educação politicamente emancipadora**, porquanto resguarda em seu interior elementos emancipadores, todavia, têm na emancipação política suas bases e seus limites.

---

<sup>104</sup> Em respeito à obra *O Imperialismo fase superior do capitalismo*, utilizaremos a grafia Lenine (2005), em conformidade com o nome do autor catalogado e traduzido pela editora Centauro: Vladimir Ilitch Lenine. Nas demais referências utilizadas, usaremos Lenin (1974; 2015).

<sup>105</sup> Voltaremos a esta concepção na última seção desta tese.

Essa última concepção é a forma que se expressa em diferentes esferas, seja nas práticas políticas, seja nos discursos teóricos que orientam as ações políticas. Por ora, trataremos de analisar três elementos que perfazem as discussões acerca da educação emancipadora. Primeiro elemento: a **tentativa** de construção de uma educação humanamente emancipadora, posta pelas experiências da Comuna de Paris e da Revolução Russa. São experiências que apesar de se orientarem pela defesa e pela construção de um projeto revolucionário socialista<sup>106</sup>, não foram concretizadas em sua plenitude e universalidade. De fato, essas experiências trazem em seu interior a importância da educação no processo de construção da consciência política dos trabalhadores, mas esse processo deve ser apreendido como meio para se alcançar o poder político dos trabalhadores, e não como fim. Todavia, essas experiências acabaram levando à centralidade da esfera da política na construção do processo transitório; por isso, conformaram uma educação socialista nos limites da esfera da política, repassando ao Estado a tarefa da transformação social.

Segundo, o abandono do movimento revolucionário emancipatório do trabalho, orquestrado pela social-democracia em comunhão com o Estado moderno, a partir de “acordos” e “vantagens” que abriram espaço para o deslocamento da luta revolucionária em direção à conformação da emancipação política burguesa e em detrimento da emancipação humana. Isso legitimou e institucionalizou a emancipação política como único e possível horizonte emancipatório – a exemplo da política social de educação, que respaldou aqueles princípios educacionais já afirmados por Condorcet e Le Peletier. Nesse momento, representantes da classe trabalhadora veem, ilusoriamente, a emancipação política burguesa como meio na tentativa de atender às necessidades da classe trabalhadora no capitalismo. Todavia, esse processo tem se limitado à manutenção da ordem burguesa.

Terceiro, as defesas teóricas de importantíssimos intelectuais que desde o século XX à atualidade são tomados como referência nas discussões acerca da construção de uma educação emancipadora. Procuramos em suas obras trazer elementos que advogam a construção de uma educação para a emancipação. Debruçamo-nos em obras do revolucionário

---

<sup>106</sup> Sabemos que apontar as experiências revolucionárias postas pela classe trabalhadoras como tentativas não consolidadas, precisamente na direção e pelo caráter socialista, traz uma diversidade de discussões e polêmicas. De fato, não conseguiremos em nosso estudo aprofundar todos os condicionantes que nos levam a acreditar que tais revoluções não conseguiram alcançar o caráter socialista, especialmente a Revolução Russa. Todavia, trouxemos alguns elementos que justificam nosso entendimento, bem como apontam o caminho dado à educação naqueles eventos. Para um estudo mais aprofundado sobre o caráter da Revolução Russa, sugerimos o estudo de Mészáros (2011). Ademais, queremos deixar claro que o fato de entendermos que tais revoluções tenham se perdido no horizonte revolucionário socialista não desconsidera sua relevância para a luta do trabalho contra o capital.

sardo Antonio Gramsci (1891-1937)<sup>107</sup>, do intelectual alemão Theodor Adorno (1903-1969)<sup>108</sup> e do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997)<sup>109</sup>. De modo geral, com o exame desses três momentos de discussão, a presente seção visa responder à questão fundamental: qual educação, para qual emancipação, tem se apresentado de modo latente, possível e compatível com a sociedade atual.

### 5.1 A EXPERIÊNCIA DA COMUNA DE PARIS E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PELOS *COMMUNARDS*: “a iniciativa da emancipação mental do povo”

Após a queda de Napoleão III durante a Guerra Franco-Prussiana (1870-1871), marco histórico do fim do Segundo Império, permitiu-se a formação do governo republicano presidido por Adolphe Thiers. É nesse mesmo contexto histórico que, conforme os escritos de Marx (2011), em sua obra *A Guerra Civil na França*, forma-se a Comuna de Paris, historicamente reconhecida como a primeira experiência da tomada do poder pelos trabalhadores na França.

<sup>107</sup> Antonio Francesco Gramsci nasceu no dia 22 de janeiro de 1891, na cidade de Ales, na Itália. Formou-se pela Universidade de Turim, cidade onde frequentou os círculos socialistas. Tornou-se jornalista e escreveu para o Jornal do Partido Socialista Italiano (PCI), o *L'Avante*, partido a que fora filiado. Gramsci torna-se um dos líderes do partido desde sua fundação em 21 de janeiro de 1921; suas teses foram adotadas pelo PCI no congresso realizado pelo partido em 1926. Em 8 de novembro de 1926, a polícia fascista o prendeu; somente em 1937 foi solto em liberdade condicional, mas sua saúde já se encontrava debilitada. Faleceu em 27 de abril daquele ano.

<sup>108</sup> Theodor Adorno foi um filósofo alemão nascido em 11 de setembro de 1903 em Frankfurt. Formou-se em filosofia pela Universidade de Johan Wolfgang Goethe em Frankfurt em 1924. Após lecionar por dois anos na Universidade de Frankfurt, Adorno mudou-se, em 1934, para a Inglaterra, devido à perseguição dos judeus pelos nazistas, onde ensinou na Universidade de Oxford por três anos; em seguida, migrou para os Estados Unidos. Seus escritos abordaram o desenvolvimento da Estética, com forte influência de Walter Benjamin na aplicação do marxismo sobre a crítica cultural. Adorno tornou-se amigo de Max Horkheimer, e ao retornarem à Universidade de Frankfurt, em 1949, puderam reviver a teoria crítica daquela escola e contribuir para a efervescência dos debates teóricos na Alemanha no período pós-guerra. Sua tese resultou no livro *A dialética do Esclarecimento*, de 1947, com fortes críticas à sociedade moderna. Faleceu em 1969, em Visp, na Suíça.

<sup>109</sup> Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro; nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife. Freire entrou para a Universidade do Recife em 1943, para cursar a Faculdade de Direito, mas também se dedicou aos estudos de filosofia da linguagem. Sua tese se baseou na ideia de que o educando necessitava desenvolver sua consciência crítica. Suas ideias partiram da importância de alfabetizar as massas, mas não se limitavam ao processo minimalista da alfabetização, como ler e escrever. Visou formar as massas e sua consciência crítica; assim, no processo de alfabetização, os educandos deveriam compreender a realidade e se compreenderem como parte desta realidade. Por sua proposta visar à conscientização crítica das massas, Freire passou a ser visto como um transgressor da ordem. Por outro lado, os partidos de esquerda passaram a ver sua proposta como precursora na alfabetização no Brasil, na América Latina e no mundo. Com o golpe militar de 1964, no Brasil, Freire foi preso por setenta dias, e depois exilado na Bolívia. Trabalhou no Chile ainda durante o seu exílio. Somente em 1980, com a anistia, Freire pôde retornar ao Brasil, quando se filiou ao Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo. Faleceu em 2 de maio de 1997. Por todas as suas contribuições é considerado o Patrono da Educação Brasileira.

No dia 18 de março de 1871, Paris acordava com o estrondo atordoante: “Viva a Comuna!”. Que é a Comuna, essa esfinge tão atordoante para o espírito burguês?” (MARX, 2014a, p. 235). Ainda que a Comuna tenha durado pouco mais de dois meses, foi de extrema relevância para a história do movimento socialista. A Comuna representou o primeiro momento em que os trabalhadores tomaram o poder do governo burguês, numa das primeiras tentativas de consolidar o governo socialista.

Paralelamente à formação da Comuna de Paris, com os Congressos da AIT houve um crescente número de filiados; além disso, as greves tomaram as ruas dos países europeus, fortalecendo o movimento operário contra a exploração do capital sobre o trabalho. Nesse contexto, a educação continuou a ser discutida entre os trabalhadores, sobretudo durante a Comuna de Paris. No transcurso do Segundo Império, a relação entre Estado e Igreja nos assuntos educacionais foi enfaticamente questionada pelos *communards*. A educação deveria se ver livre das amarras da relação entre Estado e Igreja/religião. No seio da Comuna de Paris intensificaram-se os debates em torno de uma educação que contribuísse com o processo de emancipação humana, no anseio de forjar a transitoriedade à nova ordem social humanamente emancipada.

Apesar de curta, a Comuna foi uma verdadeira resposta do povo contra o Segundo Império. Foi aclamada pelos trabalhadores da Europa e dos Estados Unidos como “[...] uma palavra mágica de libertação” (MARX, 2011a, p. 128). Ainda conforme o autor: “A verdadeira antítese do próprio Império – isto é, do poder estatal, do Executivo centralizado do qual o Segundo Império fora somente a fórmula exaustiva – foi a Comuna” (MARX, 2011a, p. 127). Ela era a meta inalterável da revolução dos trabalhadores.

Na perspectiva marxiana, somente os proletários, orientados por uma nova missão com o objetivo de cumpri-la em nome da sociedade, constituíam a classe que poderia eliminar todas as demais classes, a dominação e a exploração de classe. Isso porque a história demonstrou que as classes médias, os comerciantes e os artesãos apenas lutaram ao lado dos operários com o objetivo de garantir sua existência, conservando a ordem estabelecida. Por tais condições histórico-sociais, Marx e Engels (2008) advogam que de todas as classes em oposição à burguesia, somente o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária.

As classes médias – o pequeno burguês industrial, o pequeno comerciante, o artesão, o camponês – combatem a burguesia para garantir a própria existência como classes médias e impedir o próprio declínio. Portanto, não são revolucionárias, mas conservadoras. Mas ainda, são reacionárias, pois tentam virar a roda da história para trás. Quando são revolucionárias, é porque estão na iminência de passar para o proletariado; mas não defendem então seus interesses atuais, mas futuros; abandonam seu próprio ponto de vista para se colocar no do proletariado. (MARX, ENGELS, 2008, p. 25-26).

A Comuna configurou-se pela força das massas populares como um processo de reabsorção do poder do Estado, como forma política de sua emancipação social. Em lugar da força deflagrada por seus opressores, as massas populares se utilizaram de sua força para se opor à classe dominante e se organizaram contra ela. A Comuna foi composta por simples trabalhadores organizados em defesa de Paris; sob o poder dos trabalhadores, abasteceu toda a cidade e preencheu todos os postos até então divididos entre governo, polícia e prefeituras.

A Comuna – “a forma política da emancipação social” (MARX, 2011a, p. 130) – é a imagem da libertação do trabalho em face da usurpação dos monopolistas dos meios de trabalho. Como observa Marx, assim como a máquina e o parlamento estatal não se corporificam como a vida real das classes dominantes, pois são apenas meios para a sua dominação, assim também é a Comuna para os trabalhadores; ela não consiste no movimento geral para a regeneração do gênero humano, mas se concretiza como um meio de organização de sua ação.

Assim, para nosso autor:

Ela inaugura a emancipação do trabalho – seu grande objetivo –, por um lado, ao remover a obra improdutiva e danosa dos parasitas estatais, cortando a fonte que sacrifica uma imensa porção da produção nacional para alimentar o monstro estatal, e, por outro lado, ao realizar o verdadeiro trabalho de administração, local e nacional, por salários de operários. Ela dá início, portanto, a uma imensa economia, a uma reforma econômica, assim como a uma transformação política. (MARX, 2011a, p. 131).

A Comuna significou para o movimento da classe trabalhadora a possibilidade para a transição a uma nova sociedade. A educação instrutiva foi um dos pontos enfaticamente apresentados pelos *communards* **como um dos meios para instruir a massa revolucionária, formadora da consciência de classe**. Nesse preciso sentido, a luta anticlerical nos assuntos educacionais e no Estado assume centralidade na Comuna de Paris. Numa das medidas tomadas pela Comuna, a relação entre Igreja e Estado é suprimida, uma relação que interferia diretamente na educação. Como informa Marx: “A Igreja é separada do Estado; o orçamento

religioso é suprimido; todos os estados clericais são declarados propriedades nacionais” (MARX, 2011a, p. 117).

Marx aduz que devido ao pouco tempo da Comuna, não foi possível reorganizar a instrução pública; ainda assim, foi fundamental

[...] remover dela o elemento religioso e clerical, a **Comuna tomou a iniciativa da emancipação mental do povo**. Formou uma comissão para a organização *de l'enseignement* (primário (elementar) e profissional) (28 de abril). Ordenou que todos os materiais didáticos, como livros, mapas, papel etc., fossem dados gratuitamente aos professores, que doravante passam a recebê-lo das respectivas *mairies* às quais pertencem. A nenhum professor é permitido, sob nenhum pretexto, exigir de seus pupilos pagamento por esses materiais (28 de abril) (MARX, 2011a, p. 117, grifo nosso).

A separação entre Igreja e Estado e a influência dessas duas instituições nos assuntos educacionais: essa questão se apresenta como um elemento de extrema relevância para o nosso exame na relação entre trabalho, educação e emancipação humana. Embora a luta pela laicidade do ensino pareça ter certa similitude entre as classes sociais, no entanto, seus interesses jogam em caminhos opostos. Enquanto a burguesia em determinados momentos históricos lutou pela laicidade, esta responderia fundamentalmente a uma educação legitimada pelos princípios burgueses (lembremo-nos dos projetos de Condorcet e Le Peletier), formando (não no sentido de qualificar, mas de adequar) os novos cidadãos de direito para o trabalho assalariado. Em outros momentos, a burguesia aliou-se à Igreja com o objetivo de assegurar o poder econômico e político (lembremo-nos do período da Restauração e do II Império), a fim de formar cidadãos moralmente adequados à nova ordem.

A relação entre Estado e Igreja/religião, e desta com a educação, traz à tona os limites da emancipação política e a necessidade da luta dos trabalhadores pela verdadeira liberdade humana. Marx não nega que a emancipação política se apresenta como um progresso em relação às sociedades pré-capitalistas, entretanto, enfatiza que tal emancipação possui seus limites.

Em sua obra *Sobre a questão judaica*, Marx (2010b) deixa claro que:

O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o *Estado* ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem *realmente* fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um *Estado livre* [*Freistaat, república*] sem que o homem seja um homem *livre*. (MARX, 2010b, p. 38-39, grifos do autor).



Ao contrário da classe dominante, a classe trabalhadora, ainda que em seu interior seja permeada por uma diversidade de posicionamentos teóricos e políticos<sup>110</sup>, vê na laicidade da educação instrutiva uma forma de liberdade intelectual dos trabalhadores, da possibilidade e necessidade de formação intelectual da classe revolucionária para a construção de uma nova ordem social. Isso significa que, em termos marxianos, “o problema das relações da emancipação política com a religião converte-se no problema das relações da emancipação política com a emancipação humana” (MARX, 2007, p. 38). Pois, por mais que o Estado se declare laico e a religião seja posta para os sujeitos no âmbito privado, isso não implica a eliminação das alienações religiosas, mas sua realocação para outros espaços.

Desse modo, infere-se que a religião exerceu direta ou indiretamente, sob a égide dos interesses capitalistas e mediante a formação moral, o controle das desvirtudes revolucionárias. Justificam-se as lutas dos trabalhadores por uma educação (em sentido amplo e estrito) livre das formas de alienação. Em nosso entendimento, esta seria a verdadeira educação laica (elemento que compõe uma educação na contribuição à emancipação humana): uma educação em sentido amplo e em sentido estrito liberta de toda e qualquer forma de alienação religiosa.

A partir dessa discussão, podemos pontuar que a educação tanto contribui para fortalecer as alienações como com o processo de desalienação. Somente pela ruptura e destruição radical da base econômica que gera as alienações dessa ordem é possível desenvolver por completo as capacidades humanas. Certamente a educação exerce um papel fundamental no processo de formação da consciência de classe revolucionária, necessária à revolução socialista. A nosso ver, trata-se de uma contribuição no processo de formação da consciência, muito embora entendamos que a consciência crítica, isoladamente, não permite alcançar a emancipação humana; esse novo estágio de ser da humanidade requer, como veremos, uma radical transformação da base econômica.

Concordamos com Tonet, quando afirma que:

Certamente, não cabe à educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento. (TONET, 2005, p. 481).

---

<sup>110</sup> A exemplo das discussões de Blanqui, Proudhon, Marx e Engels, entre outros.

Fica claro que para o trânsito a uma nova e radical forma de sociabilidade, é preciso superar “[...] o estado de coisas atual” (MARX, ENGELS, 2009, p. 52), a matriz econômica fundante das alienações, da exploração e da opressão. Já na Comuna era preciso apontar um direcionamento para a construção de uma nova educação, alheia aos interesses liberais e à política bonapartista. A Comuna de Paris marcou na história um momento fundamental na tentativa de elaboração de um programa educacional de caráter emancipador.

Segundo Almeida J. (2014) em seu estudo acerca da educação na Comuna de Paris, após a tomada de Paris, em 18 de março, foi encaminhado um processo de reorganização da Comuna. Para tanto, foram criadas comissões de trabalho; seus membros foram incumbidos de desenvolver determinadas tarefas. Entre as nove comissões, em 29 de março foi criada uma para a educação – a Comissão de Ensino. De acordo com os estudos da autora, faziam parte da Comissão de Ensino os seguintes membros: “Jules Vallès, Edmond-Alfred Goupil, Ernest Lefèvre, Raoul Urbain, Albert Leroy, Auguste Verdure, Antoine Mathieu Demay, Robinet e Jules Miot” (2014, p. 199). Alguns desses não possuíam experiência pedagógica, todavia, como *communards*, estavam comprometidos com o processo de transformação da ordem social (ALMEIDA, J. 2014). Reconhecida a Comissão, Almeida (2014) e Melo (2011) destacam a figura de Edouard Vaillant<sup>111</sup>, que exerceu de fato a função de delegado de ensino. Para Vaillant, a educação integral deveria ser pensada no sentido de articular o pensar e o fazer.

Assim, de acordo com Almeida J. (2014):

A perspectiva da educação integral, da junção entre trabalho manual e intelectual, posta pelos *communards*, mas pouco desenvolvida enquanto ensino profissional, esteve presente nas propostas e princípios que nortearam a educação primária, claramente identificada nos projetos pedagógicos internos à Comuna e nos planos da Comissão de Ensino. **A educação integral expressa uma concepção de sociedade anticapitalista ao reunir, como síntese de um mesmo processo, o trabalho manual e intelectual, até então separado pela divisão social do trabalho.** O Grupo de *L’education nouvelle* e da escola produtiva chegaram a construir uma proposta de currículo segundo a qual a educação integral, unitária (para ricos e pobres), profissional, na perspectiva da politécnica, e a unidade entre o trabalho manual e intelectual, estavam postas. (ALMEIDA J., 2014, p. 233, grifo nosso).

---

<sup>111</sup> Marie Édouard Vaillant, socialista francês que participou da Comuna de Paris, foi membro do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1870 até 1872, filiado ao blanquismo. Foi também um dos fundadores do Partido Socialista Francês, em 1901.

Segundo o estudo da autora, a preocupação dos *communards* com a educação das massas ultrapassava a educação formal (manifestação na educação em sentido estrito), estendendo-se à educação em sentido amplo, fomentada em outros espaços e atividades educativas para a construção da consciência político-revolucionária – a exemplo das discussões realizadas pelos clubes da Revolução Social, pelo Clube de Paris, entre outros espaços que foram abertos durante os 72 dias da Comuna. Nesses espaços, os assuntos revolucionários foram tratados por meio da cultura, da arte, das leituras etc. Um dos elementos centrais da proposta dos *communards* era a elaboração de um tipo de educação que se realizasse pela unicidade entre a capacidade dos indivíduos pensarem e executarem, na esfera intelectual e na execução manual. Uma educação que atendesse à integralidade do ser, segundo todas as suas habilidades, em todas as suas esferas.

Muito embora a Comuna, como enfatiza Marx (2011), não tenha tido tempo suficiente de elaborar um projeto educacional de instrução pública, devido à sua pouca duração, isso não desautoriza a sua relevância no trato da questão da construção e implementação de educação para a emancipação humana. Trata-se de um primeiro momento, no qual a educação foi formulada, pensada e garantida pela e para a classe trabalhadora no poder, numa direção emancipatória da humanidade.

A dimensão da educação foi, portanto, apreendida pela classe trabalhadora como necessária à superação dos limites políticos postos pela ordem burguesa e para a formação da consciência revolucionária. Foi naquele momento que elementos debatidos durante os Congressos das Internacionais tomaram a ordem do dia, a partir da luta por um projeto revolucionário que visava a uma educação pública e universal, laica e integral, capaz de delinear uma formação *omnilateral* abstraída das alienações da ordem capitalista e, portanto, em oposição à educação burguesa unilateral, improdutiva e prolongada, como já salientado ao longo desta tese. Uma formação que permitisse superar a separação entre trabalho manual e intelectual, a fim de formar o indivíduo na sua totalidade – o contínuo desenvolvimento do ser social, de suas capacidades e potencialidades, da realização de suas necessidades espirituais.

Essa concepção de educação diverge essencialmente do direcionamento dado à educação ante a divisão social do trabalho nas sociedades escravista, feudal e capitalista. Mas como concretizar um tipo de educação integral que visa à formação plena das potencialidades dos homens, se o processo de produção se realiza fundado na divisão do trabalho? Não teria essa divisão, enquanto base econômica-material assentada no trabalho assalariado, de ser abolida? A nosso ver, essa condição é fundamental, assim como na experiência russa.

Para responder a essa questão devemos retornar aos fundamentos do nosso estudo. Relembremos que o complexo social da educação foi moldado em face da divisão social do trabalho e, aprofundada, pelas sociedades de classes, esteve e está entrelaçado ao tipo de trabalho desenvolvido por cada indivíduo em cada sociedade. Essa condição demonstra que embora o complexo social da educação tenha certa autonomia em face do complexo do trabalho, essa autonomia é **relativa**, pois no processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, o complexo do trabalho, enquanto fundamento ontológico do ser social, enseja implicações nos outros complexos sociais que possuem uma dependência ontológica com ele. Alcançar uma educação integral, que estabeleça a verdadeira união entre a esfera intelectual e a manual, requer uma base material-econômica assentada num tipo de trabalho que associe as potencialidades do homem e, sobretudo, anule no processo de reprodução social a divisão social do trabalho.

A dependência ontológica da educação ante o trabalho é determinante na condução da forma que o complexo social da educação assumiu nas sociedades de classes e, especificamente, na sociedade capitalista com o trabalho assalariado, alienado e desumano. Ontologicamente, se o trabalho tem implicações sobre a *práxis* educativa, a educação na formação da consciência dos indivíduos esteve e tem estado, na sociedade capitalista, enraizada no trabalho alienado. O conhecimento e as ideias produzidas e disseminadas por meio da educação no processo de trabalho tendem a contribuir com a exploração da força de trabalho e com a disseminação das ideias das classes dominantes, necessárias à reprodução alienante da ordem vigente.

Essa constatação revela que a classe que detém o poder dos meios de produção e da base econômica fundamental à produção da riqueza social – o trabalho –, é a classe detentora das ideias e da formação da consciência social em cada forma de sociabilidade. Como anotam Marx e Engels no capítulo sobre “A classe dominante e a consciência dominante”, em *A Ideologia Alemã*:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. **A classe que tem a sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual**, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideias [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67, grifo nosso).

Como vimos em Lukács (2018), a educação é apreendida como uma posição teleológica secundária que incide sobre as posições teleológicas de outros homens. Ontologicamente, significa dizer que sua função social influencia os homens para reagir de maneira **consciente** às novas situações que se apresentarem em sua vida. Esse entendimento possibilita afirmar que o complexo social da educação (em seu sentido amplo e estrito) não promove, de forma direta, a transformação da natureza em riqueza social, como verificamos na categoria do trabalho. Isso nos permite asseverar que a função social da educação não se confunde com o trabalho.

Cumpramos mencionar o dever-ser da educação enquanto posição teleológica secundária. Constatamos em Lukács (2018) que a tarefa futura, posta teleologicamente, é um princípio determinante de toda *práxis* social; noutras palavras, o dever-ser é um princípio determinante. No entanto, no trabalho, em sentido ontológico, a função do dever-ser consiste na realização do metabolismo entre natureza e sociedade. Já nas posições teleológicas secundárias, o dever-ser interfere nos comportamentos dos sujeitos ou grupos de sujeitos a outras posições teleológicas. Aqui está contido um dever-ser que resulta em modificações nos sujeitos e em suas relações sociais.

Esta condição permite determinar a estrutura ontológica da educação ante o trabalho, especificando sua função e natureza. Todavia, apesar de a educação possuir sua função própria, sua autonomia em face do trabalho é apenas relativa. Significa dizer que a forma que o trabalho assume tem implicações nos complexos sociais que brotam dele, sem que com isso a função de cada um desses complexos seja modificada. Se a educação tem a função de influenciar os homens a reagirem de maneira **consciente** ante a divisão social do trabalho e vinculada a um tipo de trabalho alienado, tem-se organicamente uma educação que contribui com o processo de alienação decorrente do modo de produção capitalista, isso porque a educação nesta ordem possibilita reproduzir, com contradições, as relações sociais da ordem regida pelo capital.

Os conhecimentos advindos da educação em sentido estrito e amplo sofreram forte influência dos interesses da classe dominante. Os conhecimentos, conteúdos, métodos e ideias produzidos e disseminados respondem aos anseios da classe que detém o poder material. Lukács (2018) já havia chamado atenção de que toda a forma de sociabilidade requer uma determinada “[...] quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdos, métodos duração etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem” (LUKÁCS, 2018, p. 134). Por

isso, defendemos a ideia de que a forma que a educação em sentido estrito assume numa sociedade está alinhada às necessidades de sua reprodução.

Se até aqui estivermos corretos, podemos inferir que a educação tem desempenhado um papel de extrema relevância na reprodução das relações sociais nas sociedades de classes, especificamente na sociedade capitalista. Como afirmam Marx e Engels na citação anterior (2009), a classe que possui o poder material tem, fundamentalmente, o poder espiritual. Significa que a classe dominante possui poder sobre a base econômica – os meios de produção (trabalho constante e trabalho variável) –, o que permite a reprodução de suas forças produtivas. Por outro lado, este domínio concede a apropriação dos demais complexos sociais, enquanto complexos de segunda ordem, a exemplo da educação, do direito, da linguagem, da ética, da arte, entre outros. Assim, tanto o trabalho como os demais complexos sociais passaram a servir à reprodução desta sociedade. Para isso, foi e é necessário que os indivíduos representantes da classe dominante determinem todo o conteúdo que deve ser produzido e distribuído nesta sociedade.

Na percepção de Marx e Engels:

Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; **na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica**, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideais, **regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo**; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX, ENGELS, 2009, p. 67, grifos nosso).

Retornemos ao *Manifesto do Partido Comunista*. Marx e Engels realizaram um profundo debate teórico-político acerca das propostas de luta do comunismo, em defesa dos objetivos e interesses dos proletários. Acerca dessas propostas, eles ressaltaram a necessidade da abolição da propriedade privada burguesa, da família burguesa, do fim do trabalho assalariado, da cultura burguesa, bem como mencionaram a necessidade de substituir a educação doméstica pela social.

Afirmam nossos autores:

Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através das relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 2008, p. 37).

Sua crítica à educação assenta-se em como esta é orientada pelas relações sociais decorrentes desse modo de produção, bem como ordenada direta ou diretamente por seus instrumentos – a exemplo da escola. Aqui, adicionaremos também o Estado. Se se afirma que os homens são educados na sociedade capitalista mediante as relações sociais estabelecidas por essa ordem, cuja essência decorre de um conjunto de alienações, podemos concluir que o processo educativo dos homens tende a ser também alienador. Não se trata de uma questão determinista, mas da apreensão histórico-crítica de que a classe que possui o poder material tem historicamente se apropriado do poder de reprodução espiritual dos sujeitos sociais, facultando que a função social dos complexos sociais de segunda ordem se reproduza mediante os interesses, objetivos e ideias da classe dominante: “As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” (MARX, ENGELS, 2008, p. 40).

Mas como somente podemos examinar a história *post festum* se até o momento a humanidade não alcançou uma emancipação que lhe permita experimentar a verdadeira liberdade, igualdade, universalidade e humanidade, e tampouco pôde concretizar uma educação plenamente integral e livre das amarras do capital? A Comuna de Paris foi o que de mais avançado o movimento da classe trabalhadora pôde experimentar, todavia, com seu declínio, a educação retornou aos plenos domínios do capital.

Apreendemos até aqui que a educação desempenhou uma tarefa fundamental no processo de difusão e internalização dos seus princípios, ideias e interesses da classe dominante entre todas as camadas da sociedade, mais especificamente, entre a classe trabalhadora. A história das sociedades de classes demonstra que por meio da educação, as classes dominadas foram submetidas a um tipo de conhecimento adequado ao trabalho assalariado e ao processo de produção. Especificamente na ordem burguesa, o conhecimento produzido e repassado por meio da educação, de modo mais enfático em sentido estrito, tem contribuído para subordinar o trabalho ao novo modo de produção, bem como às relações sociais estabelecidas pela sociabilidade regida pelo capital.

A nosso ver, quando Marx traz em seus escritos a formação *omnilateral*, por meio de uma educação integral, entendemos que ele não se restringe à elaboração de um sistema educativo em sentido estrito. Esse tipo de formação requer o pleno desenvolvimento do complexo social da educação, como sua estrutura ontológica; a educação, em sentido lato e em sentido estrito, deve se universalizar mediante a universalização do trabalho. Ainda que a experiência da Comuna de Paris tenha proposto uma educação integral, essa não se concretizou, pois as bases econômicas não permitiram.

Veremos adiante a experiência russa da tentativa de construção de uma educação em direção à emancipação do trabalho.

## 5.2 A EXPERIÊNCIA RUSSA DA TENTATIVA DE UMA EDUCAÇÃO SOCIALISTA: elementos para a crítica de uma educação humanamente emancipadora

É na efervescência do século XX que a classe trabalhadora ensaia sua grande revolução política, a qual demarcou para história da humanidade o poder da consciência e organização dos trabalhadores. Estamos falando da Revolução Russa, de 1917, cujos contornos se tornaram palco de polêmicas acerca do caminho teórico e prático<sup>112</sup> estabelecido na busca pela transição socialista. A nosso ver, ainda que em determinado momento a Revolução tenha se distanciado da Teoria Social de Marx, acerca do processo de transição socialista, não deixou de ser, historicamente, um símbolo da luta do movimento operário contra o capital. Ademais, é em seu interior que encontramos uma das mais expressivas experiências de tentativa de construção de uma educação socialista, que tem comumente se apresentado nos debates da problemática da educação como um exemplo de educação “emancipadora”.

Todavia, já de início, apontamos que em nossa análise a educação na experiência russa não passou de uma **tentativa** de educação emancipadora em sentido humano, pois, como veremos, apesar de se inspirar em alguns elementos da proposta marxiana, suas bases fundamentais não se concretizaram diante da objetividade da realidade posta.

Para Mészáros (2011), por um longo tempo o desenvolvimento pós-revolucionário do tipo soviético<sup>113</sup> administrou com avanços a crise capitalista, crise esta que se constituiu em seu ponto de partida. Dada a situação interna de guerra civil, o sistema pós-capitalista soviético precisou “[...] enfrentar não apenas a profunda crise do sistema herdado, mas também o estabelecimento de uma ordem reprodutiva alternativa – pós-capitalista – capaz de assegurar as condições de expansão socioeconômica em um ambiente hostil” (MÉSZÁROS, 2011, p. 735).

---

<sup>112</sup> Não será possível em nosso estudo aprofundar o debate sobre se a Revolução Russa configurou-se ou não como uma revolução socialista. Para essa discussão, indicamos a leitura de Tonet e Nascimento (2009c); Tonet (2010b).

<sup>113</sup> O termo utilizado por Mészáros (2011) “pós-revolucionário soviético”, refere-se a tentativa da experiência soviética de instaurar o socialismo ante a crise sistêmica que o sistema capitalista enfrentava.



Em *História da Revolução Russa*, Leon Trotski (2007) destaca que o objetivo imediato da Revolução Russa, assim como vimos na Revolução Francesa de 1879, era a derrubada do poder monárquico. No entanto, tal revolução trouxe um elemento diferenciado das demais revoluções: pela primeira vez na história das sociedades de classes, o proletariado se colocava como sujeito revolucionário. Todavia, devido ao baixo desenvolvimento industrial, o proletariado era uma minoria num país tão extenso como a Rússia. Por ser uma massa ainda relativamente pequena, não poderia dar à luta um caráter de amplitude, tampouco assumir a direção do Estado. Foi incontornável sua união com as massas camponesas. A união entre cidade e campo foi fundamental na luta contra o czarismo e, fundamentalmente, contra o capital.

A Revolução Russa de 1917 foi historicamente dividida em dois momentos: a Revolução de Fevereiro e a Revolução de Outubro, as quais tiveram como protagonistas as classes mais oprimidas. Estavam à frente desta revolução os operários, os soldados, os camponeses e os líderes do partido bolchevique, entre eles, Vladimir Ilyich Ulianov (Lenin) e Leon Trotsky. A Rússia era um país atrasado economicamente, se comparado com as forças produtivas dos demais países imperialistas. Mantinha-se basicamente com a produção agrária e era governada pela monarquia do tsar Nicolau II. Em decorrência dessas condições, as massas do campo e das cidades vivam em péssimas condições, situação que se agravou com a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial. Em 1915, a Rússia vivia uma série de catástrofes parciais: imensos territórios foram devastados; as colheitas foram perdidas; havia escassez de munição para a guerra, somada à falta de meios para fabricá-las. Todos esses fatores repercutiram drasticamente na qualidade de vida das massas.

Essa situação as estimulava a realizarem greves e manifestações por toda a Rússia, aproximando-se cada vez mais do pensamento revolucionário. A principal causa da indignação do proletariado achava-se na falta de condições materiais de existência, principalmente na escassez de alimentos. Segundo Trotsky (2007), um fato muito importante da história política da Rússia foram as inúmeras greves deflagradas nos anos de 1903, que com a guerra foram paralisadas, voltando a tomar força durante os anos de 1915 a 1917, culminando na insurreição de operários e soldados.

Logo após a primeira etapa da Revolução, em fevereiro de 1917, o movimento revolucionário bolchevique se deparou com uma Rússia engolfada pelos resquícios do czarismo, uma Rússia fundada no atraso econômico, científico, tecnológico, educacional e cultural. O país era composto por uma população, tanto do campo como das cidades, que não possuía acesso à educação formal; por conseguinte, esta população vivia com um nível

cultural e educacional muito baixo. Além disso, sua economia se limitava às relações de produção fundadas na agricultura, numa forma de trabalho ainda muito rudimentar.

Com a entrada na Rússia na guerra, acentuou-se a necessidade de modernizar o país. O processo de produção exigia a ampliação do nível de acesso à ciência e à cultura. Estabelecem-se aí dois condicionantes para os quais a educação formal deveria desempenhar um papel fundamental: uma educação para compor o processo de modernização da produção russa; e uma educação que possibilitasse formar a consciência política das massas.

Sobre esse último papel, Krupskaya escreve:

Se estamos em condições mais favoráveis do que os jovens da Europa Ocidental, no sentido de que nossos jovens estão muito menos saturados por preconceitos burgueses, pela visão burguesa, no entanto, **para nós falta conhecimento** geral mínimo necessário à maioria da juventude operária, principalmente os camponeses. **E, sem isso, é impossível o domínio do marxismo.** Nossos jovens têm que estudar e estudar, aproveitar cada minuto livre, cada oportunidade, para preencher as lacunas que os impedem de se tornar um comunista consciente. (KRUPSKAYA, 2017, p. 95-96, grifos nossos).

Fundamentalmente, o projeto revolucionário necessitava de uma educação que contribuísse com a formação da consciência revolucionária das massas sob a influência intelectual marxiana. A tarefa fundamental era unir conhecimentos e métodos a uma educação revolucionária, não apenas em termos restritos – a partir da manifestação da educação escolar –, mas também uma educação de modo geral, que envolvesse a cultura, a arte, os princípios, as tradições etc. Nessas condições, era incontestável a necessidade da construção e organização de uma nova escola – a educação russa socialista. Essa tarefa foi pensada por pedagogos revolucionários russos, a exemplo de Vladimir Lenin, Nadejda Krupskaya, Anatoli Lunacharsky, Moisey Pistrak, Anton Makarenko, entre outros.

Em nossa análise, abordaremos as obras dos três primeiros autores, por se tratar de precursores no processo de construção da escola única do trabalho, sem que com isso desmereçamos as contribuições dos demais no processo de construção da educação russa.

Para Lenin (2011), líder da Revolução Russa de 1917, era fundamental a instrução pública como estratégia política para os encaminhamentos da revolução socialista; era preciso formar a juventude para a construção da nova sociedade. Foi fundamental o papel da União da Juventude Comunista Russa (UJCR) para desenvolver o espírito não de um revolucionário comunista passivo à construção do comunismo, mas sim de um construtor ativo. A educação

rusa deveria surgir com a derrocada da velha educação burguesa e lançando mão dos avanços da ciência e das tecnologias.

Vejamos a seguinte passagem de Lenin:

E aqui toda a questão está em que, juntamente com a transformação da velha sociedade capitalista, o ensino, a educação e a formação das novas gerações, que criarão a sociedade comunista, não podem ser os antigos. O ensino, a educação e a formação da juventude devem partir do material que nos ficou da velha sociedade. Só poderemos construir o comunismo com a soma de conhecimentos, organizações e instituições, com a reserva de forças e meios humanos que nos ficaram da velha sociedade. Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da jovem geração tenham como resultado a criação duma sociedade que não se pareça com a antiga, isto é, da sociedade comunista. Por isso precisamos de nos deter pormenorizadamente naquilo que **devemos ensinar e como deve aprender** a juventude se quiser realmente justificar o nome de juventude comunista, e como prepará-la para que seja capaz de acabar de construir e completar aquilo que nós começamos. (LENIN, 2011, p. 1, grifo nosso).

Fica claro nas ideias de Lenin que o avanço científico até então conquistado não seria anulado, mas deveria ser apropriado e direcionado para a tarefa de instruir e formar os homens à transição socialista rumo ao comunismo. Para Lenin, era fundamental esclarecer politicamente as massas acerca das orientações políticas para a revolução, bem como fazê-las apreender as contradições da ordem societária na qual estavam inseridas. Nesta direção, sua preocupação centrou-se em duas questões: o que aprender? E como aprender? (LENIN, 2011). Não era qualquer educação que deveria formar a massa revolucionária, tampouco os conhecimentos deveriam ser repassados e apreendidos mediante os métodos, conteúdos e técnicas da escola burguesa.

Quanto à primeira questão apontada por Lenin (2011), era necessário o acesso a um conhecimento que tivesse como base a teoria revolucionária marxiana, disponibilizado aos operários, aos camponeses e, sobretudo, à juventude, pois para Lenin estes últimos dariam continuidade à tarefa do comunismo. Krupskaya (2017) acrescenta, em seu texto *Sobre a questão da educação comunista da juventude*, publicado em 1922, que não bastava ao comunista apreender o que eram o comunismo e o processo de transição socialista, mas também como a educação deveria contribuir para a apreensão do que acontecia à sua volta: as leis de desenvolvimento da sociedade, da economia, do desenvolvimento da propriedade, da divisão de classes, das formas de Estado, as defesas religiosas e morais. Não bastava

apreender o que se pretendia – o comunismo –, era também necessário entender a sociedade atual e, com ela, suas contradições<sup>114</sup>.

Quanto ao segundo, a juventude revolucionária deveria não apenas acessar tais conhecimentos, mas também pô-los em prática, isto é, a educação deveria considerar a relação entre teoria e prática: entender o comunismo, ser de fato um comunista e colocar em prática os seus princípios.

Nessa direção, esclarece Mészáros:

A “revolução cultural” sublinhada por Lenin tem por objetivo necessário não apenas a eliminação do **analfabetismo e o desenvolvimento de habilidades práticas** e produtivas na mais ampla base possível. Ao mesmo tempo, o objetivo estratégico fundamental da revolução cultural defendida é o estabelecimento de um novo “microcosmo” reprodutivo material – não conflituoso e positivamente cooperativo – que possa harmoniosamente aderir à estrutura global da forma política pós-revolucionária não hierárquica e progressivamente se apossar das suas funções inevitavelmente separadas. (MÉSZÁROS, 2011, p. 742, grifo nosso).

Para Lenin (2011), não bastava ler livros e brochuras comunistas; era fundamental aprender na prática a importância do desenvolvimento da Rússia. Assim, a juventude comunista deveria unir seu aprendizado ao trabalho operário e camponês. Somente a partir da união entre estudo teórico e prático se avançaria na construção do socialismo, a fim de abolir a separação entre trabalho manual e intelectual<sup>115</sup>.

Para ser um comunista revolucionário, era preciso:

1) [...] saber o que está errado no sistema capitalista, para onde o desenvolvimento social está caminhando e como contribuir para antecipar o início do sistema comunista; 2) deve ser capaz de aplicar seus conhecimentos para a causa; 3) precisa ter alma e corpo fieis aos interesses das massas operárias e do comunismo. (KRUPSKAYA, 2017, p. 94).

Para tal propósito, era preciso destruir a educação escolar fundada nos preceitos burgueses e no czarismo, anteriores à Outubro de 1917, uma tarefa que requiritava modificar os conteúdos, os métodos, a cultura e a ideologia burguesa, e pôr em seu lugar uma educação orientada à emancipação do trabalho. Fundou-se o Comissariado do Povo para a Educação

---

<sup>114</sup> Eis por que durante os círculos operários que surgiram nos primeiros dias do movimento operário na Rússia, estudou-se a economia política com o objetivo de entender a estrutura da sociedade moderna a partir da leitura de *O Capital* de Marx e de *A Origem da família, da propriedade privada e do Estado* de Engels. (KRUPSKAYA, 2017, p. 91-92).

<sup>115</sup> Atentemos a essas questões, pois voltaremos a discuti-las quando tratarmos da proposta gramsciana de “Escola Unitária”, na subseção 5.3.

(*Narkompros*)<sup>116</sup>, em outubro de 1917, pelo comissário Lunacharsky, o qual exerceu sua direção no período de 1917-1929. Teve como vice-comissária a pedagoga revolucionária Nadezhda Krupskaya. Conforme o documento “Proclamação do Comissário do Povo para a Educação”, de 29 de outubro de 1917, a educação deveria ser promovida pelo **ensino universal, obrigatório, gratuito, laico, para todos, a partir do ensino único**, primando pela relação entre teoria e a prática, tendo no **trabalho** seu elemento central.

A vitória de Outubro de 1917 permitiu não apenas a Lenin incorporar suas ideias à educação russa num caminho ao socialismo, como também possibilitou a incorporação das ideias e defesas da pedagoga revolucionária bolchevique Nadezhda Krupskaya, membro do Partido Operário Social-Democrata Russo, que detinha uma vasta produção teórica acerca de modelos pedagógicos devido a seus estudos acerca dos modelos educativos aplicados em diferentes nações, a exemplo dos Estados Unidos, Inglaterra, Rússia, França, Alemanha e Suíça. Tais estudos permitiram à pedagoga revolucionária confrontar os métodos desses países com a proposta de uma pedagogia orientada ao socialismo. Por atuar sobre um vasto campo de discussões e ações na esfera da educação, Krupskaya foi incorporada ao Comissariado do Povo para a Educação, assumindo atividades de planejamento, organização e implementação de modelos pedagógicos revolucionários, com o intuito de contribuir com a construção e a implantação de escolas socialistas.

Freitas (2017) informa que a pedagoga não se aprazia em exercer funções de gestão e, logo em 1918, solicitou sua saída do cargo, passando a liderar a formulação da política educacional mediante a Seção Pedagógica da Comissão Científica Estatal, responsável pela criação dos currículos e programas escolares; além disso, fundou a revista *Na Putiakh K Novoi Shkole* (A caminho de uma nova escola). Segundo a historiografia revolucionária, Krupskaya tornou-se a alma da organização e do pensamento da educação russa, de 1917 até 1939, ano de sua morte.

Ainda de acordo com o supracitado documento do Comissariado do Povo, foi estabelecida uma diferença entre instrução e educação, sendo a primeira considerada a “transmissão de conhecimento pronto pelo professor a seu aluno” (PROCLAMAÇÃO DO COMISSÁRIADO DO POVO PARA A EDUCAÇÃO, 2017, p. 269). Noutras palavras, tratava-se da transmissão do conhecimento sistematizado, enquanto parte da manifestação da educação em sentido estrito. Quanto à educação, foi considerada como um processo criativo

---

<sup>116</sup> Em substituição ao Ministério da Educação czarista.

geral, que perpassa toda a vida do indivíduo, a fim de educar, enriquecer, fortalecer e aperfeiçoar a personalidade do indivíduo.

O processo educativo de formar os indivíduos não se limitava à educação sistematizada, formal; envolvia o sentido amplo da educação, a cultura, os comportamentos, a reflexão crítica, em suma, a formação da consciência a partir do lugar que o ser ocupa na sociabilidade. Ele constrói sua consciência crítica a partir das relações que estabelece com outros indivíduos e sua totalidade e, portanto, transcende o conhecimento sistematizado. Como afirma Lunacharsky no referido documento: “A instrução é importante, mas não é o elemento decisivo” (PROCLAMAÇÃO DO COMISSARIADO DO POVO PARA A EDUCAÇÃO, 2017, p. 270).

Prossegue o documento:

**As massas populares que labutam – operários, camponeses e soldados – estão sedentas de alfabetização e de todas as ciências. Mas também estão sedentas de educação.** No entanto, nem o governo, nem os intelectuais, nem qualquer outro poder externo dará isso a elas. A escola, os livros, o teatro, os museus etc. podem ser, nesse caso, apenas uma ajuda. As massas populares produzirão sua própria cultura consciente ou inconscientemente. Elas têm suas ideias formadas por sua posição social, que é muito diferente da posição das classes dominantes e dos intelectuais que produziram a cultura até agora [...]. O trabalhador da cidade, segundo sua própria concepção, e o trabalhador do campo, de acordo com a dele, vão construir sua clara visão de mundo permeada pelo pensamento da classe trabalhadora. Não há fenômeno mais magnífico e belo do que esse no qual os nossos descendentes mais próximos irão tomar parte e testemunhar: **a construção, pelo trabalho coletivo, de sua alma universal, rica e livre.** (PROCLAMAÇÃO DO COMISSARIADO DO POVO PARA A EDUCAÇÃO, 2017, p. 269-270, grifos nossos).

Indubitavelmente, a educação sob tal perspectiva envolve uma nova concepção de mundo radicalmente diferente daquela tida como hegemônica – a concepção burguesa. Neste sentido, Lunacharsky apreendeu uma questão fundamental: a educação pode vir a contribuir com o processo de luta pela emancipação humana. O pedagogo revolucionário entendeu que a educação pode contribuir para disseminar e legitimar a concepção de mundo burguesa e, com ela, a ideia de que esta é a única forma de sociedade possível. Por outro lado, pode e deve, na direção do comunismo, contribuir com a construção de uma radical concepção de mundo, possível e necessária, que traz em seu interior a defesa da verdadeira liberdade dos sujeitos sociais.

Freitas (2017) esclarece que os pedagogos revolucionários daquele período viam na construção da nova escola a possibilidade de articular a vida social em todas as suas

dimensões, no sentido de permitir a formação de um novo ser humano. A formação deste “novo homem” não pode ser confundida com o discurso, por nós assinalado anteriormente, iluminista defendido pela Revolução Francesa, que tinha a burguesia como classe revolucionária. Cumpre lembrar que a defesa da formação do “novo homem” foi essencial para o desenvolvimento da sociedade burguesa. No entanto, a Revolução que havia germinado em solo russo colocava nas mãos da classe trabalhadora o poder político em direção ao socialismo, diferentemente daquela que se configurou como uma revolução de caráter burguês.

Conforme Freitas (2017), Lunacharsky, com o apoio de Krupskaya, defendia que o papel da revolução era fazer da “[...] cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade, e não um local meramente de controle e de preparação profissional” (FREITAS, 2017, p. 11), como se verificava na escola burguesa. Era preciso ultrapassar as formas antigas de ensino que visavam fortalecer as relações capitalistas. Para tal propósito, foi preciso forjar não uma **escola do ensino, mas a escola do trabalho**, onde o ensino, a aprendizagem, os conhecimentos e o método de estudo se dariam a partir do trabalho produtivo.

Os pedagogos da Revolução Russa perceberam que por meio do trabalho produtivo, livres das alienações e da exploração capitalista, as crianças apreenderiam a importância da produção para a coletividade. Por via do trabalho, além dos conhecimentos já adquiridos, novos conhecimentos seriam apreendidos como fundamentais ao processo de domínio da produção, da economia e do desenvolvimento geral do país. Por meio do trabalho, seriam articuladas a teoria e a prática. Não haveria distinção entre os que desempenhavam atividades manuais e os que desempenhavam atividades intelectuais.

Conforme Krupskaya (2017), aqui se evidencia o caráter politécnico da educação russa: **o trabalho se põe como centro do estudo dos programas escolares**, “[...] enquanto parte constitutiva da vida da comunidade escolar, enquanto método de estudo. O estudo multilateral dos processos de trabalhos da população constitui a base do programa escolar” (KRUPSKAYA, 2017, p. 113).

Mas, afinal, por que os revolucionários perceberam no trabalho o elemento central do processo educativo para o comunismo? A resposta a essa indagação, que entendemos estar intimamente relacionada à proposição de se construir uma educação humanamente emancipadora, está na apreensão ontológica de se entender o trabalho como base fundante da sociabilidade humana, em apreender que o trabalho é a base econômica que determina as formas estruturais de cada sociedade. Este entendimento fica claro quando se sabe que os

programas do Conselho Científico Estatal se fundamentaram em três colunas: uma referente à natureza, uma à sociedade, e a **coluna central – o trabalho**, havendo uma ligação nada acidental entre essas duas últimas, pois “[...] o trabalho, ao final das contas, determina também as formas das estruturas sociais” (KRUPSKAIA, 2017, p. 126).

Resta clara a necessidade de substituição da **escola do ensino**, do adestramento e do estudo livresco pela **escola do trabalho**. Conforme Krupskaya (2017) no Prefácio à primeira edição do texto *Educação pública e democracia*<sup>117</sup>, escrito em 1915, mas somente publicado em 1917:

A ciência livresca isola os estudantes da vida, isola os estudantes de escolas médias e superiores das amplas camadas de operários, os torna alheios às massas. Com especial cuidado, incute-se neles o culto ao Estado burguês. (KRUPSKAYA, 2017, p. 67).

Continua a pedagoga revolucionária:

No que diz respeito à escola pública, a burguesia deseja tomar a educação dos filhos dos proletários inteiramente em suas mãos, manter exclusivamente para si a influência sobre a geração mais jovem. Ela torna a escola obrigatória. (KRUPSKAYA, 2017, p. 67).

Manifestadamente, tornar a educação universal, igualitária, laica, gratuita e para todos, combinado ao trabalho assalariado “livre”, foi uma das grandes estratégias da burguesia, como enfaticamente defendido por seus representantes Condorcet e Le Peletier. Como afirma Krupskaya, “[...] governar massas alfabetizadas é mais fácil do que lidar com pessoas que não são capazes de ler os regulamentos internos ou ordens do governo, que não podem assinar seu nome, que são incapazes de fazer um cálculo dos mais simples” (KRUPSKAYA, 2017, p. 67). Ainda que naquele momento tais princípios se apresentassem na prática de modo tímido, a burguesia viu na educação escolar um modo de adequar a classe trabalhadora à nova forma de trabalho<sup>118</sup>.

Para nossa autora, a educação escolar pública, na sociedade burguesa, tornou-se a forma de uma escola de ensino em toda a Europa. É fato que concomitantemente ao processo de industrialização nos países avançados, houve um crescimento do número de escolas, muito embora, como já se indicou, nesses espaços onde foram inseridos os filhos da classe

<sup>117</sup> Interessante mencionar que o texto foi escrito antes da Revolução de Fevereiro, no exílio de Krupskaya durante a Primeira Guerra Mundial; devido à censura, em vez de nomeá-lo “Educação pública e classe operária”, nossa autora preferiu intitulá-lo “Educação pública e democracia”.

<sup>118</sup> Ainda nesta seção veremos como aquelas defesas postas pelos liberais são retomadas mediante o discurso dos direitos sociais, legitimados e institucionalizados pelo Estado de Bem-Estar Social.



trabalhadora, nada se ensinava ou aprendia. Assim, a obrigatoriedade do ensino e da formação não significou responder significativamente ao desenvolvimento intelectual desses indivíduos, muito menos abolir a separação entre trabalho manual e intelectual. Significou, a partir da análise de Marx no capítulo XIII “Maquinaria e Grande Indústria” de *O Capital*, adequar os futuros trabalhadores ao trabalho assalariado.

Prossegue Krupskaya:

Em verdade, o número de escolas públicas cresceu, mas elas eram escolas de ensino, das quais foi excluído qualquer trabalho físico e o ensino era somente de leitura, escrita e aritmética. Eram escolas que visavam, principalmente, formar os operários obedientes e cumpridores dos deveres. (KRUPSKAYA, 2017, p. 37).

Nos limites aceitos pelo capital, no século XIX, somente fora possível à classe trabalhadora o mínimo de letramento e a noção de cálculo para saber manejar a máquina. Ao invés do desenvolvimento intelectual, visou-se ao disciplinamento e ao ajustamento dos trabalhadores à maquinaria, bem como a aceitação da ideologia burguesa. Como destaca Krupskaya (2017, p. 67-68): “A escola lhes dá o conhecimento, mas é um presente grego, ela fornece o conhecimento sob a condição de assimilação da ideologia burguesa pelos estudantes”. Por conseguinte, tem-se um verdadeiro atrofiamento do poder de reflexão da consciência inerente ao ser social, um atrofiamento necessário à reprodução do capital.

Ainda Krupskaya:

Olhem para as escolas públicas na Alemanha, França, Suíça, etc., veja como lá reprimem nas crianças qualquer pensamento independente, como cravam em suas cabeças a moral burguesa, como ensinam a se inclinar perante a riqueza, perante qualquer comando, como ensinam a obedecer cegamente, a executar cada ordem do professor. A burguesia sabe perfeitamente que com a violência nua ela não poderá manter por muito tempo seu poder, e **ela faz o possível para promover a escravidão espiritual das massas**. (KRUPSKAYA, 2017, p. 82, grifo nosso).

É desumano o *modus operandi* como esta sociabilidade orienta a educação. De modo geral, este complexo ao exercer função sobre outros pores teleológicos dos indivíduos, sob a ordem regida pelo capital, o faz de forma altamente alienante. Ademais, suprime a capacidade de reflexão crítica dos sujeitos sociais ante a totalidade da qual são parte. Assim, esvazia espiritualmente aquilo que é inerente ao ser – a consciência. Por essa condição, a pedagoga revolucionária considera que a burguesia apreendeu que é possível pela escola ensinar escravos. É fato que, como vimos, os filhos da classe dominante foram formados por escolas

especiais, “[...] onde formam proprietários da vida, pessoas que no futuro vão se beneficiar e desfrutar dos bens da vida [...]” (KRUPSKAYA, 2017, p. 82). Ao contrário, nas escolas populares onde foram inseridos os filhos dos operários e camponeses, tem-se a extinção sistemática do espírito. Em ambos os casos a educação preserva a ordem vigente.

Como discorre Lenin, citado por Krupskaya (2017), no texto *Lenin: sobre a educação e o professor público*, publicado na revista *No caminho da nova escola*, em 1927:

A burguesia colocava no topo dos assuntos da escola a sua política burguesa e se esforçava em reduzir a tarefa escolar à preparação para a burguesia (...) de servos humildes e eficientes, **executores e escravos da vontade do capital**, nunca se importando em fazer da escola uma ferramenta da educação da personalidade humana. E agora está claro para todos que isso só pode ser feito pela escola socialista, que está em estreita ligação com todos os trabalhadores e explorados, que ficam não por medo, mas por consciência, na plataforma Soviética. (LENIN, 1958 *apud* KRUSPAYA, 2017, p. 140, grifo nosso).

De fato, a burguesia conseguiu instaurar um projeto educacional para as sociedades de classes anteriores, que timidamente foi absorvendo os trabalhadores à educação escolar. Com isso, ela conseguiu responder às novas exigências do processo produtivo durante os séculos XIX e XX, com as políticas educacionais, como veremos adiante.

Krupskaya destaca que na República Soviética não poderia haver dois sistemas de educação, a saber: um para os dominadores e outro para os dominados, pois a Revolução caminhava na defesa da extinção da sociedade de classes. Por conseguinte, não haveria dualidade no ensino; a educação deveria ser a mesma para todos – um sistema educativo unificado. Para a pedagoga revolucionária, a escola do trabalho não poderia se desenvolver seguindo os mesmos princípios da escola do ensino burguesa, porquanto

[...] requer o desenvolvimento de uma independência dos estudantes, exige o desenvolvimento da personalidade do estudante. A repressão da personalidade do estudante e o disciplinamento externo dificilmente são compatíveis com a tarefa que a escola do trabalho se coloca. Os novos métodos exigem um corpo docente completamente diferente [...]. A escola do trabalho exige uma relação viva com ela, específica. Velhas formas de controle de controle são impraticáveis. Há necessidade de controle mútuo dos estudantes, de controle de parte da população, mas também é necessária a ampla colaboração da população com a escola. A escola do trabalho supõe uma estreita ligação do ensino com a produção, e isso não é viável sem o envolvimento da população trabalhadora nesta tarefa, representada pelas suas organizações. (KRUPSKAYA, 2017, p. 38).

O documento “Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho”<sup>119</sup>, de 16 de outubro de 1918, assevera que a preocupação fundamental não era apenas assegurar a educação escolar para todos na forma que ela se fazia, pois como ela foi feita pelo regime passado, não serviria para as massas trabalhadoras. Era preciso reconstruí-la radicalmente com o espírito de uma escola verdadeiramente popular.

Neste sentido, o trabalho produtivo torna-se o fundamento do ensino, não como meio de pagamento das crianças pelo seu esforço ou como uma forma de treinamento para um ofício, como se previa na educação burguesa, senão como uma forma de apropriação do processo de controle da produção pelos trabalhadores, do domínio sobre o trabalho e do seu resultado final, a fim de alcançar a distribuição coletiva. Em suma, “O princípio do trabalho torna-se um meio poderoso de ensino se o trabalho na escola for criativo, alegre, livre de violência contra a personalidade do estudante e, com tudo isso, planejado e organizado socialmente [...]” (DELIBERAÇÃO DO COMITÊ EXECUTIVO CENTRAL DE TODA A RÚSSIA, 2017, p. 279).

Embora tenham se verificado avanços na tentativa de se efetivar uma educação socialista, orientada à emancipação do trabalho, todavia, a proposta da experiência russa guarda em seu interior sérios equívocos, os quais limitaram tal proposta a uma localidade e a um espaço de tempo relativamente curto. Elegemos três elementos que, a nosso ver, são fundamentais para justificarmos por que consideramos tal experiência, durante a Revolução Russa, apenas uma **tentativa** infundada de se ter uma educação emancipadora sob o prisma da emancipação humana. Seus contornos devem ser considerados como essenciais para que adiante analisemos as posturas de alguns intelectuais que têm se mostrado como referências para os posicionamentos de alguns movimentos sociais e categorias de profissionais na contemporaneidade. Assim, vejamos os três elementos que se fazem em oposição às considerações de Marx: a questão da relação trabalho e educação, isto é, entre fundante e fundado; a questão da política – em relação ao Estado; e a questão da teoria social de Marx – no que diz respeito não apenas ao método, mas ao projeto revolucionário em toda a sua obra.

Quando o Comissariado do Povo para a Educação e os pedagogos revolucionários consideraram o trabalho como elemento central para o processo de formação das massas revolucionárias, verifica-se que apreenderam na proposta marxiana que o trabalho, em seu sentido ontológico, é a categoria fundante do mundo dos homens; que a partir dele, conhecimentos são produzidos e, por conseguinte, permitem aos homens se desenvolver e se

---

<sup>119</sup> Publicado pela Comissão Estatal para a Educação, juntamente com o documento “Deliberação do Comitê executivo central de toda a Rússia”.

complexificar, adquirindo novas possibilidades, novas habilidades e novos conhecimentos que precisam se universalizar ao gênero humano.

É suficiente lembrar que entre trabalho e educação existe uma relação ontológica na qual o trabalho funda complexos da vida social. No interior desta relação, a prioridade ontológica reside no trabalho ante todos os outros complexos da vida – a exemplo da educação. Mas há também uma relativa autonomia da educação ante o trabalho. Esta relativa autonomia permite à educação se organizar conforme sua função social – influenciar os homens a reagirem de maneira consciente às novas situações que se apresentarem em sua vida. Todavia, vimos que ao ser uma autonomia “relativa”, isso implica que a educação tem sido compatível com a reprodução material de cada modo de produção, isto é, a educação tem sido subordinada à totalidade da via social e, portanto, à forma como esta se reproduz.

Portanto, ao seguirmos nossa análise à luz da ontologia do ser social, identificamos que apesar de os pedagogos soviéticos considerarem o trabalho como elemento central no processo educativo, surge daí um problema: como poderia se concretizar uma educação socialista no interior da ordem burguesa, se a base material de sua reprodução foi conservada? Chegamos a um ponto de nossa análise em que é possível afirmarmos que tentar construir uma educação plenamente emancipadora, em sentido humano, sem a transformação radical da base material, é um tanto inconsistente. Pois, por vários momentos desta tese, vimos que a ordem capitalista somente legitima aquilo que lhe é de interesse, aquilo que possibilita direta ou indiretamente a sua reprodução. Como poderia uma educação fundada nas bases do socialismo, da busca pela verdadeira emancipação humana, ser de interesse do capital? Indicar a construção e a universalização de uma educação socialista ainda no interior do modo de produção capitalista, onde o trabalho se realiza para a produção de valores de troca, é inviável.

É necessário que no lugar do trabalho assalariado se apresente uma nova e radical forma de trabalho<sup>120</sup>, o que não anula as reais intenções de as atividades pontuais, como as propostas dos pedagogos revolucionários, contribuir para a formação de uma consciência revolucionária; mas transferir à educação, unicamente, a tarefa de transformação da ordem é, repetimos, inviável.

Conforme Bertoldo (p. 98):

---

<sup>120</sup> Sobre essa discussão, trataremos na próxima seção.

A revolução de outubro extinguiu a propriedade privada, nacionalizou e estatizou a economia, realizou um planejamento econômico centralizado e, no entanto, nenhuma dessas iniciativas significou uma revolução na forma do trabalho, isto é, como produtor de valores de uso. (BERTOLDO, 2020, p. 98)

Mesmo com tais modificações objetivas, conforme a autora, isso não significou que a revolução tivesse alcançado a transformação do trabalho fundado na exploração do homem pelo homem, como produção de valores de troca, para a instauração de valores de uso. Em decorrência desta impossibilidade, verificou-se que a Revolução Russa encontrou na esfera da política a “solução” para suas debilidades, isto é, a construção de um “Estado proletário”<sup>121</sup> que, por conseguinte, passou a organizar a educação.

Chegamos ao nosso segundo elemento: o “Estado operário” passou a ter centralidade neste processo de tomada de decisão e organização na educação. Assim, a educação não deixou de ser estruturada mediante a figura do Estado; ainda que este se afirmasse “operário”, todavia, não foi abolido, muito menos seu poder esteve verdadeiramente nas mãos das massas. Recordemos que Marx na *Crítica ao Programa de Gotha* já enfatizava a incoerência de se ter uma “educação popular sob a incumbência do Estado”:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência o Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação o pessoal docente, os currículos etc. [...], outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influencia sobre a escola. (MARX, 2012b, p. 46).

Na experiência russa, a educação continuou sob a interferência do Estado. Por ter se tornado a esfera da política central, e não o trabalho, no processo revolucionário, os equívocos extrapolam a questão interna educacional. Antes de tudo, trata-se de equívocos relacionados à não apreensão integral da Teoria Social de Marx acerca do caminho revolucionário. A nosso ver, a impossibilidade de se ter uma educação para a emancipação humana tem na ausência da transformação da base material-econômica sua essência fundante, por isso, mesmo a Revolução Russa não logrou alcançar a transformação da ordem social.

Somadas às questões internas à educação, há outros fatores relacionados ao território russo que impediram o avanço da Revolução: o baixo desenvolvimento industrial russo, a economia severamente afetada pelas guerras, a fome e a miséria que assolavam as massas

---

<sup>121</sup> Para Tonet (2010a), não pode existir “Estado proletário”; esse seria uma ficção criada pelo stalinismo para escamotear a verdadeira natureza do Estado soviético. “Falar do ‘Estado operário’ é pensar do ponto de vista da política.” (2010a, p. 33).

populares etc. Ademais, com a morte de Lenin, em 1924, e a tomada do poder por Stalin, os encaminhamentos revolucionários tomariam novos contornos com a defesa da tese stalinista do “socialismo em um só país”.

Arelada a referida tese à questão do trabalho e do Estado, chegamos ao nosso terceiro elemento: a revolução em Marx. Na verdade, conforme Mészáros, a questão da impossibilidade da tese do “Socialismo em um só país”<sup>122</sup> não se deve unicamente ao “subdesenvolvimento” ou ao atraso econômico, mas à “viabilidade ou irrealidade da *estratégia socialista adotada*” (2011, p. 727, grifos do autor). Deve-se também ao fato de os encaminhamentos teóricos e práticos terem se distanciado do que verdadeiramente se propõe o socialismo e, por conseguinte, da emancipação humana enquanto categoria marxiana.

Complementando a análise acerca dos fatores para a erosão da experiência socialista, Netto (2012) afirma que o processo revolucionário do “campo socialista” estava completamente **deslocado das projeções da teoria marxiana**. Isso porque a Rússia czarista não tinha as necessárias condições para realizar a revolução operária, por duas razões: “[...] um alto grau de desenvolvimento das forças produtivas e uma classe operária estatisticamente ponderável e dotada de organização e vontade política autônomas [...]” (NETTO, 2012, p. 23).

Conforme Mészáros (2011), o critério de “universalidade”, antes mesmo da Revolução de Outubro, já havia sido posto por Marx e Engels em *A ideologia Alemã*. Para eles, os povos dominantes deveriam de uma só vez e em simultaneidade conquistar o socialismo, como meio de garantir um resultado positivo, “[...] pressupondo o desenvolvimento universal das forças produtivas e o intercuro mundial a elas articulado” (MESZÁROS, 2011, p. 726-727). Este pressuposto marxiano não foi levado em consideração pela tese stalinista. Diante deste cenário, a proposta educacional socialista inevitavelmente fracassaria.

O fracasso da experiência russa não anula sua relevância política e histórica para o movimento revolucionário socialista e, especificamente, para nosso objeto de estudo. Aqui, o fracasso não deve soar como algo negativo simplesmente por sua ausência de êxito; ao contrário, devemos vê-lo como resultado da história, que se expressa como uma experiência para que não se cometam os mesmos erros e equívocos do passado. Como já dissemos em momentos anteriores, somente *post festum* é que podemos analisar a história. Portanto, trazendo esta reflexão para nosso objeto de estudo, os elementos apresentados por Lenin,

---

<sup>122</sup> Não realizaremos uma discussão aprofundada acerca da tese do socialismo em um só país, tampouco das considerações de Lukács sobre essa questão. Para uma melhor análise sobre suas ideias, sugerimos a leitura de sua obra *Socialismo e democratização* (2008).

Krupskaya e Lunacharsky tentam resgatar alguns aspectos daquela educação apontada por Marx como fundamental à emancipação do trabalho, para o domínio do processo de produção e seu resultado final.

Diante da impossibilidade de crescimento do movimento revolucionário em nível internacional e das dificuldades da Rússia em se comprometer teórica e politicamente com as ideias marxianas – por uma verdadeira revolução socialista –, a burguesia dos países imperialista golpeou violentamente os movimentos revolucionários nos aspectos econômico, político e ideológico, realizando aquilo que historicamente sempre soube fazer: descaracterizou política e ideologicamente as defesas socialistas e, por conseguinte, a teoria social marxiana e as ações prático-políticas do movimento revolucionário.

De modo geral, a burguesia e sua representação política – por via do Estado, dos economistas e teóricos –, golpearam o movimento revolucionário utilizando-se dos equívocos stalinistas para descaracterizar e refutar a Teoria Social de Marx, pondo em seu lugar a defesa enfática da democracia burguesa como o único e possível horizonte emancipatório.

Diante daquele contexto, era necessário isolar e combater toda e qualquer ofensiva socialista. Conforme Netto e Braz (2011), na sequência da crise de 1929, nos países em que as ideias democráticas possuíam bases mais profundas e/ou em que o movimento operário não fora derrotado, a nova forma de ação do Estado na economia não violou a democracia política, como se verifica nas experiências da Europa Nórdica, da Inglaterra, da França e Estados Unidos. Todavia, nos países onde o movimento operário foi duramente confrontado – a exemplo da Alemanha e da Itália –, a intervenção do Estado se manifestou com uma natureza antidemocrática a partir da supressão dos direitos sociais e trabalhistas, mediante a instauração do nazismo e do fascismo, que constituíram regimes políticos necessários aos monopólios, ao tempo que “[...] o terrorismo do Estado imobiliza e/ou destrói as organizações dos trabalhadores, regula a massa salarial conforme o interesse dos monopólios, favorece descaradamente o grande capital [...], investe fortemente na indústria bélica [...].” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 204).

Os países que não instauraram tais formas de regime, nos anos de 1930 ensaiaram encaminhamentos que seriam desenvolvidos no pós-Segunda Guerra Mundial. Tais ensaios se fundamentaram na intervenção da “*ajuda estranha*” do Estado a partir de investimentos, estimulando setores da economia a partir de programas sociais representados por agências estatais, seja na esfera da reprodução física da força de trabalho, seja em esferas de serviços que indiretamente contribuiriam com tal reprodução – a exemplo da educação.

Veremos na próxima subseção que não foi apenas com a “*ajuda estranha*” do Estado que o capital pôde se reproduzir, mas também mediante “acordos” entre a social-democracia e o capital, em concessões do Estado às demandas dos trabalhadores – a exemplo da legitimação e da institucionalização da educação reduzida à política social<sup>123</sup>, sob o prisma da educação universal, igualitária, laica, gratuita e para todos, enquanto reafirmação da emancipação política, que tem servido para controlar, preservar e formar massas de trabalhadores para as exigências da produção mecanizada, em detrimento do abandono da luta revolucionária emancipatória do trabalho.

### 5.3 O ABANDONO DO MOVIMENTO EMANCIPATÓRIO DO TRABALHO E A REAFIRMAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA: a experiência da política social de educação pelo Estado de Bem-Estar Social

O curso que a sociedade capitalista tomou, no fim do século XIX e por todo o século XX, trouxe uma série de eventos que implicou diretamente novos contornos dados à luta da classe trabalhadora contra o capital. No entanto, é precisamente durante o século XX, na fase madura do capitalismo imperialista, que se assiste a um cenário de intensas mudanças no processo de produção e no trabalho, com a introdução das técnicas do taylorismo-fordismo e com o apoio da figura do Estado a partir do “Estado de Bem-estar Social”.

Todavia, a combinação entre o desenvolvimento científico, a indústria bélica, o modelo fordista de produção e a intervenção do Estado trouxe uma dupla dinamicidade: ora por parte do capital – permitiu extrair do trabalho altos níveis de mais-valia, resultando em três décadas em elevadas taxas de lucro no pós-Segunda Guerra Mundial; já por parte do trabalho, significou a intensificação de sua exploração e das péssimas condições de vida dos trabalhadores, verificáveis na intensa jornada de trabalho, na degradação da força física e mental dos trabalhadores, no adoecimento, no trabalho parcelar, entre outros aspectos.

Esse processo não aconteceu sem que a classe trabalhadora externalizasse suas demandas por meio dos seus movimentos e reivindicações. A falência da proposta socialista russa, a tomada de poder pelo stalinismo e os caminhos construídos pela social-democracia rumo ao socialismo revelaram, no interior do debate teórico e político, equívocos em busca da

---

<sup>123</sup> Não queremos com o termo “reduzida” negar a importância da política social enquanto direito social, mas no âmbito dos limites aceitos para a reprodução do capital, utilizamos o termo a fim de demonstrar como o complexo social da educação foi reduzido à esfera da política, no âmbito do Estado.



emancipação do trabalho. O resultado refletiu no abandono da luta revolucionária emancipatória do trabalho em troca de “vantagens” e “acordos” entre a social-democracia (representante do movimento operário) e o Estado moderno enquanto a “[...] a estrutura de comando político do sistema do capital<sup>124</sup>” (MÉSZÁROS, 2011, p. 113), subsidiado pelas instituições democráticas. Como afirma Luxemburgo (2015, p. 59), “[...] são as instituições democráticas, nessa sociedade, pela forma e pelo conteúdo, simples instrumentos dos interesses da classe dominante”.

Essa discussão é fundamental para nosso estudo, pois demonstra a reafirmação e a primazia da emancipação política como limite e horizonte emancipatório, em detrimento do abandono da luta revolucionária pela emancipação humana. Nessa esteira, pretendemos demonstrar que este abandono permitiu legitimar a educação como um instrumento a serviço da emancipação política, precisamente a partir de sua institucionalização – enquanto política social, retornando, reafirmando e legitimando uma educação baseada nos princípios já defendidos pelas propostas de Condorcet e Le Peletier, a saber: a universalidade, a liberdade, a igualdade, a gratuidade, a laicidade e o Estado burguês como seu garantidor.

Neste sentido, já de início indagamos: em que consiste o abandono da luta revolucionária emancipatória do trabalho? Como se expressa a reafirmação da emancipação política mediante a institucionalização da política social de educação? Qual educação se defende, para qual emancipação?

Luxemburgo<sup>125</sup> sublinha que foi a partir da irrupção da Primeira Guerra Mundial, em 1914, e do fracasso da Segunda Internacional que tais transformações se mostraram significativas no âmago do movimento operário socialista. Este cenário foi enfaticamente discutido pela autora em suas obras *Reforma ou Revolução*, publicada pela primeira vez em

---

<sup>124</sup> Conforme o filósofo húngaro: “As características essenciais que definem todas as possíveis formas do sistema do capital são: *a mais elevada extração praticável do trabalho excedente por um poder de controle separado, em um processo de trabalho conduzido com base na subordinação estrutural hierárquica do trabalho aos imperativos materiais da produção orientada para a acumulação – ‘valor sustentando-se a si mesmo’ (Marx) – e para a contínua reprodução ampliada de riqueza acumulada*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 781, grifos do autor).

<sup>125</sup> Rosa Luxemburgo, por se opor às investidas reformistas e à aceitação à guerra pelo Partido Social-Democrata Alemão, é presa em 1915. Em 1916, num curto período de liberdade, Rosa, acompanhada de Liebknecht, organizam a primeira conferência nacional da Liga Espartaquista. Logo após a derrota da Alemanha na guerra, instala-se um período de calamidade, greves e insurreições. Neste mesmo período, Rosa se torna a principal liderança da Liga, a qual mais tarde, em 1º de janeiro de 1919, se tornaria o Partido Comunista Alemão. Neste mesmo ano é deflagrada a contraofensiva militar do governo alemão, com apoio do Partido Social-Democrata. Rosa e Liebknecht são presos e assassinados. (LUXEMBURGO, 2015, p. 15-16).

1900, e *Crise da Social-Democracia*, escrita em 1914, em resposta às posições reformistas que vinham ganhando forma no interior da social-democracia alemã<sup>126</sup>.

Segundo a autora, a guerra de 1870 da Prússia contra a França contribuiu para deflagrar um novo ordenamento político e territorial na Europa Ocidental, que culminou na competição entre Estados imperialistas, sedentos pela partilha do mundo e dos mercados, no início do século XX. Formaram-se dois grupos opostos: de um lado, a Tríplice Entente, composta por Rússia, França e Inglaterra; de outro, Alemanha, Áustria-Hungria e Turquia, conhecidos como Tríplice Aliança.

Conforme Mészáros (2011) e Luxemburgo (1974), a busca incessante pelo domínio do mercado mundial fundamentou-se na ambição das diferentes nações pela expansão e acumulação de capitais. A tensão bélica orquestrada pela guerra permitiu conservar privilégios das classes dominantes e intensificar a divisão do trabalho, pois a guerra estabeleceu a dominância dos países imperialista sobre os países explorados (colônias), conservando e intensificando a exploração da força física de trabalho.

De acordo com Luxemburgo (1974), a social-democracia alemã, que inicialmente fez oposição à guerra, logo mudou seu posicionamento. Em nome do patriotismo, milhares de jovens se apresentaram para a guerra, na defesa de sua nação. A social-democracia foi tragada pelo patriotismo e aprovou no dia 4 de agosto de 1914, mediante sua bancada parlamentar, a alocação de recursos, pelo Estado alemão, para o financiamento da Primeira Guerra Mundial. Como consequência, a tão proclamada unidade da nação e dos interesses do proletariado foi drasticamente rompida.

Este rompimento culminou na paralisia, por parte dos líderes dos partidos, das lutas contra a exploração capitalista, unindo suas forças às tentativas de vantagens com os partidos burgueses. Conforme Luxemburgo (1974), os líderes do Partido Social-Democrata alemão prometeram às massas que ao tempo que findasse a guerra, em resposta ao patriotismo do povo, os trabalhadores teriam seus direitos democráticos respaldados pelos acordos com a classe dominante, e assim a igualdade de direitos entre as classes sociais seria estabelecida. Essa promessa assegurou a participação do povo alemão na Primeira Guerra Mundial, mas logo que as condições de reprodução básica da população e do mercado interno se agravaram, o descontentamento da população com a guerra se manifestou no território alemão (LUXEMBURGO, 1974).

---

<sup>126</sup> Conforme Luxemburgo (1974, p. 13), a social-democracia alemã “[...] não era somente a vanguarda mais forte da Internacional, mas também o seu cérebro”. Por isso, a importância de em nossa análise situarmos sua proposta durante o século XX.

Durante este período a social-democracia alemã já sofria forte influência da teoria revisionista de Eduard Bernstein, que refutou as premissas básicas do marxismo. Em suas ideias, Bernstein defendia que a revolução era desnecessária para alcançar o socialismo e postulava que por via de conquistas graduais era possível garantir melhorias materiais para a classe trabalhadora. Desse modo, era necessária a multiplicação de cooperativas de produção e consumo, o aumento do poder sindical e a ampliação da democracia parlamentar. Apesar de enfatizar a luta sindical como representativa do movimento operário, a concepção revisionista reduzia a luta sindical e parlamentar aos resultados imediatos, isto é, a melhorias materiais pontuais, como forma de reduzir, por etapas, a exploração capitalista sobre o trabalho.

Luxemburgo (2015) destaca três meios, apontados por Bernstein, para a realização progressiva ao socialismo: “[...] sindicatos, reformas sociais e – acrescenta Bernstein – democratização política do Estado [...]” (LUXEMBURGO, 2015, p. 44). Todavia, como ressalta nossa autora, “as relações de propriedade e de Estado capitalista se desenvolvem numa direção inteiramente oposta” (LUXEMBURGO, 2015, p. 63). Como resultado desta idealização, a transformação radical das bases materiais da ordem regida pelo capital foi abstraída do processo revolucionário. Como resultado, tem-se a perda do sentido do movimento revolucionário, como esclarece Mészáros (2011):

A perda do sentido do movimento da classe trabalhadora ocorreu na última terça parte do século XIX, e suas consequências negativas se evidenciaram com o sucesso parlamentar – e a acomodação – dos partidos social-democratas e trabalhistas [...]. **O preço pago foi o fatal enfraquecimento da potencialidade de luta do trabalho, causado pela aceitação das amarras parlamentares como a única forma legítima de contestar a dominação do capital.** (MÉSZÁROS, 2011, p. 833-34, grifo nosso).

Durante toda a guerra, os líderes da social-democracia alemã, que integraram a Segunda Internacional, estavam dispostos a dar continuidade ao projeto de articulação com a estrutura parlamentar burguesa, substituindo a luta revolucionária pela emancipação do trabalho, por investidas graduais no âmago na ordem burguesa, sem que houvesse modificações de suas raízes mais profundas. A base doutrinária de Bernstein serviu para legitimar essa tendência.

Neste sentido, vale mencionar a seguinte passagem, na qual Mészáros afirma que

[...] a Segunda Internacional, neste particular, não trouxe qualquer melhoria. Ao contrário, pelo seu “economicismo” capitulou miseravelmente ante as determinações sociais/econômicas dominantes da condição defensiva global. Substituiu as exigências de uma estratégia ampla pela prática pedestre de

“mudança gradual”, traduzindo ao mesmo tempo sua capitulação defensiva na estrutura organizacional **ossificada de uma “social-democracia” corruptamente casada com a manipulação parlamentar capitalista**. Bem de acordo com isso, o período pós-guerra da expansão capitalista – saudado por muitos como a solução permanente das contradições do capital, e também da integração estrutural da classe trabalhadora – encontrou seus porta-vozes e administradores mais entusiastas neste movimento pseudossocialista de capitulação da social-democracia. (MÉSZÁROS, 2011, p. 792, grifo nosso).

A transformação que se deu no interior da social-democracia ocidental é tida por Mézáros como uma “fatal involução” (2011, p. 777) e caracteriza o processo de transição de uma social-democracia comprometida com a defesa emancipatória do trabalho à luta em prol de reformas mínimas legitimadas pelo Estado moderno. Tratou-se de uma verdadeira transformação dos partidos social-democratas comprometidos com a emancipação do trabalho em partidos liberais burgueses.

Esse processo trouxe à tona o abandono da luta revolucionária emancipatória do trabalho, trocada por tentativas de acordos por parte dos partidos da social-democracia com o capital, tendo como objetivo principal concretizar a passagem ao socialismo mediante reformas graduais no capitalismo, sem que os antagonismos fundamentais da sociedade capitalista fossem abolidos. No interior destes acordos, algumas concessões foram direcionadas aos movimentos operários, a exemplo da educação enquanto política social, concretizando um quadro de conformismo.

Para Mézáros, as mudanças graduais propostas pela social-democracia se dariam no terreno das conciliações entre capital e trabalho e da conquista de concessões por parte do Estado moderno (enquanto instrumento do capital) aos trabalhadores. A social-democracia aceitou “a linha da menor resistência” (MÉSZÁROS, 2011, p. 43) à luta revolucionária. Indubitavelmente, a tarefa internacional de concretizar o socialismo foi posta de lado em troca de concessões democráticas, o que contribuiu para o expansionismo imperialista burguês. A aprovação dos créditos da guerra pelo partido social-democrata, viabilizando a participação da Alemanha na guerra e o movimento pseudossocialista de capitulação da Segunda Internacional, conferiu à social-democracia ocidental o caráter reformista.

Nosso autor destaca que:

O princípio orientador axiomático da social-democracia reformista foi o de jamais contestar o funcionamento tranquilo da relação-capital, aceitando assim a subordinação estrutural permanente do trabalho ao capital em troca de melhorias marginais no padrão de vida dos “eleitores” em áreas muito

limitadas do planeta, sem jamais se questionar por quanto tempo seria possível garantir essas melhorias marginais. (MÉSZÁROS, 2011, p. 777).

O movimento sindical global foi, desde sua origem, **setorial e defensivo**. Sua setorialidade se deve à tendência autoritária que transferia o poder de decisão das “associações” locais para as centrais sindicais, e destas para os partidos políticos, culminando numa “*centralização da setorialidade*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 22, grifo do autor). Defensivo no sentido de que o movimento dos trabalhadores aceitou obter algumas vantagens para determinados setores do movimento, em vez de aderir a uma postura radical contra a ordem vigente. O movimento operário, mediante seus sindicatos, “[...] passou a ser o interlocutor do capital, sem deixar de ser objetivamente seu adversário estrutural” (MÉSZÁROS, 2011, p. 22-23).

Ante o fantasioso cenário, o movimento social-democrático passou a firmar seus acordos com o comando político do capital – o Estado moderno –, na ilusão de compartilhar o poder com o capital. Conforme Mézáros, “[...] *o poder do capital social total, como controlador do processo de reprodução sociometabólica, é indivisível [...]*” (2011, p. 836, grifo do autor). Assim, os dois pilares da ação da classe trabalhadora ocidental – partidos e sindicatos –, uniram-se a um terceiro membro “[...] do conjunto institucional global: o Parlamento, que forma o círculo da sociedade civil/Estado político e se torna aquele ‘círculo mágico’ paralisante do qual parece não haver saída.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 793). Pois, segundo o citado autor, pensar que os sindicatos, aliados às demais organizações setoriais, poderiam ser usados como mecanismos contra o Estado político para uma radical transformação socialista, “[...] é um sonho romântico e irreal” (MÉSZÁROS, 2011, p. 793).

Para Mézáros (2011), o Estado enquanto “comando político totalizador”<sup>127</sup> deve articular sua superestrutura legal e política conforme suas determinações estruturais e suas funções. Para tanto, ele pode assumir a face parlamentarista, bonapartista, fascista, e até mesmo uma forma soviética – pós-capitalista, assim, denominada pelo autor. Portanto, no âmago do próprio sistema capitalista, podemos verificar um Estado que ora desenvolve funções mais democráticas, como a experiência do Estado de Bem-Estar Social, ora uma forma mais ditatorial, a exemplo do Estado sob Hitler, a Itália fascista de Mussolini, o Chile de Pinochet. Não importa sua forma, pois “Todas essas categorias do Estado moderno pertencem à categoria de ‘Estados capitalistas’” (MÉSZÁROS, 2011, p. 129), mergulhados na estrutura do capital.

<sup>127</sup> Expressão utilizada por Mézáros (2011, p. 121).

Isso significa dizer que

[...] o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. É isto que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articulam na estrutura da ordem sociometabólica do capital [...]. O princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas –, é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente. (MÉSZÁROS, 2011, p. 121).

Anota Luxemburgo acerca do Estado:

O Estado atual é, antes de tudo, uma organização da classe dominante. Se ele se impõe a si mesmo, no interesse geral, é unicamente porque e somente na medida em que esses interesses e o desenvolvimento social coincidem, de uma maneira geral, com os interesses da classe dominante. (LUXEMBURGO, 2015, p. 54).

De fato, independentemente da forma como o Estado tenha se apresentado ao longo do desenvolvimento capitalista, a base material que sustentou a sociedade vigente durante as transformações históricas foi a mesma, exercendo o papel de protetora e garantidora das “[...] condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 121). Portanto, a figura política na forma do Estado moderno responde, fundamentalmente, à reprodução do capital quando permite sustentar a condição do “trabalho livre” para o cumprimento de funções materiais de subserviência e alienação, reforçando a separação entre produção e execução. Em suma, o Estado é fundamental para manter o controle dos conflitos surgidos a partir dos antagonismos produzidos pelos processos econômicos, bem como os políticos de tomada de decisão.

É mediante esta última condição que nosso autor pontua que os critérios de expansão do capital não consistem somente em controlar as bases materiais. São formas personificadas de controle em todos os níveis da reprodução social, que vão desde o campo da produção material até os níveis da política, da arte, do conhecimento, dos valores, entre outros. Uma vez garantido este controle dos valores humanos à expansão, “[...] não pode sobrar espaço algum para a *tomada de decisão*, exceto para a que estiver rigorosamente preocupada em encontrar os *instrumentos* que melhor sirvam para atingir a *meta predeterminada*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 131, grifos do autor).

A busca pelo controle de outras esferas da vida social teve na figura do Estado seu maior agente, enquanto instrumento a serviço da reprodução do capital. Por meio do Estado o

capital buscou controlar outras esferas que estavam indiretamente vinculadas ao processo de manutenção da força física de trabalho, a exemplo da saúde, da educação, da habitação, da assistência social etc. Num primeiro momento, ainda no século XIX, em resposta às greves e ao movimento dos trabalhadores, temos a primeira iniciativa de legitimação do sistema de seguro social fundado no modelo alemão bismarckiano, que surge em 1883, a partir do Governo do Chanceler Otto von Bismarck, que se seguiu até a Segunda Guerra Mundial.

A depressão de 1929<sup>128</sup> se apresentou aos representantes do capital imperialista como uma urgente necessidade de estabelecer formas de intervenção do Estado na economia capitalista, para além da indústria bélica e de um sistema de seguros que apenas atendia a específicas categorias profissionais. Ademais, a crise afetou drasticamente o desenvolvimento econômico automobilístico, que vinha provocando impactos na produção, na organização do trabalho e nos padrões de consumo.

Segundo Baran e Sweezy (1966), a grande depressão do final daquela década esmagou absurdamente a economia durante toda a década de 1930. Somente com o desgaste do estoque de carros durante a guerra e com o impulso geral para a prosperidade do pós-guerra é que o surto automobilístico pôde retomar sua produção e retornar a ser um estímulo à economia. Ainda de acordo com os autores, a estagnação de 1930 demonstrou o quanto falhou o processo de absorção do excedente gerado no início do século XX.

Os autores destacam alguns fatores: primeiramente, o volume sem precedentes de desemprego; a queda na taxa de produtividade – “[...] em 1939, ao final da década, aproximadamente um quinto da força de trabalho do país e mais de um quarto de sua capacidade produtiva estavam ociosos” (BARAN; SWEEZY, 1966, p. 241). Somam-se a isto os mais de 11 milhões de homens em idade produtiva que foram mobilizados para servir na guerra; a incapacidade de encontrar novos mercados para um excedente em expansão ocasionou uma paralisação e recessão em 1937; o segundo surto automobilístico e a suburbanização, alentada por um tremendo crescimento de empréstimos. Era, portanto, necessário criar novas estratégias de intervenção.

Complementando esta discussão, Mészáros (2011) salienta que diante do agravamento dos níveis de desemprego em decorrência da crise capitalista, o capital teve de enfrentá-lo sem confrontar suas causas mais profundas. Assim, foi preciso se valer da “*ajuda estranha*” do Estado. Em plena Segunda Guerra Mundial, precisamente em 1942, foi formulado e

---

<sup>128</sup> A crise de 1929 corresponde à grave crise de superprodução capitalista que teve como marco a quebra da bolsa de Nova Iorque em 29 de outubro de 1929. Iniciada nos Estados Unidos, seus efeitos sobre a economia mundial foram devastadores.

implementado o Plano Beveridge, que criticava no plano bismarckiano o fato de os direitos assegurados serem estritamente direcionados àquelas categorias de profissionais que contribuía. O Plano Beveridge propôs um sistema de seguridade social que ampliasse os direitos sociais a partir do caráter de “universalidade”, vinculado ao Estado de Bem-estar Social.

Ressalta Mészáros que a “ajuda” do Estado não se limitou ao desemprego, intervindo em outras áreas, a exemplo da educação<sup>129</sup>, necessárias à garantia do processo de reprodução do capital. Citemos algumas destacadas por Mészáros (2011): no campo da continuidade da produção capitalista; na esfera do desenvolvimento dos monopólios, oferecendo proteção e regulando fusões; no âmbito da reversão de obras públicas do Estado para obras empreendidas pelo capital; fornecendo os fundos vitais para o funcionamento normal do processo sociometabólico **desde que impliquem diretamente a reprodução da força de trabalho a partir de serviços educacionais**, de saúde, entre outros, subsidiados pelo Estado; administrar o sistema de seguridade social como forma de garantir o poder de compra/consumo dos trabalhadores.

De acordo com Lessa (2013b), a partir da análise do desenvolvimento econômico de alguns países de capitalismo central, durante os anos de 1890 a 1940, “os Estados capitalistas imperialistas e vários dos países da periferia do sistema vinham adotando com frequência cada vez maior uma prática de intervenção do Estado por meio de políticas públicas” (LESSA, 2013b, p. 180). Isso significa dizer que não são corretas as teses de que as políticas sociais tenham surgido somente nos anos de 1930 ou no pós-Segunda Guerra Mundial, pois, segundo o autor,

[...] as diferenças muito significativas entre os países, que não devem ser ignoradas, também não devem velar o fato de que antes de 1945 já estava em ação uma tendência de fundo e de longo prazo no sentido de uma maior intervenção do Estado na economia. A maior parte da bibliografia acerca do Estado de Bem-Estar não hesitaria em classificar, houvessem ocorrido após 1945, tais intervenções como keynesianas. Há linhas de continuidade muito intensas entre o Estado capitalista antes e depois da Segunda Grande Guerra. Em poucas palavras, a generalização de políticas públicas em um espaço de tempo tão alargado (desde o século 19, com Bismarck, até o Estado neoliberal dos nossos dias) e em países com trajetórias históricas tão

<sup>129</sup> Ao tratarmos neste estudo sobre a institucionalização da política social de educação pelo Estado de Bem-Estar Social, enquanto uma das manifestações da expansão das políticas sociais durante os trinta anos dourados do capital, não queremos com isso reduzir a compreensão do Estado de Bem-Estar Social para as políticas sociais, tampouco conceituá-lo abstraindo os processos históricos e econômicos no âmbito da totalidade social. Como afirma Lessa (2013, p. 181), “definir o Estado de Bem-Estar apenas e tão somente pela adoção de políticas públicas conduz a dificuldades teóricas insanáveis. Restringi-lo a países democráticos leva a dificuldades não menores. Limitá-lo ao período dos ‘30 anos dourados’ também não é uma solução”.



distintas, é forte indício de que as teorizações que limitam o Estado de Bem-Estar ao período posterior à Segunda Grande Guerra estão distantes da realidade. (LESSA, 2013b, p. 180-181).

Diante deste cenário, com o propósito de regular essa forma intervencionista do Estado, foi fundamental o apoio de produções teóricas. Seu principal responsável foi o economista britânico John Keynes, que com a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 e com os efeitos do aumento do desemprego, passou a defender a ideia de que o mercado sozinho não conseguiria reverter tais problemas. Criticado por alguns liberais conservadores, sua posição consistiu na ideia de que o capitalismo não dispusesse espontaneamente “[...] e automaticamente da faculdade de utilizar inteiramente os recursos econômicos [...]” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 205).

Neste preciso sentido, para que o capital pudesse utilizar plenamente seus recursos econômicos, necessitaria da “ajuda” do Estado como regulador dos investimentos privados mediante o direcionamento de seus próprios gastos, sendo, portanto, necessário o estabelecimento de políticas governamentais como forma de garantir ao capital, em tempo de crises cíclicas, a continuidade de investimentos e do ritmo de consumo. Isso só foi possível pela conjugação de alguns fatores, como: 1) o estabelecimento de políticas keynesianas com vistas a gerar pleno emprego e crescimento econômico num mercado capitalista liberal; 2) **a instituição de serviços e políticas sociais visando criar demanda e ampliar o mercado de consumo**; e 3) um amplo acordo entre esquerda e direita, entre capital e trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, grifo nosso). Apesar de tais medidas não terem suprimido as crises, permitiu por três décadas altas taxas de lucro ao capital.

Estabelecia-se assim um “compromisso” entre o empresariado, representantes dos trabalhadores (a exemplo dos sindicatos) e o Estado para promover políticas públicas com vistas à construção do “Estado do Bem-Estar”. Ao garantir políticas econômicas e sociais que contribuíssem com a reprodução do capital, o modelo do Estado de Bem-Estar Social conseguiu, em alguns países e por um período de não mais do que trinta anos, garantir certo nível de emprego e a oferta de alguns serviços sociais, a exemplo da educação, seguridade social, habitação, saúde, entre outros.

Tal experiência, realizada num contexto de pós-guerra, manteve-se à custa de certo “pacto social” e de “compromissos” entre capital e trabalho, fortemente consubstanciado na defesa dos direitos sociais, civis e políticos. Esse quadro de institucionalização de políticas sociais reafirmou a emancipação política como horizonte emancipatório a partir dos direitos sociais – a exemplo da política social de educação, a qual foi parametrada pelo discurso do

ensino universal, igualitário, gratuito, laico e público, garantida pelo Estado democrático, resgatando o signo das defesas liberais do século XIX apresentadas por Condorcet e Le Peletier<sup>130</sup>.

No interior desses enfrentamentos intervencionistas, autores como Lessa (2013) e Gomes (2012) postulam que uma das principais políticas públicas dos “trinta anos dourados” capitalistas – nos diferentes países como França, Inglaterra, Estados Unidos etc. – foi condensada no vasto investimento no complexo industrial-militar como forma de decidir a concorrência entre os monopólios e suas disputas econômicas entre os diferentes países. Segundo Lessa (2013, p. 184), o investimento no arsenal bélico-militar foi o “principal responsável pelo aquecimento da economia, pela geração de empregos; impulsionador direto e indireto do desenvolvimento tecnológico, científico, das universidades etc.”. Nesse sentido, verificamos uma das estratégias do capital em articular o desenvolvimento da educação (da produção científica) à indústria bélica.

Somada à estratégia do desenvolvimento bélico, a política social de educação permitiria também ao capital, por via da educação escolar para a classe trabalhadora, adequar o trabalhador ao modelo fordista de produção. Nesse preciso sentido, foi exigido um trabalhador meramente qualificado para o processo de produção. O modelo fordista, caracterizado pela produção rígida, demandou um trabalhador com características para ocupar determinado posto de trabalho, surgindo assim a vinculação do conceito de “qualificação”<sup>131</sup> para o posto de trabalho e aprofundando a divisão entre trabalho manual e intelectual. Mais uma vez resta clara a determinação da esfera econômica sobre o direcionamento dado à educação.

Nesse mesmo tempo, verifica-se também a expansão das universidades, muito embora o acesso ao ensino superior tenha ocorrido de modo desigual entre as classes sociais. Lessa (2013), a partir dos estudos de Miliband (1969), pondera que até os fins dos trinta anos gloriosos do capital, a concentração de estudantes nas universidades na Suécia era exclusiva da alta classe média e das classes mais elevadas, compondo 56%; e mais de 80% nos Estados mediterrâneos. No que se refere às classes trabalhadoras, apenas 4% a 8% tiveram acesso à universidade. Na Alemanha, os estudantes considerados 50% mais pobres não ultrapassaram 5% a 6% no acesso ensino de nível superior (LESSA, 2013b, p. 47).

---

<sup>130</sup> Voltaremos a discutir esse ponto no item 6.3, quando analisaremos a relação entre a educação politicamente emancipadora e a institucionalização da educação enquanto direito universal, igualitário, gratuito, laico e público, garantida pelo Estado.

<sup>131</sup> Sobre essa discussão, ver ZARIFIAN, 2001; RAMOS, 2002; MACHADO, 2002; MORATO, 2005.

A educação escolar direcionada às crianças nessa fase era ofertada para treinar indivíduos que mais tarde seriam inseridos na produção. O autor, ao citar o editorial da *New Left Review* nº 11 (1961), destaca que apesar do aumento quantitativo do número de crianças e adolescentes nas escolas inglesas, preservou-se tanto no fundamental como no secundário o processo de seleção pelo critério da classe social. A seleção era realizada mediante exame; aos 11 anos de idade era avaliado o desempenho da criança, o que determinava se ela seria educada para os cursos profissionalizantes ou para o ensino superior.

O sistema educacional perpetuou as desigualdades originárias da ordem regida pelo capital – entre trabalho manual e intelectual. Em consonância com a ideia de um sistema educacional regido pela estrutura de classe, o documento editorial esclarece:

O processo confirma a si próprio. Ele ativamente ajusta a criança ao seu status educacional e de classe predeterminado. Uma criança julgada “burra” aos onze tem uma grande chance de ser de fato uma aos quinze. A escola moldará sua própria estimativa do que ela vale para ela e para a sociedade: a trágica queda de competência e confiança nos secundários modernos [aqueles que se preparam para a Universidade] – algumas vezes referido como o processo de deseducação (*de-education*), é um trágico testemunho do sucesso do sistema em fazer das pessoas o que ele primeiro avalia que elas são. (EDITORIAL, 1961 apud LESSA, 2013b, p. 49).

Soma-se a esse aspecto a desigualdade de acesso à educação num contexto de discurso da sua “universalização”:

Autores como George e Wilding (1976:109-110) confirmam a avaliação de que as desigualdades na educação se mantêm durante os anos do Estado de Bem-Estar. A estrutura educacional reproduz tais desigualdades ao gastar de modo diferenciado nos bairros pobres e nos bairros ricos. “Algumas crianças estão claramente sendo preteridas (*disadvantage*)”. Os filhos das classes trabalhadoras exibem um desempenho consistentemente inferior ao das camadas mais ricas, e “as desigualdades entre as escolas têm sido permitidas que se desenvolvam e continuem” (George e Wilding, 1976:110). Por fim, denunciam: não apenas no lar, mas também nas escolas, as meninas e os meninos são educados para cumprir os seus papéis na sociedade patriarcal. “Classe e sexo são ainda fontes de importantes desigualdades e injustiças”. (George e Wilding, 1976:111) (GEORGE; WILDING 1976 apud LESSA, 2013b, p. 47-48).

Nos escritos acima, fica nítido que a educação escolar posta às crianças pertencentes à classe trabalhadora esteve direcionada ao processo de formação das capacidades e desempenho dos futuros trabalhadores assalariados de baixa qualificação; no máximo, uma mão de obra treinável. A educação, seja no processo de desenvolvimento da sociedade

capitalista em sua fase industrial, seja no estágio dos monopólios, especificamente em sua expansão com o Estado de Bem-Estar Social, serviu às necessidades de reprodução do capital, dispondo ao sistema uma massa de trabalhadores qualificados para o processo produtivo, que internalizaram os conteúdos ideológicos da classe dominante sem nenhum questionamento. Essa é a face alienante da educação na ordem do capital. Todo esse processo ocorre sustentado pelo discurso da igualdade, da democratização, da universalização da educação, isto é, nos limites da emancipação política.

Afirma Lessa:

O Estado de Bem-Estar articulou como nunca antes a produção do conhecimento e o ensino às necessidades do grande capital. Para isso, foi preciso expandir tanto a educação primária e secundária, quanto as universidades e centros de pesquisa. O complexo industrial-militar jogou, nesta expansão, um papel fundamental no financiamento e na determinação do quê e de como seria pesquisado. As “conquistas” no campo da educação que caracterizaram o Estado de Bem-Estar fortaleceram o capital, as classes dominantes e contribuíram para manter a sociedade de classes em escala planetária. (LESSA b, 2013, p. 66).

Com base nessas considerações, chamamos a atenção para o fato de que as políticas sociais públicas institucionalizadas pelo Estado de Bem-Estar Social, como educação, saúde, habitação e transporte, como resultado dos “acordos” entre trabalho e capital, concretizaram-se como mecanismos direcionados à estruturação da lucratividade do sistema capitalista. O Estado, como comitê da burguesia, desempenhou seu papel de guardião dos interesses dominantes, convertendo-se num grande comprador, “[...] montando um sistema de **controle ideológico e doutrinação, através da educação pública mais ou menos universalizada** (cuja importância na manutenção da ordem não deve ser subestimada)” (LESSA, 2013b, p. 184-185, grifo nosso). Para o nosso autor, “[...] as políticas públicas sempre foram um bom negócio para o capital” (LESSA, 2013b, p. 184-185).

Sendo assim, o Estado

deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais, o Estado deve sempre assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente. Nessa função, **cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infraestrutura” ao fornecimento de serviços de seguridade social) [...].** (MÉSZÁROS, 2011, p. 110, grifo nosso).

Naquelas circunstâncias era necessário reajustar as estruturas de outras instituições que permitissem complementar o controle sociometabólico do capital sobre o trabalho. Nesta fase, fica explícito que a classe dominante se utilizou de outros complexos sociais para viabilizar a reprodução do capital. O processo de reprodução ampliada do capital não se restringiu às esferas da economia e da política para alcançar seu sucesso; estendeu-se às esferas da ideologia, da cultura, **da educação** e da arte. Para este propósito, os representantes do capital encontraram na figura do Estado e no abandono da luta revolucionária emancipadora do trabalho, a “ajuda” de que necessitava para continuar se reproduzindo.

À vista disso, dissipou-se no interior do movimento revolucionário operário a luta pela emancipação humana; em seu lugar, garantiu mediante políticas sociais a reafirmação da emancipação política. Com esclarecem Netto e Braz (2011, p. 215), “[...] o medo burguês em face das experiências socialistas e das ideias democráticas revigoradas pela resistência ao fascismo obrigou os Estados imperialistas a incorporar demandas populares [...]”. A nosso ver, a política social de educação, regida pelo Estado burguês, apresenta-se como um destes mecanismos de reafirmação e conformação da emancipação política como limite possível à humanidade.

No lugar do horizonte da luta pela emancipação humana, limitou-se à luta pela emancipação política; no lugar da revolução, limitou-se às reformas; no lugar da luta pela abolição do trabalho assalariado, limitou-se à sua democratização; no lugar de uma radical forma de sociabilidade que respondesse às reais necessidades do gênero humano, incluindo aí uma educação humanamente emancipadora, limitou o complexo social da educação a uma política social estatal que, em nosso entendimento, permitiu reafirmar aquela educação politicamente emancipadora fundada nos preceitos apontados pelos projetos de Condorcet e Le Peletier, agora sob a forma de uma política social. Assim, a educação que se defende é a educação limitada à noção de direito social como alternativa fundamental à emancipação política.

Não é nosso propósito desconsiderar o imprescindível conjunto de reivindicações posto pelo movimento operário; não se trata de apontar erros subjetivos e intencionalidade ou de negar a importância dos direitos sociais. Pretende-se, em verdade, demonstrar o nexo causal do antagonismo da “harmoniosa, fantasiosa” relação entre capital e trabalho, mediado pelo discurso das liberdades democráticas burguesa. Nosso propósito é revelar uma tendência oculta que perpassa a estratégia do capital para dismantlar a luta em defesa da emancipação humana e no seu lugar pôr como limite a emancipação política. Para a conformação desta estratégia, a apropriação de determinados complexos sociais foi e tem sido imprescindível.

O fundamento ontológico do conjunto de direitos – civis, políticos e sociais – reside naquele ato de compra-e-venda de força de trabalho. A forma concreta desses direitos será sempre o resultado das lutas travadas entre capital e trabalho. Contudo, por mais aperfeiçoados que sejam esses direitos, eles jamais poderão ultrapassar os limites que lhes são postos pela reprodução do capital. (TONET, s/d, p. 2).

Portanto, é preciso que façamos um importante esclarecimento, o qual só é possível a partir do referencial teórico que fundamenta nosso estudo. Podemos afirmar que as vantagens concedidas ao movimento operário somente foram possíveis desde que as demandas postas fossem adequadas à dinâmica da expansão e acumulação do capital. Tais demandas somente foram atendidas porque o capital vislumbrou vantagens para si – a exemplo do controle social do capital sobre os movimentos, bem como da cisão dos movimentos na busca de partilhar o poder com o capital, que consideramos ser *indivisível*. A nosso ver, trata-se de uma total ingenuidade pensar na possibilidade de partilhar o poder entre classes sociais antagônicas, ou melhor, entre dominantes e dominados, como se fossem classes iguais.

Ao passo que o movimento operário aderiu ao papel defensivo aceitando as limitadas concessões extraídas do capital, de outra parte conferiu certa forma de legitimidade ao controle sociometabólico do capital sobre as reivindicações dos trabalhadores, o que levou “[...] à total impotência o imenso potencial combativo do trabalho produtivo materialmente enraizado e potencial e politicamente mais eficaz” (MÉSZÁROS, 2011, p. 23), enquanto alternativa radical à ordem sociometabólica do capital. Ao aceitar os acordos no interior do capital, transferiu a luta da esfera da economia para a esfera da política. Abandonou a centralidade do trabalho na luta pela superação radical da ordem vigente, visando vantagens imediatas na esfera da política.

O enfrentamento da classe trabalhadora abandonou a necessária apreensão da base material/econômica que gera o antagonismo na ordem burguesa; encontrou na esfera da política não uma alternativa radical a tais antagonismos, mas remédios imediatos aos crônicos antagonismos gerados pela relação-capital. Além disso, o movimento operário desconsiderou que a estrutura política e o modo de reprodução sociometabólico são dominados pelo capital e, por conseguinte, abstraiu o fato de que o capital é o “[...] *regulador sociometabólico do processo de reprodução material* que, em última análise, determina não somente a dimensão política, mas muito mais além dela” (MÉSZÁROS, 2011, p. 29, grifo do autor).

Isto explica o fato de que o capital não se sentiu ameaçado ao legitimar algumas demandas da classe trabalhadora – a exemplo da educação. Pois, como o capital detém o

controle de todos os aspectos vitais de sua estrutura sociometabólica, pode definir a esfera de legitimação política e, como resultado, anula a possibilidade de ser contestado em sua esfera de reprodução socioeconômica.

Como resultante do processo de tomada da centralidade da política em sua luta, Mészáros (2011) destaca que o movimento enfrenta outro desafio, o qual até hoje não conseguiu superar: a separação entre economia e política, essencial ao desenvolvimento histórico do capital. Segundo nosso autor, nessa condição que o fracasso da esquerda está assentado, visto que a ação defensiva/reformista do movimento operário tanto demonstrou ser um reflexo desta separação, como se acomodou a ela. Tal aceitação por parte do movimento não se caracteriza como uma aceitação voluntária, mas como uma “*acomodação imposta*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 853, grifo do autor). Todavia, isso não altera o fato de que o trabalho se limitou a ações defensivas para sua autoemancipação nos **limites da emancipação política**. Esta acomodação foi

[...] imposta ao trabalho como precondição necessária à autorização para entrar na esfera parlamentar da “**emancipação política**” e ter acesso às limitadas melhorias materiais reformistas, depois de as forças originalmente extraparlamentares de oposição radical terem aderido a tal via. (MÉSZÁROS, 2011, p. 853, grifo nosso).

Este conjunto de elementos é da mais alta importância para nosso estudo, pois nos permite indicar três constatações: primeiramente, o processo de concessões realizado pelo Estado, enquanto comando do capital, às reivindicações dos movimentos operários (acerca da saúde, da educação, da habitação, entre outras) permitiu que a representação do trabalho fosse inserida na estrutura parlamentar. À primeira vista isto soa como uma grande vitória do trabalho, que não deve ser desmerecida, afinal, direitos sociais foram legitimados à medida que as lutas dos movimentos externalizaram suas péssimas condições de vida e de trabalho. Porém suas demandas foram ajustadas às limitações estabelecidas pelo sistema. Além disso, este mesmo processo de inserção das demandas do trabalho na estrutura parlamentar trouxe o **abandono da luta revolucionária emancipatória do trabalho**, pois o capital possui o poder sobre as esferas da economia e da política, não temendo as reformas realizadas no interior da estrutura política parlamentar, já que elas não interferem nas determinações estruturais de sua reprodução. Isso se deve ao fato de o capital ser incontrolável. Como destaca Mészáros (2011): “[...] o capital não é simplesmente uma ‘entidade material’ – também não é [...] um ‘mecanismo’ racionalmente controlável [...], mas é, em última análise, “*uma forma*

*incontrolável de controle sociometabólico*”, em que tudo, e inclusive os seres humanos, deve ser ajustado à sua lógica” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, grifo do autor).

Segundo, como consequência desta primeira, a inserção de algumas demandas do movimento operário na estrutura parlamentar capitalista significou não apenas seu esvaziamento, mas também a paralisia e a acomodação do movimento emancipatório do trabalho aos limites **da emancipação política** na sociedade capitalista.

Terceira, uma vez que alguns complexos da vida social foram limitados à esfera da emancipação política, especificamente legitimados pelo Estado burguês, suas funções sociais foram reorientadas para responder aos interesses reprodutivos do capital, a exemplo do complexo social da educação, que foi reduzido a uma política social gerida pelo Estado. A institucionalização da educação enquanto política social pelo Estado burguês tornou-se um importante meio de disciplinamento da força de trabalho no auge da produção fordista, além de servir como instrumento ideológico para desmobilizar o movimento revolucionário rumo à emancipação humana.

Recordemos a seguinte constatação de Marx e Engels:

[...] **todas as lutas no seio do Estado**, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito ao voto, etc. etc. **não são mais do que as formas ilusórias** em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si [...]; e também que todas as classes que aspiram ao domínio, mesmo quando o seu domínio, como é o caso com o proletariado, condiciona a superação de toda a velha forma de sociedade e da dominação em geral, têm primeiro de conquistar o poder político para, por sua vez, representarem ou interesse como o interesse geral, coisa que no primeiro momento são obrigadas a fazer. (MARX; ENGELS, 2009, p. 47-48, grifos nossos).

Está posto, nestes termos, que o que importa ao capital é o domínio sobre o trabalho; sua contínua expansão (e reprodução) depende desta racionalidade, seja por meio do domínio material-econômico, seja por meio do controle político (e de suas forças jurídicas, incluindo suas personificações e instituições), seja em algumas localidades, seja na sociedade em geral. Em todas as formas personificadas como se apresenta, o que importa é a submissão permanente do trabalho ao capital.

Enquanto dimensão política, o Estado contribui para a formação, a consolidação e o funcionamento contínuo **das estruturas reprodutivas** da sociedade, como forma de controle dos produtores. Por isso, quando o capital, em momentos históricos determinados, permite ao Estado a absorção de certas demandas da classe trabalhadora, isso ocorre sem que tais reformas atinjam sua reprodução. Vale dizer que, fundamentalmente, é o antagonismo entre



capital-trabalho que inviabiliza a possibilidade de se resolver na esfera da política (e de suas instituições políticas) o domínio do capital sobre a estrutura social. Nestes termos, a base política está orientada para a reprodução dos imperativos estruturais do sistema.

A partir de Mészáros, podemos indicar que a resultante deste processo foi uma “[...] **autoproclamada legitimidade da estrutura reguladora do capital** [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 24, grifo nosso), pois enquanto certas vantagens fossem garantidas por meio das estratégias do Estado de Bem-Estar Social, garantia-se força de trabalho hábil para o processo de exploração acelerado durante os “trinta anos gloriosos” do capital. Estrategicamente, articularam-se as políticas sociais, a corrida armamentista e o modelo fordista de produção como espectros necessários à reprodução e ao disciplinamento imediato da força de trabalho, considerada a fase de expansão keynesiana do pós-guerra.

Conforme Mészáros:

Enquanto o capital, sob qualquer forma, mantiver seu poder regulador substantivo sobre o sociometabolismo, a necessidade de encontrar uma forma de personificação do capital adequada às circunstâncias permanece inseparável dele. O capital como tal é inerente ao princípio de estruturação conflitante herdado que opera no processo de trabalho. Se, no curso de uma articulação prática viável do projeto socialista – que prevê o controle da reprodução sociometabólica por meio das autodeterminações autônomas dos produtores associados –, este princípio estruturador não for radicalmente superado, **o capital há certamente de reafirmar seu poder e encontrar as novas formas de personificação necessárias para manter o trabalho sob o controle de uma “vontade alheia”**. (MÉSZÁROS, 2011, p. 719, grifo nosso).

A partir do exame aqui realizado, concordamos com o supracitado autor que um projeto que visa à emancipação humana – que objetiva o “[...] controle da reprodução sociometabólica por meio das autodeterminações autônomas dos produtores associados” (MÉSZÁROS, 2011, p. 719, grifo nosso), deve ter como orientação radical a superação do capital, de sua estrutura e das relações dele decorrentes. Verifica-se a ausência de uma alternativa radical, efetiva e total às experiências fracassadas – a exemplo da soviética “[...] na medida em que seguiu a ‘linha de menos resistência’ – ao propor o socialismo sem radicalmente superar os *pressupostos materiais* do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 726, grifo do autor), bem como a mais atual experiência da social-democracia com suas quiméricas tentativas de acordos e partilhamentos do poder entre capital e trabalho. Mais uma vez, a humanidade assistiu e continua assistindo ao capital, com suas personificações,

reafirmar seu poder, encontrando novas formas de controle sobre o trabalho e, por conseguinte, sobre os demais complexos da vida social – como a educação.

#### 5.4 POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: qual educação? Para qual emancipação?

O século XX, precisamente na fase madura do capitalismo imperialista, configurou-se como terreno fértil para o aprofundamento de propostas e reivindicações postas pelas organizações e representações políticas da classe trabalhadora a fim de traçar caminhos à emancipação do trabalho, ainda que, como já salientado, tenham abandonado o horizonte revolucionário.

O fantasma do comunismo continuou a assombrar a burguesia liberal durante todo o século XX, em diferentes partes do mundo. Nos primeiros anos desse século, verificaram-se tentativas, ainda que fracassadas, para a transição socialista, bem como o fortalecimento dos partidos comunistas ou socialistas, como as experiências russa, chinesa, italiana e alemã, e na América Latina a experiência cubana, seguida pela efervescência de movimentos comunistas no Chile, no Brasil, na Argentina, no Peru, no Uruguai, no Paraguai, no México e na Nicarágua, entre outros países latinos.

É no seio deste cenário que intelectuais de diferentes áreas do conhecimento preocuparam-se com as condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora, não apenas de seus respectivos países, mas em termos mundiais. Houve intensos debates teóricos e políticos direcionados a apontar alternativas contra a condição de exploração do trabalho, contra a barbárie gerada pelas duas grandes guerras mundiais e, por fim, contra o terror gerado pelo nazismo alemão, pelo fascismo italiano e pelas ditaduras militares que se acentuavam pelo território latino. Todas elas, estratégias para conter o avanço do comunismo nas diferentes partes do mundo.

Nesse rol dos debates teóricos e das propostas políticas, intelectuais aspiravam à defesa da formação da consciência crítica da classe trabalhadora em direção à sua emancipação. Não é de estranhar que a educação tenha sido posta como um dos elementos fundamentais à tarefa “emancipadora”. Ultrapassando o território soviético, as contribuições de Krupskaja, Lenin, Pistrak, Makarenko e Lunacharsky foram expressivas na tentativa de elaboração de uma educação rumo ao socialismo, muito embora a proposta de uma educação emancipadora não se limitasse à experiência russa, reverberando em outros países e

continentes. Por agora, identificamos três intelectuais que em suas obras apontam certa relação entre trabalho, educação e emancipação, são eles: o revolucionário sardo Antonio Gramsci (1891-1937), o intelectual alemão Theodor Adorno (1903-1969) e o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Diante do riquíssimo conjunto de elementos que envolvem as obras dos referidos intelectuais, torna-se impossível realizarmos uma análise rigorosa acerca deles. Por isso, nosso objetivo não consiste em fazer uma crítica detalhada acerca do conjunto das obras, mas em analisar elementos das obras desses autores na defesa de uma educação emancipadora. Isso porque, quando realizamos o estudo da arte, como aproximação metodológica ao nosso objeto de estudo, verificamos uma variedade de artigos, teses, dissertações e capítulos de livros que envolvem discussões acerca da educação emancipadora não apenas apoiada nos eventos políticos relacionados à Revolução Russa, às propostas da AIT, à institucionalização de políticas sociais pelo Estado de Bem-Estar Social.

Como salientamos anteriormente, esse debate se estende à esfera da produção do conhecimento e tem se apoiado, na atualidade, no pensamento dos referidos intelectuais, apontando para a construção de uma educação emancipadora a partir de temáticas como: educação e emancipação; educação e liberdade; educação, cultura e liberdade; educação e autonomia; educação emancipadora e educação emancipatória.

É válido mencionar que no estudo da arte, verificamos que no debate da problemática de uma educação emancipadora por vezes há confusões ora da autonomia como sinônimo de emancipação, ora da educação como a categoria revolucionária, ora sobre a possibilidade de construção de um sistema educativo baseado em elementos da proposta marxiana de formação *omnilateral* ainda sob a ordem do capital. A nosso ver, essas interpretações trazem limites na apreensão da função da educação enquanto complexo social de segunda ordem e do caminho radicalmente possível e necessário à emancipação humana.

Organicamente, essas interpretações trazem ao centro do debate categorias fundamentais da Teoria Social de Marx e da Ontologia do Ser Social de Lukács. Assim, em termos gerais, à luz da perspectiva marxiano-lukacsiana, fincaremos nossa análise nos elementos em comum nas obras dos três intelectuais, os quais têm sido apontados em discussões acadêmicas, seja na área do Serviço Social, na Pedagogia ou nas demais áreas afins, seja nos movimentos sociais em defesa da educação, como essenciais para a construção de uma educação emancipadora.

Em Gramsci, separamos para análise textos de dois períodos de seu legado. Primeiramente, o período pré-carcerário, a partir de artigos e documentos políticos datados de

1916 a 1920. Nesse período, verifica-se a preocupação do autor em elaborar uma proposta de educação articulada ao projeto emancipador da classe trabalhadora ante a falência da experiência russa. Para este momento, foram analisados os seguintes textos: *Socialismo e cultura* (2010a); *A escola do trabalho* (2010b); *A escola vai à fábrica* (2010c); *A universidade popular* (2010d) e *Homens ou máquinas?* (2010e). E o período no qual o filósofo italiano esteve no exílio, de 1926 até o ano de sua morte, 1937, com a obra *Cadernos do Cárcere 11 e 12*, no primeiro *Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura* (2010f) e, precisamente, o *Caderno n. 12 – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo* (2001), onde encontramos a tese que mais aborda a relação entre trabalho e educação, a saber: *O trabalho como princípio educativo*. Nesse conjunto de obras analisadas, há, reunidos, elementos e ideias que concretizam as defesas do intelectual sardo acerca da relação entre educação e emancipação, o trabalho como princípio educativo, cultura, autonomia política, escola unitária, intelectual (orgânico e tradicional), consciência etc.

Em Adorno, debruçamo-nos em *Educação e Emancipação*. A obra é fruto de uma sequência de conferências e conversas entre Adorno, Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, as quais foram transcritas em formato de textos conforme as gravações, em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, na série “Questões educacionais da atualidade”. Segundo Maar (1995), a amizade de Adorno com Hellmut Becker estimulou um conjunto de intervenções sobre a temática educacional e formativa, que culminou em uma sequência de debates, de 1959 a 1969. Precisamente em 1959 iniciavam-se tais debates, constituindo o texto *O que significa elaborar o passado*. Em 1969, ano de sua morte, o debate foi finalizado com *Educação e emancipação*. O ponto de partida de sua tese remete ao processo de formação de uma educação que permitisse romper com a barbárie<sup>132</sup> decorrente do evento de Auschwitz<sup>133</sup>. Para isso, esta educação deveria se fundar sobre a emancipação dos indivíduos. Em linhas gerais, Adorno sublinha a relação entre educação e barbárie, educação e cultura, educação e emancipação/autonomia, e a contradição entre desenvolvimento tecnológico-científico e a barbárie. Neste prisma, conforme destaca o

<sup>132</sup> Conforme afirma Adorno, “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (ADORNO, 1995, p. 154).

<sup>133</sup> O evento de Auschwitz diz respeito ao campo de concentração localizado na cidade de Auschwitz, no sul da Polônia, operado pelo Terceiro Reich e colaboracionistas nas áreas polonesas anexadas pela Alemanha nazista; foi o maior símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial.

intelectual alemão: “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie” (ADORNO, 1995, p. 154).

Nas obras de Paulo Freire, não abordamos aspectos pedagógicos relativos ao método de ensino, mas os aspectos sociais e políticos que envolvem a proposta do intelectual acerca da contribuição da educação para a construção da liberdade das massas oprimidas, ante as alienações da classe opressora. Analisamos as seguintes obras: *A educação como prática da liberdade*, de 1967, e *Pedagogia do oprimido*, de 1968, ambas escritas durante seu exílio no Chile; e *Educação e mudança*, publicada no Brasil em 1979. O denominado “método” Paulo Freire, como foi e é comumente reconhecido no Brasil, na América Latina e no restante do mundo, propõe conscientizar os oprimidos – os educandos – sobre sua condição de oprimidos para a construção de sua liberdade e, portanto, para a transformação da sociedade. Em suas obras há discussões sobre os seguintes elementos: educação, cultura, consciência, autonomia, emancipação, liberdade, transformação e transição.

É sempre uma tarefa desafiadora fazer uma análise de obras com impacto sobre as diversas áreas do conhecimento, refletidas em diferentes defesas de categorias profissionais, em pesquisas acadêmicas, nas lutas de diferentes movimentos sociais em defesa do direito à educação, e em outros setores. Nosso propósito para este momento é trazer considerações acerca das propostas dos referidos autores em relação a trabalho, educação e emancipação, pois, como já justificado anteriormente, suas ideias se apresentam na atualidade como base teórica nos debates e defesas acerca de uma educação emancipadora. Nesse ponto de nossa discussão, eis algumas questões fundamentais para a nossa análise: **Afinal, qual educação, para qual emancipação, se apresenta nas obras desses intelectuais?**

Responder a tais indagações e manter-se fiel ao pensamento de cada intelectual é uma tarefa que requer colocarmos suas ideias no âmbito da totalidade social. Assim, quando examinamos esses pensadores devemos considerar sob quais condições histórico-sociais e econômicas se deu a elaboração de suas obras, e, portanto, de suas teses. Mais uma vez, é preciso frisar que as obras aqui analisadas foram escritas num tempo histórico sombrio para a história da humanidade. Tempos de intensas alterações no campo econômico, social, político e ideológico, que se expressaram em eventos mundiais. São obras de pensadores que têm na Teoria Social de Marx suas bases, ainda que encontremos certos limites em sua apreensão, isso porque, respeitando a particularidade de cada país e continente, o esforço de cada intelectual em expressar suas ideias ante as atrocidades do antifascismo, das guerras mundiais

e das ditaduras militares na América Latina, os levou à prisão e ao exílio. Daí que, a nosso ver, imprimiram certos limites de suas defesas ante a perspectiva marxiano-lukacsiana.

Nosso exame não desconsidera a contribuição histórica destas obras para o campo da pedagogia, da educação em geral, da produção do conhecimento e no campo das lutas dos movimentos sociais. São obras de alto rigor teórico e de uma seriedade intelectual inquestionável, que tentam encontrar alternativas para o processo educativo da classe trabalhadora em face da reprodução desta forma de sociabilidade. Começemos pela primeira indagação: Qual proposta de educação se apresenta nas obras dos referidos intelectuais?

Organicamente, encontramos em Gramsci a defesa de uma educação humanística efetivada a partir da “escola unitária” enquanto uma das manifestações da educação em sentido estrito, mas também através de outros espaços que perfazem a educação, como os centros culturais, os partidos, a família, que em seu interior também se articulam com a educação em sentido amplo. A argumentação que se segue sustenta-se na defesa da educação humanística que visa à formação da consciência crítica e autônoma das massas, fundamental à formação de uma nova hegemonia.

Fundamentalmente, em Gramsci a argumentação que se sustenta encontra na defesa de uma educação humanística a possibilidade de construir uma visão crítica dos trabalhadores ante os processos sócio-históricos e as relações de poder regidas pela ordem capitalista. Tem-se a possibilidade de o sujeito sair do seu estado de consciência individual para um estado de **autoconsciência** em sentido coletivo, em direção à superação da opressão.

Conforme estudo de Silva (2008, p. 91), a autoconsciência refletiria a vontade de um sujeito não mais individualizado, mas sim coletivo, isto é, uma consciência (política) que passa a fazer parte de uma força (coletiva) hegemônica, mas que não se limita ao nível das ideais, porquanto exige a relação entre ideal e ação, teoria e prática. Trata-se, para nosso autor, da apreensão pelo sujeito de sua vontade concreta e da capacidade de objetivá-la. A esse movimento articulam-se outras dimensões institucionais, culturais e organizacionais, as quais desempenham papel de mediação no processo de apreensão e objetivação da e na realidade.

Para o intelectual sardo, o processo de formação de uma crítica à sociedade capitalista procede da formação da “consciência unitária” do proletariado, por sua vez, construída através da cultura e não como uma evolução naturalista (GRAMSCI, 2010a, p. 54). Em suas palavras: “**A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política)** é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 2001, p. 103, grifo nosso). Esse estado

do ser seria pré-condição para a crítica e fim para a cultura, sendo necessária a ampliação do acesso à educação e a construção cultural de toda a massa de trabalhadores, e não apenas de estratos da burguesia.

Em termos gramscianos, a relação do intelectual sardo com a defesa da educação humanista tem no trabalho o “princípio educativo” – o trabalho enquanto atividade teórico-prática. Essa concepção de educação deveria ser concretizada por via da escola unitária. Ao partir do trabalho, enquanto norteador do processo formativo do homem, Gramsci considera que a articulação entre trabalho manual e intelectual é fundamental para a formação dos sujeitos. Todavia, nosso autor aponta que a divisão gerada na base material produtiva entre aqueles que pensam e aqueles que executam resulta na divisão no processo formativo do homem, o que instaura uma crise no princípio educativo.

Ainda para Gramsci, essa crise na divisão da formação implicou a diferenciação entre escolas clássicas e escolas profissionais, levando a uma produção de diferentes modos de especialização intelectual. Ainda conforme nosso autor, a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era resultado de um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, e a clássica às classes dominantes e aos intelectuais. Com a incorporação das massas camponesas às cidades industrializadas, colocava-se a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano. Paralelamente ao desenvolvimento da escola clássica, passou também a se desenvolver a escola técnica “(profissional, mas não manual)”, pois impedia a formação “desinteressada” e geral dos indivíduos, bem como o acesso à cultura média e superior dos operários. Essa divisão gerou uma ampla discussão acerca do princípio de orientação humanística de cultura geral, fundada ainda na tradição greco-romana.

O autor propõe abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa” ou qualquer forma de conservação de certo tipo formação classista destinada à pequena elite de senhores e de mulheres. Em seu lugar, o autor defende a elaboração de uma escola unitária estruturada pela cultura geral, humanista e formativa, que “[...] equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Apesar de a obra gramsciana revelar certo avanço em relação à apreensão da divisão do trabalho e de seu impacto sobre o processo formativo das classes sociais, verificamos que o intelectual sardo busca como alternativa à crítica e à “superação” desta ordem o processo formativo da consciência política (coletiva) das massas a partir de uma educação humanística,

ainda sob a ordem do capital, bem como na ampliação das funções do Estado a possibilidade de acesso a esse tipo de educação.

Como já explicitado, a formação desta consciência em busca de uma nova hegemonia exigiria articular outras dimensões institucionais, culturais e organizacionais, as quais desempenham papel de mediação no processo de apreensão e objetivação da e na realidade. A nosso ver, é um caminho que não rompe radicalmente com a estrutura da ordem burguesa. Busca, por via da ampliação de espaços do tecido social, isto é, em superestruturas sociais, como a “sociedade civil” e na “sociedade política ou Estado” (GRAMSCI, 2001, p. 20-21), a alternativa ao socialismo, o que Tonet (2010b) denominou de “caminho democrático ao socialismo”:

Em resumo, o “caminho democrático para o socialismo” significava que, ao contrário do “modelo” soviético, de assalto direto e violento ao poder, a estratégia deveria ser no sentido de conquistar espaços no que Gramsci chama de sociedade civil e também na sociedade política (Estado), para então, através de um processo gradual, caminhar a uma revolução socialista. Tratava-se, pois, de combinar socialismo com democracia. Daí a ênfase na democracia e na cidadania. (TONET, 2010b , p. 6).

O caminho percorrido por Gramsci, ao contrário da experiência russa, que buscou a Revolução, apesar de em nossa perspectiva ter fracassado, consistia em buscar, por via da ampliação dos espaços da sociedade civil e do Estado, a inserção dos intelectuais das massas populares nos espaços de decisão. A educação, precisamente em termos gramscianos, como campo de produção intelectual, deveria atingir os trabalhadores. Trata-se de buscar a superação a partir da esfera da política e a partir da ampliação da democracia. Certa ampliação do poder político disponibilizaria condições adequadas para a transição capitalista ao socialismo. Segundo Tonet, pressupostos como esses invertem “[...] aquela relação de dependência ontológica da política em relação à economia. Em vez de ser a economia a estabelecer o campo dentro do qual se expressa a luta política, é a política que estabelece os rumos da economia” (TONET, 2009a, p. 8).

Isso nos leva a relembrar Mészáros, para quem, pensar que os sindicatos poderiam ser usados como mecanismos contra o Estado político, visando a uma radical transformação socialista, “[...] é um sonho romântico e irreal” (MESZÁROS, 2011, p. 793). Entre economia e política há uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa da segunda em relação à primeira e, no mesmo processo, uma determinação recíproca entre ambas as categorias. Mas é a economia que põe limites, ainda que não estáticos, aos demais complexos.



Continuando nossa análise, a escola unitária, põe-se, portanto, com sua proposta de formação da consciência política (coletiva) dos trabalhadores. Para o intelectual sardo, a escola unitária significa o início de “novas relações” entre trabalho intelectual e trabalho industrial<sup>134</sup>, tanto no espaço escolar como nas relações estabelecidas na vida dos indivíduos. Para Gramsci, o princípio unitário deveria perpassar todos os organismos de cultura (os círculos filológicos, os institutos de cultura, as academias, a universidade etc.), transformando e incorporando novos conteúdos a esses organismos.

Acerca da organização prática da escola unitária, Gramsci (2001) destaca que o currículo escolar, em seus vários níveis, deve ser estruturado conforme a idade e o desenvolvimento intelectual de cada aluno, e com os objetivos preestabelecidos por cada escola. A escola deve ser organizada para o tempo integral, contendo em suas instalações dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas etc. Seu ensino deve se dar de modo coletivo, com assistência dos professores e dos melhores alunos. Paralelamente à escola unitária, deve existir uma rede de creches e outras instituições que absorveriam crianças que não estivessem em idade escolar, mas que fossem instruídas desde cedo na disciplina coletiva e nas noções e aptidões pré-escolares.

O nível inicial da escola elementar não passaria de três a quatro anos, conjugado com as primeiras noções “instrumentais” do processo instrutivo – ler, escrever, fazer contas etc., mas, sobretudo, deveria se deter nas questões relativas aos **“direitos e deveres”, nas primeiras noções do Estado e da sociedade**, essenciais para a construção de uma nova concepção de mundo e, portanto, de uma nova hegemonia. Segundo ele, “[...] enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas” (GRAMSCI, 2001, p. 37). Ou seja, contra as concepções dogmáticas da Igreja, as concepções do mundo antigo, as leis naturais etc.

Para Gramsci, a educação única seria obrigatória e ficaria a cargo do Estado, que exerce a função de agente dinamizador da educação formal. Esta deixaria de ser privada para ser pública, “[...] **pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas**” (GRAMSCI, 2001, p. 36, grifo nosso).

Em suma, a proposta fundamental das ideias do intelectual sardo visa atingir, por meio da escola unitária, os princípios aos quais a educação humanística clássica se propôs, mas que não foram alcançados. A nosso ver, não foram alcançados porque já no período grego

---

<sup>134</sup> Conforme tradução de Carlos Nelson Coutinho, nos Cadernos n. 12.

medieval a educação era direcionada ao lugar que cada indivíduo ocupava na esfera produtiva, isto é, a divisão social do trabalho determinava o direcionamento dado à educação em sentido estrito. Consideramos essa inflexão como de fundamental importância para nosso estudo, pois a sociedade capitalista não apenas conservou a divisão social do trabalho, como também a aprofundou. Assim, como se teria uma educação humanística que rompesse com a divisão entre trabalho manual e intelectual, se a própria ordem se reproduz a partir da divisão do trabalho e, em seu interior, pela exploração do trabalho assalariado?

A nosso ver, em Gramsci há uma tentativa infundada de se atingir uma educação humanística ainda sobre as bases materiais do capital, tomando como pressuposto a formação *omnilateral* de Marx. Até aqui o presente estudo apontou que historicamente nas sociedades de classes uma educação que vise ao acesso da humanidade a todo o conhecimento socialmente produzido, ainda sob a ordem do capital, foi e tem sido ontologicamente inviável.

Em Adorno (1995), também encontramos certa preocupação com a formação do “eu”, precisamente com a formação da consciência dos indivíduos em busca de sua autonomia, de sua libertação, em face da desumanidade que a sociedade experimentava durante o nazismo. Nesse processo de formação do “eu”, a educação, para o filósofo alemão, apresentou-se como fundamental. A proposta de Adorno acerca da construção de uma educação para a emancipação perpassa, especificamente, as décadas de 1950 e 1960, o período pós-Segunda Guerra Mundial, cujas desumanidades provocadas pelo nazismo continuariam a atormentar a sociedade.

Adorno expõe sua concepção de educação:

[...] e assumindo o risco, gostaria de apresentar a **minha concepção inicial de educação**. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, e uma exigência política. **Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada** (ADORNO, 1995, p. 141-142, grifos nossos).

É suficientemente claro na passagem acima que, para o filósofo alemão, a principal exigência para a educação era impedir que o terrível evento da Alemanha se repetisse, visto que a inconsciência das pessoas acerca da monstruosidade do citado evento poderia ser uma alavanca para sua repetição. A tentativa de superar a barbárie seria decisiva para a

sobrevivência da humanidade; esta se torna expressão contraditória de uma sociedade civilizada, com alto desenvolvimento da racionalidade científico-tecnológica, mas capaz de consentir e aceitar tamanho genocídio. Em poucas palavras, a partir de Freud, Adorno conclui que a barbárie encontrava-se no próprio princípio civilizatório.

Adorno (1995) considera haver uma razão objetiva para a barbárie:

[...] a **falência da cultura**. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (ADORNO, 1995, p. 163, grifo nosso).

Diferentemente de Gramsci, que verifica na base material capitalista o aprofundamento da divisão entre trabalho manual e intelectual, Adorno (1995) vê na cultura as causas para a divisão entre trabalho intelectual e “físico”. Somado a essa divisão tem-se também o aprofundamento e a contraditoriedade do alto desenvolvimento técnico-científico, que em vez de contribuir para o desenvolvimento da humanidade, permitiu uma ampla dominação de povos e nações sobre uma massa de indivíduos. Esta, para o referido autor, é a base fundamental da barbárie. A falência da cultura e a perpetuação social da barbárie levam os indivíduos a se tornarem sujeitos passivos.

Gramsci (2001) traz elementos mais densos para a estruturação de uma educação unitária; em Adorno (1995) encontramos apenas alguns fatores que deveriam contribuir para o processo de organização de uma educação contra a barbárie e, fundamentalmente, em seus termos, uma educação com sentido “emancipatório”. Adorno (1995) busca o esclarecimento no processo de desbarbarização, que deveria se iniciar pela educação infantil, a fim de permitir que, ainda jovens, tomem consciência de tamanha atrocidade. Assim, logo cedo os indivíduos estariam libertos da dominação de suas consciências pelo autoritarismo, pelo uso da violência, da severidade, da dor, por toda forma de poder que tenta impor sua submissão, inclusive a atos de atrocidades. O autor anota que a “[...] dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização” (ADORNO, 1995, p. 166).

Adorno questiona o modelo “ideal” de educação edificada na heteronomia, cuja base permite usurpar algo dos indivíduos: “É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 1995, p. 141). Essa forma de pensar encontra-se em estreita contradição com o homem “[...] autônomo, emancipado, conforme a formulação definida de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua autoinculpável menoridade” (ADORNO, 1995, p. 141). Para ele, a ultrapassagem desse estado exige o esclarecimento como condição para a libertação e a emancipação/autonomia do homem. Recorre a Kant para justificar que o estado de menoridade “é autoinculpável” quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a ausência de decisão, de autonomia: o ““Esclarecimento é a saída dos homens de sua autoinculpável menoridade”” (ADORNO, 1995, p. 169).

Para o frankfurtiano, sua **concepção de educação** envolve a formação de uma consciência crítica e emancipada, em busca da efetiva democracia. Em Adorno, pela esfera da formação da consciência política, pela educação, se resolveria a barbárie experimentada na atual sociedade; pela esfera da formação da consciência chegar-se-ia à “liberdade”, à emancipação – a nosso ver, à emancipação política dos sujeitos. Porém, veremos mais adiante, a emancipação em Adorno situa-se no campo dos direitos sociais, isto é, nos limites da democracia burguesa.

Em Freire (1979) é inquestionável o riquíssimo conjunto de sua obra. A preocupação do educador com a educação da classe trabalhadora mostrou-se fundamental no momento histórico em que a América Latina era golpeada pelas ditaduras militares. Tracejar uma crítica a Freire no momento em que se escreve esta tese exige um cuidado ainda maior, já que o legado de Paulo Freire tem sido, ao lado da luta dos trabalhadores, o que de mais avançado se verifica na educação brasileira.

Importante destacar que no ano de 2021, ano da construção desta tese e do centenário do educador brasileiro, a extrema direita, representada pelo fenômeno denominado por bolsonarismo<sup>135</sup>, elegeu o patrono da educação brasileira como seu inimigo. Esse fato se deve ao entendimento de que a obra freiriana contém um aporte político e crítico-revolucionário ante o conservadorismo e as investidas do capital contra a classe trabalhadora. Apesar de em nossa tese apontarmos alguns limites da obra freiriana, não podemos deixar de considerá-la uma contribuição na luta político-revolucionária da classe trabalhadora. O obscurantismo que

---

<sup>135</sup> O bolsonarismo ficou conhecido como um fenômeno político da extrema direita vinculado ao governo de Jair Bolsonaro, que tomou força durante sua campanha presidencial no ano de 2018, no Brasil. Atualmente o bolsonarismo é considerado como uma característica do governo Bolsonaro, encontrada nas discussões políticas, nas propostas e posturas do atual governo.

se instala no atual governo e na extrema direita acerca da educação brasileira se esparrama também sobre a obra freiriana, somando-se a uma pitada de ignorância, ódio e negacionismo contra a contribuição deste educador para a história da educação brasileira e mundial.

No referido educador encontramos uma prioridade da subjetividade ante a transformação da realidade. Verificamos no autor que a educação fundada pela consciência seria a prioridade no processo de transformação da realidade. Para entendermos melhor essa defesa, vejamos como Freire apreende a **raiz da educação**. Na obra *Educação e Mudança*, Freire (1979) traz sua concepção acerca da *raiz* da educação dos homens a partir do conceito filosófico-antropológico de homem e sua relação com a consciência. Para Freire (1979), o homem assim como os animais é um ser inacabado, todavia, no homem a consciência que lhe é exclusiva permite perceber as possibilidades de seu desenvolvimento. Já os animais não possuem consciência de sua condição existencial. Por ser inacabado, incompleto e imperfeito<sup>136</sup>, por meio da consciência o homem busca sua constante perfeição. Essa busca deve ser realizada em comunhão com a consciência de outros homens, na troca de saberes, e não numa sobreposição de uma consciência à outra.

Examinemos a seguinte passagem:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? 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 está em constante busca. **Eis aqui a raiz da educação.** 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 o leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo” (eu não posso pretender que meu filho seja mais era minha busca e não na dele). (FREIRE, 1979, p. 14, grifo nosso).

Em termos freirianos, a educação enquanto resultado da consciência somente existe no mundo dos homens. Educar, para o pedagogo brasileiro, é o constante processo de conhecer a realidade na qual se está inserido, é um constante processo de saída do nível da ignorância, sem querer com isso chegar ao absoluto saber. O ato de educar, ao permitir conhecer e trocar

<sup>136</sup> Isso porque, para Freire, o homem não possui a sabedoria absoluta, somente Deus a possuiria. Conforme o autor: “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. **Somente Deus sabe de maneira absoluta.**” (FREIRE, 1979, p. 14, grifo nosso).

saberes, possibilita ao homem transformar a realidade em que vive. A educação é considerada por Freire (1979) como transformadora da realidade. É, portanto, da reflexão pela consciência e da possibilidade de entender como ser inacabado passível de desenvolvimento, que o homem estaria em constante busca de “ser mais”. **Da busca contínua de “si mesmo” emerge a raiz da educação dos homens.**

É fato que a educação possui uma intrínseca relação com a consciência, todavia, verificamos em Freire que a educação dos homens seria fundada pela consciência, e não pelo trabalho. Vimos em Lukács (2018) que o surgimento do novo ser – o social, o qual ocorre por meio de um salto ontológico – tem na relação homem-natureza, estabelecida pelo trabalho, sua essência. Isso significa que o trabalho é o modelo de toda práxis social (LUKÁCS, 2018). O ato do trabalho assinala o momento, em termos ontológicos, que determina a transição do ser meramente biológico ao ser social. Somente a partir do trabalho o ser social pôde sair do estado de animalidade para se tornar social, isto é, a partir do trabalho, a consciência inerente ao homem pôde se desenvolver e, neste processo, outros complexos puramente sociais emergiram, a exemplo da educação, da linguagem etc.

De fato, apreendemos que a categoria ontológica central do trabalho é a teleologia, o que distingue essencialmente os homens dos animais – a sua capacidade vital de planejar, criar prévia e conscientemente o resultado final do processo de trabalho, bem como operacionalizar e executar a atividade previamente estabelecida em sua consciência. Esse processo teleológico tem no trabalho seu ato fundante.

Deste modo, ontologicamente, o trabalho é a categoria que funda o ser social; com ele emerge o complexo social da educação. A defesa freiriana de que a educação funda-se a partir da consciência e não da categoria do trabalho implica e justifica o pensamento deste autor de que por via da educação se chegaria a uma liberdade dos oprimidos, e melhor, esta liberdade (de consciência) estaria fundada na democracia como caminho ao socialismo. Constata-se em Freire a ideia de que a educação tem a função dinamizadora de transformação, todavia, a transformação que se apresenta no educador brasileiro limita-se à emancipação política.

Anota Freire: “Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma **educação realmente libertadora** e por isto respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1967, p. 37, grifo nosso). Nesse processo de o homem se compreender e apreender-se como sujeito, criando e se recriando, objetivando-se, ele se lança num domínio que lhe é exclusivo, ou seja, que se coloca como exclusivo da sociabilidade humana: “a História e a Cultura” (FREIRE, 1967, p. 42). Para Freire, quando se suprime a liberdade, o homem se torna um ser ajustado ou acomodado e, por consequência, a capacidade criadora do

homem é sacrificada. Para o nosso autor, o caráter de acomodação ou ajustamento não faz parte dos homens, mas da esfera animal. O homem é da esfera da integração. Mas, estando o homem submetido às alienações e opressões das camadas dominantes, passa a ser ajustado ou acomodado – “[...] já não é sujeito” (FREIRE, 1967, p. 43), é puro objeto.

A educação do homem-objeto consiste em anular a capacidade de humanização do homem, sua capacidade de decidir conscientemente, de criar e recriar. A liberdade estaria associada à condição de ser livre para pensar, de atuar segundo sua própria vontade; mas para isso é preciso ter consciência de saber o que se quer, o que se pensa e se sente (FREIRE, 1967, p. 43). Quando isso não acontece, rebaixa-se a condição de objeto. Daí, para o filósofo brasileiro, **a necessidade da consciência crítica** como condição para o homem expressar o caráter que lhe é próprio – o da integração, através da apropriação de temas e tarefas de sua época; somente assim a educação assume o seu caráter libertador.

Freire intenta formular uma pedagogia que parte da consciência dos próprios oprimidos. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, escrita um ano após *Educação para a liberdade*, o educador brasileiro explicita que o processo de humanização não deve ser alcançado apenas pelos oprimidos, mas também pelo opressor, que igualmente se encontra desumanizado. Assim, em termos freirianos, a pedagogia do oprimido deveria ser elaborada pelos próprios oprimidos, como um instrumento de libertação e humanização; e dos opressores a partir dos oprimidos, na busca incessante pela liberdade.

Em que consistiria essa pedagogia “humanista e libertadora”? Conforme Freire, em dois momentos distintos: no primeiro, os oprimidos desvendariam o mundo da opressão e se desvendariam na práxis, a partir do processo de transformação, por meio da mudança da concepção de mundo opressora pelos oprimidos; no segundo, ao transformar a realidade, a pedagogia deixaria de ser a pedagogia dos oprimidos para ser a pedagogia dos homens permanentemente libertos.

A resposta à indagação, Freire (1968) encontra em dois aspectos que se acham na distinção entre a educação sistemática, cuja mudança perpassa o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados juntamente com os oprimidos, no processo de sua organização. Esses aspectos integram a esfera do diálogo crítico e libertador, mas não se limitam ao âmbito puramente intelectual, porquanto se somam à ação. Em Freire, encontramos a defesa da “unidade” entre reflexão e ação, precisamente a ação política no sentido da “ação cultural”. Como destaca Freire (1968, p. 109): “Ação cultural, cuja prática para conseguir a unidade dos oprimidos vai depender da experiência histórica e existencial que eles estejam tendo, nesta ou naquela estrutura”, como mediação à liberdade.

Esse processo se daria por meio de uma nova forma de alfabetização, no lugar de metodologias de repetição. Sua proposta se fundamenta no debate e no diálogo entre educador e educando, como uma troca de conhecimentos. A “palavra” torna-se uma chave para a compreensão da realidade. Em seu “método”, Freire defende a busca da reflexão crítica da “palavra” como objeto permeado de historicidade, de concepção de mundo, de formas de alienação. Assim, seria necessário pensar a “palavra” e reconstruí-la.

A partir do momento que os educandos têm acesso à construção dos conceitos, à história e à concepção das “palavras”, eles têm a possibilidade de reconstruir sua realidade através da crítica a cada “palavra”. Neste processo de construção, novos temas seriam inseridos no ato reflexivo dos sujeitos, a exemplo de: democracia, participação, transição, entre outros. Essa forma de educar ocorreria nos círculos de cultura, nos espaços de debate e de releitura da realidade, a partir de um objeto apontado pelos próprios sujeitos pertencentes a essa realidade.

Em Freire verifica-se a tentativa de elaboração de um sistema educativo direcionado às massas populares como mediação à formação da consciência crítica das massas oprimidas, visando à sua participação na sociedade e à sua libertação. Como já apontado, trata-se de propostas de intelectuais que apesar de limitadas em relação ao caminho percorrido para alcançar a verdadeira emancipação dos trabalhadores, são teses que buscam alternativas à condição de opressão vivida pela classe oprimida.

O sistema educativo proposto por Freire teve sem dúvida grande impacto sobre o quantitativo e o qualitativo de alfabetizados no Brasil e na América Latina; seu “método” trouxe avanços em relação aos processos pedagógicos de desenvolvimento do aprendizado, da linguagem e da vivência do educando em sua realidade. No entanto, o que queremos apontar é que mediante as condições econômicas, sociais e políticas em que mergulhava a América Latina, nosso educador vislumbrou na abertura de uma sociedade democrática o caminho para a libertação dos oprimidos. Temos em Freire claramente uma defesa de busca pelo socialismo por via da democracia.

Nela há uma constante procura por alternativas, via educação, que permitam à classe trabalhadora a construção crítica da consciência de classe em direção à luta emancipatória. Todavia, entendemos que certos limites acerca da função da educação, como complexo social de segunda ordem, implicou também a apreensão radical da categoria marxiana da emancipação, no sentido de construção do caminho ao socialismo.

Essas interpretações levaram-nos a analisar como a educação se apresenta nas teses destes intelectuais como fundamental à emancipação. Vimos, até o momento, a concepção de



educação e como esta se estrutura para alcançar a “emancipação”; agora indagamos: qual emancipação se apresenta para estes intelectuais? A resposta a tal indagação nos permitirá entender a defesa de qual educação emancipadora se sustenta a partir de tais propostas.

Em Gramsci (2001), a educação escolar deveria permitir o desenvolvimento e o expressar da autonomia e da personalidade dos indivíduos, rompendo com formas de dominação ideológica e política. Nele se verifica a crítica veemente à divisão entre trabalho manual e intelectual, tanto na produção como no processo formativo. A defesa da escola única estaria não só direcionada a erguer os elementos já afirmados, como autonomia e personalidade, mas também uma organização do trabalho cultural, uma ampla relação entre a esfera intelectual e a produção industrial, em que todas as organizações de cultura deveriam romper a distância com a esfera da produção (as fábricas, as indústrias etc.).

Em suas considerações, a escola primária determina dois elementos à educação e à formação das crianças: as noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. Quanto às noções científicas, estas devem servir à luta contra concepções tradicionais do mundo, dogmas e folclore<sup>137</sup>; já as noções de direito e deveres visam introduzir a criança no âmbito da vida estatal e da sociedade civil<sup>138</sup>. Ambas servem para difundir uma concepção moderna de mundo, a partir do domínio do homem sobre as leis naturais e da modificação das leis civis e estatais, visto que são produtos do próprio homem.

Para nosso autor, **a lei civil e estatal** permite organizar os homens de modo que possa dominar as leis da natureza, tornando “[...] 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. 43).

Em Gramsci, verifica-se uma defesa do “[...] conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural como base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 43). Esses elementos criam uma “intuição” do mundo liberta de toda concepção mistificadora do mundo antigo e conduzem a uma concepção histórica, dialética do mundo. Pois, como inicialmente Gramsci defendeu, todo homem independentemente da atividade que desenvolva possui uma intervenção intelectual sobre uma concepção de mundo e, neste preciso sentido, a educação unitária contribuiria para a formação do indivíduo autônomo, sendo fundamental para a construção de uma nova camada intelectual.

---

<sup>137</sup> Para Gramsci, o folclore pode ser entendido como “[...] o sistema de crença, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por folclore” (GRAMSCI, 2010f, p. 69).

<sup>138</sup> Em nossa análise não trataremos da concepção de sociedade civil em Gramsci; nos deteremos em elementos que tratam da relação entre educação e emancipação em seu pensamento.

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 2001, p. 53)

Apreende-se nos textos de Gramsci a ideia de uma possível educação emancipadora – a autonomia dos trabalhadores ante as condições de exploração do trabalho. A busca e a formação desta autonomia passariam pelo processo formativo da consciência política coletiva dos trabalhadores que, por sua vez, necessitaria de um tipo de educação que permitisse a formação intelectual das massas. Nesses termos, verificamos em Gramsci certa relação entre a autonomia e a busca da liberdade dos indivíduos, a partir da consciência e da prática dos intelectuais na estrutura e na superestrutura da sociedade. É a partir dessas proposições que se verifica, comumente, como se apresentam as bases gramscianas para apontar a possibilidade de uma educação emancipadora.

Embora notemos que a emancipação aqui apresentada encontra limites na própria estrutura do Estado e das demais esferas da superestrutura, notamos que em Gramsci há elementos emancipadores, mas se situam no âmbito da emancipação política. Verificam-se em Gramsci dois elementos que trazem implicações profundas para a defesa de uma educação emancipadora: primeiro, a educação como instrumento para atingir uma formação que una trabalho manual e trabalho intelectual; segundo, a construção de um sistema educativo com base humanística no seio do Estado. Por essas condições, constata-se uma educação emancipadora em sentido político.

Já Adorno (1995), para alcançar o estado de emancipação dos homens, não adota unicamente a educação como meio de esclarecimento, mas sugere que a exigência da emancipação é também condição para a democracia. A nosso ver, em Adorno a defesa da emancipação se faz numa Alemanha marcada pelo autoritarismo nazista e, portanto, nosso pensador recorre à democracia como meio de se obter uma sociedade “livre” ante o estado de opressão ditatorial. Embora suas ideias priorizem o território alemão, Becker propõe levar a questão da relação entre educação e emancipação a um nível mundial.

Convém precisar que em Adorno o processo educativo para a consciência crítica (política) é a chave fundamental ao exercício da liberdade democrática. O autor retorna àquela sua concepção inicial de educação e sua relação com a democracia, “Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas

emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Continua nosso autor, na defesa de uma educação como instrumento para a democracia:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam ante essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 1995, p. 142).

Toda a sua tese é tolhida pela argumentação de que entre dominação, autoritarismo e barbárie é preciso buscar a liberdade, a emancipação/autonomia dos indivíduos. O autor encontra na educação política um instrumento para libertar a consciência dos indivíduos da realidade de dominação que vivem; a sua “emancipação” é essencialmente política. Neste preciso sentido, supomos que a proposta adorniana de educação e emancipação – educação emancipadora –, encontra-se organicamente baseada na busca pela efetivação da emancipação política.

Na obra freiriana, a construção de uma educação libertadora ou para a emancipação dos oprimidos exige todo um processo de saída de uma “Sociedade fechada” para um momento de “Sociedade de transição” até a “Sociedade aberta”, democrática, fundada nos direitos sociais, civis e políticos. Para Freire, a “Sociedade fechada” tem sua economia baseada no mercado externo e é “uma sociedade sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada [...]” (FREIRE, 1967, p. 64).

Diante do cenário brasileiro, Freire (1967, p. 65) descreve a sociedade “fechada” brasileira como “[...] colonial, escravocrata, sem povo, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição” a uma “Sociedade Aberta”, cujos contornos perpassariam a fase de luta da massa por direitos civis, políticos e sociais, num processo de reconhecimento e institucionalização de direitos, ao voto, à “liberdade”, à educação, à assistência social, à saúde etc. A sociedade brasileira chegou timidamente tal processo, ainda que tardio, com a industrialização, dos anos 1930 até o Golpe Militar, mas foi drasticamente obstado. Conforme o autor, a organização das denominadas massas oprimidas, passou a ameaçar os privilégios de

uma pequena camada política, que aliada a estratos da sociedade brasileira e estrangeira golpeou este processo de transição, instaurando a ditadura militar.

É com essas ideias que o educador brasileiro vai defender que no trânsito para uma “Sociedade Aberta”, fundada na democratização, a chave fundamental seria a educação. Para nosso autor, era preciso ir ao encontro do povo nos centros urbanos e rurais, no intuito de leva-lo a se inserir no processo de construção de sua consciência crítica. Objetivamente, quando Freire defende a luta por uma “Sociedade Aberta”, fundada na liberdade dos indivíduos, ele está falando de uma liberdade em termos democráticos; trata-se da luta pela efetivação da emancipação política, precisamente naquele cenário em que as relações opressivas ditatoriais cerceavam os direitos relativos à liberdade de expressão, à alfabetização ampla das massas, ao voto, à compreensão e à apreensão da realidade.

Para Freire, não bastava ensinar a ler, escrever e contar, isto é, a alfabetização puramente mecânica. Sua proposta de alfabetização deveria ultrapassar tais questões pedagógicas e envolver o desenvolvimento da consciência dos sujeitos, da apreensão do significado de cada “palavra”, enquanto objeto inserido numa determinada realidade, carregado de historicidade. Embora a preocupação do autor seja legítima e necessária em tempos sombrios de ditadura, a nosso ver, ainda que em certos momentos se verifique a defesa de uma ordem social verdadeiramente humana, nosso autor cai na democracia e, portanto, no acesso aos direitos como caminho mais viável à “liberdade” dos indivíduos. Portanto, a partir da base teórica que sustenta nossa análise, indicamos que a proposta de uma educação libertadora ou emancipadora, em termos freirianos, situa-se no campo da emancipação política.

Por fim, no exame “por uma educação emancipadora”, trilhamos um denso percurso que nos levou a apreender, através destes intelectuais, a ideia de que por meio da democracia é possível uma transformação radical da sociedade rumo à transição socialista. Neste campo de possibilidades, verificamos que os três intelectuais tomam a educação como mediação às formas libertadoras e autônomas de democracia a partir dos eventos da sociedade daquele momento, ou apostam na educação e na política como centrais no processo de transição ao socialismo, em detrimento da base material – o trabalho.

Apenas em Gramsci verificamos uma análise mais estreita com a teoria marxiana, quando indica que a divisão social do trabalho implica a divisão na formação educativa dos homens; todavia, ao buscar como solução a construção de uma educação humanística ainda no âmbito da ordem existente, cai em limites teóricos e práticos que a dialética da realidade objetiva não autoriza. Vimos na experiência da Comuna de Paris e na educação russa a

incompatibilidade de uma educação que vise em termos teóricos e práticos a superação da ordem sem que ocorra a transformação radical da base material.

É fato que o século XX trouxe uma dinamicidade à luta revolucionária pela emancipação humana, sobretudo no que tange à educação. Dois aspectos foram fundamentais: a proposta da social-democracia de dar continuidade ao projeto de articulação com a estrutura parlamentar burguesa, que substituiu a luta pela emancipação do trabalho por “mudanças graduais” no âmago na ordem burguesa, sem que houvesse modificações em suas raízes mais profundas, o que evidencia que a social-democracia aceitou “a linha da menor resistência” (MÉSZÁROS, 2011, p. 43) à luta revolucionária; e as propostas teóricas de intelectuais que buscaram na educação alternativas contra o capital, mas que julgaram que pela democracia se chegaria ao socialismo.

Chegamos ao ponto da nossa tese em que é possível afirmar que essas propostas abandonaram a centralidade do trabalho no processo revolucionário em busca da emancipação humana. Em seu lugar buscam, teórica e politicamente, em complexos sociais de segunda ordem, a exemplo da política e da educação, a alternativa socialista, tendo como limite o horizonte da emancipação política.

De fato, a educação, enquanto categoria teleológica de segunda ordem, tem impacto sobre a construção da consciência crítica dos sujeitos; isso demonstra a sua autonomia perante o trabalho e os demais complexos sociais. Também demonstra, como discutido na primeira seção desta tese, que o complexo da educação possui em seu interior componentes que lhe são próprios, os quais lhe conferem uma especificidade. Tais componentes são em si heterogêneos e interagem entre si no interior de cada complexo, bem como com outros complexos – a exemplo da consciência.

A partir de sua autonomia, a educação pôde se estruturar e se organizar em cada sociedade. É inegável o papel da educação no processo formativo do homem, a função que exerce sobre as formas de refletir o mundo, os comportamentos, os valores, entre outras manifestações. Aqui se objetiva sua função e estrutura ontológica. Todavia, relembremos que em Lukács (2018) essa autonomia é sempre relativa ante a esfera fundante – o trabalho. Pois o trabalho tem o primado ontológico nessa transformação, e seu pôr teleológico tem uma finalidade no transcurso do processo de transformação da natureza. Seu resultado é sempre algo material, qualitativamente novo.

Portanto, não se trata de uma mera intencionalidade da consciência crítica em modificar a realidade, e tampouco de uma intencionalidade na busca pela elaboração de uma educação emancipadora em sentido humano para se alcançar o comunismo, especificamente a

partir da construção de uma consciência crítica. A própria consciência crítica encontra na objetividade do real um campo de alternativas históricas e concretas que impossibilita transformar o real apenas no campo da subjetividade do “eu” ou no campo da política. É preciso apreender a cadeia de possibilidades e alternativas postas pela realidade.

Em termos lukacsianos, mais uma vez a regência da objetividade está sendo posta, possibilitando a reprodução social da vida. Vimos na base teórica que fundamenta esta tese que é preciso ter em vista que a categoria da alternativa se refere ao trabalho e deve ser realizada por um ser humano concreto – o ser social –, mediante condições e escolhas concretas de realização para uma finalidade concreta. A alternativa é uma categoria decisiva na passagem da possibilidade para a realidade concreta.

Essa cadeia de alternativas se mostra nitidamente a partir do trabalho. Este assume o momento predominante neste processo de transformação. Dessa constatação, reafirmamos que, inspirada em Marx, a obra lukacsiana resgata a categoria do trabalho como central na luta revolucionária em busca da emancipação humana, sem que com isso anule a importância dos demais complexos sociais de segunda ordem no processo de formação da sociabilidade. Toda transformação radical da sociedade pressupõe a ação do trabalho, bem como a transformação radical de sua essência.

Com efeito, põe-se a real necessidade de romper com a divisão do trabalho e com todas as implicações decorrentes de suas relações, a exemplo da formação educativa. Desse modo, tem-se a possibilidade de uma educação emancipadora em sentido humano e, portanto, a apreensão ontológica do dever-ser do complexo social da educação no interior do gênero humano. A partir dessa constatação, nosso objeto de estudo exige que façamos o “caminho de volta” aos fundamentos teóricos – a Teoria Social de Marx e a Ontologia do Ser Social de Lukács –, para demonstrar as bases fundamentais do trabalho associado, da emancipação humana e de sua relação com a educação humanamente emancipadora. É com essas considerações que desenvolveremos as ideias finais da nossa tese.

## 6 TRABALHO ASSOCIADO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO HUMANAMENTE EMANCIPADORA: O RETORNO AOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS

Ao longo desta tese afirmamos, a partir de Marx e Lukács, haver uma relação e uma determinação recíproca entre o trabalho e os complexos sociais de segunda ordem. Desta interação, destacamos que as transformações no interior do trabalho e da divisão do trabalho implicaram os direcionamentos dados ao trabalho em sentido ontológico. Essas transformações repercutiram sobre os demais complexos da vida social, como a da educação, em cada formação social.

Tomamos o trabalho como a categoria que fundou e revolucionou cada modo de produção. Nesta perspectiva, apontamos ser inconcebível uma transformação dos complexos sociais de segunda ordem em direção à emancipação humana sem que haja uma transformação da base material.

Como iniciamos nossa tese a partir da relação entre trabalho e educação, faremos o “caminho de volta” sobre nosso objeto a partir dessa relação, mas agora mediante uma forma específica: o trabalho associado e a educação. Para esse último momento, nossa base teórica será o livro de Lukács *Para a Ontologia do Ser Social* e as obras de Marx e Engels, a saber, *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano*, os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, o *Manifesto do Partido Comunista*, a *Crítica do Programa de Gotha*, *Sobre a questão judaica*, *O Capital – Elementos fundamentais para a crítica da economia política*, *A Ideologia Alemã* e o *Grundrisse*.

O “caminho de volta” é fundamental para analisarmos a relação entre o trabalho (associado), a emancipação humana e a educação humana emancipadora. Primeiro, é preciso apreender os fundamentos do trabalho (associado) e sua relação com a comunidade autenticamente humana. Esse percurso indica elementos essenciais que mostram que somente numa sociedade verdadeiramente emancipada poderá se realizar em sua plenitude uma educação humana emancipadora. Todavia, essa defesa não nega a contribuição da educação no processo de transição rumo ao comunismo.

Destacamos nesse último momento da tese que a entrada do trabalho associado conta com alguns aspectos fundamentais, entre os quais a constituição, em termos marxianos, de uma “revolução política com alma social”. Nesse processo de transição, não negamos a contribuição da educação como mediação, sobremodo a partir de um tipo de conhecimento

que contribua com a construção de uma consciência revolucionária. De fato, essa mediação se expressa como um momento político da revolução, cuja “alma social” é o trabalho associado.

Todavia, no atual estágio em que se encontra a humanidade, as lutas pela emancipação humana têm se restringido a assegurar os preceitos democráticos. Tais propostas têm buscado em esferas como a da educação a alternativa à emancipação dos trabalhadores, o que nos fez indagar por vários momentos qual concepção de emancipação e educação emancipadora vem orientando essas lutas. Com base no movimento do próprio objeto, entendemos que essas propostas têm na emancipação política seu limite.

Não se deve transferir para a esfera da educação, da política, do direito, a tarefa emancipatória da humanidade, visto que essas esferas não possuem a função social de transformação e (re)produção da base econômica de uma sociedade. Essas esferas de segunda ordem podem sim contribuir com a tomada de poder político dos trabalhadores, desde que a “alma social” do processo transitório revolucionário esteja posta – o socialismo –, e com ela a transformação radical da base material – o trabalho abstrato em trabalho associado.

Nestes termos, ao não negarmos a contribuição da educação no processo de tomada de poder político pelos trabalhadores, indagamos: quais as possibilidades de a educação contribuir com o processo transitório rumo à emancipação humana? Quais as propostas que apontam a possibilidade de se articular, hoje, a *práxis* educativa com a tarefa revolucionária? Para essa análise, trouxemos as alternativas postas por intelectuais marxianos acerca da possível contribuição da educação nesse processo. Trata-se de alternativas no interior da proposta revolucionária, essencialmente adversa às propostas liberais e reformistas. Debruçamo-nos nas obras de István Mészáros e Ivo Tonet, por considerá-las o que se tem de mais avançado, atualmente, e que se vincula à Teoria Social de Marx no que concerne à relação entre trabalho (associado), educação e emancipação humana.

Feitas as considerações sobre o trabalho associado e a emancipação humana, finalizamos nossa análise com indicações acerca dos elementos necessários a uma educação humanamente emancipadora. Para tanto, retornamos à natureza, à função social e à estrutura ontológica do complexo social da educação em Lukács. Articulamos o debate marxiano da formação *omnilateral*, a qual, a nosso ver, exige uma sociedade humanamente emancipada e, portanto, uma nova e radical relação de entendimento e prática de uma educação de abrangência universal, de igualdade substantiva, livre, pública/gratuita, sem ser estatal e laica.



## 6.1 TRABALHO ASSOCIADO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

A totalidade do ser social, enquanto um complexo constituído por complexos sociais, tem no trabalho seu ato fundante, mas, como vimos, ainda que o trabalho tenha a prioridade ontológica na formação histórica das sociedades, essa condição não anula a interação e a contribuição que outros complexos sociais de segunda ordem desempenham no processo da formação da socialidade dos homens, a exemplo da consciência, da linguagem, da educação, da arte etc. Significa dizer que complexos como a consciência e a educação possuem tanto uma interação como desempenham um papel fundamental na apropriação de novos conhecimentos, aprendizados, comportamentos, os quais contribuem para tornar o homem parte do gênero humano.

Essa relação dialética entre o trabalho e os complexos sociais da mediação de segunda ordem e desses entre si revela não apenas o processo de tornar *social* o ser, mas também um processo que caminha rumo à humanização do gênero humano, a qual se revela como contínua e inacabada. Disso decorre a necessidade de que assim como o trabalho, em seu sentido ontológico, o complexo social da educação possa se realizar de modo verdadeiramente universal, igualitário, livre de toda e qualquer forma de exploração, opressão e alienação.

A relação dialética entre os complexos sociais e o caminho direcionado à autêntica emancipação dos homens foi interrompida pelas relações de exploração postas pelas sociedades de classes. Como vimos, o trabalho em sentido ontológico submeteu-se às exigências e às necessidades de reprodução de cada modo de produção, expressando-se em diferentes formas. Esse movimento levou à adequação dos demais complexos sociais originários do trabalho à funcionalidade da reprodução de cada formação social.

O caminho percorrido pela humanidade em busca de sua humanização e da universalidade do trabalho e dos demais complexos sociais sujeitou-a às relações de exploração, de degradação física e espiritual e de desigualdade. Na sociedade capitalista, o trabalho em sentido ontológico foi subsumido ao trabalho abstrato; esta subsunção também se estendeu aos demais complexos da vida social. O resultado disso foi e tem sido uma subordinação da educação, da arte, da ética e da própria vida humana à lógica da mercadoria.

O ato do trabalho permitiu criar um novo tipo de ser – o ser *social* –, que em termos ontológicos determinou a transição do ser meramente biológico ao ser social. Esse processo possibilitou não apenas criar a sua própria natureza como parte do gênero humano, mas também o mundo exterior. Em termos ontológicos, o trabalho se diferencia de todos os outros

complexos sociais, pois somente ele possui a função de produzir a riqueza material necessária à reprodução da humanidade. Por essa condição, toda forma de sociabilidade tem no trabalho sua base material.

Como vimos, a comunidade primitiva se baseou no trabalho coletivo, a sociedade escravista no trabalho escravo, a sociedade feudalista no trabalho servil, a sociedade capitalista no trabalho abstrato/assalariado e, em termos marxianos, a sociedade comunista se fundará no **trabalho associado, que se constitui como livre, consciente, integral, coletivo e universal.**

Nesse preciso sentido, Tonet atesta que:

O trabalho associado é uma forma de trabalho em que os indivíduos põem em comum as suas forças e o resultado deste esforço coletivo é distribuído para todos, de acordo com as necessidades de cada um. Para além de qualquer outra marca, esta forma de trabalho tem como característica essencial o controle livre, consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção. Deste modo, são os homens que regem o processo de produção e não os produtos, transformador em mercadoria pela compra-e-venda da força de trabalho, que dominam a vida humana. É evidente que esta forma de trabalho é muito mais humanamente digna porque neste caso são os próprios homens que decidem como, o que e de que forma será realizada a produção. Sob esta forma, então, o trabalho terá adquirido a sua forma mais digna, humana livre possível. E é por isso mesmo que ele poderá ser a base de uma forma de sociabilidade onde os homens poderão ser não apenas formalmente, mas realmente livres e iguais. (2012, p. 25).

Acerca do trabalho associado devemos fazer as seguintes ressalvas. Primeiro, como já frisamos em outros momentos, com o surgimento das sociedades de classe, o trabalho em seu sentido ontológico não desapareceu, pois o trabalho concreto, enquanto intercâmbio orgânico do homem com a natureza, será sempre a base de reprodução da vida humana. Essa condição permite afirmar que na sociedade comunista o trabalho, em sentido ontológico, também não desaparecerá, todavia, há nesse processo uma diferença ante as demais formas de trabalho das sociedades de classes. Na sociedade comunista, a emancipação humana tem como seu fundamento o trabalho associado e se orientará para a produção da riqueza social a partir da relação homem e natureza.

O trabalho associado orientar-se-á para a produção de valores de uso, objetivando responder às reais necessidades humanas (tanto natural como socialmente determinadas), e não a necessidades alienadas. Essa produção de valores de uso será realizada e controlada pelos próprios produtores livremente associados. Essas duas condições são essenciais no

trabalho associado: a produção de valores de uso para todos e a produção e seu controle pelos homens, e não pelo capital.

Segundo, não podemos confundir trabalho em sentido ontológico e trabalho associado; o primeiro é atividade eterna do mundo dos homens, apresentando-se em toda formação social; o segundo é a forma de trabalho que se constituirá conforme o modo de produzir a riqueza social na sociedade comunista, livre de toda relação de exploração e alienação.

Terceiro, não podemos confundir o trabalho coletivo nas comunidades primitivas com o trabalho associado na sociedade comunista, ainda que este tenha em seu interior um caráter coletivo. Nas comunidades primitivas, o trabalho se realizava de modo coletivo, sendo realizado por todos os indivíduos. A organização das atividades se dava mediante uma embrionária divisão entre os sexos (masculino e feminino), interligando cérebro e mãos. A partir das atividades desenvolvidas mediante o trabalho, a formação dos indivíduos se dava por meio de um processo em que todos da comunidade participavam e todos deveriam ter acesso ao patrimônio material e acumulado pela comunidade. Porém, devido ao baixo desenvolvimento das forças produtivas da própria humanidade naquele período, a produção era inferior às necessidades, bem como o conhecimento produzido era limitado. Esse conjunto de elementos determinava que os indivíduos vivessem ainda num reino de carências.

Apesar de o trabalho associado ter como característica a produção coletiva, não devemos confundi-lo com o trabalho nas comunidades primitivas; fazer isso seria retroagir toda a humanidade a uma atmosfera de limitações e carências. De fato, a sociedade comunista não deverá ter como base um reino de carências. Para o trabalho associado se fazer presente desde o início no processo revolucionário é preciso ter como “[...] pressuposto incontornável um desenvolvimento das forças produtivas capaz de produzir riqueza – em quantidade e qualidade – suficiente para atender às necessidades básicas de todos” (TONET, 2010b, p. 48).

De acordo com Marx e Engels:

[...] um grande aumento das forças produtivas, um grau elevado do seu desenvolvimento – e, por outro lado, esse desenvolvimento das forças produtivas (com a qual já está dada, simultaneamente, a existência empírica concreta dos homens no plano *histórico-mundial*, em vez de no plano local) é também uma premissa prática absolutamente necessária, porque sem ele só a escassez [*Mangel*] se generaliza, e, portanto, a carência [*Notdurf*] também teria de recomeçar a luta pelo necessário e teria de se produzir de novo toda a velha merda [*ScheiBe*]; porque, além disso, só com esse **desenvolvimento universal das forças produtivas** se estabelece um intercâmbio universal dos homens [...]. (MARX; ENGELS, 2009, p. 50-51, grifo nosso).

Continuam nossos autores:

Sem isso, 1) o comunismo apenas poderia existir como algo local [*eine Lokalität*]; 2) os poderes do intercâmbio não teriam eles próprios podido desenvolver-se como poderes universais, e por isso insuportáveis, e teriam permanecido “circunstâncias” de superstição locais; 3) todo o alargamento de intercâmbio superaria o comunismo local. Em só é possível como ato dos povos dominantes “de repente” e ao mesmo tempo, o que pressupõe o desenvolvimento universal da força produtiva e o intercâmbio mundial a ele articulado. (MARX; ENGELS, 2009, p. 51).

Em vista disso, não basta alcançar o desenvolvimento das forças produtivas, o qual pôde ser atingido com a Revolução Industrial; é preciso também se apropriar dessas forças. É fato que a sociedade capitalista conseguiu atingir um nível de desenvolvimento material que permitiu à humanidade sair de um reino de carências naturais, todavia, produziu contraditoriamente uma carência socialmente necessária. Nesta sociedade, sua dinâmica baseia-se na produção, na circulação e no consumo de valores de troca, em contraponto a uma massa de indivíduos sem acesso a essa produção.

Noutras palavras, não basta ao capital produzir em escala crescente valores de troca, pois o seu aumento implica a diminuição dos preços e, por conseguinte, a queda dos lucros. A abundância gerada pelo alto desenvolvimento das forças produtivas precisou ser controlada seja criando carências e necessidades de modo artificial, seja diminuindo a vida útil dos produtos, seja, ainda, a partir da destruição em massa de produtos – a exemplo das guerras. Sob essa contradição, a sociedade atual atinge um desenvolvimento nunca antes visto nas sociedades anteriores, mas segue produzindo uma riqueza social sem que atenda às reais necessidades da humanidade.

A sociedade comunista não apenas tem como pressuposto o alto desenvolvimento das forças produtivas para a produção de bens necessários a todos, mas, fundamentalmente, nela a apropriação das forças produtivas deve se dar em caráter universal, articulando seu desenvolvimento e seu intercâmbio. Segundo Marx e Engels (2009, p. 108): “A apropriação dessas forças nada mais é, ela mesma, do que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos da produção material”. A apropriação desses instrumentos de produção resulta do próprio desenvolvimento das totalidades das capacidades dos indivíduos.

Mas quem são esses indivíduos? Para nossos pensadores, somente o proletariado, que se encontra completamente excluído de toda autoatividade, está em condições de realizar a sua completa autoatividade, não mais limitada. Trata-se de uma autoatividade que se apropria

do desenvolvimento e da totalidade das forças produtivas, bem como das capacidades de todos os indivíduos. Esses dois elementos são apropriados em caráter universal pelo proletariado. Para Tonet, não cabe ao Estado ou a algum partido o papel fundamental de levar adiante as transformações necessárias.

De modo sintético, Tonet destaca que

[...] a entrada em cena do trabalho associado pressupõe aquelas duas condições – **alto desenvolvimento das forças produtivas e universalização do processo produtivo** – sem as quais ele se torna inviável. Na ausência destas duas condições poder-se-á chegar até à autogestão, mas nunca ao trabalho associado. A autogestão, da qual houve inúmeros exemplos nas diversas tentativas revolucionárias, não deixará de produzir mercadorias, embora não na forma típica do capitalismo e, portanto, deixará subsistir o capital e, com ele, a exploração do homem pelo homem. **O trabalho associado, pelo contrário, extirpa o capital, pois elimina o caráter de mercadoria dos produtos.** (2014, p. 13, grifos nossos).

A apropriação desses elementos, agora vinculados a uma autoatividade não mais limitada e alienada, permite a verdadeira libertação dos indivíduos. Marx e Engels ressaltam que todas as anteriores apropriações revolucionárias<sup>139</sup> foram essencialmente limitadas, porque a autoatividade dos indivíduos era limitada por instrumentos de produção e por um intercâmbio também limitado. Já no caminho ao comunismo o proletariado deve ter nas mãos de cada indivíduo uma massa de instrumentos de produção e a propriedade deve estar nas mãos de todos. Esse é o caráter universal de uma revolução proletária:

[...] a apropriação é condicionada pelo modo como tem de ser realizada. Só pode ser realizada por meio de uma união, a qual, pelo caráter do próprio proletariado, só pode ser, por sua vez, uma união universal; e por **uma revolução em que, por um lado, é derrubado o poder do modo de produção e de intercâmbio e da organização social anteriores** e, por outro lado, se desenvolvem o caráter universal do proletariado e a sua energia necessária para levar a cabo a apropriação, e em que, além disso, o proletariado deixa para trás tudo o que ainda lhe ficou da sua posição anterior na sociedade. (MARX; ENGELS, 2009, p. 109, grifo nosso).

Fica claro que a luta e o alcance de uma comunidade humanamente emancipada requerem não apenas o alto desenvolvimento das forças produtivas, como também sua apropriação em caráter universal e uma revolução proletária. Somente com a superação da propriedade privada material, do Estado, da religião, da divisão entre trabalho manual e

<sup>139</sup> Quando Marx e Engels mencionam essas experiências revolucionárias, referem-se às transformações sociais ocorridas durante as passagens das sociedades de classes, momentos possíveis à análise dos autores. Portanto, não se incluem aí as experiências da revolução russa, cubana e chinesa, posteriores à morte desses pensadores.

intelectual, das formas de alienação e reprodução do capital, alcança-se uma verdadeira emancipação que tem na universalidade das esferas da vida social – inclui-se aqui a educação – e na liberdade sua maior expressão.

Acerca disso, Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, destaca que:

A propriedade privada *material*, imediatamente sensível (*sinnliche*), é a expressão material-sensível da vida *humana estranhada*. Seu movimento – a produção e o consumo – é a manifestação (*Offenbarung*) *sensível* do movimento de toda produção até aqui, isto é, realização ou afetividade do homem. Religião, família, Estado, direito, moral, ciência, arte etc., são apenas formas particulares da produção e caem sob a lei geral. A suprassunção (*Aufhebung*) positiva da *propriedade privada*, enquanto apropriação da *vida humana* é, por conseguinte, a suprassunção positiva de todo *estranhamento* (*Entfremdung*), portanto o retorno do homem da religião, família, Estado etc., à sua *existência* (*Dasein*) *humana*, isto é, *social*. (MARX, 2010c, p. 106, grifos do autor).

Outros elementos fundamentais à sociedade comunista são a diminuição do tempo de trabalho necessário e o aumento do tempo livre. Vimos que na sociedade capitalista o tempo “livre” evidencia-se na liberdade de o trabalhador vender sua força de trabalho enquanto mercadoria ao capital. O tempo “livre” do trabalhador pertence ao capitalista, na medida em que não somente seu trabalho, como também todas as dimensões da vida social são subsumidas à lógica de reprodução do capital.

A relação de produção na sociedade capitalista fundamenta-se na expropriação do tempo de produção do trabalho, ou seja, na expropriação do excedente produzido pelos produtores diretos. Assim, a produção capitalista não se apropria do tempo de trabalho apenas para a produção de mercadoria, mas para a produção de mais-valia. Na sociedade comunista, a diminuição do tempo de trabalho tem como pressuposto o alto desenvolvimento das forças produtivas; seu grau de desenvolvimento não será direcionado à produção de excedente e ao desperdício, mas à produção voltada para a satisfação das necessidades humanas.

O tempo verdadeiramente livre permitirá

[...] às pessoas dedicar-se à realização de atividades mais propriamente humana (arte, conhecimento, lazer, filosofia, jogo, etc.) bem como desenvolver amplamente as suas potencialidades. A apropriação das mais variadas formas da riqueza do patrimônio humano – material e espiritual – e a expressão das múltiplas capacidades de cada um se tornarão uma possibilidade real. No capitalismo, só alguns – à custa do trabalho e da privação da maioria – podem fazer aquilo de que gostam. (TONET, 2012, p. 27).

Na sociedade comunista, o aumento do tempo livre será conduzido pelos próprios indivíduos e não pelo capital. Os indivíduos poderão decidir sobre o que fazer com esse tempo livre: utilizá-lo para a arte, para o lazer, para a produção e absorção de novos conhecimentos, e direcioná-lo ao processo de sua autoconstrução, o que inclui uma forma de educação (em sentido lato e estrito) a permitir que a individualidade do ser se reconheça como parte do gênero humano.

Obviamente a diminuição do tempo necessário à produção da riqueza social não implicará uma diminuição da produção material para a reprodução da humanidade, pois a diminuição do tempo de produção da riqueza social não estará direcionada a uma maior ou menor produção, mas à produção socialmente necessária ao atendimento das reais necessidades (materiais e espirituais) de reprodução de todos, e não a necessidades alienadas, fantasmagóricas, regidas por mercadorias. Afirma Tonet que nesse processo de transição ao socialismo, “[...] tanto as necessidades humanas sofrerão profundas modificações, tornando-se adequadas ao desenvolvimento humano e não à produção do capital, quanto os próprios indivíduos se configurarão de modo inteiramente diferente” (2012, p. 27).

Essa condição, vinculada às demais, permite extirpar o caráter de mercadoria dos produtos, ao passo que também possibilita a supressão da mais-valia, do capital e do trabalho abstrato enquanto mercadoria ao capital. Com isso, também serão extintas a propriedade *privada* burguesa, a divisão social do trabalho, as desigualdades sociais, as classes sociais e o Estado, enquanto instrumento a serviço dos interesses da classe dominante.

Alcançar uma sociedade humanamente emancipada requer um projeto revolucionário orientado para a superação da estrutura orgânica da sociedade atualmente vigente. Esse projeto, segundo Marx, apesar de ter como base a radical transformação da base material-econômica, não anula a dimensão política nesse processo, pois, como aponta nosso filósofo, a revolução proletária deve ser uma “revolução *política* com alma *social*”.

Nas palavras de Marx:

**Uma revolução social se situa do ponto de vista da totalidade** porque – mesmo que acontece apenas em um distrito industrial – ela é um protesto do homem contra a vida desumanizada, porque a comunidade, contra cuja separação o indivíduo reage, é a verdadeira comunidade do homem, é a sua essência humana. Ao contrário, a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do Estado e do poder. **O seu ponto de vista é aquele do Estado, de uma totalidade abstrata**, que subsiste apenas através da separação da vida real, que é impensável sem o antagonismo organizado entre a ideia geral e a existência individual do homem. (MARX, 2010, p. 76-77, grifos nossos).

Uma “revolução política com alma social” exige a tomada do poder político pelo proletariado e, assim que essa apropriação aconteça, o Estado enquanto personificação política deve ser destruído. O aspecto político da revolução não significa tomar o Estado burguês e colocá-lo a serviço do proletariado; significa tão somente suprimi-lo. E nesse processo, a “alma social” da revolução toma centralidade, pois aqui o *social* expressa a transformação radical da sociedade. A “*alma social*” é a raiz, a essência da revolução.

Escreve Marx no *Manifesto do Partido Comunista*:

Uma vez que, no processo, desapareçam as diferenças de classe e toda a produção esteja concentrada nas mãos dos indivíduos associados, o poder político perderá seu caráter político. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para dominar outra. Se, em sua luta contra a burguesia, o proletariado necessariamente se constitui em classe, se por meio de uma revolução se converte em classe dominante e, como tal, suprime violentamente as velhas relações de produção, então, junto com elas, suprime os antônimos de classes e as classes em geral e, com isso, abole sua própria dominação de classe. (MARX, 2008, p. 44).

A tomada do poder político pelo proletário não significa sair da posição de classe explorada para se tornar classe dominante, mas um percurso em direção à supressão das classes sociais. Assim que o poder estiver em suas mãos, a sua própria dominação deverá ser abolida, visto que a objetivação da revolução caminhará em direção a uma sociedade fundada numa “[...] associação em que o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos” (MARX, 2008, p. 44-45).

A transição socialista é um processo complexo que envolve um conjunto de elementos para a tomada de poder do proletariado. Aqui, chamamos atenção para a esfera da política e sua relação com a educação no processo de construção de uma consciência revolucionária no processo transitório. Trata-se de uma contribuição da educação, pois essas categorias de segunda ordem se põem no campo das mediações contributivas ao processo revolucionário.

Partimos do entendimento de que a consciência é dada pela realidade, sendo, portanto, um produto histórico. Neste sentido, a consciência (revolucionária) é parte da subjetividade do homem, que tem na realidade (objetividade) seu fundamento. Nesse quadro, a educação enquanto instrumento de produção e transmissão de conhecimento exerce o papel de mediação entre a consciência e a objetividade, tendo sempre na objetividade a prioridade ontológica desse processo. Isso confirma o que já destacamos em outro momento: que não basta a consciência revolucionária para se fazer uma revolução socialista; essa consciência se



põe como mediação, visto que é o fim último pretendido, isto é, a transformação da objetividade – da base econômico-material que concretizará uma revolução socialista.

Para Tonet, a questão fundamental é que todas as revoluções até aqui tomaram a política como central no processo de transição. É fato, como já indicamos, que a esfera da política exerce um papel necessário no processo da organização política e na consciência de classe trabalhadora. Lembremo-nos dos significativos eventos da Comuna de Paris e da Revolução Russa para o movimento revolucionário; mas toma-se um caminho equivocado quando se transfere para a esfera da política a centralidade no processo transitório revolucionário.

É preciso destacar que a afirmação da emancipação política por Condorcet e Le Peletier como expressão ideológica da Revolução burguesa, e posterior formalidade dos direitos sociais, enquanto expressão da emancipação política, são essencialmente diferentes da luta política no contexto da Comuna de Paris e da Revolução Russa posta pelos trabalhadores. A primeira refere-se à luta da burguesia para consolidar sua reprodução material e ideológica; a segunda reflete a luta política da classe trabalhadora direcionada à transformação desta forma de sociabilidade a outra ordem social. Naquela dinâmica política, a educação foi vista como uma mediação necessária à construção da transição socialista; disso resultaram as importantíssimas contribuições de Lenin, Krupskaya e Lunacharsky, entre outros pensadores.

Marx aponta que a política é uma ferramenta necessária à superação da sociedade burguesa, todavia não devemos confundir com a política baseada nos interesses e princípios da burguesia, pois seria cairmos no reformismo, que a experiência das tentativas de “acordos” entre a social-democracia e o Estado durante o pós-Guerra emblematicamente já demonstrou. O que precisa ficar claro na luta política dos trabalhadores, e essa questão retorna à Revolução Russa<sup>140</sup>, é que a política não é a “alma” da revolução; assim como outros complexos de segunda ordem, a política é uma esfera de mediação neste processo e deve ser posta a partir do poder político do proletariado.

Portanto, quando tratarmos da esfera da política como um momento revolucionário, não estamos tratando da emancipação política burguesa. Essa questão é de fundamental importância para entendermos que é inconcebível apontar uma educação humanamente emancipadora por meio das políticas sociais regulamentadas e geridas pelo Estado burguês.

---

<sup>140</sup> Observar as demais tentativas de revoluções socialistas a exemplo das revoluções cubana e chinesa.

Tonet faz uma importantíssima diferenciação acerca da centralidade da política e da **centralidade do poder político** dos trabalhadores. Em concordância com essa indicação, vejamos o que sublinha Lessa a partir dos estudos de Marx:

Nestes estudos, o trabalho continua a ser a categoria fundante, mas de modo algum disso decorre a centralidade política dos trabalhadores. E isso por uma razão bastante simples: entre trabalho enquanto categoria fundante e a esfera da política e da luta de classes se interpõem a totalidade social, o conjunto de relações sociais. Se, no interior do desenvolvimento histórico, cabe aos processos econômicos a determinação em última análise do sentido da evolução da reprodução social, não menos verdadeiro é que cabe à totalidade social, à sociabilidade, e o papel de mediação concreta entre o desenvolvimento econômico e o desdobramento categorial de todos os outros complexos sociais parciais – inclusive a estruturação particularizadora de cada forma historicamente concreta de trabalho. É a presença dessa malha de mediações entre o trabalho e a política que inviabiliza a dedução direta da centralidade política dos trabalhadores a partir da centralidade ontológica do trabalho. (LESSA, 2012, p. 32).

A centralidade do trabalho no processo transitório não nega a importância do conjunto de mediações que se vislumbra no âmbito do poder político, seja no processo de construção da consciência de classe, seja no processo de tomada de poder. Conforme Tonet, importa apreender o lugar de cada categoria no processo social concreto e, assim, ao entender a correta função de cada categoria, evita-se que se atribua a qualquer categoria – seja à política, à educação, ao direito etc. – a tarefa revolucionária.

Essa condição desvela a fragilidade das perspectivas que adotam alguns complexos sociais de segunda ordem à tarefa de realizar o processo revolucionário, seja através de uma proposta revolucionária no âmbito da educação, sem que a estrutura material seja radicalmente transformada; seja através do próprio Estado democrático, através da ampliação de direitos sociais, rumo ao socialismo. São propostas que procuram em outras esferas, e não no trabalho, o processo de transformação social.

Para não cairmos nesses equívocos teórico-práticos, devemos apreender que a política pode ser uma mediação ou um instrumento nas mãos do proletário a fim de se preparar para a construção de uma revolução social, mas apenas um meio. Logo que o poder político estiver nas mãos dos trabalhadores, a esfera da política deixa de ser prioridade, pois com a destruição do Estado entra em cena a alma do socialismo – o trabalho associado; este é a prioridade ontológica da revolução social rumo à autêntica comunidade humana. .

Em *Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social”*. De um prussiano, Marx esclarece:

A revolução em geral – a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações – é um ato político. Por isso, o socialismo não pode efetivar-se sem revolução. Ele tem necessidade da destruição e da dissolução. No entanto, logo que tenha início a sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se desembaraça do seu revestimento político. (MARX, 2010a, p. 78).

A própria revolução é um ato político, porém todo ato tem um fim a ser objetivado; esse fim é sua essência, sua “alma” – a conformação de uma sociedade verdadeiramente humana. Disso se infere que, ainda que seja um ato político, transformar uma sociedade requer uma revolução social. Não se trata de repassar o Estado burguês para as mãos do proletariado e preservá-lo, e com ele todas as outras instituições que garantem a reprodução política e ideológica, a exemplo da educação. Diz respeito à extinção do Estado e não a aperfeiçoar as instituições burguesas a partir do melhoramento do Estado, da emancipação política, pois toda forma de aperfeiçoamento no interior do Estado somente reafirma a parcialidade da emancipação política e o isolamento do homem de uma comunidade autenticamente humana.

De acordo com Marx:

Uma revolução “social” com alma política ou é um completo absurdo, se o prussiano entende por revolução “social” uma revolução “social” contraposta a uma revolução política e apesar de tudo oferece à revolução social uma alma política, além de social, ou, então, uma “revolução social com uma alma política” não é mais do que uma paráfrase do que já se chamou de “uma revolução política”, ou “simplesmente uma revolução”. Toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; nesse sentido é política. (MARX, 2010a, p. 77, grifos nossos).

Para não cair nos limites da emancipação política, uma revolução socialista deve se orientar pela superação dos instrumentos da ordem burguesa, evitando sua manutenção e/ou aperfeiçoamento. Marx e Engels esclarecem que quando os interesses individuais e comunitários foram transferidos para a esfera do Estado, esses passaram a ser, de modo ilusório, entendidos como se fossem interesses “gerais”, e não decorrentes das contradições e antagonismos da luta entre as classes sociais. Assim, no interior da comunidade política, o interesse assumiu uma “[...] organização [*Gestaltung*] autônoma como Estado, separada dos interesses reais dos indivíduos e do todo [...]”, configurando uma comunidade ilusória” (MARX; ENGELS, 2009, p. 47). O interesse geral não passa de uma forma ilusória da existência da comunidade democrática.

No preciso sentido da emancipação humana, a proposta da comunidade humana é radicalmente diferente da noção de comunidade política. O que seria a comunidade humana? É a própria essência humana que se inclui na reprodução da vida física e espiritual. Quando se separa o indivíduo dessa comunidade, por meio do trabalho que o aliena, temos o seu isolamento. Conforme Marx, o isolamento da comunidade é mais dilacerante que o isolamento da comunidade política. A comunidade humana é a essência do próprio homem em sua infinita possibilidade de se constituir enquanto gênero humano; ante essa totalidade, a vida política é apenas um momento.

Vejamos a seguinte passagem:

Mas a comunidade da qual o trabalhador está isolado é uma comunidade inteiramente diferente e de uma outra extensão que a comunidade política. Essa comunidade, da qual é separado pelo seu trabalho, é a própria vida, a vida física e espiritual, a moralidade humana. A essência humana é a verdadeira comunidade humana. E assim como o desesperado isolamento dela é incomparavelmente mais universal, insuportável, pavoroso e contraditório do que o isolamento da comunidade política, assim também a supressão desse isolamento e até uma reação parcial, uma revolta contra ele, é tanto mais infinita quanto infinito é o homem em relação ao cidadão e a vida humana em relação à vida política. (MARX, 2010a, p. 75-76).

A comunidade humana requer uma forma de trabalho que não isole e aliena o homem de suas próprias capacidades e potencialidades. Essa verdadeira comunidade humana deve assentar-se numa dada reprodução social que envolva um tipo de trabalho que não separe o homem da sua própria vida – física e espiritual. Marx esclarece nos *Manuscritos econômico-filosóficos* que alcançar uma atividade autenticamente humana supõe o domínio consciente do homem sobre o seu processo de autoconstrução. Se esse processo lhe é vedado pelo trabalho abstrato e alienado, o resultado será sempre seu estranhamento e sua desumanização.

Tonet (2010a) assevera que não se trata de negar os avanços que a sociedade capitalista alcançou em comparação com as sociedades anteriores; importa apreender as possibilidades e os limites desta forma de sociabilidade no processo de reprodução da humanidade. Apesar das “liberdades” adquiridas pelo cidadão na sociedade capitalista, essa cidadania guarda em seu interior uma profunda contradição e antagonismo: uma liberdade que só é possível em decorrência da desigualdade e da exploração.

Sob o ímpeto da atual sociedade, foi preciso regulamentar uma falsa liberdade para se aceitar a desigualdade socialmente produzida. Uma vez que a comunidade política tem como essência o trabalho assalariado e “livre” na sociedade capitalista, “[...] ela é incapaz, por sua

própria natureza, de permitir a plena realização de todos os homens” (TONET, 2010a, p. 29). Trata-se de uma “liberdade” que desvincula os homens de si e da própria comunidade.

Como escreve Marx:

A liberdade equivale, portanto, ao direito de fazer e promover tudo que não prejudique a nenhum outro homem. O limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo a não prejudicar o outro é determinado pela lei do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca. Trata-se da liberdade do homem como mônada isolada recolhida dentro de si mesma. (MARX, 2010b, p. 49).

Para Marx, o direito humano à liberdade separa o homem do próprio homem e da comunidade. Não se trata de uma liberdade que se funda na articulação do homem com os demais, mas na separação dele de si mesmo e da comunidade. Nas palavras de Marx: “A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à propriedade privada” (MARX, 2010b, p. 49). Uma liberdade essencialmente fundada na desigualdade dos homens entre si e deles com a comunidade.

Em suma, para Marx, diversamente da comunidade política, a comunidade humana tem como fundamental a relação entre o reino da liberdade e o reino das necessidades humanas. O trabalho associado é a categoria que permite, aliado ao desenvolvimento das forças produtivas (materiais e espirituais), a diminuição do tempo de trabalho. Conforme Marx, somente é possível o reino da liberdade se houver tempo livre para que todos possam decidir o que produzir, como produzir e como dividir a riqueza socialmente produzida.

Feitos tais apontamentos acerca do trabalho associado enquanto categoria revolucionária e da essência da emancipação humana, ressalta-se neste processo a contribuição da esfera da política e da educação para a conquista do poder político pelo proletariado, na transição rumo ao comunismo. O trabalho é a categoria que permite a reprodução da história da humanidade até hoje. Na construção de uma nova e radical forma de sociedade, o trabalho associado é uma categoria revolucionária.

Entendemos que somente sob essa nova forma é que o trabalho em sentido ontológico, eterno intercâmbio orgânico do homem com a natureza e base da vida da humanidade, realizar-se-á em sua plenitude. O trabalho associado terá no valor de uso, e não no valor de troca, sua condição fundamental. A produção da riqueza social terá na relação do homem com a natureza o fundamento para a produção de bens essenciais à reprodução da humanidade. Assim, o alto desenvolvimento das forças produtivas (materiais e espirituais) nesse processo será destinado à produção de valores de uso, controlada e produzida pelos produtores

livremente associados, em quantidade e qualidade necessárias para atender às reais necessidades de todos. Por isso, dar-se-á de modo livre, coletivo, consciente e universal, ao contrário do que ocorre na sociedade capitalista, na qual impera a subordinação dos valores de uso aos valores de troca e onde o trabalho e a produção da riqueza social são subordinados à lógica do mercado, gerando um excedente de produção para o desperdício e a devastação desenfreada da natureza.

Da radical transformação apreendemos que tanto o trabalho, em sentido ontológico, enquanto essência do trabalho associado, como os demais complexos sociais ligados a essa nova base material-econômica, realizar-se-ão de modo plenamente livre das relações de exploração e alienação. A sociedade comunista, ainda que tenha sua base no trabalho associado, não se sustenta apenas por esse complexo; os demais complexos da vida social são necessários à reprodução desta sociedade.

Somente numa comunidade autenticamente humana, fundada no trabalho associado, os demais complexos da vida social estarão plena e humanamente emancipados. Uma educação humanamente emancipada deverá contribuir para a contínua autoconstrução dos homens enquanto parte do gênero humano. Todavia, isso não nega a contribuição que a educação tem no processo transitório revolucionário, muito embora se trate de um momento político da revolução. Tampouco todo e qualquer tipo de conhecimento deve alinhar-se à tarefa revolucionária.

Exporemos a seguir algumas propostas de pensadores marxianos acerca das alternativas educacionais revolucionárias como contribuição ao processo transitório.

## 6.2 APONTAMENTOS SOBRE AS ALTERNATIVAS REVOLUCIONÁRIAS EDUCACIONAIS: a incompatibilidade de uma educação humanamente emancipadora sob a lógica do capital

Os anos de 1970 marcaram historicamente a entrada do processo (re)produtivo do capital numa crise que passou a afetar a humanidade em todas as suas dimensões. A crise que se instalou durante as últimas décadas do século XX foi considerada pelo filósofo húngaro István Mészáros como uma crise estrutural do capital. Muito embora o referido autor ressalte que “[...] não há nada especial em associar-se capital à crise” (MÉSZÁROS, 2011, p. 795), pois é da natureza do capital viver de crises e de tentativas de respostas às suas crises.

Crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de exatamente isso). (MÉSZÁROS, 2011, p. 795).

Sabemos que as crises são inerentes à estrutura contraditória do sistema do capital e que sua essência reside em problemas advindos do processo de acumulação de capital. Nesse sentido, concordamos com Tonet quando afirma que “[...] a matriz geradora da crise é sempre material e não espiritual” (2009b, p. 1). Essa afirmação permite ao autor opor-se a quem indica ser a perda dos valores tradicionais a causa fundamental desta crise.

Mencionamos também a ideia, muito difundida, de que a crise decorreria somente de um complexo em particular – a exemplo de uma crise no setor financeiro ou no comercial; ou que seria apenas uma crise de desemprego<sup>141</sup>, cuja causa estaria na ausência de uma educação de qualidade e/ou de um maior nível de qualificação profissional dos indivíduos. Assim, bastaria um elevado investimento na esfera da educação e/ou um maior esforço subjetivo dos indivíduos em busca de sua qualificação para se resolver o quadro atual.

Não é de estranhar que a indústria de diplomas tenha se ampliado durante os anos subsequentes à crise. Como afirma Mézáros (2011, p. 82), as soluções propostas para a crise “[...] nem sequer arranham a superfície do problema, sublinhando, novamente, que estamos à frente de uma contradição interna no universo do próprio capital”. Isso porque se trata de uma crise interna ao sistema do capital e que possui um caráter estrutural.

#### Uma crise estrutural

[...] afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global. (MÉSZÁROS, 2011, p. 796-797).

Mézáros (2011) ressalta que a novidade que se põe na crise atual é que ela traz em seu cerne características que são específicas de uma crise de caráter estrutural, marcada por quatro aspectos principais: primeiro, é de **caráter universal**, pois não se restringe a uma

---

<sup>141</sup> Em Mézáros (2011), o desemprego estrutural é uma das implicações acarretadas pela crise estrutural do capital. Para um aprofundamento desta discussão, ver Mézáros (2006).

esfera particular, mas atinge todas as dimensões da reprodução da vida e da sociedade. Segundo, seu **alcance é global**, pois afeta todos os países. Terceiro, sua **escala de tempo é extensa**, contínua e permanente, o que a difere de uma crise cíclica. Quarto, sua forma de se desdobrar é **rastejante**.

Sob tais circunstâncias, os impactos da lógica incorrigível do capital têm sido severos em todas as dimensões da vida social, inclusive no campo do trabalho, da educação (produção do conhecimento), do meio ambiente, da arte, da vida individual e da família, e até mesmo nas relações sociais, que têm sido cada vez mais reduzidas à imediaticidade de valores mercadológicos. Para Tonet, “[...] estas dimensões, por sua vez, retornam sobre a crise material, estabelecendo-se um processo reflexivo em que todas elas interferem tanto na matriz como entre si” (TONET, 2009b, p. 3). Há, portanto, uma interação entre a crise material econômica e os demais complexos sociais da vida social. Essa é uma das diferenças fundamentais da crise estrutural: o esgotamento de sua base material reflete desastrosamente em todas as dimensões da vida social.

Por essa razão, as implicações da crise também afetam de modos diferenciados a reprodução material de cada classe social. Enquanto para os capitalistas a crise tem resultado no ciclo de lucro de capitais, na classe trabalhadora implica diretamente as condições imediatas de sua reprodução, cujos contornos mais evidentes refletem no aprofundamento das péssimas condições de sobrevivência e de trabalho, a exemplo da fome, da pobreza, do desemprego e do trabalho precário. Neste cenário, a classe capitalista tem buscado formas de recompor o ciclo de lucro e a reestruturação produtiva tem sido emblemática a partir de novas formas de exploração da força de trabalho, seja pela intensificação ou pelo prolongamento da jornada de trabalho, ou a partir da combinação de ambos, com o apoio da introdução de novas tecnologias aliadas ao modelo de produção toyotista.

Nesse contexto, tem-se um conjunto de medidas orientado na tentativa de recompor a taxa de lucro, entre eles os ajustes neoliberais exercidos pelo Estado<sup>142</sup>. Do ponto de vista dos trabalhadores, essa classe tem buscado alternativas que têm nos complexos sociais de segunda ordem a sua centralidade. Uma das alternativas que desde os fins da década de 1970 vem tomando força é a defesa da educação como salvadora e transformadora das desumanidades erigidas por essa ordem social e aprofundadas por sua crise estrutural, essencialmente a partir da defesa de uma educação emancipadora.

---

<sup>142</sup> Esse conjunto de medidas se consubstancia na privatização de serviços e instituições públicas, na desregulamentação de direitos trabalhistas, na precarização e na flexibilização do trabalho. Sobre a relação entre crise estrutural do capital, neoliberalismo e Estado, ver Paniago (2012).



Estudiosos da educação e de outras áreas<sup>143</sup> vêm propondo formas de enfrentamento ao atual quadro de aprofundamento das contradições geradas pelo capital. O conjunto de propostas toma dois direcionamentos que abarcam a educação: uma primeira proposta, que apesar das “boas intenções”, visa ao **aperfeiçoamento** do sistema capitalista; seu grau mais imediato se corporifica na defesa de um sistema de **reformas** educacionais, da democracia burguesa, da cidadania, objetivando a melhoria e a qualidade do processo educativo dos indivíduos, como reflexo do direito social à educação.

Tendenciosamente, declara-se a educação como o agente de salvação e transformação do atual ordem societária, a qual guarda suas raízes em experiências e defesas políticas e teóricas anteriores ao quadro de crise estrutural, resgatadas para fundamentar o debate da educação emancipadora. Essa primeira proposta consiste numa educação politicamente emancipadora e, portanto, tem na emancipação política burguesa seu horizonte final.

Lamentavelmente, essa apreensão tem sido adotada por parte daqueles pesquisadores que têm a educação como objeto de estudo, atribuindo-lhe a responsabilidade única na transição dessa ordem a uma comunidade autenticamente humana. Hipnotizados pelo discurso personificado do Estado de uma sociedade democrática, igualitária e de direitos (formais) acessível a todos os cidadãos, essa defesa deságua num manancial de conceitos idealistas, tais como: “educação emancipadora”, “educação crítica cidadã”, “educação democrática”, “educação libertadora”, entre outras, todas ainda nos limites da ordem do capital. Todas elas deslocam a centralidade da categoria trabalho no processo revolucionário, limitando-se à esfera da política, a partir da defesa da emancipação política burguesa como fim último.

São concepções que buscam na ampliação da cidadania e na democracia burguesa soluções para o atual estágio de aprofundamentos das desigualdades geradas pela crise estrutural do capital. Tonet (2007) observa que ainda que o trabalhador “livre” e assalariado seja considerado um cidadão, ele não se torna livre do trabalho explorado. Essa condição revela que a emancipação política burguesa é uma condição da desigualdade real do capitalismo. Noutras palavras: “É porque existe a desigualdade real típica do capitalismo, que é necessária a igualdade formal. Este é simplesmente o limite da emancipação política” (TONET, 2007, p. 8).

---

<sup>143</sup> Além de estudos na área da educação, encontramos também no Serviço Social uma produção de conhecimentos que defende a concepção de educação emancipadora via políticas sociais, com a finalidade de alcançar a emancipação humana.

Em síntese, a cidadania e a democracia não são o contrário do capital, mas o avesso da mesma moeda, “e por mais que sejam ampliadas, jamais vão permitir que os indivíduos se transformem em autênticos integrantes do gênero humano” (TONET, 2007, p. 9).

Explica Mézáros:

Cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Mészáros (2008) indica que não se pode pensar numa alternativa radical por meio de reformas institucionais, pois cedo ou tarde tudo seria reestabelecido. Desafiar uma ruptura radical da lógica autoritária do próprio sistema do capital por meios institucionais resulta inócuo. Tais mudanças no campo das reformas são admissíveis ao capital, haja vista que, como já se indicou, apenas corrigem alguns defeitos da ordem estabelecida; por isso, essas correções permitem a conservação da lógica estruturante do sistema de reprodução do capital, e não atacam as relações desumanas erigidas por essa forma de sociedade.

Para Mézáros:

Essa lógica exclui, com a irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as *forças hegemônicas fundamentais rivais*, em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis* entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional. Portanto, seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica fundamental* entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifos do autor).

Significa afirmar que os reparos institucionais que visam alcançar uma educação emancipadora orquestrada no discurso da melhoria institucional e de ampliação de uma

educação ainda sob as orientações dos instrumentos de reprodução da sociabilidade capitalista, como indica a proposta reformista, apenas conserva um “[...] círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Essa proposta engloba tanto as mais “nobres utopias educacionais” encabeçadas por representantes do capital, a exemplo do que vimos em Condorcet e Le Peletier, como representantes da classe trabalhadora cujas propostas, apesar das boas intenções, permaneceram nos limites de reprodução do capital. Em ambos os casos a proposta educação emancipadora se respalda na defesa da educação universal, igualitária, livre, laica, gratuita e pública, sob o comando do Estado.

Para o filósofo húngaro:

Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 49, grifos do autor).

Para Mészáros, essa forma de encarar os problemas advindos desta ordem sociometabólica e a busca por soluções demonstram os equívocos oriundos de uma alternativa que tem um caráter genuíno e seu alcance amplo e prático é, sobretudo, desqualificado em favor de uma “política de formalidade”. Essa primeira proposta endossa, de modo preciso, o ideário cidadão e da democracia como salvadores e transformadores sociais.

Pretender superar a ordem capitalista a partir do próprio Estado burguês, sobretudo no atual quadro de crise estrutural a partir das políticas sociais públicas burguesas, é admitir a própria inconsistência desta via, pois os próprios representantes do capital vislumbraram frustradamente a tentativa de reverter a crise por via das políticas sociais. Essas não passam de remédios imediatos e paliativos ao aprofundamento das contradições desta ordem, mas não resolvem o cenário de desumanidades causadas pela sociedade capitalista.

Como se verificou em linhas anteriores, a proposta de uma educação emancipadora cujo eixo central se expressa no preparo para o exercício da cidadania, no âmago dos limites da democracia burguesa, resulta claramente na manutenção da ordem burguesa e propaga o discurso de uma educação de qualidade, “universal”, igualitária e laica, vinculada aos

pressupostos da emancipação política burguesa. Propõe um caminho para se alcançar o socialismo por meio de uma alternativa progressista e *defensiva*, e suas aspirações se expressam por meio de reformas e de “acordos” entre a classe trabalhadora e os representantes do capital – a exemplo do Estado. Tal alternativa está posta por intelectuais e políticos identificados com o projeto revolucionário da classe trabalhadora, muito embora resulte em derrotas significativas para as forças socialistas. Permanece nos limites da reprodução desta ordem social como uma **educação politicamente emancipadora**.

Radicalmente diversa dessa proposta, o segundo direcionamento aponta, à luz da Teoria Social de Marx, a possibilidade de a educação contribuir com o processo de superação da ordem vigente. Aqui, a educação não é vista como a força primária de transformação e de reprodução de uma nova e radical forma de sociabilidade; essa tarefa se atribui ao trabalho associado. Cabe à educação a tarefa de mediação no processo de tomada de poder político dos trabalhadores rumo ao socialismo. Nesta proposta, temos dois aspectos radicalmente diversos da primeira proposta: sua base se orienta pela **superação, mediante a via revolucionária**, e não pelo aperfeiçoamento desta ordem; a educação não se apresenta como um complexo primário e único à revolução social. Esse complexo se acha no campo das **mediações** necessárias à tomada de poder político, mas como uma estratégia para a revolução socialista, cujo eixo central é o trabalho associado.

Nesse sentido, a educação deve se articular e se orientar em direção a uma “revolução política com alma social”, condição essencial para efetivar as possibilidades da educação no processo de organização da consciência revolucionária, sem que com isso se proponha a estruturação de uma educação humanamente emancipadora ainda na ordem comandada pelo capital.

A partir dessas considerações, avaliamos as possibilidades de a educação contribuir com o processo transitório rumo à emancipação humana, analisando quais as propostas que apontam a possibilidade de se articular, hoje, a *práxis* educativa com a tarefa revolucionária. Para tal análise tomamos consideramos fundamentais as ideias de István Mészáros e Ivo Tonet, que se vinculam à teoria marxiana no que concerne à relação entre trabalho (associado), educação e emancipação humana.

A adoção do conhecimento também não pode ser tomada como o único elemento fundamental do processo de emancipação humana, pois, conforme Tonet (2016a), se o acesso ao conhecimento sistematizado, precisamente em sua manifestação escolar, fosse um fator primário e suficiente para a classe trabalhadora fazer revolução, essa classe teria uma

consciência e uma atuação revolucionária efetiva nos países desenvolvidos; entretanto, ela está num caminho muito distante disso.

Para o referido autor, existem dois motivos para que o acesso ao conhecimento não seja suficiente ao processo revolucionário. Primeiro, porque a educação escolar não se põe como elemento primário para a formação da consciência revolucionária, já que, para Tonet (2016a, p. 176): “A luta social é o elemento fundamental” para a construção da consciência revolucionária. Segundo, a forma, os conteúdos, as teorias, as metodológicas, enfim, o acervo educacional dentro desta ordem serve apenas para atender aos interesses de reprodução do capital. Por esta razão, tais conteúdos devem sempre, mas não absolutamente, impedir qualquer tentativa de construção de uma consciência revolucionária. O que nos permite afirmar que nem todo tipo de conhecimento é relevante à construção da consciência revolucionária.

Para que a educação possa contribuir com essa tarefa, é preciso considerar dois aspectos: primeiro, que a educação que se pretende revolucionária se fundamente num tipo de conhecimento radicalmente adverso aos interesses de reprodução do capital. Mas, afinal, qual conhecimento deve compor uma educação que se afirme como mediação ao processo de formação de uma consciência revolucionária? Um tipo de conhecimento baseado em fundamentos teórico-metodológicos que permitam provar a possibilidade de transformar radicalmente esta sociedade numa outra verdadeiramente humana. Isso implica a necessidade de uma teoria social que possibilite apreender o objetivo a se atingir: o socialismo. Em nosso entendimento, a Teoria Social elaborada por Marx se põe como uma teoria de transição.

Segundo, que o acesso a esse conhecimento possa se dar mediante espaços e atividades que ultrapassem os mecanismos e instrumentos regulamentados pela sociedade capitalista – a exemplo da educação escolar burguesa. Isso porque toda tentativa de estabelecer um conhecimento que permita aos homens apreenderem a realidade como ela é em si e refletir sobre a possibilidade de sua transformação social radical será sempre invalidada, pois não é do interesse desta ordem e de seus mecanismos de reprodução o pleno acesso a esse conhecimento. Os espaços institucionais regulamentados pelo Estado burguês exercem um papel de controle e reprodução da força de trabalho para o capital; esses espaços são orientados por teorias, valores e preceitos essencialmente burgueses. Daí a impossibilidade de uma política social de educação humanamente emancipadora.

Na ordem vigente, a educação exerce a tarefa de transmitir e reproduzir valores que legitimam os imperativos burgueses e visam formar indivíduos para o mercado de trabalho, repassando uma massa de trabalhadores minimamente “qualificados” para a execução de

atividades e funções na esfera da produção ou no âmbito da reprodução de valores de troca. Não só os trabalhadores devem ser preparados para esta sociedade; Tonet (2016a) observa que os burgueses também precisam desta preparação para dirigir a sociedade. A educação exerce o papel de uma das mediações para o funcionamento da lógica de reprodução do capital.

Mészáros destaca 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 nossas 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. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo nosso).

Duas constatações se evidenciam nas ponderações do autor: primeiro, se a educação formal não se apresenta como uma força ideologicamente primária que permite legitimar o sistema do capital, significa dizer que no conjunto de complexos que desempenham papel fundamental para a disseminação ideológica dos valores, comportamentos, interesses etc., desta sociedade, além da educação há outros complexos executam tarefas que não cabem apenas à educação formal.

A segunda constatação: a educação formal, “*por si só*”, não pode fornecer uma alternativa emancipadora radical, pois o sistema formal de educação, com todas as suas instituições, não passa de um instrumento a serviço da reprodução da sociedade burguesa. Sua função é produzir no interior das relações sociais tanto conformidade como “consenso”, alienando e fetichizando as relações econômicas de exploração, de violência e as desumanidades desta ordem social. A educação no modelo atual é incompatível para estabelecer uma alternativa radical.

É no campo dos sinais de esgotamento desta ordem que podem e devem ser forjadas estratégias na contramão da reprodução do capital. Ainda que consideremos ser incompatível construir uma educação humanamente emancipadora no interior da sociedade capitalista, isso não anula a tarefa que um tipo específico de conhecimento tem na construção de uma consciência revolucionária, como mediação ao processo transitório. Como por vários momentos destacamos, esse elemento deve ser tomado como mediação, e não como força primária revolucionária.

Como pode a educação contribuir para esse processo, quando sabemos que os espaços para criar estratégias são cada vez mais estreitos? Diante disso, põe-se a necessidade de desenvolver alternativas “[...] que despertem e fundamentem as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo, tempo, transmitam o que de mais avançado existe em termos de conhecimento” (TONET, 2016a, p. 85) Nesse preciso sentido a educação deve se articular à emancipação humana.

A partir desse entendimento, algumas alternativas são apontadas pelos estudiosos em tela. Em Mészáros (2008), há a defesa de uma educação revolucionária posta pelos trabalhadores, que deverá abarcar práticas político-educacionais e culturais de contrainternalização (ou contraconsciência), isto é, uma atividade “[...] coerente e sustentada que não se esgote na negação – não importando 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). Em Tonet (2013, 2016a), há a defesa da necessidade de se construir “atividades educativas emancipadoras” (2016a, p. 181). Vejamos as ideias desses autores.

Tonet (2016a) propugna que uma educação de modo a favorecer os interesses da classe trabalhadora, sob o comando do capital, está “fadada ao fracasso”. A condição essencial para tanto seria a destruição do capital e do Estado. Segundo o autor, é um equívoco pensar a educação emancipadora em sentido humano ainda nessa forma de sociabilidade, pois mesmo que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento, este não é suficiente para embasar a luta pela emancipação humana. Insistimos: o conhecimento é mediação, e não força primária de transformação social. Conforme Tonet (2016a), “para que houvesse uma educação emancipadora, seria necessário reconfigurar inteiramente tanto os conteúdos como o conjunto da educação. Tarefa obviamente impossível no âmbito da sociedade burguesa” (TONET, 2016a, p. 176).

Tonet (2016a) observa que diante da própria contradição que funda a ordem burguesa, é possível desenvolver atividades de caráter emancipatório. Inicialmente é necessário ressaltar que nas análises do referido autor, as atividades educativas se referem essencialmente à educação escolar, como claramente ele aponta: “Sabemos que a educação escolar é apenas uma forma da educação. A educação, em sentido amplo, se efetiva em todos os espaços da vida social. **Aqui, nos referiremos apenas à educação escolar**” (2016a, p. 169, grifo nosso).

Em que consistiriam as **atividades educativas** que pretendam contribuir com a emancipação humana sem que com isso se afirme a possibilidade de se estruturar uma

educação humanamente emancipadora ainda nesta ordem? A tese perseguida por Tonet (2016a) infere que essas atividades são “[...] todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje” (TONET, 2016a, p. 181).

Para o autor, há cinco requisitos essenciais que possibilitam às atividades educativas contribuírem com o processo revolucionário, a saber:

- 1) Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) Conhecimento da natureza específica da educação; 4) Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores. (TONET, 2016a, p. 169).

Quanto ao primeiro requisito, ele engloba um tipo de conhecimento “[...] sólido e profundo da natureza da emancipação humana [...]” (TONET, 2016a, p. 83) do fim pretendido, isto é, um conhecimento acerca da natureza da emancipação humana, no sentido de apreender a distinção entre a cidadania e a emancipação humana, e o devido aprofundamento acerca do trabalho associado como fundamento de uma nova forma de sociedade assentada na emancipação humana. Aqui, é essencial na direção da emancipação humana o entendimento do trabalho como base material de toda a forma de sociabilidade e, portanto, do trabalho associado como fundamento de uma sociedade autenticamente humana. “Trata-se de fundar as convicções na racionalidade do trabalho (ontologicamente entendido), o que significa, no processo social como totalidade matrizada pelo trabalho, na medida em que este é a raiz de uma sociabilidade verdadeiramente livre” (TONET, 2013, p. 265).

Para o autor, é fundamental um conhecimento que permita a apreensão da realidade social radicalmente histórica e social, como resultado da atividade humana, cujos contornos incluem aspectos econômicos, políticos, ideológicos e culturais. Os fundamentos (ontológicos) deste patamar de conhecimento foram elaborados por Marx, com o apoio de Engels, especialmente nas obras aludidas neste estudo, a saber, os *Manuscritos econômico-filosóficos* e *A ideologia alemã*.

São obras que contêm os fundamentos da concepção materialista da história, fundamental para a apreensão da história da humanidade e a possibilidade ontológica e histórico-estrutural acerca dos fundamentos e da natureza da emancipação humana. “O domínio amplo e aprofundado a respeito do fim que se quer atingir é apenas um dos



momentos – da mais alta importância, sem dúvida – de que é preciso apropriar-se para conferir à ação educativa um caráter emancipador” (TONET, 2013, p. 267).

Segundo, ao derivar do anterior, este conhecimento começa a ganhar contornos mais concretos e específicos. Um conhecimento que tenha como fim a emancipação humana deve se fundamentar na processualidade do real, sendo fundamental conhecer o processo histórico de construção da humanidade e o momento que a atual sociabilidade experimenta. Cumpre apreender: os fundamentos e a lógica da reprodução do capital; de suas crises (da crise estrutural do capital) e de suas implicações; das contradições desta ordem; da alienação. De modo geral, requer entender os fundamentos da sociedade capitalista e a possibilidade de sua superação. Esse requisito exige a crítica radical a todo conhecimento produzido sob a perspectiva dominante, aquele conhecimento que, como salientamos anteriormente, limita-se à reprodução da ordem vigente. Feito isso, é preciso construir um saber fundado num caráter radical e ontologicamente crítico.

Terceiro, o conhecimento da natureza específica da educação, a fim de apreender o conceito específico de educação. O conceito ontológico da educação enquanto complexo que tem o objetivo de contribuir com novos pores teleológicos no campo da singularidade humana; esses pores permitem que aos indivíduos se tornem membros do gênero humano, sendo suas atividades orientadas pela emancipação humana. Isso significa que numa atividade educativa emancipadora “não é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo de emancipação humana. Pelo contrário, a nosso ver, apenas um conceito ontologicamente fundado pode ser coerentemente articulado com este objetivo maior” (TONET, 2016a, p. 84).

A partir de um conceito ontológico da educação, é possível apreender corretamente os elementos fundamentais de uma sociedade comunista. Pois, assim

como o capitalismo exige a internalização de ideias, valores e comportamentos adequados à sua reprodução, também a construção de uma sociedade comunista exige que as pessoas se convençam da superioridade desta forma de sociabilidade sobre a atual sociedade. Uma fundamentação sólida destas convicções tem que tomar como ponto de partida a categoria do trabalho e compreender como, a partir dela se originam todas as outras dimensões da vida social. (TONET, 2016a, p. 182).

A tarefa fundamental neste âmbito da educação seria, para o citado autor, trazer um entendimento profundo do real e, a partir deste conhecimento, apreender o trabalho como a categoria que funda a sociabilidade humana. Certamente outras mediações emergem nesse

processo; todas elas devem ser apreendidas, a exemplo da educação, da consciência, da arte, da ética etc. O trabalho em seu sentido ontológico será a base do trabalho associado – fundamento da sociedade comunista, mas não o único elemento desta sociedade. Por essa razão, é preciso atentar para que essa nova forma de sociabilidade envolverá todas as dimensões da vida social. Quanto a esse requisito, é relevante o estudo de Lukács, a partir das elaborações de Marx, em sua obra *Para a Ontologia do Ser Social*, na qual encontramos riquíssimas considerações acerca da natureza, da função social e da estrutura ontológica do complexo social da educação.

Quarto, são atividades educativas aquelas que “permitem compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, suas possibilidades e os seus limites” (TONET, 2016a, p. 184). Esse requisito requer o entendimento da sua função e de seu direcionamento rumo à emancipação humana. Para tanto, sua função deve estar articulada à apropriação mais elevada possível do conjunto de conhecimentos, saberes e técnicas produzido pela humanidade, ou seja, o domínio dos conteúdos específicos, de cada área, a serem ensinados.

Não basta à classe trabalhadora ter acesso aos conteúdos tradicionais. A classe trabalhadora tem necessidade de um conhecimento que permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo. (TONET, 2016a, p. 177).

O quinto requisito assenta-se na articulação entre a atividade educativa e as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas<sup>144</sup>, “especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva” (TONET, 2016a, p. 85). A partir desses requisitos, a defesa do autor da atividade educativa emancipadora tem como fim último a emancipação humana e, para isso, deve estar ontologicamente fundamentada na perspectiva do trabalho.

A partir dessas ideias, entendemos que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48), conferindo instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital. A concepção de educação deve estar articulada à emancipação humana.

Em Tonet (2013, 2016a), as atividades educativas emancipadoras, no interior da própria educação escolar, devem contribuir para que os indivíduos tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cultural. Todavia, entendemos que desenvolver essas

---

<sup>144</sup> Termo utilizado pelo autor (TONET, 2012, p. 271).

atividades ainda no interior da educação escolar é uma tarefa permeada por inúmeras dificuldades postas pelas instituições dessa sociedade. Seja no âmbito privado ou público, o estabelecer dessas atividades esbarra no enquadramento organizativo das instituições.

A tese de Tonet (2016a) oferece aos educadores e, de modo geral, aos intelectuais da educação, um arcabouço teórico no sentido de criar estratégias teórico-práticas numa direção revolucionária, no interior da própria dimensão educativa escolar. É inegável que sua tese, à luz da teoria marxiana, traz um conjunto de elementos que contribuem com a atividade revolucionária num momento em que se aprofunda a barbárie social decorrente do quadro de crise estrutural do capital. Todavia, ao tempo que se oferece essa alternativa, apontamos também que muitos são os limites para que se materializem tais atividades de modo pleno, duradouro e amplo no interior da educação escolar ou de espaços institucionais. O conhecimento revolucionário tem sido drasticamente refutado nos espaços institucionais.

Ainda vinculada à segunda proposta, encontramos em Mészáros (2008) a indicação de uma alternativa que deve ultrapassar os espaços formais de educação. A defesa de uma “*Educação para além do capital*” alicerça-se na ideia de que a educação sob o comando do capital se realiza sob um sistema de *internalização* de valores, comportamentos, princípios, conteúdos etc., que não se limita à educação escolar; esse sistema de internalização é fundamental ao capital para garantir em termos ideológicos, políticos, teóricos, culturais e éticos uma massa de indivíduos comprometidos com a reprodução do capital.

Mészáros (2008) advoga que a educação dos últimos 150 anos não serviu apenas para fornecer os conhecimentos necessários para o trabalhador poder operar a máquina no sistema do capital, mas também para gerar e transmitir um conjunto de valores que legitimam os imperativos do capital, como se não pudesse haver outra forma de sociabilidade que não a do capital. Significa, nas palavras do autor, afirmar que a educação tem desempenhado o papel de *internalizar* uma compreensão de mundo que obsta pensar na possibilidade e na necessidade de uma transformação radical, de uma alternativa à gestão da sociedade, “[...] seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estes estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podemos funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 43, grifos do autor).

Para o filósofo húngaro, essa internalização acontece sob duas formas: no sentido formal e não formal, ou seja, dentro e fora da escola. A internalização diz respeito a toda forma e expressão de educação que se realize no âmbito escolar ou fora dos espaços institucionais e que visem reproduzir nos indivíduos valores e princípios necessários à reprodução da sociedade capitalista e, portanto, que permitam a dominação de uma classe sobre a outra. Essa internalização acontece sem que os indivíduos questionem tal lógica; assim, passam a incorporar/internalizar tais valores, princípios e metas de reprodução do capital como se fossem seus. Aqui, evidencia-se a função de controle e disciplinamento da educação sobre os indivíduos.

Como esclarece o autor:

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 abandonada) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de *crise aguda* volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifos do autor).

Nosso autor destaca que o sistema formal de educação, representando pelas instituições formais, é apenas uma parte deste sistema global de internalização, isso porque, estejam os indivíduos inseridos ou não num determinado período de tempo nas instituições formais, eles devem sempre absorver os princípios reprodutivos orientadores da ordem burguesa, adequando-os a um lugar na ordem social. Como já salientamos em momentos anteriores, devem ser adequados ao lugar e às tarefas que ocupam e executam na esfera produtiva. MéSZÁROS afirma: “Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Uma alternativa radicalmente adversa à proposta de aperfeiçoamento e reformas. Por isso mesmo, “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifos do autor).

Para o autor húngaro, o que precisa

[...] ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. 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, grifos do autor).

Mas, afinal, qual a alternativa hegemônica do trabalho no trato à educação *para além do capital*? É preciso desafiar e enfrentar as atuais formas dominantes de internalização; isso não se dá através de esferas que enquadram e controlam os sujeitos sociais. Para tanto, em resposta a nossa indagação, primeiramente, postula Mészáros (2008) a necessidade de modificar, de forma *duradoura*, o modo de internalização historicamente posto. Uma mudança ***duradoura e concreta*** da concepção dominante de mundo, essa seria a condição fundamental para romper a lógica do capital no âmbito da educação.

Segundo, é necessária uma concepção mais ampla de educação, a qual deve **ultrapassar a aprendizagem formal**, ou seja, a educação institucional formal. Para nosso autor, esse processo de apreensão de uma concepção de educação ampla não deve ser controlado e manipulado pelos aparatos institucionais formalmente legitimados e legalizados pela figura do Estado, rompendo com as formas de opressão, alienação e coerção formal. Esses processos de aprendizagem transcendem a educação formal, pois

[...] comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nos mesmo e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Em Mészáros (2008), verifica-se a preocupação de se resgatar uma concepção de educação que ultrapasse a redução imposta a esse complexo pela sociedade capitalista, um complexo social que foi reduzido à esfera da educação escolar enquanto política social. Para ele, uma educação que vise contribuir com o processo revolucionário deve perpassar todas as esferas das práticas educativas e ampliar o entendimento sobre a educação dos homens, uma educação articulada à própria existência humana, que viabiliza o entendimento da singularidade do ser enquanto parte do gênero humano.

O autor destaca que “uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 74, grifos do autor), mas deve abarcar a todos e ser um processo contínuo. Nessa direção, o autor aponta que a “autoeducação de iguais e a autogestão da ordem social reprodutiva” (MÉSZÁROS, 2008, p. 74) devem estar articuladas. Para tanto, a autogestão será articulada pelos produtores livremente associados, num

procedimento progressivo que necessita de uma mudança radical no processo de produção, tendo como objetivo o valor de uso e não o valor de troca.

Para se resgatar essa concepção mais ampla, é preciso desafiar todo o sistema dominante de internalização dos interesses da ordem burguesa, cuja função tem sido a de “[...] agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-lo às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifo do autor).

Há a necessidade de

[...] uma atividade de “**contrainternalização**”, coerente e sustentada, que não se esgote na negação – não importando 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, grifos nossos).

Portanto, para o referido autor, é fundamental resgatar uma concepção de educação ampla que abarque todas as dimensões da vida social; sem isso não há a possibilidade de a educação realizar suas “*aspirações emancipadoras*”. Isso significa ultrapassar a educação em sentido estrito e abarcar a arte, a cultura, o lazer etc. em espaços que não os da escola. O percurso reflexivo do filósofo húngaro indica que essa contribuição também não se concretiza pela forma já hegemônica estabelecida pelo capital, pois se cairia em círculos viciosos, dos quais as propostas reformistas são um exemplo;

Constitui uma tarefa urgente construir uma concepção de educação que seja **abrangente, duradoura e concreta**, e que resgate o entendimento da educação para além da sua manifestação formal. Em poucas, mas precisas palavras: a atividade de “*contrainternalização*” ou “*contraconsciência*” é estrategicamente concebida como alternativa a uma intervenção consciente nos processos sociais, uma atividade que visa negar os princípios orientadores e as mediações que permitem ao capital extrair o excedente produzido pelo trabalho explorado.

Ambas as alternativas postas pelos autores demonstram a impossibilidade de se edificar uma educação plenamente humana que vise à formação integral do ser humano se se conservar o trabalho abstrato, sendo ainda mais incompatível essa construção a partir de mecanismos que respondem à reprodução do capital – a exemplo das políticas sociais educacionais.

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

Verificamos nas propostas desses autores, respeitados os seus limites, a preocupação fundamental de articular a educação a um tipo específico de conhecimento que exerça um papel contributivo no processo de desconstrução das formas de internalização dos valores, princípios e alienações ideológicas projetadas pela ordem burguesa. Esse conhecimento fundado na ontologia do ser social, na concreta historicidade dos processos sociais e no desvelamento dos fundamentos da sociedade capitalista, tem sido historicamente velado. Daí que, em nossa pesquisa, verificamos, no campo do trabalho e no da educação, a necessidade de apreender o que há de mais profundo e radical na relação entre trabalho (associado) e emancipação humana, rumo à sociedade comunista.

Segundo Mészáros<sup>145</sup>,

[...] para se tornar efetivo, o conhecimento crítico genuíno precisa de sua dimensão organizacional própria, dadas a magnitude da tarefa e a relação das forças sobre as quais não podemos nutrir ilusões. Pois não é simplesmente uma questão de como produzir conhecimento, mas também como expressá-lo de forma positiva. Pode não haver nenhuma melhoria em relação às questões com as quais nos preocupamos, na escala exigida – uma melhoria, ademais, que precisaríamos muito de forma duradoura – sem questionar de forma radical o sistema de valores inteiro de nossa sociedade. (MÉSZÁROS, 2009, p. 535).

Caso essa educação não se oriente para o fim último – a emancipação humana –, serão apenas admitidos alguns reajustes no âmbito da emancipação política. Somente orientada para uma direção radicalmente humana é que a educação em alguma medida pode contribuir com a luta política revolucionária. Certamente, essa concepção não nega a contribuição que a educação tem como uma das mediações no processo de construção de uma consciência política dos trabalhadores, direcionada por uma postura *ofensiva*. Esse processo é um dos momentos da revolução política, que não se esgota nele, pois o objetivo desta revolução reside na sua “*alma social*” – a emancipação humana – e, portanto, na superação radical do

---

<sup>145</sup> MÉSZÁROS, István. **Reflexões e perspectivas das relações entre capital e educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 533-540, 2009.

trabalho abstrato, da divisão entre trabalho manual e intelectual. A concretização de outra formação social exige a extinção do capital.

As defesas que tomam a política de educação como potencializadora da emancipação humana acabam por desprezar o caráter revolucionário do trabalho. O trabalho, na expressão de Mészáros, é “precisamente a única alternativa estrutural viável para o capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 96). Isso significa que o trabalho abstrato é a base da sociedade capitalista; somente com a transformação radical dessa base material se vislumbra outra ordem social, assentada na forma de trabalho associado.

Dito isso, concluiremos esta tese expondo alguns elementos fundamentais à educação humanamente emancipadora a partir de nossa base teórica. Para este intento, faremos o “caminho de volta” ao nosso objeto de estudo.

### 6.3 POR UMA EDUCAÇÃO HUMANAMENTE EMANCIPADORA: o retorno ao complexo social da educação enquanto parte do gênero humano

Ao longo do nosso estudo, apreendemos que o caminho para a **educação humanamente emancipadora** exige uma forma de sociabilidade lastreada numa base econômica que permita expressar a natureza, a função e a estrutura do complexo social da educação sob a orientação da emancipação humana. Essa afirmação tem como fundamento a relação entre trabalho e educação, especificamente a partir do trabalho associado, o qual permitirá a reprodução material e espiritual da humanidade de modo verdadeiramente livre, coletivo, universal, igualitário e consciente, liberto de todas as relações de opressão e exploração entre os homens.

O trabalho associado é uma condição que permite o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, e que os homens possam responder às suas reais necessidades e às da comunidade, não apenas no sentido de suprir as necessidades materiais, mas também no sentido de responder ao desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais/intelectuais. Essa forma de trabalho tanto transforma a natureza como humaniza o homem. É a partir dessas ideias que desenvolveremos nossas reflexões finais.

Certamente, não podemos indicar como se dará o processo de organização da educação na sociedade comunista. O método que fundamenta nossa tese recorre a categorias de análise da realidade que indicam ser sobre essas bases que uma educação humanamente



emancipadora poderá ser concretizada. Se o trabalho associado tem como essência o trabalho em sentido ontológico, base ineliminável para o alto desenvolvimento e a reprodução da humanidade, conclui-se que numa sociedade humanamente emancipada, a educação se organizará tendo como base essa forma de reprodução, o que exige regatar a função ontológica do complexo social da educação no processo de desenvolvimento interrompido da individualidade e do gênero humano a partir de uma determinada forma de reprodução material e espiritual que possibilite alcançar a verdadeira liberdade do homem, isto é, livre de todas as formas de exploração e alienação. Essa condição fundamental a uma educação humanamente emancipadora explicita a incompatibilidade de se erguer essa forma de educação ainda na sociedade capitalista.

“O caminho de volta” às bases teóricas do nosso objeto permite apontar que a função ontológica da educação “[...] consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida” (LUKÁCS, 2018, p. 134), de modo que permita produzir e acumular conhecimentos pela e para a humanidade. Em nosso entendimento, essa função sob uma ordem plasmada na plena liberdade e emancipação de todos permite que novos pores teleológicos se realizem livres das relações de opressão e alienação do homem ante si mesmo e ante a comunidade.

Conforme Marx e Engels:

**A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real.** O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação [*direkter Ausfluß*] do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, ideias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam [*die wirklichen, wirkenden Menschen*], tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações [*Verkehrs*] que estas correspondem até as suas formações mais avançadas. (MARX; ENGELS, 2009, p. 31, grifos nosso).

A educação exerce função essencial para a reprodução do gênero e constitui um complexo que contribui com o processo de produção e reprodução de conhecimento enquanto um *medium* na práxis social. Desse processo resulta que o acúmulo de conhecimentos produzido pela humanidade é parte do patrimônio educacional e cultural do gênero humano. O patrimônio educacional decorrente da práxis educativa “[...] está em princípio diretamente entrelaçado com a atividade material e o intercâmbio material dos homens [...]” (MARX;

ENGELS, 2009, p. 31). A produção de conhecimentos, de ideias, da moral, da religião, da filosofia, enfim, de todo conteúdo espiritual deita sua base social na esfera da reprodução material da vida social.

Se em termos marxianos, a base material tem implicação sobre a produção do conteúdo espiritual produzido pela humanidade, uma educação humanamente emancipadora pressupõe uma forma de produção e reprodução da humanidade (incluindo suas reais necessidades) a partir de um tipo de trabalho direcionado à produção de valores de uso, livre da relação de compra e venda, e livre das relações alienantes. Desta relação de produção de valores de troca, na sociedade capitalista, resulta que as demais interações entre os homens também têm no valor de troca seu ponto nodal; para tanto, tudo que é produzido aparece ao indivíduo no formato de *coisa*, como algo estranho a quem produziu.

Sobre essa questão, Marx (2011b) discorre nos *Grundrisse*:

A troca, quando mediada pelo valor de troca e pelo dinheiro, pressupõe certamente a dependência multilateral dos produtores entre si, mas ao mesmo tempo o completo isolamento dos seus interesses privados e uma divisão do trabalho social cuja unidade e mútua complementariedade existem como uma relação natural externa aos indivíduos, independentes deles [...]. A própria necessidade de primeiro transformar o produto ou a atividade dos indivíduos na forma de *valor de troca, no dinheiro*, e o fato de que só nessa forma *coisa* adquirem e comprovam seu *poder* social, demonstra duas coisas: 1) que os indivíduos produzem tão somente para a sociedade e na sociedade; 2) que sua produção não é *imediatamente* social, não é o resultado de associação que reparte o trabalho entre si. Os indivíduos estão subsumidos à produção social que existe fora deles como uma fatalidade; mas a produção social não está subsumida aos indivíduos que a utilizam como seu poder comum. (MARX, 2011b, p. 106-107, grifos do autor).

Nestas condições, os indivíduos encontram-se subsumidos à lógica da produção para a reprodução da sociedade, e não para a satisfação de sua reprodução. Neste universo, inclui-se não apenas a produção material, mas também a produção espiritual, a qual não se encontra subsumida aos indivíduos, aparecendo a eles como algo estranho. A religião, a moral, as ideias e os conhecimentos encontram-se a serviço da reprodução da sociedade capitalista. Isso revela que complexos sociais secundários, que permitem o desenvolvimento espiritual dos homens, têm subsumido, sobretudo nesta ordem, a formas de alienação que têm no valor de troca seu fundamento, a exemplo da arte, da educação, do lazer e da ética. Ainda que não sejam produtos diretos da transformação da natureza, as relações sociais na sociedade capitalista são relações decorrentes do modo de produção; logo, tudo se torna mercadoria, até mesmo a vida.

Contrapor-se a esse cenário requer uma “revolução política com alma social”. Nesse processo, há uma contribuição da educação na tomada do poder político pelo proletário. Essa contribuição não significa a existência de uma educação plenamente emancipadora, pois as condições estruturais de uma sociedade comunista ainda estariam sendo firmadas.

De acordo com Marx, somente

[...] numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: **De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!** (MARX, 2012b, p. 31-32, grifo nosso).

Apesar de não se explicitar a categoria da educação na passagem acima, entendemos que o processo de formação educacional e cultural do homem livre e consciente requer a conquista de uma sociedade verdadeiramente humana. A concreticidade de uma sociedade comunista permitirá que os homens possam desenvolver e objetivar suas capacidades e aptidões para atender às reais necessidades humanas. Assim, ultrapassado o momento de transição e da contribuição da educação como mediação ao fortalecimento do momento político da revolução social, no momento mais maduro da sociedade comunista poder-se-á apontar a objetivação e a plenitude de uma educação humanamente emancipadora.

Os elementos desta sociedade, fundada no trabalho associado, permitirão o soerguimento de uma educação verdadeiramente universal, livre, igualitária, laica, gratuita e pública, orientada a uma **formação *omnilateral*** – visando à riqueza que é o homem social.

Quais elementos podem ser indicados como fundamentais à educação humanamente emancipadora? A resposta a essa indagação exige o retorno aos pressupostos da liberdade, da igualdade, da universalização, da laicidade, da gratuidade e do público, porém agora não estatal. A razão disso, veremos adiante. Uma educação que vise ao desenvolvimento integral do homem, em direção – insistimos – à formação *omnilateral*.

Vimos que na sociedade regida pelo capital, a educação universal, igualitária, laica, gratuita e estatal encontra-se orientada pelos princípios da democracia e da cidadania burguesas, que na contemporaneidade são plasmadas nos direitos sociais. Trata-se de elementos que têm na emancipação política burguesa seus limites. Ademais, já havíamos

salientado, que ainda que os ditos direitos sociais se apresentem como um avanço da ordem burguesa se comparada às sociedades de classes anteriores, essa condição não muda a relação de exploração a que os indivíduos/cidadãos são submetidos, “[...] porque as suas condições de vida lhes são causais; na realidade são, naturalmente, menos livres, porque mais submetidos ao poder das coisas” (MARX; ENGELS, 2009, p. 96). Logo, a liberdade e a igualdade burguesas têm na desigualdade e na exploração a sua razão de ser.

Na sociedade regida pelo capital, esses princípios têm sido orientados pela base material e política que esta sociedade reproduz – mediante o trabalho assalariado (incluindo a divisão social do trabalho) e pela emancipação política burguesa. Essa base impacta os complexos secundários, a exemplo da educação enquanto formação humana. Em oposição a essa orientação situa-se a educação universal, igualitária, livre, laica, gratuita e pública, sob novas e radicais bases: o trabalho associado e a emancipação humana.

Começemos pela base de uma educação emancipadora verdadeira e humanamente **livre**. Apreender sua essência requer situar a relação entre trabalho e liberdade, essa última como categoria ontogenética do ser social. Significa analisar a relação entre o reino das necessidades (da produção material e espiritual) e o reino da liberdade, a qual é para Marx o caminho para a superação do capital e para a construção de uma nova sociedade. A partir do pensamento marxiano, à medida que se rompe com a produção voltada à lógica da mercadoria, a produção se direcionará para atender às reais necessidades coletivas, não mais fundamentadas na reprodução do capital, mas, agora, na reprodução da humanidade.

Quando falamos em necessidades humanas estamos nos referindo não apenas às necessidades relativas à reprodução imediata da subsistência humana – a exemplo de beber, comer e vestir-se –, mas também às necessidades intrínsecas ao desenvolvimento da saúde, da ciência, da moradia, do lazer etc., bem como à produção intelectual e cultural.

Claramente, a objetivação das necessidades humanas não se limita às coisas exteriores, pois envolve também as relações sociais. Todavia, o grau de humanidade que se expressa nas necessidades humanas somente se realiza quando os homens se reconhecem nos objetos, nas atividades e relações criadas para responder a tais necessidades. Assim, entendemos ser fundamental a esse processo a plena liberdade e emancipação de todas as capacidades, sentidos (físicos e espirituais) e potencialidades de fruição da vida.

Na sociedade capitalista, a vida humana em todos os seus sentidos e potencialidades acha-se reduzida à propriedade privada. A relação da propriedade privada se estende para além da condição material; conforme Marx (2012c), “[...] a *propriedade privada* é apenas a expressão sensível de que o homem se torna simultaneamente objetivo para si

simultaneamente se torna antes um objeto estranho e não humano [...]” (p. 108, grifo do autor). Significa dizer que a “suprassunção positiva da propriedade privada” não se limita ao ter material, mas se estende à apropriação da “[...] da *obra* humana para e pelo homem, e não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*” (MARX, 2012c, p. 108, grifos do autor).

A superação radical da propriedade privada burguesa, da produção e apropriação do trabalho e do objeto de trabalho por uma classe social é fundamental para a liberdade da fruição da vida humana, tanto na reprodução material como na espiritual. No que tange à educação, com o fim da produção e apropriação da riqueza social privada burguesa tem-se também a supressão das relações sociais e culturais burguesas – e com ela a superação de uma educação voltada à reprodução ideológica e política dos interesses burgueses “[...] através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc. [...]” (MARX, 2008, p. 37).

Essa condição se explicita na afirmação de Marx, no *Manifesto do Partido Comunista*, às objeções da burguesia ao comunismo e à supressão da propriedade privada. Segundo Marx, a concepção de liberdade e educação está intrinsecamente vinculada às relações burguesas de produção e de propriedade.

Vejamos a seguinte passagem:

[...] não discutam conosco só porque vocês tomam como padrão para a abolição da propriedade burguesa a sua concepção burguesa de liberdade, **educação**, direito etc. **Suas ideias são produto das relações burguesas de produção e de propriedade**, assim como o Direito não é nada mais que a vontade de sua classe erigida em lei, uma vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vida de sua própria classe. (MARX, 2008, p. 36, grifos nossos).

Essa passagem demonstra, em termos marxianos, a subsunção das categorias da liberdade e da educação aos limites da reprodução material e espiritual na sociedade burguesa. Em Marx fica claro que não há liberdade verdadeira quando as necessidades dos homens são cerceadas pela privação, não apenas a sua subsistência material, mas também quando a sua própria vida (sua formação, seus sentimentos, seus sentidos, seus comportamentos etc.) torna-se privada – no preciso sentido de que se torna uma mercadoria.

Caminhar para a plena emancipação da vida humana requer uma nova concepção de liberdade que ultrapasse o ato do pensamento, pois “a libertação é um ato histórico e não um ato do pensamento, e é ocasionada por condições históricas [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p.

29). Como já visto, essa transformação exige a interação entre o reino das necessidades e da liberdade.

O caráter desta relação pressupõe um tipo de trabalho que visa à produção da riqueza social para atender às reais necessidades de todos, e que a humanidade esteja livre para decidir sobre o que produzir, como produzir e como dividir essa produção, a fim de responder às necessidades e interesses do indivíduo singular e da coletividade do gênero humano.

De acordo com Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, a externalização dos indivíduos é parte da vida social:

O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal*. (MARX, 2010c, p. 107, grifos do autor).

A escolha do que produzir, como produzir e como dividir, apesar de serem feitas por homens em sua particularidade, objetivam responder às necessidades que ultrapassam a esfera do particular, sendo fundamental atingir as necessidades universais do gênero humano.

Em nosso entendimento, um desses elementos é fundamental na relação entre o trabalho e o complexo social da educação: como produzir na sociedade comunista? Esse elemento exige, no processo de produção de bens materiais, a articulação – pelos produtores livremente associados – de conhecimentos, da ciência, das tecnologias etc. apropriados por todos de modo igualitário. Isso implica a radical superação da divisão entre **trabalho manual e intelectual**.

O expressar de novos conhecimentos a partir do trabalho associado e do processo de produção requer um tipo de educação que forme ampla e integralmente os indivíduos conforme suas capacidades e potencialidades. As tarefas manuais não serão desvinculadas da esfera intelectual; na sociedade comunista, “[...] cada homem não tem mais um círculo exclusivo de atividade, mas pode se formar [*ausbilden*] em todos os ramos que preferir [...]” (MARX; ENGELS, 2004, p. 17). Todos deverão ocupar, segundo suas aptidões, a esfera da produção e ter acesso aos conhecimentos necessários para desenvolver tais aptidões. Aqui se estabelece a união entre o fazer manual e a potencialidade intelectual dos indivíduos.

Na linha desse pensamento, Marx e Engels atestam que na sociedade comunista,

[...] onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica após a refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico. (MARX; ENGELS, 2004, p. 17).

É a base material que regula a produção da riqueza social; essa determinabilidade resulta tanto no surgimento de novos conhecimentos que deverão ser sistematizados e repassados aos indivíduos, como em novas atividades a serem desenvolvidas pelos indivíduos livremente associados. Eles poderão decidir sobre quais atividades realizar, já que a formação *omnilateral* lhes permite utilizar seu tempo livre para o aperfeiçoamento contínuo. “Na comunidade real, os indivíduos conseguem, na e pela sua associação, simultaneamente a sua liberdade” (MARX; ENGELS, 2009, p. 95). Disso decorre que a liberdade comunista permitirá que os indivíduos vivam num estado de plena **igualdade**.

A relação orgânica entre trabalho, reino das necessidades e reino da liberdade requer que os homens se encontrem num estado de igualdade entre si e com a generidade humana. Assim, há uma articulação entre a liberdade comunista e o estado de igualdade dos homens, de modo que os homens possam ser iguais no acesso ao processo de produção e apropriação do conjunto de bens produzidos econômica e espiritualmente. O acesso de todos (universalmente) de forma livre e igual ao acúmulo do conhecimento, enquanto parte do patrimônio do gênero humano, explicita a **plena igualdade** como mais um elemento fundamental à educação humanamente emancipadora.

A igualdade formal capitalista é resultado da contradição entre as desigualdades materiais, assentada na apropriação desigual da riqueza socialmente produzida. Relembremos que em Marx a desigualdade tem no processo de produção e acumulação do lucro suas raízes mais profundas, como claramente demonstra o autor alemão na seguinte passagem do capítulo XXIII – A lei geral da acumulação capitalista, de *O Capital*:

A acumulação da riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital. (MARX, 1996b, p. 275).

A igualdade, na sociedade capitalista, não passa de uma formalidade ilusória no campo da política, que jamais ultrapassa a esfera política e alcança a esfera econômica. Essa “igualdade” tem sido legitimada pelo Estado burguês, que tem criado condições essenciais para resguardar a reprodução e a manutenção da sociedade desigual. O direito à igualdade

formal nesta ordem societária, legitimada e institucionalizada pelo Estado, não passa de uma expressão das contradições materiais geradas pela desigualdade entre as classes sociais.

O direito à igualdade burguesa aliena o homem particular da generidade humana, pois essa se encontra subordinada aos interesses da minoria dominante. Na sociedade capitalista, o direito à igualdade contraditoriamente resulta numa igualdade que separa o homem da comunidade, que os aliena e que os determina numa relação de desigualdade material posta pela propriedade privada. Disso resulta que as relações sociais decorrentes dessa desigualdade material-econômica também se realizam de modo desigual, fato verificável no acesso desigual dos ditos cidadãos à apropriação do patrimônio cultural e educacional, à saúde, à moradia etc.

A igualdade na sociedade atual se confunde e se limita com o direito de acesso ao mínimo necessário à reprodução material e espiritual dos indivíduos. Nesta sociedade, o direito à igualdade repousa sobre o direito desigual do trabalho e do resultado do processo de trabalho.

Esse igual direito é direito desigual para trabalho desigual. Ele não reconhece nenhuma distinção de classe, pois cada indivíduo é apenas trabalhador tanto quanto o outro; mas reconhece tacitamente a desigualdade dos talentos individuais como privilégios naturais e, por conseguinte, a desigual capacidade dos trabalhadores. *Segundo seu conteúdo, portanto, ele é, como todo direito, um direito da desigualdade.* O direito, por sua natureza, só pode consistir na aplicação de um padrão igual de medida; mas os indivíduos desiguais só podem ser medidos segundo um padrão igual de medida quando observados do mesmo ponto de vista, quando tomados apenas por um aspecto determinado, por exemplo, quando, no caso em questão, são considerados apenas como trabalhadores e neles não se vê nada além disso, todos os outros aspectos são desconsiderados. (MARX, 2012b, p. 30-31, grifo do autor).

Em termos marxianos, somente com a socialização dos meios de produção e a, conseqüente, superação da propriedade privada burguesa, da exploração do trabalho e das classes sociais, ultrapassar-se-á o direito à igualdade burguesa e se alcançará uma igualdade real. Sob essa nova condição, os homens serão livres para responder a suas necessidades sem que com isso se anulem a necessidade e os interesses da comunidade. Esses dois polos não se oporão, mas se complementarão como uma totalidade social – como as dimensões da vida social. Sob essas determinações, a liberdade e a igualdade caminham em direção à verdadeira universalização do trabalho e dos demais complexos da vida social, bem como da educação. Neste momento, apreendemos mais um elemento essencial à educação humanamente emancipadora: **a universalização** sob o crivo da emancipação humana.



Quando falamos de universalização, primeiramente é preciso destacar a necessidade de uma sociedade que vise universalizar o trabalho e os produtos do trabalho, no sentido de que os homens, não mais regidos por classes sociais, possam ter acesso ao processo de produção, ao seu controle, as decisões, e, por conseguinte, haja o acesso igualitário ao resultado final do trabalho. E que nesse universo, a sua individualidade e as suas capacidades não sejam negadas, pois na sociedade capitalista verifica-se “[...] um universal em que toda individualidade, peculiaridade, é negada e apagada” (MARX, 2011b, p. 105). Acrescentam-se a essa condição as relações universais alienadas entre os homens e o produto final do seu trabalho.

Vejamos o que anota Marx no *Grundrisse*:

O caráter social da atividade, assim como a forma social do produto e a participação do indivíduo na produção, aparece aqui diante dos indivíduos como algo estranho, como coisa; não como sua conduta recíproca, mas como sua subordinação a relações que existem independentemente deles e que nascem do entrelaçamento de indivíduos indiferentes entre si. **A troca universal de atividades e produtos, que deveio condição vital para todo indivíduo singular, sua conexão recíproca, aparece para eles mesmos como algo estranho, autônomo, como uma coisa.** (MARX, 2011b, p. 105, grifo nosso).

Na sociedade capitalista, não apenas os bens materiais são regidos pelo valor de troca, mas também as relações sociais decorrentes desta forma de sociabilidade se orientam sob essa base. Conforme Marx, “[...] a conexão social entre as pessoas é transformada num comportamento social das coisas, o poder [*Vermögen*] pessoal, em poder coisificado” (MARX, 2011b, p. 105). A universalidade das capacidades que a individualidade humana alcança nesta ordem é posta em contradição com o estranhamento dos indivíduos entre si e com a comunidade.

Sobre isso, destaca Marx:

Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais, como relações próprias e comunitárias, não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das capacidades em que *essa* individualidade se torna possível pressupõem justamente a produção sobre a base dos valores de troca, que, com a universalidade do estranhamento do indivíduo de si e dos outros, primeiro produz a universalidade e multilateralidade de suas relações e habilidades. Em estágios anteriores de desenvolvimento, o indivíduo singular aparece mais completo precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs diante de si como poderes e relações sociais independentes dele. **É tão ridículo ter nostalgia daquela plenitude**

**original: da mesma forma, é ridícula a crença de que é preciso permanecer nesse completo esvaziamento.** O ponto de vista burguês jamais foi além da oposição a tal visão romântica e, por isso, como legítima antítese, a visão romântica o acompanhará até seu bem-aventurado fim. (MARX, 2011b, p. 110, grifo nosso).

Na passagem acima, Marx expõe a contradição entre o grau e a universalidade do desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas que permitiram o amplo desenvolvimento da riqueza social e a universalidade alienada da produção de valores de troca e das relações entre os indivíduos. Todavia, destaca o autor que a universalização das capacidades da individualidade humana produziu certa nostalgia entre o esvaziamento do homem na sociedade capitalista, se comparada a fases anteriores deste desenvolvimento, como se nesse último o indivíduo pudesse se realizar amplamente. Na sociedade burguesa, há unicamente a universalização dos valores de troca, sem que os indivíduos tenham, de modo universalizado, o acesso à riqueza socialmente produzida.

Para o supracitado intelectual, essa nostalgia não passa de uma visão ridícula, pois aquele primeiro momento não passa de uma aparente plenitude, visto que os indivíduos viviam ainda num estágio que limitava as relações e os poderes sociais. Também é ridícula, na visão do autor, a ideia de que a história das sociedades já teria alcançado seu ápice com a entrada na sociedade capitalista, sendo legítimo permanecer nesse completo esvaziamento – amplamente representado pela universalização do valor de troca e pelo não acesso dos produtores à riqueza social.

Trata-se de uma universalidade alienada, que tem na base material suas raízes e que se estende às demais dimensões da vida social, a exemplo do discurso incorporado à educação, enquanto direito de “todos” os cidadãos, em que o “todos” é esvaziado das contradições advindas da luta de classes. Como se os interesses entre as classes sociais fossem iguais e não advindos do seu antagonismo. Por essa condição, o “todos” desta ordem é fundamentalmente limitado e contraditório.

A contradição fundamental assenta-se no não acesso à universalização do patrimônio material e intelectual por todos os indivíduos e do completo esvaziamento das relações sociais fundadas na universalização de *coisas*. Em Marx, apreende-se que na sociedade comunista a universalização da produção social tem na produção de valores de uso sua base fundamental. Uma produção que responde às reais necessidades e aos interesses de *todos* os homens, não mais divididos em classes sociais, pois essas deverão ser extintas. O *todos* engloba os produtores associados, que de modo livre, pleno, consciente, igual e universal terão acesso aos

bens materiais e espirituais produzidos pela e para a humanidade. Essa concepção de universalização é radicalmente contrária à ideia burguesa.

Numa sociedade em que a universalização da base material-econômica é seu fundamento e o trabalho e o resultado final se realizam para o pleno desenvolvimento de todos, é possível a universalização dos demais complexos da vida social. Uma vez ultrapassada a universalidade formal jurídica burguesa, uma nova e radical universalização da riqueza material e espiritual implicará novas relações sociais não mais fundadas em *coisas*, mas na reprodução da vida social. Desta nova forma de reprodução social universalizada deriva a universalização da educação, da saúde, da moradia etc.

Especificamente quanto ao nosso objeto, cumpre destacar que quando falamos da universalização do complexo social da educação, aí se acha incluída a sua estrutura ontológica e, nela, a educação em sentido estrito. Não significa afirmar a universalização da educação escolar sob os moldes que já conhecemos, pois isso seria incompatível com a sociedade comunista.

A educação escolar é resultado das sociedades de classes; essa forma, assim como todos os modelos institucionais essenciais à reprodução das sociedades capitalista, deverá ser extinta. Queremos com isso afirmar que a educação escolar é apenas uma das manifestações da educação em sentido estrito e, por conseguinte, não se esgota no modelo de educação escolar. Essa manifestação é própria das sociedades de classes e, de modo mais aprofundado, da sociedade capitalista.

A educação em sentido estrito é muito mais que a educação escolar burguesa, pois inclui todo o conhecimento sistematizado e produzido pela humanidade, de modo que seu desenvolvimento não anula a educação em sentido amplo, pois enquanto estruturas do mesmo complexo, caminham juntas, ainda que em sociedades de classes a educação em sentido estrito, fundamentalmente a partir da educação escolar, tenha tomado certa prioridade ante a educação em sentido amplo, o que não anula sua existência.

Quando falamos da universalização da educação na sociedade comunista estamos nos referindo à plenitude do complexo social da educação, incluindo sua estrutura – em sentido amplo e estrito. Quanto a essa sua última manifestação, certamente numa sociedade comunista a educação sistematizada não se baseará em modelos e estruturas organizacionais intrínsecas à ordem burguesa – a exemplo do modelo educacional escolar e das políticas sociais educacionais –, pois estas já terão sido superadas juntamente com o Estado. A produção e a apropriação do conhecimento dar-se-ão por todos os indivíduos em espaços diversos, organizados pelos próprios produtores livremente associados. Nesse momento,

verificamos mais um elemento acerca de uma educação humanamente emancipadora: o processo organizativo desta educação, não mais pela figura do Estado, a saber, a **educação pública e gratuita** não estatal.

Quanto à educação pública e gratuita, relembremos que Marx (2012b) já havia preterido em sua crítica a proposta do Partido Operário Alemão acerca de uma educação popular pública e gratuita sob a incumbência do Estado. Para nosso autor, a partir da tomada do poder político pelo proletariado e tendo alcançado o momento maduro da sociedade comunista, estando o Estado e suas instituições políticas superadas, a organização, a qualificação do pessoal docente e a estrutura da educação passarão às mãos dos homens socialmente livres.

Essa concepção de público não mais atrelada à figura do Estado implica também a relação com o ensino gratuito. A ordem atual tem como base o fundo geral de impostos, em níveis sempre elevados, pagos pelos trabalhadores e apropriados de modo desigual nos serviços prestados pelo Estado burguês.

Recordemos a seguinte passagem da *Crítica do Programa de Gotha*:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob a incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das **escolas públicas**, a qualificação o pessoal docente, os currículos etc. [...], outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. (MARX, 2012b, p. 46).

Radicalmente contrária a essas concepções de público e gratuito do Estado burguês, a crítica de Marx (2012b) pontua a necessidade de uma educação pública acessada por todos de modo substancialmente igualitário e universal, organizada pelos homens livremente associados e combinada com as escolas técnicas (teóricas e práticas). Essa condição já havia sido enfatizada por Marx e Engels (2008) no texto do *Manifesto do Partido Comunista*: “**10. Educação pública e gratuita de todas as crianças. Supressão do trabalho infantil de crianças, tal como é praticado hoje (integração da educação com a produção material etc.)**” (MARX; ENGELS, 2008, p. 44, grifo nosso).

Duas questões ficam evidentes nos escritos dos autores: primeiro, já ficou suficiente explicitada a necessidade de se unir a formação e o desenvolvimento das potencialidades dos homens com a produção material, estabelecendo a junção entre a execução e o intelecto; segundo, a imposição de uma educação pública, não estatal. Isso porque as instituições

públicas estatais desta ordem são parte do poder político de dominação de uma classe sobre a outra.

A questão do público/gratuito pode soar à primeira vista como uma contradição, visto que essas concepções se apresentam em oposição ao que é privado/pago na sociedade capitalista. Todavia, o próprio Marx, em diversas passagens mencionadas nesta tese, utiliza essas concepções para defender uma educação verdadeiramente universal. Passagens estas que podem ser encontradas na *Crítica do Programa de Gotha* e no *Manifesto do Partido Comunista*.

Recorre-se à análise de Marx e Engels para apreender o que, em termos marxianos, se entende por “público”. O entendimento dos referidos autores reside na defesa de que, extintas as classes sociais, o Estado, a propriedade privada e a divisão social do trabalho, e estando as forças produtivas nas mãos dos indivíduos associados, “[...] o poder público perderá seu **caráter político**. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para dominar outra” (MARX; ENGELS, 2008, p. 44, grifo nosso); este deverá ser abolido.

Se este é, como vimos no processo de tomada de poder político pelo proletariado, o momento específico da transição socialista rumo à sociedade comunista, logo que a “alma social” da revolução se apresentar, todas as relações de dominação e exploração serão abolidas, assim como a dominação do proletariado como classe. Desse processo surgirá uma nova sociedade, erguida pela associação dos produtores livres. Disso resulta que o **poder público** perderá o **caráter político** – de domínio de uma classe sobre a outra –, passando a ser vinculado a todos os membros da comunidade, sem distinção.

É mediante essas considerações que entendemos a defesa dos autores acerca de uma “educação pública e gratuita de todas as crianças”, numa sociedade sem classes sociais. É sob essas condições que a educação se achará livre da concepção de público gerida a serviço da burguesia – o Estado –, bem como da concepção de “gratuito” atrelada ao fundo público administrado pelo Estado burguês.

Em busca de romper radicalmente com práticas e concepções relativas ao Estado burguês, Marx destaca a necessidade de se romper também com a influência da religião no processo formativo dos homens. Chagamos ao último elemento de nossa análise – a **educação laica**. Não encontramos na obra marxiana uma análise específica acerca da educação laica, ou uma crítica aprofundada acerca da interferência da religião na educação, mas é fato que em algumas passagens Marx aponta a necessidade de excluir essa influência da formação dos homens. Em nosso entendimento, a extinção desta interferência na educação pública soma-se

à relação entre Estado e religião<sup>146</sup>, como claramente infere Marx: “O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola” (MARX, 2012b, p. 46).

Quando afirmamos anteriormente que a religião, a moral e outras formas de ideologia são produtos sociais que têm suas raízes na reprodução material, significa dizer que essas, a exemplo da religião, são resultado das formações sociais e não um simples produto autônomo. Por ser um produto social, a religião tem sido submetida às transformações sociais de cada sociedade, de modo a atender aos interesses da reprodução material de cada modo de produção. Assim, a crítica à religião por Marx dirige-se à realidade social e às bases que a legitimam como um instrumento necessário à preservação da ordem social e que impedem que os indivíduos alcancem a sua verdadeira emancipação.

A análise deste último elemento exige recorrer à crítica de Marx (2010b), em sua obra *Sobre a questão judaica*, às ideias defendidas por Bruno Bauer. A crítica do filósofo alemão a Bauer acham-se em torno da “crítica” sobre a questão judaica e o Estado cristão. Conforme Marx (2010b), na Alemanha, onde o Estado se reconhecia como cristão, a questão da emancipação dos judeus se apresentava como uma questão puramente teleológica, uma questão que envolvia o judaísmo e o Estado cristão. Já as ideias de Bauer acerca da emancipação limitavam-se à questão da teologia e da religião.

Segundo Marx, “os estados livres norte-americanos – ao menos em uma parte deles – foram o único lugar em que a questão judaica perdeu seu sentido teológico e se tornou uma questão realmente secular” (2010b, p. 37), à medida que o Estado político em sua forma plenamente desenvolvida permitia que a crítica ao judeu e ao homem em geral religioso passasse agora pelo Estado político, laico.

Segundo Marx:

A crítica a essa relação deixa de ser uma crítica teológica no momento em que o Estado deixa de se comportar teologicamente para com a religião, no momento em que ele se comporta como Estado, isto é, politicamente, para com a religião. A crítica transforma-se, então, em crítica do Estado político. (MARX, 2010b, p. 37).

Para Bauer, a emancipação política se limita à emancipação do Estado em face da religião. Talvez por isso ele se contente com uma crítica apenas ao Estado cristão. Em suas ideias, o Estado legítimo é aquele Estado político, laico, que permite aos homens integrem

---

<sup>146</sup> Certamente, esta discussão tem uma amplitude e uma complexidade que, aqui, não será possível expor, mas não impede em certo nível articularmos ao nosso objeto para uma análise aprofundada acerca da relação entre Estado e religião, cf. Marx (2010d).

uma comunidade livre e regida por direitos. Assim, o judeu e o cristão estariam de fato emancipados politicamente quando abdicassem do aporte teológico.

A crítica de Bauer à emancipação limita-se a um conteúdo estritamente religioso. Como se a expressividade de um Estado político laico fosse pressuposto para se alcançar a liberdade e a emancipação dos cidadãos. Todavia, para Marx, essa ideia é limitada, já que a questão da emancipação e da liberdade dos homens não deve restringir-se à questão religiosa, nem mesmo à questão política.

Vejamos a sua crítica:

De modo algum bastava analisar as questões: quem deve emancipar? Quem deve ser emancipado? A crítica tinha uma terceira coisa a fazer, **Ela devia perguntar: de que tipo de emancipação se trata? Quais são as condições que têm sua base na essência da emancipação exigida?** Tão somente a crítica à emancipação política mesma poderia constituir a crítica definitiva á questão judaica e sua verdadeira dissolução na “questão geral da época” [...]. **Vemos o erro de Bauer no fato de submeter à crítica tão somente o “Estado cristão”, mas não o “Estado como tal”, no fato de não investigar a relação entre emancipação política e emancipação humana** e, em consequência, de impor condições que só se explicam a partir da confusão acrítica da emancipação política com a emancipação humana geral. (MARX, 2010b, p. 36, grifos do autor).

A crítica de Marx (2010b) incide no Estado político, fundamentalmente porque para ele a questão da liberdade e da verdadeira emancipação não se acha em torno da teologia nem da emancipação política, mas da emancipação humana. Já Bauer situa sua crítica na relação entre emancipação política e religião.

Escreve Marx:

A emancipação *política* do judeu, do cristão, do homem *religioso* de modo geral consiste na *emancipação* do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à *religião* como tal. Na sua forma de *Estado*, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da *religião do Estado*, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação *política* em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação *humana*. (MARX, 2010b, p. 38, grifos do autor).

A emancipação do Estado de qualquer religião (judaísmo, cristianismo ou qualquer outra) não se trata da plena emancipação humana; segundo, a emancipação política do Estado não abole a religião, essa apenas é transferida para a esfera particular dos indivíduos. “O

*Estado* pode, portanto, já ter se emancipado da religião, mesmo que a *maioria esmagadora* continue religiosa. E a maioria esmagadora não deixa de ser religiosa pelo fato de ser *religiosa em privado*” (MARX, 2010, p. 39, grifos do autor).

Em suma:

O Estado político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam fora da esfera estatal na sociedade burguesa, só que como qualidades da sociedade burguesa. Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta; **ele leva uma vida celestial e uma vida terrena**, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um joguete na mão de poderes estranhos a ele [...]. No Estado [...], no qual o homem equivale a um ente genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual real e preenchido com uma universalidade irreal. (MARX, 2010b, p. 40-41).

A religião deixa de ser espírito do Estado e, ao migrar para a esfera do privado, passa a ser o espírito da sociedade burguesa. Por essa nova condição, torna-se a essência da diferença e separação entre os homens. O deslocamento da religião do Estado para a sociedade burguesa, especificamente para outras instituições que manterão a religião. seja as igrejas e templos, seja a família, seja as instituições culturais, levando a que a religião seja posta na esfera da particularidade – a fragmentação da religião –, para Marx, “[...] não constitui um estágio, e sim a realização plena da emancipação política, a qual não anula nem busca anular a religiosidade real do homem” (MARX, 2010b, p. 42). São formas fetichizadas que conformam uma falsa ideia de que emancipando os cidadãos da religião, eles passariam a viver como entes genéricos numa comunidade livre, igual e de plenos direitos, cujo lema passou a ser o espírito da sociedade burguesa.

Sob o comando do capital,

[...] conseqüentemente, o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio. (MARX, 2010b, p. 53).

Trazendo essa discussão para o âmbito da educação, entendemos que a questão da educação laica sob a orientação da emancipação política burguesa não passa de uma ilusão já



estabelecida por Bauer a respeito do Estado laico. É preciso, como arguiu Marx, entender de qual emancipação se trata. A partir da análise marxiana, não basta a defesa de uma educação laica como sinônimo de emancipação política; é preciso não apenas abolir a influência da religião na formação do homem e de seu reconhecimento enquanto sujeito da história, mas também apreender as bases que fundam e legitimam a religião; esta impede que os homens se reconheçam como parte do seu mundo interior e do mundo exterior.

A defesa de uma educação laica sob a orientação da emancipação política não é suficiente para determinar o fim da influência da religião na formação e na instrução dos homens, pois a laicidade burguesa não aboliu a religião. Precisamente na sociedade capitalista, o Estado laico, a educação laica e a política jurídica laica não impedem a atuação da religião no âmbito particular como compensação aos infortúnios gerados por esta sociedade.

Como salienta Marx na “Introdução” à *Crítica à filosofia do direito de Hegel*:

A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. **Ela é o ópio do povo.** (MARX, 2010d, p. 145, grifo nosso).

A religião se apresenta como remédio ao sofrimento, um alívio à miséria, um amparo aos homens oprimidos, ocultando e mascarando a realidade desumana e desigual. É importante ressaltar que a negação de Marx à religião não se apresenta como uma imposição à liberdade de escolha e de consciência dos indivíduos em crerem ou não em algo celestial, ou até mesmo um imperativo de que todos se tornem ateus; não se trata disso. A crítica de Marx se dá sobre a forma como esta sociedade se utiliza de instrumentos para garantir sua reprodução e manutenção, a exemplo do Estado, dos direitos e da religião. Sua repulsa à religião concerne à função que ela exerce ao mascarar e obscurecer as contradições desta sociedade, trazendo conformismo para o âmbito do explorado.

Para Marx:

“Ideias religiosas, morais, filosóficas, políticas, jurídicas etc.”, dirão, “modificaram-se ao longo da História. Porém, a religião, a moral, a filosofia, a política, o direito sempre sobreviveram a essas transformações. Além disso, existem verdades eternas, como liberdade, justiça etc., que são comuns a todas as condições sociais. **O comunismo quer abolir as verdades eternas, suprimir a religião e a moral, em vez de lhes dar uma nova forma; portanto, ele contradiz toda a evolução histórica anterior.**” (MARX; ENGELS, 2009, p. 41, grifo nosso).

A nosso ver, uma educação livre, autônoma e emancipada, que vise à formação dos homens como construtores de sua história, não deve se limitar à apreensão da relação entre emancipação política e religião, pois cairíamos nas contradições de Bauer. Concordamos com Marx ao expressar que a questão da liberdade deve ultrapassar a relação – seja meramente teológica, seja política.

A questão fundamental é o entendimento do homem como sujeito histórico, e não proveniente da força divina. Essa condição requer mais do que libertar o homem da religião; exige libertá-lo da base material que implica a reprodução das ideias, dos conhecimentos, da religião, da moral e das formas de ideologia que aprisionam o homem a uma realidade alienada. Em nosso entendimento, a laicidade não se limita à influência religiosa nos espaços institucionais, mas se estende à própria concepção de homem, de história e da vida social. Essa laicidade requer extinguir a base material que reproduz tanto o conformismo quanto legítima a exploração. Assim, para Marx, o comunismo visa suprimir a religião, e não lhe dar uma nova forma.

Por fim, se estivermos corretos, indicamos ser absolutamente incompatível pensar e concretizar uma educação humanamente emancipadora fundada numa plena liberdade, universalidade, igualdade, pública, gratuita e laica, enquanto a base material de reprodução de uma minoria de indivíduos se alicerça na exploração de uma maioria; em que a forma de trabalho tanto produz excedente, como também produz, na mesma proporção, desperdício; em que a produção da riqueza social não atende às necessidades humanas, mas às necessidades de reprodução do lucro; em que a opressão e as alienações cerceiam a liberdade; em que a educação controla e disciplina os indivíduos para o processo de exploração; em que a igualdade jurídica emerge contraditoriamente à desigualdade econômica, política e social. Sob essa lógica, uma educação humanamente emancipadora entraria em contradição com as relações sociais e com as forças produtivas existentes.

Apreendemos, a partir da base teórica que fundamentou esta tese, que somente sob uma nova e radical ordem social, cuja base material se sustenta a partir do trabalho associado e cujas relações sociais visem à plena emancipação dos homens, é possível ofertar uma educação humanamente emancipadora, que poderá expressar o complexo social da educação, incluindo sua natureza, função social e estrutura ontológica, abstraído de toda e qualquer forma de alienação e dominação sobre a consciência dos indivíduos.

Mediante essa nova ordem societária, entendemos que a educação humanamente emancipadora poderá elucidar esse complexo social como um *medium* que contribui com o contínuo desenvolvimento do gênero humano, pois sua função de produzir novos pores

teleológicos permitirá a produção de conhecimentos ligados à ciência, à tecnologia, à história, à arte, à linguagem etc., necessários ao processo (re)produtivo da vida material e espiritual de todos os homens, de modo verdadeiramente livre, igualitário e universal.

Entendemos também que da relação entre trabalho associado e educação, novas necessidades e novas capacidades deverão surgir nesse processo. Dessas capacidades e potencialidades os homens poderão acumular sempre, e em níveis cada vez mais altos, novos conhecimentos e novos pores teleológicos que contribuirão com a manutenção da sociedade comunista.

De fato, sob uma forma de sociedade verdadeiramente humana, o complexo social da educação contribuirá com a autoconstrução dos indivíduos e da comunidade autenticamente humana. Um processo que evidencia a interação entre o trabalho associado (a base material de reprodução da sociedade comunista) e os demais complexos da vida social. É sob essas bases que se torna possível a concretização de uma educação humanamente emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às últimas laudas da nossa tese. Alcançá-las não foi tarefa fácil. A construção do presente estudo percorreu um caminho de constantes e inúmeras leituras e releituras; muitos questionamentos que nos levaram ao desafio de encontrar respostas e um incansável movimento de idas e voltas aos fundamentos teóricos que elegemos para fundamentar a pesquisa.

Já havíamos destacado na introdução que o método tem a função de indicar o caminho a ser percorrido para apreender as determinações do real; agora, ao final do processo, podemos afirmar *post festum* que o método marxiano se revelou como o mais adequado à apreensão da realidade em sua essência, tendo como orientação a prioridade da categoria da totalidade e a abordagem genética, necessárias à reflexão e à reconstrução do real (objetividade) pela consciência (subjetividade) da pesquisadora no percurso de *ida* e de *volta*. Na relação entre subjetividade e objetividade, esta se põe como momento predominante, porquanto o real possui uma objetividade própria que independe da consciência, sendo, portanto, o real o critério de verdade.

Rigorosamente, nosso estudo teve como axioma a objetividade do real como ele é, em si mesmo, como totalidade em constante movimento dialético, ainda que no movimento inicial da investigação o objeto tenha se apresentado apenas no nível de sua aparência. É sobre essa fenomenicidade que demos início ao problema de pesquisa acerca da educação emancipadora. Preliminarmente, verificamos que em vista da crise estrutural do capital, eclodida nos finais do século XX e aprofundada durante o século XXI, representantes políticos e intelectuais das mais variadas correntes teóricas intentaram encontrar alternativas ao atual cenário de desemprego, miséria, fome, devastação ambiental, violência e outros fatores que a humanidade vem experimentando.

As tentativas de respostas postas pelas classes sociais não podem ser sumariamente homogeneizadas, pois enquanto os representantes do capital tentam a todo custo retomar os níveis de lucro e, para isso, relegam grande parcela da humanidade à pobreza, a classe trabalhadora busca incessantemente por alternativas para a sua emancipação.

Quanto às defesas da classe trabalhadora, verificamos em suas lutas a proposta de uma educação emancipadora como o agente de transformação social rumo à sociedade emancipada. Todavia, foi preciso questionar o que de fato se entendia por educação emancipadora e como a educação poderia se organizar e se concretizar como emancipadora

ainda na ordem vigente. Arguimos em toda a tese sobre a direção dessa concepção: para a emancipação política ou para a emancipação humana?

Buscamos os elementos que fundamentam, contemporaneamente, a concepção de educação emancipadora. Verificamos que tais defesas se baseiam nas experiências políticas e nas elaborações de diferentes propostas e produções teóricas que se estendem do século XVIII ao século XX, respaldadas nos pressupostos da universalidade, da igualdade, da liberdade, da laicidade, da gratuidade e do público/estatal.

Identificamos que a senda percorrida por muitos estudos tem amparado a educação emancipadora a partir de uma concepção de educação que se vincula e se limita ao campo da política social, sem que se questionem as determinações mais essenciais da educação enquanto complexo social e de sua relação com a base fundante da sociabilidade humana – o trabalho. Constatamos haver a necessidade de se refletir e resgatar a natureza radicalmente histórica da relação entre trabalho e educação na reprodução da vida social. Ademais, consideramos que a ausência dessa relação leva a consequências equivocadas acerca da ação revolucionária e das categorias marxianas de emancipação política e humana.

Antes de mencionarmos nossas ideias conclusivas acerca de tais experiências e produções teóricas, o presente objeto exigiu-nos apreender as suas bases materiais. Encontramos em Marx e Lukács a via radical para essa análise após examinarmos o objeto a partir da totalidade e da abordagem genética. Para tanto, remetemos a educação à totalidade do ser social e buscamos apreender sua natureza, sua função social e sua estrutura ontológica, isto é, sua estrutura histórica no interior da reprodução da socialidade humana.

Essas determinações foram essenciais para capturamos a direção dada à educação nas sociedades de classes ante as formas que o trabalho assumiu em cada uma delas e diante do aprofundamento da divisão social do trabalho, bem como o caráter de uma educação que se orienta para a emancipação humana numa sociedade que tem como base uma nova e radical forma de trabalho – o trabalho associado. A apreensão da base material-econômica foi fundamental para posteriormente examinarmos as demais mediações no âmbito político e social. Deste modo, estabelecemos um estudo que objetivou a análise axial da relação entre trabalho, educação e emancipação (política e humana).

O entendimento dessa relação a partir da Teoria Social de Marx demonstrou quão atual é a obra marxiana e de seus intérpretes, a exemplo do estudo de Georg Lukács e István Mészáros. Certamente, não há nos referidos intelectuais uma produção específica que trate do complexo social da educação, tampouco de uma concepção de “educação emancipadora”; no entanto, essa condição não anulou as possibilidades dos estudiosos de, em momentos

específicos de suas obras, ocuparem-se desse complexo na universalidade da reprodução da vida social, bem como na particularidade da sociedade capitalista.

Encontramos em Lukács, em sua obra *Para a Ontologia do Ser Social*, reflexões acerca da educação no processo de socialidade do ser social, sobre sua natureza no emergir do um novo ser, sua função e estrutura ontológica. O caráter do complexo social da educação apontado pelo filósofo húngaro somente foi possível por basear seus estudos em Marx. Neste último intelectual recorreremos à totalidade da reprodução da vida humana mediante a categoria do trabalho, na sua universalidade e nas formas particulares apontadas pelo revolucionário alemão.

Encontramos também em Marx a crítica à educação na sociedade capitalista, organicamente articulada ao trabalho assalariado. Desta crítica, nosso autor destaca em momentos específicos do conjunto de sua obra *elementos* essenciais para o entendimento de uma educação orientada para uma sociedade humanamente emancipada.

Por efeito dos pressupostos teóricos e metodológicos, a via percorrida no desenvolvimento da pesquisa se alicerçou na relação entre ontologia e método, a qual foi fundamental para investigarmos o objeto. Esse processo tornou-se ainda mais claro quando, num momento determinado de nosso exame, atentamos para a seguinte afirmação de Marx no “Prefácio” da *Contribuição à Crítica da Economia Política*:

[...] na produção social da própria existência, os **homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade**; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.** (MARX, 2008, p. 47, grifos nossos).

Conforme a argumentação acima, ao menos três aspectos essenciais envolvem a questão da ontologia e do método. Primeiro: o que imprime um caráter radicalmente novo à ontologia proposta por Marx é o caráter histórico-social. Diferentemente das ontologias medievais e do conhecimento científico moderno, em que a abordagem do conhecimento tinha como ponto de partida o autoexame da razão, na abordagem ontológica marxiana busca-se a gênese e o sentido do conhecimento no ato complexo que funda o ser social – no trabalho, constituído por dois polos: o da subjetividade e o da objetividade, ambos mediados

pela *práxis*. A radicalidade da ontologia marxiana está em alcançar os fundamentos do ser social, da realidade social, que possibilitaram a Marx elaborar a teoria geral – a Teoria do Ser Social –, na qual o trabalho se apresenta como categoria que instaura o mundo dos homens.

Segundo: por ser o trabalho o fundamento do ser social, é por meio dele que a natureza se transforma na base material indispensável à reprodução humana; nesse processo, os homens também se transformam. Todo processo histórico de surgimento e complexificação dos indivíduos e das sociedades tem, nesta base material, ou seja, no trabalho, o seu fundamento. Neste processo, há uma relação intrínseca entre objetividade (realidade) e subjetividade (consciência), em que aquela possui a prioridade ontológica.

Concordamos com Lessa e Tonet (2011) que, em se tratando da reprodução do mundo dos homens, as determinações materiais, que são fundadas prioritariamente nas forças produtivas, incluindo o trabalho, constituem o momento predominante no surgimento e no aperfeiçoamento das ideias. A realidade material existe independentemente da consciência. Assim: “Não é a consciência dos homens que determina o ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Ainda que a consciência cumpra papel fundamental na contínua construção de um objeto, a realidade já existe.

Objetivado um objeto, uma atividade ou um processo, esses passarão a sofrer influências e a influenciar a realidade, a qual é parte constituinte, demonstrando sua autonomia ante a consciência que a projetou. Esse entendimento permitiu argumentar por toda a tese que a objetividade do real – mediante o trabalho –, constitui o momento fundante ante os demais complexos da vida social, sendo esses complexos secundários – produtos do desenvolvimento e da complexificação do trabalho.

Diante desses pressupostos marxiano-lukacsianos, chegamos à nossa terceira constatação. Sendo o trabalho, em sentido ontológico, o ato edificante do ser social e, portanto, fundamento de reprodução de todas as formas de sociabilidade, este não se reduz àquele, pois durante o avanço do caráter social deste novo ser, o trabalho permite o surgimento de novos complexos, possuindo a possibilidade de remeter-para-além-de-si. Da complexificação do trabalho e da reprodução do ser social surgem outras esferas de atividades, novos complexos sociais, novas *práxis* particulares, as quais possuem suas funções e legalidade próprias, a exemplo da linguagem, da arte, da **educação**, do direito etc.

Quanto ao complexo social da educação, esse possui sua origem no trabalho, cuja função “[...] consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida” (LUKÁCS, 2018, p. 134). A educação contribui com a explicitação e a continuidade do caráter *social* do novo ser, sendo, portanto,

insuprimível da socialidade humana. Trata-se de um complexo que possui uma dependência ontológica do ato do trabalho, e também uma dinâmica própria que lhe garante especificidade no progresso do gênero humano. Logo, apontamos em nossa tese que entre trabalho e educação existem diferenças ontologicamente fundamentais.

O caráter de fundante e fundado permite diferenciar cada complexo social no interior da totalidade social, assim reafirmando a impostação lukacsiana de que a totalidade é um *complexo de complexos sociais*, os quais possuem sua natureza própria. Nesta totalidade que é o ser social, o trabalho estabelece uma relação entre homem e natureza, necessária a todas as formas de sociedade, demonstrando seu claro caráter de transição. Já a educação tem a função social de qualificar os seres humanos para reagirem de modo consciente aos novos eventos e situações que ocorrem mais tarde em suas vidas.

Para Lukács, enquanto o trabalho é a categoria primária, fundante do mundo dos homens, os demais complexos que emergem do ato fundante são considerados como complexos sociais de segunda ordem. Portanto, ontologicamente, a educação não é trabalho. Enquanto complexo fundado no trabalho, possui uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa com sua base, mas com ele não se confunde. Ademais, apreendemos que o complexo da educação sofre todas as influências das formas particulares que a base material assumiu em cada formação social; noutras palavras: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47).

Precisamente por essa prioridade da base material sobre as demais esferas da vida social, constatamos que as formas que o trabalho assumiu em cada formação social (tribal, comunal, feudal e capitalista) resultaram em como a *práxis* educativa passou a se complexificar, se organizar e se explicitar. Com o desenvolvimento do trabalho e da divisão do trabalho nos períodos primitivo, grego medieval e capitalista, a educação em face da sua autonomia relativa passou a se complexificar de tal forma que sua estrutura ganhou novos contornos, manifestando em seu interior suas expressões em sentido amplo e restrito.

Nas comunidades primitivas, devido ao trabalho possuir um caráter coletivo, a formação e os conhecimentos produzidos e socializados pelos membros daquela organização social tinham um caráter integral e universal. Essa condição modifica-se substancialmente com a entrada nas sociedades de classes, com as manifestações do trabalho explorado e com o aprofundamento da divisão social do trabalho.

Nessas sociedades onde a base material se acentuou no trabalho explorado (escravista, feudal e assalariado), e numa nítida de divisão entre trabalho manual e intelectual, verificamos uma desigualdade no processo formativo do homem a partir da educação em sentido estrito,



no que diz respeito ao lugar que cada indivíduo passou a ocupar na esfera produtiva. Aquele caráter universal da educação nas comunidades primitivas passou a ser marcado por uma desigualdade orquestrada pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada. Essa condição foi essencial para demonstrarmos que a universalidade na sociedade capitalista é organicamente contraditória.

Ainda que a educação em sentido amplo, nas sociedades de classes, requeira a construção dos indivíduos de modo mais geral, visto que era necessário que os valores ético-morais, os comportamentos e as tradições estivessem em consonância com as relações sociais desenvolvidas por cada sociabilidade, por outro lado, certos conteúdos eram exclusivos das classes dominantes, a exemplo das tradições e comportamentos das famílias imperiais. Somase a isso a aquisição do conhecimento sistematizado, que se realizou de modo contraditório, pois fortaleceu o projeto e os interesses das classes dominantes.

A conformação de uma desigualdade no processo formativo dos homens tem sua emergência nas sociedades de classes, a partir da base econômica e da divisão social do trabalho. Na educação dos escravos e servos, em que o trabalho não exigia um nível elevado de formação, bastava-lhes o acesso aos conhecimentos transmitidos pela educação em sentido amplo e os conhecimentos adquiridos no próprio processo produtivo. Desse modo, enquanto a escola como manifestação da educação sistematizada foi ao longo dos séculos um privilégio das classes dominantes, somente com a sociedade capitalista é que a educação escolar se difunde para a classe trabalhadora. Muito embora, como se constatou, de um modo fetichizado e alienante de acesso à educação formal para os trabalhadores.

A condição de acesso dos trabalhadores assalariados, na sociedade capitalista, à educação formal não consiste num ato de benevolência da burguesia aos trabalhadores, mas de modo perverso configurou-se como uma de suas estratégias de disciplinar e controlar a consciência e as ações dos trabalhadores, os quais deveriam se encontrar subsumidas ao trabalho explorado assalariado. Nas sociedades escravista e feudal, as classes exploradas precisaram ser controladas e disciplinadas no interior da hierarquia social, porém a sociedade capitalista revela em seu âmago uma contradição essencialmente nova: a formação de trabalhadores “livres como os pássaros”, que desprovidos da terra e dos seus instrumentos de produção foram obrigados a vender sua força de trabalho como mercadoria, em troca de um salário como único meio de subsistência, isto é, o trabalho assalariado abstrato, para a produção de valores de troca.

Sob essa lógica, o trabalho precisou ser produtivo ao capital, devendo unir valores de uso e valores de troca. Para tanto, a produção se orientou para responder às necessidades da

reprodução do capital e não da vida humana. Tornou-se, portanto, produtivo ao capital o trabalhador que produz mais-valia. Essa manifestação de trabalho precisou ser controlada e fragmentada; mãos e cérebro passaram a se opor como inimigos. Essa divisão se aprofundou e se complexificou no interior da produção mecanizada; com a divisão do trabalho na indústria moderna, o trabalho manual foi esvaziado de suas potencialidades intelectuais e do controle sobre a produção.

Para tanto, era necessário legitimar o discurso de liberdade, pois agora “todos” eram “livres” e iguais para procurar no mercado os meios para atender às suas necessidades. Assim, o capitalista detinha a propriedade privada – o capital –, enquanto o trabalhador detinha a sua força de trabalho. Estavam assentadas as relações sociais de igualdade respaldadas na quimérica ideia de que todos eram livres e detentores de propriedade privada. Nas palavras de Marx: “A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada*” (2010b, p. 49, grifo do autor). A igualdade, a universalidade e a liberdade jurídico-política entre os cidadãos tornam-se elementos para a reprodução das relações sociais sob o comando do capital.

Esses elementos foram determinantes para as transformações essenciais na esfera econômica. A burguesia necessitou também legitimar seu poder na esfera social e política, exigindo, para a sua reprodução, a apropriação e a manipulação de outros complexos sociais, a exemplo do direito e da educação. Daí resulta a mediação da esfera da política como meio para consagrar os princípios burgueses, tendo na figura do Estado seu aliado. Nesse quadro, o discurso das liberdades e da emancipação política foi difundido pelos representantes da classe dominante, no intuito de atingir a todos os indivíduos independentemente de sua classe social.

Foi no curso do século XVIII que os debates em torno dos ideais emancipadores se colocaram como um espectro ao desenvolvimento da sociabilidade burguesa. A defesa daqueles preceitos da liberdade, da igualdade, de cidadania, dos direitos e deveres exigiu de outros complexos sociais a disseminação e a absorção por parte dos explorados do ideário democrático burguês, no sentido de apreenderem a “liberdade” burguesa e a “emancipação” política como a forma mais avançada de emancipação que a humanidade poderia alcançar. Para a disseminação de uma nova concepção de mundo fundada na defesa da emancipação política, a educação, precisamente em sua manifestação formal, se pôs como instrumento para a formação deste novo cidadão “livre” e assalariado.

Os embates acerca da formação deste cidadão assalariado foram fortemente difundidos no território inglês e em solo francês. A proposta de uma educação para a classe trabalhadora atravessou os séculos XVIII, XIX e XX, visando à construção de um sistema educativo que

absorvesse os trabalhadores. Na França, verificamos um aprofundamento de discussões que envolveram não apenas a relação entre trabalho e educação, a exemplo das cláusulas educacionais na Inglaterra, mas de modo mais aprofundado da relação entre trabalho, educação e emancipação, as quais foram sumariamente incorporadas por diferentes projetos postos pela monarquia, pelos liberais e, posteriormente, pela classe trabalhadora.

De modo geral, concretizadas as bases da sociedade capitalista, a formação de uma sociedade com indivíduos “livres” e “emancipados” contou com dois projetos societários: um posto pela burguesia, outro pela classe trabalhadora, ainda que no interior desta última tenhamos verificado certa heterogeneidade. Em ambos os casos, os embates se deram em torno da necessidade de construção de um sistema educativo fundamentado na defesa de uma educação universal, livre, igualitária, laica, gratuita e pública/estatal, em direção à emancipação.

Em consonância com o cenário de disputas entre burguesia e proletariado, verificamos nas experiências políticas e em elaborações teóricas daqueles séculos haver uma dualidade acerca do direcionamento dado à educação emancipadora. Primeiro, a **educação politicamente emancipadora**, que resguarda em seu interior elementos emancipadores. Todavia, tem na emancipação política burguesa seus limites, e no trabalho assalariado e na divisão entre trabalho manual e intelectual seus fundamentos. Segundo, uma **educação humanamente emancipadora**, fundada e orientada por uma nova e radical forma de sociabilidade a partir do trabalho associado e orientada para a emancipação humana.

Apreendidos esses dois direcionamentos dados à educação, no que se refere à **educação politicamente emancipadora**, apontamos por toda a tese que os fundamentos e a nossa crítica à educação emancipadora foram dinamizadas pelos projetos elaborados, no século XVIII, por Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – Marquês de Condorcet, apresentado à Assembleia Legislativa em 1792, intitulado *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* (Relatório e projeto de decreto relativo à organização geral da educação pública), e o Plano Nacional de Educação, de Louis-Michel Le Peletier, apresentado e lido por Robespierre na Convenção de 1793.

Apesar de ambos os projetos sofrerem implicações da época, as quais impossibilitaram sua execução, isso não significou que hajam sido irrelevantes ao debate da educação; ao contrário, encontramos nessas elaborações componentes que permitiram fecundar o nexo causal existente entre trabalho assalariado, educação (formação trabalhadores em cidadãos) e emancipação política (instrumento necessário ao progresso da sociedade burguesa). Essas propostas passaram a influenciar o sistema da educação em outros territórios europeus, e seus

elementos foram resgatados e reafirmados pela inspiração liberal durante o Estado de Bem-Estar Social, no século XX.

Respeitados os elementos que compõem aquelas proposições, ambos são marcados por um forte ideário típico do pensamento liberal burguês, em que as idealizações da Revolução Francesa foram agudamente articuladas à formação dos cidadãos pertencentes à elite dominante, bem como à classe trabalhadora que emergia e que precisava ser disciplinada para o trabalho assalariado.

Contraditoriamente, tais elementos têm como limite a emancipação política burguesa, na qual a universalidade, a igualdade e a liberdade aprofundaram as raízes econômicas da reprodução do capital. Conformam-se num conjunto de instrumentos formais que se sustenta numa desigualdade socialmente produzida. A igualdade tem no antagonismo entre burguesia e proletariado sua expressividade; a liberdade tem na lógica da mercadoria seu fundamento; a universalidade tem na apropriação da propriedade privada a contradição entre detentores dos meios de produção e detentores da força de trabalho. O caráter de cidadão não anulou a condição de trabalhador explorado, apenas legitimou a contradição da sociedade capitalista, na qual os cidadãos assalariados encontram-se isolados na comunidade política.

Aquelas primeiras produções preocuparam-se em defender um sistema educacional que incorporasse a classe trabalhadora enquanto cidadãos (assalariados), os quais deveriam ser adequados às novas roupagens da produção mecanizada e das relações sociais capitalistas, sem que essa formação visasse aperfeiçoar o conteúdo intelectual desta classe. Ao contrário, ela se apropriou dos saberes que permitiriam o domínio dos trabalhadores para a produção e a técnica.

Nesse preciso sentido, a educação foi apreendida como instrumento em favor da emancipação política burguesa e da manutenção do trabalho assalariado. A burguesia foi a primeira classe social a apreender a importância de unir o trabalho, enquanto produtor de mais-valia, à educação e à emancipação política, alinhadas à lógica da reprodução do capital.

É mediante esses vetores que no século XIX e no século XX, verificamos um aprofundamento das discussões relativas à concretização de uma educação universal, livre, igualitária, laica e pública, regulada e institucionalizada pela figura do Estado. A entrada do capitalismo em sua fase monopólica acarretou não apenas transformações na esfera econômica, mas também nas esferas social e política, as quais foram evidentes nas novas tarefas assumidas pelo Estado durante o período maduro do capitalismo monopolista. É então que o Estado, a serviço da reprodução dos interesses da classe dominante, legitima e institucionaliza um conjunto de políticas sociais guiadas pelo espírito democrático burguês.

Identificamos um retorno às defesas apresentadas por Condorcet e Le Peletier no que diz respeito à construção de um sistema educativo universal, livre, igualitário, laico e público estatal, mas agora sob a lógica e o controle do Estado de Bem-Estar Social. A educação pela democracia, pelos direitos, pelo conjunto de ideais liberais, tem sua natureza nos limites da emancipação política burguesa. Nossa crítica à educação emancipadora reside na apreensão de que a esta educação orienta-se por princípios que em seu interior contribuem com a reprodução e a conservação da propriedade privada dos meios fundamentais de produção, da exploração do trabalho assalariado, da oposição entre trabalho manual e intelectual e do Estado. Em suma, da divisão da sociedade em classes sociais, toma corpo uma **educação politicamente emancipadora**.

Em oposição a essa, o segundo direcionamento, que apontamos como **educação humanamente emancipadora**, tem no projeto revolucionário emancipador da classe trabalhadora os seus fundamentos. Muito embora o caminho percorrido por representantes desta classe em direção à emancipação do trabalho tenha se apresentado de modo heterogêneo, a nosso ver, essas diferenças implicaram diretamente o modo como a educação foi direcionada pelo movimento operário e pelos diferentes intelectuais que corroboram esse projeto.

Resultantes dessa heterogeneidade, encontramos ao menos três posturas no âmago das defesas do movimento operário, que apontam para a relação entre trabalho, educação e emancipação e, por conseguinte, para a construção de uma educação que vise à emancipação do trabalho.

Quanto à primeira postura, ela indica a necessidade de tomada de poder político pelos trabalhadores e, nesse processo, evidencia a contribuição da educação na formação da consciência revolucionária. Destaca também a importância da articulação entre trabalho, educação e emancipação, a fim de formar os trabalhadores para o controle do processo de produção. Para tanto, examinamos diferentes experiências políticas e propostas e produções teóricas que perpassaram os séculos XIX e XX, como: a Revolução de 1848, a Comuna de Paris de 1871 e a Revolução Russa de 1917, eventos de importância histórica universal.

Especificamente na Revolução Russa, abordamos as elaborações educacionais de Lenin, Krupskaya e Lunacharsky, os quais se propuseram a educar, formar e esclarecer politicamente as massas acerca das orientações políticas para a revolução, bem como visando fazê-las capturar as contradições da ordem societária em que estavam inseridas, mediante a estruturação de uma educação socialista russa.

Detivemo-nos também nas obras do revolucionário Antonio Gramsci (1891-1937), do intelectual alemão Theodor Adorno (1903-1969) e do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), por advogarem certa relação entre trabalho, educação e emancipação durante o século XX, precisamente na fase madura do capitalismo monopolista. Trata-se de propostas que no campo teórico-político aspiravam à formação da consciência crítica das massas em direção à sua emancipação ante o cenário de profunda barbárie gerada pelas duas grandes guerras mundiais e pelas ditaduras nazista, fascista e militar na Europa e na América Latina.

A nosso ver, sem que deixemos de considerar a vasta pertinência que o conjunto de suas obras possui para o movimento dos trabalhadores, acabaram caindo na centralidade da política como horizonte à emancipação humana. De fato, esses intelectuais apreenderam a importância da construção da consciência política como fundamental, mas essa deve se dar sempre no processo revolucionário. A educação é um complexo de segunda ordem, e o trabalho é a categoria revolucionária por natureza.

Indicamos em nosso estudo que essa primeira postura se refere às tentativas de construção de uma educação para a emancipação humana. Indubitavelmente, essa argumentação se contrapõe aos estudos que resgatem tais experiências e produções como base e, por vezes, como sinônimo de uma educação humanamente emancipadora. Esses exemplos explicitam contribuições na formação da consciência revolucionária, mas é preciso que a socialização do poder político aconteça simultaneamente com a socialização do poder econômico, condição essa que até o exato momento a humanidade não conquistou.

Nosso argumento vai no sentido de que tais experiências e produções, apesar de indicarem o papel desempenhado pela educação no processo revolucionário, contêm certas imprecisões no entendimento da teoria revolucionária de Marx. A ausência da transformação radical da base material se põe como condição *sine qua non* para a não concretização de uma revolução socialista rumo à sociedade comunista. Disso deriva que o concretizar de uma educação humanamente emancipadora também foi inviabilizado.

É justamente diante das possibilidades de se cair em equívocos teóricos e metodológicos quando não se apreendem os fundamentos de uma revolução socialista rumo à comunidade humana que seguimos para a segunda postura. Esta resgata as propostas reformistas de Lassalle, de Proudhon e a teoria revisionista de Bernstein, marcadamente acentuada pela credulidade no Estado e na superstição da democracia burguesa como caminho ao socialismo.

A postura reformista impregnou o movimento operário e trouxe para o seu interior a ideia ilusória de que as reivindicações do Partido Operário Alemão seriam atendidas: ora para o melhoramento das condições de vida e de trabalho, ora como meio para se alcançar progressivamente uma sociedade humanamente emancipada. Para Marx, “[...] as ideias socialistas não penetraram nem sequer a camada mais superficial de sua pele” (MARX, 2012c, p. 42).

Essa postura expressa o abandono da luta revolucionária emancipatória do trabalho em troca de “vantagens” e “acordos” entre a social-democracia (representante do movimento operário) e o Estado moderno enquanto “[...] estrutura de comando político do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 113), subsidiado pelas instituições democráticas, encobrendo assim o caráter de classe inerente à democracia. Ante o abandono do caminho revolucionário, pôs-se em seu lugar a via de menor resistência: a tentativa de passagem ao socialismo mediante reformas graduais no capitalismo, sem que os antagonismos fundamentais da sociedade capitalista sejam abolidos.

O movimento organizativo e reivindicativo da classe trabalhadora denunciou o aprofundamento das contradições do capital. A classe dominante viu na figura do Estado a “*ajuda estranha*” que permitiria tal tarefa em momentos precisos. O Estado de Bem-Estar Social, durante a fase madura do capitalismo monopolista, foi a figura emblemática desse processo. O Estado é sempre um agente a serviço da reprodução do capital.

A estratégia econômica e política de legitimar certas demandas postas pelos trabalhadores somente foi possível quando se converteu em instrumento benéfico à reprodução do capital: seja permitindo a exploração e disciplinamento da força física de trabalho, seja substituindo o protagonismo dos trabalhadores pela ação imediata estatal, mediante o discurso fetichizado de “acordos” entre capital e trabalho. Por meio do Estado o capital buscou controlar outras esferas indiretamente vinculadas ao processo de manutenção da força física de trabalho, a exemplo da educação.

A institucionalização de políticas sociais, à medida que responde minimamente às necessidades mais imediatas dos trabalhadores, contribui para que a força física de trabalho esteja apta a ser explorada pelo capital. Esse quadro de institucionalização de políticas sociais reafirmou o horizonte emancipatório a partir dos direitos sociais – a exemplo da política social de educação firmada no ensino universal, igualitário, gratuito, laico e público – garantidos pelo Estado democrático burguês.

A educação burguesa tem sido considerada como a única e possível forma de educação que a humanidade pode alcançar. Os estudos contemporâneos, que tomam esse

modelo educacional como sinônimo de uma política “emancipadora”, têm na proposta da educação politicamente emancipadora a sua reafirmação. Equivocadamente, a nosso ver, toma-se a emancipação política burguesa como o caminho para se alcançar o comunismo. Ora, a defesa uma educação emancipadora como universal, livre, igualitária, laica e pública não é exclusiva ao projeto dos trabalhadores; antes disso, a própria burguesia liberal já havia apreendido que para a manutenção desta sociedade outros complexos sociais desempenhariam papel fundamental, e assim articulou tanto o trabalho com a educação, como esses com a esfera da política.

O apontamento dessas duas posturas no interior da luta e da defesa da classe trabalhadora trouxe alguns elementos fundamentais que envolvem a relação entre trabalho, educação e o entendimento acerca da emancipação humana, quais sejam: a diferença entre o poder político da classe trabalhadora e a emancipação política burguesa; o direcionamento dado à concepção de educação emancipadora ainda nesta ordem societária; as possibilidades de contribuição da educação no processo revolucionário e a prioridade da base econômica sobre as demais esferas da vida social. Por conseguinte, põe a necessidade de transformação radical do trabalho e, portanto, da forma de produção e das relações sociais, para a concretização de uma educação humanamente emancipada.

Dito isso, chegamos à última postura no interior da classe trabalhadora, a mais radical e que expressa ontológica e metodologicamente uma **educação humanamente emancipadora**. Trata-se de uma postura que tem na teoria marxiana as suas bases fundamentais. Analisamos meticulosamente sua obra no intuito de apreender *elementos* que permitissem apontar os fundamentos e as possibilidades de concretização da educação para a emancipação humana.

Nessa trajetória, verificamos no referido intelectual a defesa de uma formação *omnilateral* – lastreada na educação integral, a qual deverá estabelecer a união entre a esfera intelectual e a esfera manual. Essa forma de educação deverá se articular a uma base material-econômica assentada num tipo trabalho que articule as potencialidades do homem, de modo livre, universal, igualitário, coletivo e consciente. Sobretudo, que anule no processo de reprodução social a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Em Marx, trata-se de estabelecer uma forma de trabalho, enquanto fundamento para a reprodução da sociedade comunista, a saber, o trabalho associado, em que a produção de valores de uso objetivará responder às reais necessidades humanas (materiais e espirituais) e não a necessidades alienadas. Tal produção é realizada e controlada pelos próprios produtores



livremente associados. Essa condição permitirá expressar a plenitude do trabalho em sentido ontológico, livre de toda relação de exploração e alienação.

Nessa base material reside nossa concepção de educação humanamente emancipadora. Voltemos à relação entre ontologia e método. Vimos que o trabalho (em sentido ontológico) funda o complexo social da educação, do que resulta sua dependência e autonomia relativa com a esfera fundante. A forma que o trabalho assumiu nas diferentes sociabilidades teve implicação direta na organização, na estrutura e no direcionamento dado à função social da educação, como visto na educação a partir do trabalho escravo, servil e assalariado.

Nossa defesa consiste em afirmar que a plenitude e a concretização de uma **educação humanamente emancipadora**, que vise orientar o complexo social para o verdadeiro caráter humano de liberdade, de igualdade, de universalidade, de laicidade e de público, requer a transformação radical da sociedade humana.

Entendemos que somente com a sociedade comunista, com sua produção a partir do trabalho associado, das relações sociais e espirituais voltadas ao pleno desenvolvimento humano, é que o complexo social da educação poderá cumprir sua natureza, estrutura e função para a autoconstrução do gênero humano, de modo que todos, de forma livre, igual e consciente, possam ter acesso ao patrimônio educacional e cultural produzido pela e para a humanidade. A transformação radical em direção ao comunismo é a tarefa fundamental para uma educação humana.

Certamente, nossa defesa não nega a contribuição que a educação pode conferir no processo transitório rumo à sociedade comunista. A tarefa de construção de uma consciência revolucionária posta pela educação já havia sido apreendida por diferentes propostas e intelectuais da classe trabalhadora. Porém, deixamos aqui uma fundamental impositação marxiana: o processo de construção da sociedade comunista tenciona uma “revolução social com alma política”.

A revolução socialista tem em si um caráter político, posto pela necessidade de alcançar o poder pelos operários. Nesse processo, vimos que a educação pode vir a contribuir; mas a “alma social” – a emancipação humana a partir do trabalho associado – deve ser sua *essência* e, portanto, a “alma social” deve tomar centralidade, e não a esfera da política. O poder político nas mãos da classe trabalhadora é *meio* no processo revolucionário, e não o *fim* último da revolução. Este deve ser sempre a concretização de uma sociedade fundada na “[...] associação em que o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos” (MARX, 2008, p. 44-45).

Não devemos confundir esse momento político com a manutenção da emancipação política burguesa. A socialização do poder político não deve ser reduzida à concepção de emancipação política; essa é instrumento de reprodução do capital. Disto decorre que também não podemos confundir a contribuição da educação, a partir de um conhecimento específico que se articule ao projeto revolucionário, com a defesa de uma educação para a emancipação política, pois a educação reduzida ao âmbito da política burguesa torna-se prisioneira da reprodução desta ordem.

Isso não significa mantermo-nos estáticos ao atual quadro destrutivo do capital, esperando a sociedade comunista para, de fato, concretizar a educação humanamente emancipadora. A questão fundamental dessa defesa é entender que antes de concretizar essa forma de educação, cumpre apreender o caminho revolucionário para a emancipação humana.

Nossa tese reafirma, a partir da perspectiva marxiano-lukacsiana, o trabalho como categoria que fundamenta toda forma de sociedade, e a educação, a partir de um conhecimento específico que fortaleça o projeto revolucionário da classe trabalhadora, como mediação. Rejeita-se a emancipação política burguesa como o único horizonte; ou que equivocadamente se tome essa mediação como sinônimo da concretização da educação humanamente emancipadora ainda na ordem do capital.

Destacamos as propostas de Tonet e Mészáros; apesar dos elementos que os diferenciam, ambos os autores entendem a impossibilidade de se concretizar nesta ordem societária uma educação que se oriente essencialmente para a emancipação humana, pois as bases materiais e políticas desta ordem são incompatíveis com essa forma de educação.

Em termos de futuro imediato, os autores não negam a possibilidade de a educação contribuir com a tarefa revolucionária, mas que de fato trata-se de uma **contribuição** – de um tipo de conhecimento específico que se articule com o projeto revolucionário, isto é, mediante a apropriação da teoria do social de Marx. Certamente, essa apropriação deve ocorrer nos mais variados espaços que correspondem ao processo formativo do homem, não se limitando à educação formal. Essa contribuição deve ser orientada para o fortalecimento e a socialização do poder político dos trabalhadores em comunhão com a socialização do poder econômico.

Bem examinadas as propostas, tudo indica que aos herdeiros do projeto socialista revolucionário, nesta forma de sociabilidade, o direcionamento dado à concepção de educação emancipadora tem como possibilidade e limite a emancipação política. Sua base tem sido fundamentada na manutenção dos princípios burgueses socialmente necessários à reprodução do trabalho assalariado, da propriedade privada, da divisão do trabalho, do Estado e, em suma, do capital.

Contrapor-se a esse cenário exige da classe trabalhadora a tomada do poder político como um caminho organicamente essencial à construção de uma consciência política revolucionária; neste sentido, a educação deve contribuir como meio. A construção desta consciência se dará por um tipo de formação que permita à classe trabalhadora reconhecer-se como sujeito revolucionário e apreender o verdadeiro caminho para a revolução socialista.

A plenitude de uma educação humanamente emancipadora requer condições objetivas que reclamam a materialização de uma forma de sociedade em que sua base material e espiritual se realize em direção à humanização do gênero humano. Nossa defesa reafirma a postulação marxiana de que “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

A transformação radical da base material-econômica é a “alma” para se concretizar essa forma de educação. A defesa da educação humanamente emancipadora exige o trabalho associado como seu fundamento. Concluímos que somente com uma nova e radical forma de sociabilidade erguida sobre o trabalho verdadeiramente universal, livre, consciente e coletivo é que se torna possível uma educação humanamente emancipadora, construída e apropriada pelos trabalhadores livremente associados.

Expor à luz tais limitações historicamente determinadas é assumir a radicalidade do processo transitório. Sabemos e corremos o risco de ser contestada em vários âmbitos de discussão. Afinal, essa não é a tarefa de um tipo de conhecimento que contribui com o projeto social do pensamento socialista revolucionário?

Nosso estudo se estabelece na contramão daquilo considerado como verdadeiro e único caminho para o desenvolvimento da humanidade. Foi necessário questionarmos até mesmo o óbvio, visto que nem sempre o que se defende como “emancipador” visa à emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **O Serviço Social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. Belo Horizonte, 2007. Anais eletrônicos... Belo Horizonte, 2007. Disponível em: < [http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O\\_Servico\\_Social\\_na\\_Educacao\\_perspectivas\\_socio\\_ocupacionais1.pdf](http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf) >. Acesso em: janeiro de 2017.
- ALMEIDA, Jane Barros. **Educação e Luta de Classes: A experiência da educação na Comuna de Paris (1871). Tese de doutorado**. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2014.
- ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. Tradução Beatriz Sidou. 3ª ed. São Paulo: Editora brasiliense.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- BARROS, Albani de. **Prekärer: análise dos fundamentos da precarização do trabalho a partir da crítica da economia política. Tese (Doutorado em Serviço Social)** – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2018.
- BARAN, Paulo A.; SWEEZY, Paulo M. **Capitalismo Monopolista: Ensaio sobre a ordem econômica e social americana**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.
- BENJAMIM, César. **Prefácio**. In: LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** Tradução Lívio Xavier. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- BERTOLDO, Edna. **Educação e Revolução Soviética**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Maceió: Edufal, 2009.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social fundamentos e história**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capitalismo Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marques de. **Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée Nationale, au non du Comité d'Instruction Publique.** Tradução nossa. Publicado em 1792. Disponível em: < <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>>. Acesso em: 8 de maio de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação do Assistente Social na política de Educação.** Brasília: DF, Publicado em 2011. Disponível em: < [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)> Acesso em: janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para o debate Serviço Social na Educação.** Brasília: DF, Publicado em 2011. < <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional /** (2012). In: Revista Serv. Social, Brasília, v. 14, n. 30, p. 244-258, jan./jun. 2012.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica.** São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Método Dialético.** Aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, Publicado em 25/1 a 6/2 de 1988. Disponível em: <<http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2010/10/metodo-dialetico-jose-chasin.html>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2018.

**DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789.** Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 19 de abril de 2020.

DELIBERAÇÃO DO COMITÊ EXECUTIVO CENTRAL DE TODA A RÚSSIA. In: **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados.** Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete (org.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ENFERT, Renaud d'. **UMA NOVA FORMA DE ENSINO DE DESENHO NA FRANÇA NO INÍCIO DO SÉCULO XIX: O DESENHO LINEAR.** Tradução: Maria Helena Camara Bastos. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 22, p. 31-60, Publicado em Maio/Ago de 2007. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29286/pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGELS, Friedrich. Prefácio. In: MARX, Karl. **As lutas de classes na França.** Tradução Nélio Schneider. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012a.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio. In: **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette (org.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. In: **A escola-comuna**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GOMES, José Menezes. **Entre Marx e Keynes: nem restauração capitalista, nem endividamento público – por uma saída anticapitalista**. Revista Política Pública. Número especial. p. 8-98. São Luiz – MA, 2012.

GUILLAUME, James. **A Internacional Documentos e Recordações**. Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere 12 – v. 2. Os intelectuais: o princípio educativo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Socialismo e cultura**. In: MONASTA, Atillio. Antonio Gramsci. Tradução Paola Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A escola do trabalho**. In: MONASTA, Atillio. Antonio Gramsci. Tradução Paola Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

\_\_\_\_\_. **A escola vai à fábrica**. In: MONASTA, Atillio. Antonio Gramsci. Tradução Paola Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010c.

\_\_\_\_\_. **A universidade popular**. In: MONASTA, Atillio. Antonio Gramsci. Tradução Paola Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010d.

\_\_\_\_\_. **Homens ou máquinas?** In: MONASTA, Atillio. Antonio Gramsci. Tradução Paola Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010e.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere 11. Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura**. In: MONASTA, Atillio. Antonio Gramsci.

Tradução Paola Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010f.

JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. Eleanor Burke Leacock: o comunismo primitivo e a história autêntica que precedeu a pré-história da humanidade. In: **Mitos da dominação masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. Tradução Susana Vasconcelos Jimenez. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstatinovna. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette (org.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIMA, Marteano Ferreira de. Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács. Dissertação de Mestrado. Ceará: Uece, 2009. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2009.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. Tradução Susana Vasconcelos Jimenez. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LENIN, Vladimir Ilitch. **AS TAREFAS DAS UNIÕES DA JUVENTUDE (DISCURSO NO III CONGRESSO DE TODA A RÚSSIA DA UNIÃO COMUNISTA DA JUVENTUDE DA RÚSSIA – 2 DE OUTUBRO DE 1920)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 2-4, Publicado em abril de 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Mayra/Downloads/8639915-Texto%20do%20artigo-10473-1-10-20150902.pdf> Acesso em: 20 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1978.

LENINE, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo fase superior do capitalismo**. Tradução Leila Prado. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LESSA, Sérgio. **Sobre análise imanente**. [S.l.: s.n.], s.d.

\_\_\_\_\_. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

\_\_\_\_\_. Lukács: o método e seu fundamento ontológico. In: **Conhecimento e sociedade: ensaios marxistas**. Carlos Montañó, Rogério Lustosa Bastos (Org.) 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Capital e Estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Lukács, Ontologia e Método: em busca de um(a) pesquisador(a) interessado(a)**. Revista Praia Vermelha, Pós-graduação em Serviço Social, vol. 1, n. 2, p. 141-173, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social.** 3ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, György. **O Trabalho.** In: **Para uma ontologia do ser social.** Tradução Sérgio Lessa e revisão Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

\_\_\_\_\_. **A Reprodução.** In: **Para uma ontologia do ser social.** Tradução Sérgio Lessa e revisão Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

\_\_\_\_\_. **Socialismo e Democratização.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **História e Consciência de Classe: Estudos sobre a Dialética Marxista.** Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUXEMBURGO, Rosa. **A crise da Social-democracia.** Tradução Maria Julieta Nogueira e Silverio Barbosa da Silva. Lisboa: Editora Presença, 1974.

\_\_\_\_\_. **Reforma ou Revolução.** Tradução Livio Xavier. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MAAR, Wolfgang Leo. **Prefácio.** In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

MACENO, Talvanes Eugenio. (Im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital. Maceió: Ufal, 2005. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2005.

\_\_\_\_\_. O complexo social da educação na reprodução da sociedade: entre a autonomia e a dependência. **Tese de doutorado.** Cedu/Ufal. Maceió, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista.** São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

MACHADO, L. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil.** Pro-Posições, São Paulo, v. 13, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/37-dossie-machadol.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** Tradução Gaetano Lo Monaco. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALHEIROS, Rogério Guimarães; Rocha, Genylton Odilon Rêgo da. **O debate francês acerca da instrução pública e seus desdobramentos no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação. 20V. N. 63. Publicado em 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 5 de abril de 2020.



MARX, Karl. **O capital. Livro primeiro**. Vol. 1. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a. Cap. V, VIII, X.

MARX, Karl. **O capital. Livro primeiro**. Vol. 2. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b. Cap. XIII, XIX.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Glosas Críticas Marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica** / Karl Marx; apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider. Tradução Daniel Bensaïd e Wanda Caldeira Brant. – São Paulo: Boitempo, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus; [supervisão e notas Marcelo Backes]. 2ª ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010d.

\_\_\_\_\_. **Guerra Civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Werner e Rüdger Hoffman). São Paulo: Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **As lutas de classes na França**. Tradução Nélio Schneider. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão**. In: Crítica do Programa de Gotha. Tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Comuna de Paris**. In: Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional. Org. Marcelo Musto. Tradução Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Mensagem inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores**. In: Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional. Org. Marcelo Musto. Tradução Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Resoluções do Congresso de Genebra (1866)**. In: Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional. Org. Marcelo Musto. Tradução Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Sobre a educação na sociedade moderna.** In: Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional. Org. Marcelo Musto. Tradução Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões.** Publicado em 1866. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20 de junho. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** Tradução Alvaro Pina. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Normas gerais da Associação Internacional dos Trabalhadores.** In: Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional. Org. Marcelo Musto. Tradução Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2014.

MELO, Wanderson Fabio. **A Comuna de Paris e a educação: lutas dos trabalhadores e o ensino na perspectiva da humanidade social.** Publicado em 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/18142/10823>>. Acesso em: 5 de junho de 2020.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil I.** São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Editora da Unicamp/Boitempo Editorial, 2011.

MORATO, Aline Nomeriano. **O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana.** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** Expressão Popular: São Paulo, 2011.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

OS ENCADERNADORES DE PARIS. Sobre a educação livre. In: **Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional**. Org. Marcelo Musto. Tradução Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2014.

PANIAGO, Maria Cristina. **KEYNESIANISMO, NEOLIBERALISMO E OS ANTECEDENTES DA “CRISE” DO ESTADO**. In: Marx, Mészáros e o Estado. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PAEPE, César de. **Sobre a educação estatal**. In: **Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional**. Org. Marcelo Musto. Tradução Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2014.

PISTRAK, Moisey Mikhaylivich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO apresentado na Convenção Nacional por Maximilian Robespierre em 13 de julho de 1793**. Tradução de Camila Brito. In: *Práxis Educativa*. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89455414014>>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

**PROGRAMA DE GOTHA (ESBOÇO)**. In: *Crítica do Programa de Gotha*. Tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012a.

**PROGRAMA DE GOTHA (TEXTO FINAL)**. In: *Crítica do Programa de Gotha*. Tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012b.

**PROCLAMAÇÃO DO COMISSÁRIADO DO POVO PARA A EDUCAÇÃO**. In: *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete (org.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**RESOLUÇÕES DO CONGRESSO DE BRUXELAS (1869)**. In: **Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional**. Org. Marcelo Musto. Tradução Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2014.

**REBOUL-SCHERRER, Fabienne. Les Premiers Inlitolu!IS' 1833-1882**. Paris, Hachette, 1989, p. 66.

SAVIANI, Dermeval. **A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TEMPOS DE SUICÍDIO DEMOCRÁTICO**. Conferência de Encerramento do III Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica. Presidente Prudente, 13 de julho de 2018. Acesso em: 21 de abril de 2021.

<<file:///C:/Users/Mayra/Documents/Downloads/8279-30193-5-PB.pdf>>. Acesso em: 13 de novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SANTOS, Débora Rodrigues. **Ética e serviço social: um estudo introdutório a partir de Gyorgy Lukács**. Campinas: Papel Social, 2018.

SANTOS, Deribaldo. **A ética na grande estética de Lukács: a arte como unanimidade anônima**. São Paulo: Lutas anticapital, 2021.

SANTOS, Maria Escolástica Moura; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A reprodução do ser social e a mediação da educação. In: Revista Germina: Marxismo e Educação em Debate. V. 1, n. 1. Salvador, maio de 2018.

SILVA, Sidney Reinaldo. **Direitos humanos e instrução pública segundo Condorcet**. Educação em Revista, Marília, v. 11, n. 1, p. 1-18. 2010. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/661>>. Acesso em: 18 de março de 2021.

SILVA, Eduardo Pinto e. **AS CONCEPÇÕES DE SUBJETIVIDADE EM GRAMSCI E LUKÁCS E A PRAXIS EDUCACIONAL**. Revista Trabalho & Educação. Vol. 17, n. 2. Maio/agosto 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8589/6103>>. Acesso em: 9 de junho de 2021.

SOBOUL, A. **História da Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SUMARES, Gustavo. Saiba quais são algumas das universidades mais antigas do mundo. Estudar Fora. Publicado em 19 de fevereiro de 2021. Disponível em:

<[https://www.estudarfora.org.br/universidades-mais-antigas-do-mundo/?gclid=Cj0KCCQiAq7COBhC2ARIsANsPATGgcZuPOJjFrX0YJGuQyhZlwKGjWBelL8d8lvC7uqVu4XYfw-GsJhIaAop6EALw\\_wcB](https://www.estudarfora.org.br/universidades-mais-antigas-do-mundo/?gclid=Cj0KCCQiAq7COBhC2ARIsANsPATGgcZuPOJjFrX0YJGuQyhZlwKGjWBelL8d8lvC7uqVu4XYfw-GsJhIaAop6EALw_wcB)>. Acesso em: 29 de dezembro de 2021.

TONET, Ivo. **A Propósito de “Glosas Críticas”**. In: Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Revolução**. Publicado em 2010b. Disponível em:

<[http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO\\_E\\_REVOLUCAO.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_REVOLUCAO.pdf)>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Método Científico: uma abordagem ontológica.** 2ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana.** 2ª ed. Maceió: Edufal, 2013.

\_\_\_\_\_. **LUKÁCS: Trabalho e emancipação humana.** Maceió: 2009a. Disponível em: < [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS\\_trabalho\\_e\\_emancipacao\\_humana.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS_trabalho_e_emancipacao_humana.pdf)>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

TONET, Ivo. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** Revista: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. **Um novo horizonte para a educação.** Conferência pronunciada no I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação, promovido pelo Ibilce – Unesp. São José do Rio Preto em nov./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **QUAL POLÍTICA SOCIAL PARA QUAL EMANCIPAÇÃO?** Ivo Tonet. s/d. Disponível em: < [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/QUAL\\_POLITICA\\_SOCIAL.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/QUAL_POLITICA_SOCIAL.pdf)>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Expressões ideoculturais da crise e as novas configurações do Estado e da sociedade civil.** In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPSS. v.1. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Sobre o socialismo.** 2ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Associado e Extinção do Estado.** In: Rebela, v. 3, n. 2, 2014.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política.** São Paulo, Alfa/Omega, 2009c.

TROTSKI, Leon. **História da Revolução Russa.** 2007.

WEISS, Jussemar. **Guizot e a Educação.** In: História da Educação. ASPHE/Fae/UFPel. Pelotas, 2001. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30524>>. Acesso em: 5 de abril de 2020.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência, por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.