



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

**CLÉO RICARDO BITENCOURT VEIGA**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONSIDERAÇÕES  
SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO NA LUTA DOS  
TRABALHADORES PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Maceió  
2015

**CLÉO RICARDO BITENCOURT VEIGA**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONSIDERAÇÕES  
SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO NA LUTA DOS  
TRABALHADORES PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientador: Artur Bispo Santos Neto

Maceió  
2015

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

**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

V426t	<p>Veiga, Cléo Ricardo Bitencourt. Trabalho, educação e emancipação humana: considerações sobre possibilidades (e limites) da educação na luta dos trabalhadores pela emancipação humana / Cléo Ricardo Bitencourt Veiga. – 2015. 95 f.</p> <p>Orientador: Artur Bispo Santos Neto. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Maceió, 2015.</p> <p>Bibliografia: f. 94-95.</p> <p>1. Trabalho. 2. Educação. 3. Educação e estado. 4. Trabalho e educação. 5. Emancipação humana. I. Título.</p>
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CDU: 364:331

Membros da Comissão Julgadora de Defesa da Dissertação de Mestrado de Cléo Ricardo Bitencourt Veiga, intitulada "Trabalho, Educação e Emancipação Humana: Considerações sobre possibilidades e limites da educação na luta dos trabalhadores pela emancipação humana", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas em 28 de Outubro de 2015, às 9:30h, na sala do Conselho da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas – (FSSO-UFAL).

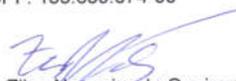
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Arthur Bispo dos Santos Neto  
Orientador (UFAL)  
CPF: 200.741.255-53



Profa. Dra. Edlene Pimentel Santos  
Examinadora interna (UFAL)  
CPF: 133.659.674-00



Prof. Dr. Zilas Nogueira de Queiroz  
Examinador externo (IFAL)  
CPF: 816.911.811-53

À classe operária, que carrega a esperança de um mundo livre de exploração.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer meus pais, Ana Regina Bitencourt e Gilmar Soares Veiga, pelos ensinamentos ao longo da vida. Meus irmãos, Ian Vitor e Kim Pedro, que estiveram comigo sempre, ajudando nos momentos mais difíceis da minha estada em Maceió. A minha família em geral, que sempre me ajudou enquanto a bolsa não saía.

Agradecer à minha companheira Fabiane Soares Gomes, responsável por me incentivar a fazer a seleção do mestrado. Por manter a paciência com a ausência prolongada.

Ao meu orientador Artur Bispo dos Santos Neto, que me aceitou sem nenhuma objeção e tem sido um verdadeiro camarada na construção desta dissertação.

Agradecimento especial aos professores Zilas Nogueira de Queiroz e Edlene Pimentel pelo pronto atendimento ao convite para compor a banca examinadora. Além das inestimáveis observações que, na medida do possível, foram incorporadas ao trabalho.

Aos professores do curso que sempre buscaram dar a melhor formação possível diante das nossas limitações.

Agradecer ao financiamento da Capes/Fapeal. Ajuda inestimável para a conclusão desse curso tão longe de casa.

Às minhas companheiras do curso que sempre contribuíram com ricos debates para a minha formação. Em especial Havana, pela amizade além da cumplicidade teórica.

Aos camaradas Teco e Virgínio, pela paciência e camaradagem política e teórica, desde o primeiro momento.

Aos camaradas do movimento estudantil da UFAL. Não mencionarei nomes sob pena de cometer alguma injustiça e esquecer alguém, mas todos/as foram muito importantes na minha caminhada.

Ao camarada Marcus Vinicius Boaventura Lyra pelos debates sobre o acabamento, bem como a revisão gramatical da dissertação.

A todos, meu sincero muito obrigado!

“Os filósofos, até hoje, se limitam a interpretar o mundo. Cabe, agora, transformá-lo.”

(Karl Marx)

## RESUMO

A pesquisa realizada tem por finalidade discutir as possibilidades e limites da educação para o processo de emancipação humana. Compreendendo que a condição de existência do ser social é a atividade do trabalho, toda a discussão sobre o objetivo central deste texto é precedida pela apresentação da centralidade ontológica do trabalho. Assim, o estudo das determinações do trabalho será apresentado aqui em dois momentos históricos: nas sociedades comunais - sem exploração de classe -, e nas sociedades erigidas sobre a exploração da força de trabalho, sociedades divididas em classes sociais antagônicas. Esta pesquisa procurará evidenciar como o complexo da educação emerge das necessidades postas pela reprodução da totalidade social, sendo determinado pela forma como o trabalho é organizado na sociedade, bem como determinando todos os demais complexos sociais e a totalidade social, em um movimento de determinação recíproca, sendo o momento predominante a totalidade social. Procurando dar ênfase sobre a educação no contexto do sistema sociometabólico do capital, busca-se na contradição entre capital-trabalho as possibilidades que a atuação no âmbito da educação escolar pode oferecer à luta pela emancipação humana, bem como evidenciar seus limites.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação. Emancipação Humana. Educação Escolar.

## ABSTRACT

This research aims to discuss the possibilities and limits of education to the process of human emancipation. Understanding the condition of existence of the social being is the activity of work, any discussion about the main objective of this text is preceded by the presentation of the ontological centrality of work. Thus, the study of labor determinations will be presented here in two historical moments: in the communal societies - without class exploitation - and societies erected on the exploitation of the workforce, society divided into antagonistic social classes. This research seek to show how the complex education emerges from the needs posed by the reproduction of the social totality, being determined by how work is organized in society, as well as determining all other social complex and the whole of society, in a movement of reciprocal determination, and the predominant moment is the social totality. Looking emphasis on education in the context of socialmetabolic of the capital, is sought in the contradiction between capital-labor the possibilities that the performance in the scope of school education can offer to the fighting for human emancipation, as well as to evidence its limits.

**Key words:** Work. Education. Human emancipation. School education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>A centralidade ontológica do trabalho .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>O trabalho como modelo de toda práxis social .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>Fundamentos ontológicos da educação .....</b>	<b>29</b>
<b>2.4</b>	<b>Comunismo primitivo e educação .....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>Sociedade de classes e educação .....</b>	<b>37</b>
3.1.1	Gênese da sociedade de classes.....	38
3.1.2	Gênese e função social do Estado. ....	42
3.1.3	O Estado e a Educação .....	45
3.1.4	Educação x processo de justificação da apropriação do mais-trabalho. ....	48
<b>3.2</b>	<b>A ordem sociometabólica do capital e a educação.....</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>EMANCIPAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO: DEBATES POSSÍVEIS .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1</b>	<b>Emancipação: do trabalho assalariado ao trabalho livremente associado.....</b>	<b>60</b>
4.1.1	Emancipação humana x emancipação política.....	61
4.1.2	O trabalho associado como fundamento da emancipação humana.....	72
<b>4.2</b>	<b>Possibilidades e limites da educação para o processo de emancipação humana.....</b>	<b>75</b>
4.2.1	Essência humana x construção social do homem.....	76
4.2.2	A educação como um processo ideológico .....	79
4.2.3	As atividades educativas emancipadoras .....	83
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem sua origem nas discussões monográficas intituladas “*O princípio educativo em uma perspectiva marxiana*”, apresentadas no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia. Essa produção monográfica despertou a necessidade de aprofundar os estudos sobre a teoria marxiana. Assim, elaborou-se o projeto de pesquisa “*O trabalho como princípio educativo: um estudo das contribuições dos teóricos marxistas em educação a partir de 1979*” para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, uma das escolas referência no Brasil para o estudo da teoria marxiana. O processo de aprendizagem, mediante as aulas, discussões com o corpo docente e discente, bem como a convivência com outros estudantes da UFAL e o movimento estudantil, permitiu modificar substancialmente o projeto inicial, dando configuração ao presente texto que será apresentado.

A atual pesquisa, intitulada “*Trabalho, Educação e Emancipação Humana: considerações sobre as possibilidades e limites da Educação na luta dos trabalhadores pela Emancipação Humana*”, é um estudo bibliográfico, que tem as obras de Marx e Engels como principais referências. Além disso, conta com o estudo lukacsiano da ontologia do ser social como um importante suporte, sobretudo para o primeiro capítulo.

A compreensão da relação trabalho-educação começa com a busca do ser-em-si de ambas as categorias. Esse é o objetivo do primeiro capítulo, o estudo ontológico do trabalho e da educação. Esta compreensão evitará confusões futuras, inclusive algumas já estabelecidas no debate sobre educação entre importantes marxistas brasileiros, como, por exemplo, a identificação do trabalho com a educação. Para finalizar o primeiro capítulo foi feita a análise das primeiras formas sociais, tendo como parâmetro as determinações ontológicas, no intuito de vislumbrar as determinações histórico-concretas da relação trabalho e educação.

Então, é a partir do estudo do fundamento do mundo dos homens é que as outras esferas do ser social se tornam mais evidentes. No entanto, antes de discutir as especificidades do ato educativo em si, é preciso compreender o complexo da

educação em sua essência, suas características imanentes, seus nexos internos<sup>1</sup>. Desse modo, foi extremamente necessário, por um lado, compreender como surge o mundo dos homens e, por outro, como surge a educação. Esse é o mote da discussão do primeiro capítulo.

O situar dos elementos ontológicos das categorias no plano histórico-concreto levará, portanto, ao segundo capítulo, onde serão analisadas as condições materiais de surgimento das sociedades divididas em classes sociais antagônicas entre si. É necessário observar que, ao estudar a transição das sociedades comunais para as sociedades de classe, haverá certa continuação cronológica. No entanto, apesar de servir-se do entendimento da história, não é objetivo desta pesquisa “empilhar” momentos históricos, de acordo com o próprio processo histórico, ou seja, não é característica deste texto um estudo historicista.

O capítulo dois tem por objetivo sublinhar, na passagem das sociedades comunais para as sociedades de classes, os elementos fundamentais que contribuem para a manutenção da exploração de classe. Eles podem ser identificados como fundamentais pois estão presentes, *mutandis mutatis*, em todas as sociedades baseadas na exploração de classe. Nesse sentido, faz parte deste estudo a compreensão como o poder econômico de uma classe sobre outras transforma-se também em poder político; isto nada mais é do que o estudo do surgimento do Estado.

---

<sup>1</sup> Evidente que as categorias do ser social só podem ser entendidas em uma perspectiva histórica e na reciprocidade das determinações das categorias entre si. A tentativa empreendida aqui nesta pesquisa, no que diz respeito a categoria da educação, é similar à tentativa de Lukács com relação ao Trabalho. Nesse sentido, Lukács (2013) escreve que: “E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc. **Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente;**” (p. 41, grifo nosso). E mais adiante esclarece que: “No entanto, é preciso sempre ter claro que com essa consideração isolada do trabalho aqui presumido se está efetuando uma abstração; é claro que a socialidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem, etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto à sua essência, simultaneamente. O que fazemos é, pois, uma abstração *sui generis*; do ponto de vista metodológico há uma semelhança com as abstrações das quais falamos ao analisar o edifício conceitual de *O Capital* de Marx.” (LUKÁCS, 2013, p. 44-5).

O entendimento da dominação política, que se dá fundamentalmente através do Estado – resultado, em última instância, da dominação econômica – abre a possibilidade de compreender como todas as esferas da sociedade são perpassadas por aquela dominação. No caso específico deste texto, essa relação da dominação política e demais esferas da sociedade terá como foco a relação específica do Estado com a Educação.

Apreender, porém, as relações do Estado com a Educação no plano geral não deixa evidente as discussões sobre como se expressa esta dominação no plano específico do processo educativo. Neste sentido, faz-se necessário discutir a especificidade do ato de educar sob a égide do trabalho abstrato.

Somente a partir da análise mais geral, mais ontológica da relação do Estado com a Educação, é que se pode introduzir a discussão da atual ordem sociometabólica do capital, sua crise estrutural e a função social que vem desempenhando a educação.

A compreensão da realidade é a “matéria-prima” para a ação transformadora. Sendo assim, o terceiro capítulo destina-se, por um lado, a estudar a emancipação humana e como a educação pode contribuir para esse processo emancipatório.

Para o devido conhecimento das teses da emancipação humana é necessário retomar o “jovem Marx”, sobretudo a sua obra *“Sobre a questão judaica”*, onde o autor discute a emancipação política, processo levado a cabo pela burguesia contra as classes reacionárias da aristocracia e o clero, apontando os limites desta emancipação.

Se for verdadeira a tese de que o trabalho é o fundamento do ser social, cada tipo de organização societal baseia-se em uma determinada forma de organização do trabalho. Assim, como a emancipação política, enquanto forma societal assumida pelo ser social, tem certa organização do trabalho, também a emancipação humana deve ter uma organização do trabalho condizente para efetivar-se.

Após apreender os fundamentos da emancipação humana, é preciso aprofundar a discussão sobre o complexo da educação, seus limites e possibilidades na luta pela emancipação humana. Para tanto, faz-se necessário esclarecer que a dominação ideológica da burguesia sobre o conjunto da sociedade tem na

escolarização da educação um pilar fundamental. A escolarização, como produto da dominação burguesa no campo da educação, pauta-se em uma filosofia idealista, metafísica, que atribui à humanidade uma essência apriorística. Assim sendo, basta qualquer estudante se dedicar aos estudos para desenvolver as potencialidades inatas. Contrapondo-se a essa essência humana apriorística, o materialismo histórico-dialético atribui à humanidade uma essência construída historicamente, produto da própria atividade humana. Assim, a educação, enquanto atividade social, obedece às determinações da produção da vida material. Nesse sentido, essa concepção filosófica serve, na sociedade do capital para fazer a crítica do tipo de educação estabelecida, e será útil para as novas formas de educação que permearão a nova sociedade livre das classes e da exploração, a verdadeira emancipação humana.

Após firmar as distinções de classe presente na concepção de homem dos dois macro-projetos educacionais, ver-se-á como a educação sob a direção da classe dominante e seu Estado, é um poderoso instrumento de transmissão da ideologia dominante. Entretanto, como em todo processo de dominação, existe uma antítese. E, neste caso, a antítese da dominação é a resistência. Assim, na unidade de contrários que é a realidade, as possibilidades de resistência em educação também estão presentes. Esta é a discussão do terceiro e último capítulo.

O debate sobre a relação do trabalho com a educação não é muito consensual, sobretudo entre os autores que reivindicam a tradição marxista. Esta falta de consenso já começa antes mesmo do debate sobre a relação trabalho-educação em si. Há muita divergência na apropriação mesma da teoria marxiana.

Um dos objetivos deste texto é a busca da recuperação da centralidade do trabalho na estruturação do ser social na obra de Marx e Engels. Nesse sentido, a discussão sobre a categoria trabalho não poderia ignorar a robusta contribuição de Lukács e a sua ontologia do ser social.

Iniciar o estudo pela categoria trabalho é recuperar a centralidade desta categoria para o materialismo histórico e dialético, onde este é o primeiro ato humano, ato que funda a realidade social. Somente a partir dele é que surgem os demais complexos sociais, como uma conseqüência do ato de trabalho. Inclusive a educação.

O desenvolvimento das forças produtivas e o conseqüente amadurecimento do ser social possibilitou a humanidade chegar às sociedades divididas em classes sociais, dando origem ao motor de toda a história a partir de então, a luta de classes (MARX; ENGELS: 2006, p. 23). Alguns elementos fundamentais para a dominação de classe expressavam-se já na primeira forma societal dividida em classes, o escravismo. Este é o motivo pelo qual este estudo se detém em analisar algumas categorias deste momento histórico, bem como a transição das sociedades comunais para a sociedade escravista.

O estudo da origem do mundo dos homens e suas primeiras formas de organização societal, bem como a transição para as sociedades de classes, de nenhum modo indica que o objetivo deste estudo é seguir um roteiro cronológico da história. O objetivo mesmo é compreender como o trabalho estrutura todo o ser social e como o desenvolvimento das forças produtivas levou a divisão da humanidade em classes, pincelando as categorias fundamentais para a manutenção da dominação de classe. Categorias estas que podem ser identificadas na atual forma societal, a despeito das diferenças fenomênicas que porventura apresentem.

O fundamental, portanto, é a compreensão do papel estruturante do trabalho para o mundo dos homens, a relação de dependência ontológica que as demais esferas do ser social guardam em relação ao trabalho e que cada forma societal assumida pelo ser social é devida, em última instância, à forma como se organiza o trabalho.

Somente a partir do restabelecimento da centralidade da categoria do trabalho para o entendimento do mundo dos homens – que é, indubitavelmente, central na perspectiva do materialismo histórico-dialético – e de suas determinações histórico-sociais, erigindo-se na forma de um complexo de complexos, é que se pode avançar na para o entendimento da atual sociabilidade, o sistema do capital e os complexos parciais que o compõe, evidenciando aqui o complexo da educação.

Portanto, o presente texto procurará, na devida profundidade histórica, as raízes constitutivas da sociedade, para então compreender o mundo atual, seus complexos sociais parciais, para então inserir-se no debate das possibilidades de transição para a emancipação humana, tendo como mediação central as possibilidades e limites do complexo da Educação.

Esta pesquisa, contextualizada no programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, utiliza-se das elaborações teóricas no campo da tradição marxista, campo este que possui maior espaço em Serviço Social do que em outras áreas do conhecimento, para contribuir no desvelamento da realidade de modo que a classe trabalhadora possa se utilizar do conhecimento aqui exposto para defender seu projeto histórico, qual seja, a emancipação humana. Nesse sentido, a contribuição desta pesquisa para o Serviço Social, sobretudo para os profissionais que atuam no campo da Educação, é a compreensão das possibilidades e dos limites que a educação escolar pode oferecer ao processo de emancipação humana.

## **2. FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO**

O conhecimento adequado do objeto é condição imprescindível para maneja-lo com eficácia. Desta forma, entender os fundamentos tanto do trabalho quanto da educação é o primeiro momento para então compreender como as relações entre esses dois complexos parciais poderão contribuir para a defesa do projeto histórico da classe operária, entendido aqui como a ordem sociometabólica alternativa à ordem do capital, em direção à emancipação humana.

Esse capítulo é o momento para o estudo ontológico das categorias do trabalho e da educação, para poder avançar na compreensão da relação desses complexos entre si e com a totalidade social, entendida como um complexo de complexos (LUKÁCS, 2013), explicitando o porquê a categoria trabalho é o fundamento desse novo tipo de ser. Baseado nas contribuições do filósofo húngaro György Lukács, situando-se dentro da perspectiva marxista, o objetivo no primeiro item é ressaltar os nexos fundamentais da categoria trabalho, buscando compreender a importância do trabalho para a formação do ser social.

Explicitada a centralidade ontológica da categoria trabalho, recuperar-se-á, partindo do estudo lukacsiano da ontologia do ser social, como esse metabolismo do homem com a natureza contém os fundamentos de toda práxis humana. Esta exposição de aspectos centrais dos resultados da investigação lukacsiana acerca do

trabalho como modelo de toda práxis social faz-se pertinente para avançar na apreensão das especificidades da educação e as possibilidades que a mesma pode oferecer para a efetivação da emancipação humana.

Um momento que precede o estudo das especificidades e possibilidades da educação é a compreensão da gênese do complexo parcial da educação, sua relação com o complexo do trabalho e com a totalidade social – entendida como o complexo total<sup>2</sup> –, tomada, num primeiro momento, puramente em termos ontológicos, para poder aprofundar no decorrer do texto o desenvolvimento da relação do complexo da educação com o trabalho em uma perspectiva histórico-social.

## **2.1 A centralidade ontológica do trabalho**

O objetivo desse item é ressaltar os aspectos centrais do trabalho na teoria marxiana, tendo como principal auxílio a leitura da ontologia lukacsiana, evidenciando a sua centralidade ontológica na constituição do ser social.

O trabalho, compreendido como o metabolismo entre o homem e a natureza, é a atividade do homem sobre a natureza procurando adequá-la às necessidades humanas, criando valores de uso, inteiramente novo, ou seja, sem encontrar correspondente na natureza. Este processo de trabalho, essa relação homem-natureza foi apreendida por Marx (1996), quando este afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua

---

<sup>2</sup> Sobre as categorias de complexo parcial e complexo total, pode-se lê em Lukács (2013): “Assim sendo, até o estágio mais primitivo do ser social representa um complexo de complexos, onde se estabelecem ininterruptamente interações, tanto dos complexos parciais entre si quanto do complexo total com suas partes. A partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais, por serem – ainda que apenas relativamente – autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante nesse sistema múltiplo de interações.” (p. 162).

corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (p. 297)

Essa ação do homem sobre a natureza, a fim de transformá-la para adequar às necessidades humanas, é qualitativamente diferente das ações realizadas pelos animais que, de uma forma ou de outra, alteram o cenário natural. Ainda de acordo com Marx (1996):

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 colméias. 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. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem que subordinar a sua vontade. (p. 297-8)

Neste exemplo da abelha e o arquiteto fica evidente a diferenciação da atividade humana (o trabalho) sobre a natureza que tenciona modificá-la para atender suas necessidades e a atividade do animal que se molda às condições naturais, reproduzindo sempre o mesmo. Essa diferença pode ser compreendida ao analisar o papel ativo que a consciência assume no processo de trabalho. Lukács (2013), depois de Marx (1996), é quem chama a atenção para esse fato ao escrever:

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis. O que significa que, na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno. E é essa constatação que distingue o materialismo dialético do materialismo mecanicista. (LUKÁCS, 2013: p. 63)

Esses dois momentos, o pôr do fim e a investigação dos meios, são heterogêneos entre si e formam, ao mesmo tempo, uma unidade indissociável no processo de trabalho mesmo. Dessa forma, pode-se constatar que apenas prévia-

ideação, sem o adequado conhecimento das causalidades naturais dadas, salvo exceções, levará ao fracasso da concretização da intencionalidade. De igual maneira, conhecer a legalidade das causalidades naturais em-si não é suficiente para transformar a natureza tendo em consideração as necessidades humanas. Há ainda, no processo de trabalho, um elemento importante a ser destacado: a orientação da vontade para o fim. Marx (1996) escreve que:

E essa subordinação [da vontade] não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (p. 298)

Subordinar a vontade, a atenção, é um processo que se diferencia do pôr do fim e da investigação dos meios no processo de trabalho. Marx identifica, nesse trecho, que quanto menos o trabalho atrai a atenção de quem trabalha maior o esforço para se manter atento e controlar sua vontade para o processo de trabalho. Foi esse aspecto que se procurou ressaltar na análise entre o pôr do fim, a investigação dos meios e a ação mesma de trabalho.

O pôr teleológico, entendido como o papel ativo da consciência no processo de trabalho, só se pode efetivar se ao final do processo de trabalho houver a objetivação de um produto, um ente distinto de tudo o que há no ser da natureza. Sobre essa condição para efetivação do pôr teleológico, Lukács (2013) é enfático ao afirmar que:

No entanto, a superação das heterogeneidades mediante a unitariedade e a homogeneidade do pôr tem seus limites claramente determinados. Não nos referimos, porém, àquela situação óbvia, já esclarecida, na qual a homogeneização pressupõe o conhecimento correto dos nexos causais não homogêneos da realidade. Se houver erro a respeito deles no processo de investigação, nem sequer pode chegar a ser – em sentido ontológico – postos; continuam a operar de modo natural e o pôr teleológico se suprime por si mesmo, uma vez que, não sendo realizável, se reduz a um fato de consciência que se tornou impotente diante da natureza. (p. 55)

Havendo, portanto, um conhecimento equivocado da realidade, dos seus nexos causais, da legalidade das causalidades naturais dadas a ser transformadas, o processo de trabalho falhará em concretizar o pôr do fim e não pode ser considerado pôr teleológico o processo da consciência que falhou nas suas

avaliações sobre as causalidades naturais dadas, caracterizando, tão-somente, a impotência humana frente à natureza. Além da investigação<sup>3</sup> equivocada da realidade, outros fatores podem ser decisivos para a não concretização do pôr teleológico, como, por exemplo, o desenvolvimento insuficiente das forças produtivas ou mesmo o pôr de um fim intangível. (Pensando nos limites humanos postos para pores do fim, como, por exemplo, viagens instantâneas da Terra para a Lua ou para qualquer ponto da galáxia).

O desenvolvimento da argumentação da constituição do trabalho como a categoria fundante do ser social pode parecer estar sendo construída arbitrariamente, em detrimento de outros complexos sociais que diferenciam aparentemente o homem dos demais seres vivos, como a fala, o Direito, a ciência, etc. Sobre essa centralidade do trabalho na constituição do ser social, Marx e Engels (2002) escrevem que:

Somos obrigados a começar pela constatação de um primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto de toda a história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como a milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. (p. 21)

Desse extrato d’ *A ideologia alemã*, é necessário considerar duas contribuições fundamentais. A primeira se refere à satisfação das necessidades humanas básicas, através da produção material, da transformação da natureza para adaptá-la às necessidades humanas, ou seja, um processo de trabalho. Essa satisfação gera novas necessidades, mais mediadas com relação às necessidades primárias, ou seja, gera necessidades mais sociais; ao passo que a satisfação das primeiras necessidades humanas gera também novas possibilidades, na medida em

---

<sup>3</sup> Lukács se refere a essa investigação das causalidades naturais dadas como espelhamento da realidade: “No espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa ‘realidade’ própria na consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja semelhante àquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a isso” (LUKÁCS, 2013: p. 66).

que o homem também se transforma ao agir sobre a natureza. Nesse sentido, pode-se observar que: “uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2002: p. 22). A segunda, ressaltando que não há uma ordenação valorativa entre essas contribuições, é a centralidade do trabalho frente aos demais complexos parciais do ser. Argumentam Marx e Engels (2002) que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a **produzir** seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (p. 10-11, grifo dos autores)

Ao se reportar a essa mesma questão colocada pelos pensadores alemães, a saber, a centralidade ontológica do trabalho, Lukács argumenta que:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da socialidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer modificações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre o homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 43-4)

O filósofo húngaro refuta, com essa argumentação, a atribuição feita por detratores da teoria marxiana de que o trabalho assume arbitrariamente a centralidade ontológica na estruturação do ser social. O salto ontológico só é possível pelo trabalho, onde o devir humano dos homens é realizado. Pelo trabalho o homem supera a situação de mero ser vivo, biológico, para passar a ser social sem, no entanto, prescindir de sua base biológica.

A socialidade, a constituição do ser social, só é possível pelo ato de trabalho. Somente o ato de trabalho, constituído necessariamente pelo pôr teleológico e a transformação da causalidade dada em causalidade posta, pode fazer com que recue as barreiras naturais (MARX, 1996), ao modificar a natureza, tornando cada vez mais social as relações dos homens entre si e com os entes naturais. Essa alteração da natureza retroage sobre o homem, modificando-o também nesse mesmo processo de trabalho. Esse processo de objetivação e exteriorização<sup>4</sup>, na efetivação das posições teleológicas primárias, que resulta na criação de novas necessidades e novas possibilidades, indica que há, no ato de trabalho, elementos gerais que podem ser identificados como germes de toda a práxis social, pois se estruturam na mesma forma que as posições teleológicas secundárias, ainda que essa práxis social não seja redutível ao processo de trabalho.

## 2.2 O trabalho como modelo de toda práxis social

Todo ato de trabalho contém em si um pôr teleológico e desencadeia nexos causais que modificam a totalidade do ser social, ainda que minimamente. A transformação da natureza é a transformação da causalidade dada em causalidade posta. Lessa (2013, p. 20-1) sintetiza da seguinte forma: “Essa relação dialética entre teleologia (isto é, projetar de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação) e causalidade (os nexos causais do mundo objetivo) corresponde à essência do trabalho, segundo Lukács.” Este pôr teleológico é um pôr fim na atividade do trabalho (de acordo com as necessidades humanas) e é o conhecimento adequado da legalidade própria da causalidade dada. Partindo desse conhecimento adequado, o homem que trabalha será colocado frente às possibilidades que estão na natureza para a realização do pôr do fim. Neste ponto uma nova categoria surge: a categoria da alternativa. Lukács (2013, p. 73) coloca a questão da alternativa nos seguintes

---

<sup>4</sup> Conferir Lessa (2003: p. 17): “Tal distinção entre o sujeito, portador da prévia-ideação, e o objeto criado no processo de objetivação, é o fundamento ontológico da exteriorização (Entäusserung). (...) Em Lukács, portanto, a exteriorização é fundada pela distinção concreta, real, ontológica (isto é, no plano do ser) entre o sujeito e o objeto que vem a ser pela objetivação de uma prévia-ideação. A exteriorização é o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, a objetivação.”

termos: “a alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora com cuja ajuda o espelhamento da realidade se torna veículo do pôr de um ente.”

A categoria da alternativa é um dos pilares da autonomia do homem que trabalha frente a natureza. Evidentemente, essa autonomia, proporcionada em partes pela alternativa, tem um limite: somente as possibilidades concretas, apresentadas ou pela natureza ou por uma ação de um trabalho anterior, podem servir ao processo de constituição de autonomia do homem. O homem é, portanto, livre para escolher entre as alternativas que se apresentam, porém existe um limite para o estabelecimento das alternativas, a saber, os limites das causalidades dadas ou mesmo o grau de desenvolvimento das forças produtivas, etc.

Os elementos ontológicos do processo de trabalho, o pôr teleológico, entendido da mesma forma didática, como exposto por Lukács (2013), enquanto o pôr do fim em uma ação e o espelhamento da realidade, acrescentado já da categoria da alternativa, apontam para a genereidade contida no ato de trabalho.

Mesmo compreendendo a complexidade da realidade e que a sua tradução em termos teóricos abrange o risco de reducionismos, é preciso evidenciar como os nexos imanentes desse processo apontam para a genereidade. A relação de transformação da natureza pelo homem tem início com uma necessidade humana a ser satisfeita. Desta forma, já tendo elaborado o projeto do trabalho em sua mente, mediante esta necessidade, o homem lança-se para a transformação da natureza, dirigindo sua vontade e atenção, nos termos destacados por Marx (1996), procurando dentre as possibilidades “oferecidas” pela natureza, as causalidades dadas ou postas adequadas ao propósito do trabalho. Somente com a objetivação do novo produto, fruto desse processo de trabalho, é que se haverá concretizado o pôr teleológico impulsionador de todo o processo, conforme mencionado anteriormente.

Ao satisfazer as necessidades básicas e fundamentais para a sua sobrevivência, transformando a natureza e se autotransformando nesse processo, o homem acaba por gerar novas possibilidades e, com elas, novas necessidades. Essas novas necessidades são cada vez menos ligadas à luta diária pela sobrevivência contra a natureza e cada vez mais sociais. É preciso chamar a

atenção para o fato que esse afastamento da imediatividade da transformação da natureza para a reprodução da vida humana nunca é um afastamento total, definitivo, mas sempre relativo. Sobre essa autonomia relativa, Lukács escreve:

Como já vimos, o traço essencial de tais desenvolvimentos é que as categorias especificamente peculiares do novo grau de ser vão assumindo, nos novos complexos, uma supremacia cada vez mais clara que em relação aos graus inferiores, os quais, no entanto, continuam fundando materialmente sua existência. É o que acontece nas relações entre a natureza orgânica e inorgânica e o que acontece entre o ser social e os dois graus do ser natural. Esse desdobramento das categorias originárias próprias de um grau do ser sempre se dá através de sua crescente diferenciação e, com isso, através de sua crescente autonomização – por certo, sempre meramente relativa –, dentro dos respectivos complexos de um tipo de ser. (LUKÁCS, 2013, p. 86)

Ainda que as novas necessidades sejam cada vez mais mediadas com relação à produção material da existência humana, ou seja, cada vez mais sociais, há, evidentemente, um limite para o afastamento das barreiras naturais com relação ao ser social.

Essas novas necessidades, cada vez mais sociais, que são secundárias ao serem comparadas com as necessidades essenciais para a existência humana – ou seja, a transformação da natureza –, abrem novas possibilidades para a ação humana. Por não se tratar da ação direta sobre a natureza, de um processo de trabalho, essas ações humanas que visam agir de uma consciência sobre outras consciências são ontologicamente diferentes da ação de uma consciência sobre a natureza, porém só podem ser compreendidas corretamente na medida em que se compreender os nexos internos do processo de trabalho.

Para efetuar uma ação sobre outras consciências também é necessário operar um pôr teleológico. Este, por não se tratar efetivamente da transformação da natureza, denominou-se posições teleológicas secundárias. Ao tratar da questão, Lukács escreve:

Pensamos na caça no período paleolítico. As dimensões, a força e a periculosidade dos animais a serem caçados tornam necessária a cooperação de um grupo de homens. Ora, para essa cooperação funcionar eficazmente, é preciso distribuir os participantes de acordo com funções (batedores e caçadores). **Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário do ponto de vista do trabalho**

**imediatos**; devem ter sido precedidos por um pôr teleológico que determinou o caráter, o papel, a função, etc. dos pores singulares, agora concretos e reais, orientados para um objeto natural. **Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano**; o pôr do fim já não visa transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens. (LUKÁCS, 2013, p. 84)

Agir sobre outras consciências de modo a influenciá-las a agir de uma determinada forma é o fim último de um pôr teleológico secundário. Lukács (2013: p. 83) destaca que: “nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última análise – mas somente em última análise –, uma mediação para a produção de valores de uso.” Dito de outro modo, com todas as mediações necessárias, as posições teleológicas secundárias tem, em última instância e somente nela, a finalidade de fazer outras consciências operarem posições teleológicas primárias e transformar a natureza, criando riquezas.

A objetivação de um produto, fruto de um processo de trabalho, estabelece com seu produtor uma relação de não-identidade. Sujeito e objeto desse processo, ainda que estejam imbricados em uma relação causal, não guardam qualquer medida de identidade. Para ilustrar essa afirmação pode-se utilizar o exemplo do trabalhador que primeiro produziu uma ferramenta. Qualquer que tenha sido a relação de posse desse trabalhador com esta ferramenta, nada indica que trabalhador e ferramenta seja a mesma coisa. São dois entes distintos, com histórias próprias e com causalidades distintas no desenvolvimento histórico-social da humanidade. Um exemplo mais concreto dessa afirmação pode ser verificado na relação de Santos Dummont com o avião: admitindo que ele tenha de fato inventado o avião (como resultado final de vários processos que permitiram ele pensar e inventar um avião), ainda que suas intenções fossem as mais louváveis, estas não impediram que sua invenção se tornasse um instrumento de guerra e de destruição em massa.

A relação entre teleologia e causalidade, tão debatida por Lukács (2013), é uma chave importante para compreender, fora do âmbito da produção material,

como as posições teleológicas secundárias singulares relacionam-se entre si e com a totalidade social. No processo de trabalho, o pôr teleológico, executado corretamente, cria possibilidades outras, para além das previstas no início do processo. Há, portanto, um encadeamento causal que não é totalmente previsto na elaboração do pôr teleológico. Sobre o desconhecimento de parte das consequências das posições teleológicas, Lukács escreve:

Acreditamos que não seja inútil apontar para tais causalidades, que constituem dados irrevogáveis da vida cotidiana do indivíduo humano, pois desse modo se evidencia quão pouco as leis gerais da economia, que determinam conteúdo, forma, tendência, ritmo, etc. da reprodução, possuem um caráter mecanicamente geral quando se tornam realidade concreta. Mas é igualmente importante reconhecer que **o sem-número de margens de manobra do acaso perfaz, em repercussões reais, uma parte relevante da vida social dos homens.** Para que se entenda a estrutura dinâmica assim surgida, é necessário compreender corretamente o papel e o significado tanto do acaso quanto da necessidade em seu denso entrelaçamento. (LUKÁCS, 2013, p. 189, grifo nosso).

Esta imprevisibilidade de todos os resultados do processo de trabalho, da objetivação do pôr teleológico primário, que envolve necessariamente uma consciência e uma não-consciência (trabalhador e natureza), é parte integrante das novas possibilidades, resultante dessa objetivação mesma.

No processo de execução de um pôr teleológico secundário, que objetiva influenciar uma ou mais consciências a operarem outros pórs teleológicos, a imprevisibilidade do sucesso desse pôr impulsionador é muito maior. Da mesma forma, ainda que o pôr teleológico impulsionador seja bem-sucedido, há um conjunto de consequências que não podem ser previstas pelo sujeito que procura influenciar outro (ou outros) sujeito(s). Para citar um exemplo hipotético para ilustrar esta argumentação, é possível ensinar um sujeito a atirar para caçar e se alimentar. Ele pode aprender ou não a atirar com precisão. Nada garante o sucesso desse pôr. Ao aprender a atirar, cria-se um período de consequências que não pode ser previsto por quem ensinou, inclusive a possibilidade de quem aprendeu atirar contra quem ensinou.

Outro momento do processo de trabalho importante para a compreensão da práxis social é a co-determinação do trabalhador e do produto do trabalho. Ao agir sobre a natureza, transformando-a, o homem também se transforma. Ao

compreender os nexos causais dos objetos de trabalho, o homem compreende também potencialidades suas que estavam adormecidas antes do processo de trabalho. No fim desse processo, o produto do trabalho é objetivado e o homem, num processo de exteriorização, também se modificou com os novos conhecimentos adquiridos durante o processo mesmo. Ampliando esse processo de determinação recíproca para complexos sociais parciais, Lukács aponta que:

É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceitual surgido das necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca, e o fato de o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime a permanência dessas interações, mas, ao contrário, as reforça e intensifica. Disto se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceitual e vice-versa. (LUKÁCS, 2013, p. 85)

Com o desenvolvimento do ser social, isto é, o recuo cada vez maior das barreiras naturais, tal como apontado por Marx (1996) – porém nunca um afastamento definitivo, ruptura completa – faz surgir, a partir de necessidades cada vez mais sociais, complexos sociais parciais novos, não imediatamente ligados à reprodução material da vida humana, mas somente muito mediadamente. É, por exemplo, o caso da educação. Embora cada complexo parcial do ser social guarde uma autonomia, sempre relativa, para com os demais complexos parciais e para com a totalidade social, de modo que cada um deles possa executar a sua função social específica, todos eles determinam-se reciprocamente. Isso significa que a correta apreensão do movimento de cada um desses complexos parciais só pode ser feita na análise de seus nexos imanentes e na relação dele com os demais complexos e com a totalidade social. É possível verificar essa determinação recíproca, ainda que o exemplo que se segue seja aquém de toda a complexidade (ou seja, que ele não consiga abarcar todas as nuances da realidade) do real – pretende-se aprofundar essa discussão em outro momento do texto –, quando uma mudança de um determinado processo de trabalho de um setor produtivo exige uma mudança no processo de aprendizagem e esta é operacionalizada pelo Estado, na forma de política educacional, satisfazendo assim uma necessidade do complexo econômico. Esta política pode não ter o aval dos agentes envolvidos no processo educativo, o que pode gerar contestações e movimentos de resistência, que passam

a contra-determinar a esfera da política. Desta forma, têm-se os interesses das empresas que buscam, através de sua posição de classe dominante e portadora do controle do Estado, impor uma política educacional com o intuito de satisfazer uma necessidade operacional de seus negócios. Por outro lado, tem-se a resistência dos agentes ligados ao complexo da educação. Nesse breve exemplo, esse imbróglgio envolve três complexos sociais se determinando, tensionando, exigindo um em função do outro, sem perder sua especificidade própria que o caracteriza como um complexo social parcial.

Compreendendo a totalidade do ser social como um complexo de complexos, como denominou Lukács (2013), é importante ressaltar que, ainda que os complexos determinem-se reciprocamente e que cada um guarde uma autonomia – sempre relativa – perante os demais complexos, há um momento predominante nessa processualidade. Sobre isso, Lukács (2013) escreve:

É claro que em cada sistema de inter-relações dentro de um complexo de ser, como também em cada interação, há um momento predominante. Esse caráter surge em uma relação puramente ontológica, independente de qualquer hierarquia de valor. Em tais inter-relações os momentos singulares podem condicionar-se mutuamente, como no caso citado da palavra e do conceito, em que nenhum dos dois pode estar presente sem o outro ou então se pode ter um condicionamento no qual um momento é o pressuposto para a existência do outro, sem que a relação possa ser invertida. Esta última é a relação que existe entre o trabalho e os outros momentos do complexo constituído pelo ser social. (p. 85)

O momento predominante deve ser entendido sob dois aspectos: o primeiro é o seu aspecto ontológico e o segundo é o seu desdobramento histórico-social. Nesse sentido, compreender o momento predominante no aspecto ontológico é compreender que o complexo econômico (onde se situa o trabalho) é o complexo fundante de todos os demais complexos sociais parciais. Há, portanto, uma relação de dependência ontológica de todos os complexos sociais parciais com relação ao complexo econômico (ou simplesmente, ao trabalho). Isso, de alguma maneira, significa que todos os complexos sociais parciais são redutíveis ao trabalho. Significa apenas que sem a existência do trabalho não é possível nenhuma forma de socialidade. Esse é o sentido da dependência ontológica.

Sobre o aspecto histórico-social, ainda que não se faça aqui uma reflexão mais aprofundada, é importante deixar apontado alguma observação geral da

determinidade do trabalho sobre os demais complexos, compreende-se aqui que no processo de desenvolvimento do ser social, o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho, dentre outros fatores, contribuíram para uma determinada forma ou outra de organização do processo de produção da vida material (pensa-se aqui nos modos de produção que a humanidade vivenciou durante sua história: comunismo primitivo, escravismo, modo de produção asiático, feudalismo e capitalismo). Nenhuma forma de organizar a produção da vida material esteve dada; todas são processos históricos, resultado das próprias ações humanas. A forma de organizar o processo de produção da vida material determina os tipos de complexos parciais que surgirão ou desaparecerão. Neste sentido, a organização feudal da produção, por exemplo, relegou complexos parciais como a filosofia ou ciência a um papel insignificante – ou pelo menos subordinado – no processo de reprodução social.

O momento predominante de toda práxis social é o trabalho. Da mesma forma que o ser social não prescinde de sua base material – ou seja, o ser natural, nos dois seus dois graus, orgânico e inorgânico –, qualquer forma de sociabilidade não pode prescindir do trabalho. E se entre as esferas do ser (social e natural) não há, e nem pode haver, nenhuma forma de redutibilidade das esferas mais evoluídas para as menos evoluídas, o mesmo acontece entre os complexos sociais parciais e seu momento predominante, o complexo da economia (trabalho).

A centralidade ontológica do trabalho, portanto, é o que permite a estruturação do ser social, elevando-se sobre a sua base orgânica e inorgânica sem, contudo, jamais romper definitivamente com esta base. Na medida em que se complexifica, o ser social expõe com maior evidência as suas categorias, permitindo uma compreensão cada vez mais precisa de sua essência, mas nunca precisamente sua essência. Sobre este complexo de problemas, Lukács (2013) chama a atenção para as diferenças intransponíveis entre realidade e apreensão da mesma pela consciência:

No espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa “realidade” própria na consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja semelhante àquilo que ela reproduz e

muito menos idêntica a isso. (p. 66)

Essa apreensão das categorias do ser social, cada vez mais próximas da essência e, ao mesmo tempo, jamais a essência mesma, permite a compreensão sobre os complexos sociais parciais, integrantes do complexo total. De maneira análoga às relações entre as esferas do ser, onde não há jamais uma ruptura definitiva, os complexos parciais, embora conservem uma autonomia – sempre relativa – com relação à produção material da vida social, mantém com esta uma relação de dependência ontológica. Nem a autonomia relativa exclui a essa dependência, nem esta impede de haver uma autonomia do complexo, formando uma contradição indissociável no processo de reprodução do ser social. E, em todo esse processo da contradição propulsora entre dependência e autonomia, todos os complexos sociais parciais se determinam entre si e com a totalidade social, sem nunca ignorar o papel de momento predominante que cabe ao trabalho.

### **2.3 Fundamentos ontológicos da educação**

Compreendendo a educação como um complexo parcial do ser social, quer dizer, existente apenas no âmbito da socialidade, pode-se, a partir da exposição feita até aqui, empreender uma investigação sobre sua gênese, em termos ontológicos, para em seguida analisar seu desenvolvimento enquanto complexo relativamente autônomo dos demais complexos e as relações fundamentais com outros complexos e com a totalidade social.

A pergunta que norteia essa investigação dos fundamentos ontológicos da educação pode ser posta da seguinte forma: o que é precisamente a educação? Entende-se que a educação difere-se do conhecer a realidade em-si; este conhecer a realidade estaria mais vinculado ao momento de produção do conhecimento, seja científico ou filosófico. A educação não é exatamente um conhecer a realidade, embora não prescindia deste conhecimento, mas seria um processo de ensino-aprendizagem que estaria, nos tempos mais primitivos do ser social, extremamente vinculado com o processo de trabalho, ainda que não guardem qualquer traço de identidade.

Para ilustrar as diferenças ontológicas do ser da educação com o ser da ciência, pode-se recorrer a um exemplo hipotético. Um trabalhador, nos primórdios da socialidade, que através do conhecimento adequado da legalidade das causalidades dadas produz uma ferramenta que auxilie a produção da vida material; sem entrar no mérito se esse trabalhador sabe ou não, mas ele acaba de produzir um conhecimento sobre essas legalidades, um tipo de conhecimento que será base da produção do conhecimento científico. Nesse breve exemplo não há nada que remeta à educação. O ser da educação surge no ser social como necessidade de transmitir aquele conhecimento adequado das legalidades naturais para a produção daquela ferramenta de modo que a morte do trabalhador que o descobriu não enterre junto com ele a possibilidade daquela mesma ferramenta ser produzida por outros trabalhadores de seu círculo de vivência. O surgimento da educação tem, portanto, uma estreita vinculação, não apenas com o trabalho, mas com a reprodução social. Esse surgimento não é resultado de uma individualidade genial do passado, mas uma necessidade real engendrada pela luta contra a natureza pela sobrevivência e reprodução da humanidade.

Embora haja nos primórdios do ser social um vínculo bastante estreito entre educação, trabalho e a reprodução social, não se pode afirmar que haja qualquer relação de identidade entre esses complexos. Trabalho não é educação, nem muito menos educação é o processo de reprodução social. Evidentemente que há um processo de co-determinação entre os complexos parciais e entre estes e a totalidade social, mas é igualmente evidente que cada um guarda suas especificidades que os distinguem dos demais e só podem operar, no movimento de complexificação do ser social, tendo uma relativa autonomia frente aos demais.

Essa distinção ontológica do complexo da educação para com o trabalho, embora pareça correta diante dos pressupostos apresentados, não é consensual entre os teóricos que estudam um ou outro complexo. Para ilustrar essa discordância – pois ela será estudada com maior profundidade em outro momento desse texto – pode-se citar Saviani (2007), quando este escreve:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas

gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (p. 154)

Contra-pondo-se a toda argumentação estabelecida até aqui, Saviani (2007) ao apreender corretamente o estreito vínculo do processo de trabalho com o surgimento da educação nos primórdios do ser social, estabelece uma relação de identidade entre o complexo da educação e o complexo do trabalho. A correta apreensão sobre o caráter fundamental do trabalho na estruturação do ser social é distorcida pela relação de identidade estabelecida logo em seguida. O estabelecimento dessa relação baseia-se na estreita vinculação, já aludida, do processo de trabalho e a educação nos primórdios do ser social. Essa relação, contudo, com a complexificação do ser social, tornou-se muito mais mediada, o que não quer dizer que não exista mais. Além disso, o trecho supracitado demonstra que há uma confusão sobre a especificidade do processo educativo com o processo de desvelamento da realidade; processo este próprio da ciência e/ou filosofia. Com isso não se quer fazer crer que possa haver educação sem o suporte do conhecimento da realidade, mas a especificidade do processo educativo é diferente das especificidades do complexo da ciência ou da filosofia. Pode-se verificar uma crítica consistente ao estabelecimento dessa relação de identidade feita por Saviani (2007), conforme se pode observar em Lessa (2007), quando este escreve que:

Na primeira parte da frase (“a educação é um fenômeno próprios dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho”) Saviani reafirma o caráter tanto que o trabalho é a categoria fundante como, ainda, a necessidade primeira da vida em sociedade: a educação teria a sua gênese nas necessidades do próprios processo de trabalho. Seria, portanto, fundada pelo trabalho. Na parte final da frase, todavia, esta relação fundado/fundante é descartada ao identificar educação e “processo de trabalho”. Pois, o ato de fundar apenas tem sentido se for o fundamento de um complexo (ou ente, como se queria) distinto da categoria fundante. Identificado fundante e fundado, esta relação pela qual uma categoria funda a outra é substituída pela relação de identidade. A identidade não pode ser portadora da relação fundado/fundante no sentido preciso de que não tem qualquer sentido dizer que a categoria funda a si própria. Se a educação é trabalho, não se pode mais dizer que este é fundante daquela, pois cair-se-ia na tautologia de postular ser a educação (ou qualquer

categoria) fundante da educação. (p. 107)

Apontar uma relação de identidade entre educação e trabalho é compreender que ambos complexos tratam exatamente da mesma coisa. É preciso verificar mais detalhadamente as especificidades de ambos complexos para afirmar ou não essa relação de identidade. No processo de trabalho, ou seja, na relação homem-natureza, por se tratar da atividade fundamental para a existência social, o pôr teleológico operado pela consciência nessa relação é um pôr teleológico primário. Nesse processo, uma consciência que põe fim na ação e procura investigar a legalidade dada para escolher dentre as possibilidades a opção mais adequada ao processo de trabalho, impulsiona o trabalhador à transformação da natureza. Nesse processo de objetivação do novo, o homem passa por um processo de exteriorização, modificando-se também. O conhecimento adquirido, sistematizado ou não, pode tornar-se domínio do gênero humano, desde que ele seja corretamente ensinado e aprendido. Esse processo se dá através de um pôr teleológico secundário, já que não se referem ao processo vital de produção da vida material. Esse pôr teleológico secundário tem por finalidade fazer com que aquele que aprende possa realizar com o mesmo resultado o pôr primário original. Esse é um processo educativo, próprio da educação e completamente distinto do processo de trabalho.

O ser em-si da educação, bem entendido como o processo de ensinar e aprender<sup>5</sup>, é mediado por um pôr teleológico secundário, ou seja, um ato puramente social, não verificável no ser da natureza, onde o sujeito que ensina procura influenciar o sujeito que aprende a agir de uma determinada forma diante de uma determinada situação. De acordo com Lukács (2013): [...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: **sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado** (p. 178. grifo nosso).

Em um estágio mais evoluído do ser social, onde as forças produtivas se desenvolveram é que a relação entre o processo educativo e a produção da vida

---

<sup>5</sup> O processo de ensino-aprendizagem não pode ser entendido como naturalmente hierárquico, pois parece intrínseco ao desenvolvimento humano que os mais novos apropriem-se da cultura historicamente produzida e acumulada através da interação com os mais velhos.

material se torna mais mediada, perpassada por outros complexos, como a ideologia, a política, o poder, etc.

A relação entre o sujeito que ensina e o que aprende, necessariamente, é uma relação desigual de níveis de conhecimento sobre o objeto alvo do processo de ensino-aprendizagem<sup>6</sup>. O sujeito que ensina deve possuir maior conhecimento sobre o objeto ensinado que o sujeito que aprende sob pena do processo educativo ser inexistente. Esse é um elemento objetivo, ou melhor dizendo, ontológico. De que forma um trabalhador ensinará outro a fazer uma ferramenta se ele mesmo não sabe fazê-la? Não se trata aqui de valorar, apenas constatar ontologicamente o ser em-si da educação.

Diversos complexos parciais influenciam o complexo da educação. São exemplos os complexos da linguagem, da política, do trabalho, dentre outros. Cada um de seu modo interfere no complexo da educação; não é possível, para tomar o caso do complexo da linguagem, ensinar nada a um deficiente auditivo usando a fala, mas apenas pela língua de sinais. Para ilustrar a influência de outro complexo, pode-se constatar que os conteúdos destinados ao processo educativo, já nas sociedades de classes, passam pelo crivo do Estado e das políticas educacionais. Entretanto, o modo de educar, o como fazer o processo educativo, cabe ao professor, o que aparece como uma autonomia, também sempre relativa, haja vista às múltiplas determinações exteriores ao processo de ensino-aprendizagem em-si. Há de se retomar, ao longo do texto, as especificidades das relações da educação com outros complexos sociais parciais, sobretudo o complexo do trabalho, e com a totalidade social.

---

<sup>6</sup> De forma semelhante à afirmação da nota nº 5, o que se pretende afirmando níveis desiguais de conhecimento sobre determinado objeto não é, de forma nenhuma, uma assertiva valorativa. Antes, parte-se da suposição que para alguém aprender a falar, precisa interagir com falantes; para alguém aprender escrever, precisa interagir com alguém que já possua a escrita. Ou seja, os níveis desiguais de conhecimentos, na verdade, é uma condição para que a cultura socialmente produzida e acumulada seja transmitida para as novas gerações. Na sociedade do capital, esses níveis de conhecimentos diferenciados são hierarquizados, como pode ser comprovado na educação escolar.

## 2.4 Comunismo primitivo e educação

Desde o ato fundante do ser social até as primeiras formas sociedades de classes antagônicas entre si, um longo período se desenrolou onde a propriedade dos poucos meios de produção era coletiva. Esse período ficou conhecido como comunismo primitivo ou sociedade coletivista.

A organização social primitiva baseava-se na propriedade coletiva dos meios de produção. Estes se resumiam em rudimentares instrumentos de auxílio para a coleta. Sem fixar-se em nenhum lugar, tendo em vista o não domínio da atividade da agricultura, a humanidade seguia peregrinando de local em local, em busca de melhores condições de vida, que se resumem a acesso à água e frutos e raízes em abundância para a coleta. Não apenas os instrumentos da coleta e da pequena caça eram coletivos, mas o produto do trabalho diário também era igualmente dividido entre os membros da tribo.

A dinâmica nômade da sociedade era estabelecida independente da vontade dos homens. O ínfimo desenvolvimento das forças produtivas, o não domínio sobre as forças da natureza, a baixa produtividade do trabalho, impeliam os seres humanos em uma incessante busca de novas fontes para sua alimentação e melhores condições de vida, sob pena de extinção da tribo.

O primeiro pressuposto desta forma inicial da propriedade da terra é uma comunidade humana, tal como surge a partir da evolução espontânea (*naturwüchsig*): a família, a tribo formada pela ampliação da família ou pelos casamentos entre famílias, e combinações de tribos. Pode-se considerar como certo que o pastoreio ou, dito de forma mais geral, a vida nômade é a primeira forma de sobrevivência, na qual a tribo não se estabelece em lugar fixo, aproveitando, antes, o que encontra no local e logo indo adiante. Os homens não foram fixados pela natureza (salvo, talvez, em certos ambientes tão férteis que pudessem subsistir com base em uma simples árvore, como os macacos; fora disto, eles teriam de mover-se, como os animais selvagens). Portanto, a comunidade tribal, o grupo natural, não surge como consequência, mas como a condição prévia da apropriação e uso conjuntos, temporários, do solo. (MARX, 1985, p. 64)

Nesse contexto, a problemática da educação das novas gerações não pode ser entendida de forma dissociada da forma de produção e reprodução da vida material. Cabe ressaltar que o núcleo da organização social, estando determinada,

em última instância, pelo baixo desenvolvimento das forças produtivas, conhecia uma forma de família completamente diferente da monogamia. A dinâmica nômade, a inexistência da propriedade privada, dentre outros fatores concorriam para uma família também descentralizada, onde homem e mulher não se submetiam um ao outro. Sobre a questão, escreve Engels (1981) que:

O estudo da história primitiva revela-nos, ao invés disso, um estado de coisas em que os homens praticam a poligamia e suas mulheres a poliandria, e em que, por consequência, os filhos de uns e outros tinham que ser considerados comuns. É esse estado de coisas, por seu lado, que, passando por uma série de transformações, resulta na monogamia. Essas modificações são de tal ordem que o círculo compreendido na união conjugal comum, e que era muito amplo em sua origem, se estreita pouco a pouco até que, por fim, abrange exclusivamente o casal isolado, que predomina hoje. (p. 31)

As novas gerações, nascidas no bojo desta organização social, eram filhos de todos os homens e conheciam apenas uma mãe. Sobre isto, escreve Engels:

“Em todas as formas de matrimônio por grupos, não se pode saber com certeza quem é o pai de uma criança, mas sabe-se quem é a mãe. Ainda que ela chame filhos seus a *todos* os da família comum, e tenha deveres maternos para com eles, nem por isso deixa de distinguir seus próprios filhos entre os demais” (ENGELS, 1981, p. 43).

Desta forma, pode-se dizer que de maneira análoga a propriedade dos meios de produção, os cuidados com os filhos/as da tribo e a educação das novas gerações era obrigação de todos da tribo.

A falta de condições objetivas para se estabelecer em um único ambiente, devido ao parco desenvolvimento das forças produtivas, impunha uma luta cotidiana pela vida. A educação, então, tinha lugar de forma difusa e assistemática, dentro desta luta pela vida. Ponce (1986) escreve: “presa às costas de sua mãe (...) a criança adquiria sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente” (p. 18). Esse processo de ensino-aprendizagem não poderia ser de outra maneira. Não havia instituições para educar as novas gerações e nem poderia haver já que não havia conflitos de classe, logo não havia necessidade de manter a educação sob a influência de uma instituição para dominar ideologicamente as novas gerações. Sobre esse processo educativo, Ponce (1986) explica que:

Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, nas **comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida;** (...) As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos (p. 18-19, grifo do autor)

Da mesma maneira, portanto, que não havia opressão de gênero – as mulheres se colocavam em igualdade, digamos assim, para com os homens – também as crianças não conheciam relações de poder, ou violência de qualquer ordem, em seu processo de formação humana.

Pode-se concluir que há uma relação intrínseca entre a forma como se organiza a sociedade, fundamentalmente o trabalho, e a forma de educar as novas gerações. O nível de desenvolvimento das forças produtivas da comunidade primitiva, ou seja, uma sociedade sem classes, sem exploração, conseqüentemente sem Estado, por exemplo, não permitia outra forma de educação que não fosse difusa, cotidiana, não-dirigida, assistemática; bem como é exatamente com esta educação que as novas gerações se adaptariam as condições sociais e poderiam responder às necessidades postas pela condição objetiva, oferecendo assim novas possibilidades de acordo com as respostas dadas.

### **3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO**

A transição das sociedades comunais para as sociedades de classes tem como ponto fundamental a mudança do trabalho de coleta para a exploração da força de trabalho. Nesse capítulo buscar-se-á os nexos dessa mudança. Desta forma, o estudo da transição das sociedades comunais para a sociedade escravista será essencial para compreender a origem das classes sociais.

A busca das razões que deram origem as classes sociais devem demonstrar que não pode haver exploração de uma classe sobre a outra sem um poder que legitime essa exploração. Nesse sentido, é preciso entender que o poder que permite essa exploração é o Estado, dito de outra forma, é o exercício da política. É a transformação da classe economicamente dominante em classe politicamente

dominante. Será necessário, portanto, buscar os meios pelos quais o Estado surge e quais são as funções sociais que, ao longo das sociedades de classes, o Estado vem cumprindo.

Após estudar a origem das classes e a conseqüente dominação de uma sobre a outra, dominação esta que se mantém com exercício político, através do Estado, é preciso avançar na reflexão sobre como a educação transformou-se de formação das novas gerações para a vida em meio de dominação ideológica e formação das classes dirigentes.

A educação, além de preparar as novas gerações das classes dominantes para o exercício do poder político e manter as classes trabalhadoras dominadas ideologicamente, é preciso atentar para a função de legitimação da exploração cumprida pela educação institucionalizada. Desta maneira, há que se debruçar sobre o papel que esta forma de educação cumpre na justificação da extração do mais-trabalho.

Para concluir este capítulo, será feita uma discussão, com base nos estudos de Mézáros sobre o capital, acerca da relação que se estabeleceu entre a ordem do capital e a educação. Nesse sentido, a apresentação dos contornos fundamentais da obra de Mézáros será indispensável para compreender como o capital se utiliza da educação institucionalizada para manter a sua dominação e legitimá-la.

### **3.1 Sociedade de classes e educação.**

Procurou-se, até o momento, recuperar o debate sobre os fundamentos da socialidade e, a partir disso, como o processo de educação, enquanto um complexo social parcial necessário, se relaciona com a produção e reprodução da vida material. É nesse sentido que no fim do capítulo anterior é feito um primeiro esforço para compreender que as transformações (relações) do homem com a natureza geram, de forma dialética, uma determinada organização social, onde inclui-se uma determinada forma de educação.

Conforme escrito anteriormente, a coleta das frutas e raízes era como se expressava a relação do homem com a natureza. Esse tipo de relação constituiu

base para uma organização social nômade e sem exploração do trabalho alheio<sup>7</sup>. Todos/as buscavam os alimentos através da coleta, logo não havia nenhuma distinção entre os indivíduos em classes. Era nesse processo de busca constante pelos meios de subsistência que se dava a educação das novas gerações. Ponce (1986, p. 18) escreve: “presa às costas de sua mãe (...) a criança adquiria sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente”. Não havia, portanto, uma especificidade do ato de educar; as crianças aprendiam no cotidiano da luta pela sobrevivência as regras válidas para a vivência social e sobrevivência individual.

Como a história humana não é a repetição ininterrupta de uma dada dinâmica, tal qual a história do ser natural, é preciso compreender como a sociedade comunal deixou de existir, dando origem à sociedade de classes. Esse processo de extinção da sociedade comunal e substituição pela sociedade de classes tem seu fundamento, conforme a interpretação materialista histórico-dialética demonstrou, nas transformações na relação do homem com a natureza, ou seja, na forma como os indivíduos retiram da natureza o necessário para a sua sobrevivência, ou dito de outra forma, nas alterações no processo de trabalho.

Essa transformação da sociedade comunal em sociedade de classes antagônicas entre si terá desdobramentos em todos os complexos sociais parciais, inclusive sobre o complexo da educação, como será demonstrado posteriormente.

### 3.1.1 Gênese da sociedade de classes

A passagem das sociedades comunais para as sociedades de classes não acontecem de maneira homogênea. Não se poderá aqui indicar como, em cada povo particular, essa passagem se deu, sob pena de desviar demais do objeto a ser

---

<sup>7</sup> Sobre isto, Sérgio Lessa escreve que: “O trabalho excedente não existia na sociedade primitiva, é algo inteiramente novo; o modo de produção primitivo não conheceu nada sequer parecido. Se, nas sociedades primitivas, o tempo gasto com a vigilância e o controle de trabalhadores resultava em menos do que o indivíduo produziria diretamente, agora a atividade de controle e vigilância necessários para realizar a exploração das pessoas resulta em uma riqueza maior do que aquela que seria obtida diretamente pelo trabalho do indivíduo. Isto é o que torna uma possibilidade a exploração do homem pelo homem.” (LESSA, 2012, pp. 21-22)

estudado.<sup>8</sup> Ao fixar esta consideração, pode-se então analisar, de maneira genérica, como essa transição aconteceu.

A sociedade comunal dos coletores e caçadores de pequena presas deu lugar à sociedade de classes mediante uma grande revolução nas forças produtivas. A passagem do nomadismo à sedentarização, da apropriação comum para a apropriação privada da riqueza socialmente produzida teve por mediação a descoberta da agricultura e a domesticação de animais (ou a pecuária). Lessa (2012) explica, de maneira sintética, que:

Descobriu-se a semente e, com ela, a agricultura e pecuária. Pela primeira vez os indivíduos que trabalham produzem mais do que necessitam para sobreviver. A capacidade de trabalho das pessoas se desenvolveu a tal ponto que elas não mais precisam trabalhar o tempo todo. Está, agora, “sobrando” capacidade de trabalho: isso é trabalho excedente. (p. 21)

A possibilidade do trabalho excedente é, por assim dizer, a raiz da exploração do homem sobre o homem. Diferente da sociedade comunal nômade, onde o consumo da produção (fundamentalmente a coleta) se dava imediatamente, agora com o advento da agricultura e pecuária já se produz mais do que a necessidade imediata de consumo. A apropriação da riqueza socialmente produzida, que antes era feita pela totalidade da sociedade, vai passando para um conjunto restrito de famílias. Esta passagem, como pode ser constatada, não será traumática, nem forçada. Engels (1981) questiona sobre a posse da riqueza socialmente produzida:

A quem, no entanto, pertenceria essa riqueza nova? Não há dúvida de que, na sua origem, pertenceu à gens. Mas bem cedo deve ter-se desenvolvido a propriedade privada dos rebanhos. É bem difícil dizer se o autor do chamado livro primeiro de Moisés considerava o patriarca Abraão proprietário de seus rebanhos por direito próprio, por ser o chefe de uma comunidade familiar, ou em virtude de seu caráter de chefe hereditário de uma gens. Seja como for, o certo é que não devemos imaginá-lo como proprietário, no sentido moderno da palavra. É indubitável, também, que nos umbrais da história autenticada, já encontramos em toda parte os rebanhos como propriedade particular dos chefes de família, com o mesmo título que os produtos artísticos da barbárie, os utensílios de metal, os objetos de luxo e, finalmente, o gado humano: os escravos. (p. 57-8)

---

<sup>8</sup> Uma fonte fundamental para esse entendimento ainda é o livro de Friedrich Engels: “*A origem da família, propriedade privada e do Estado*”.

Esse processo, descrito pelo autor, está contextualizado na passagem da família sindiásmica para a monogâmica, e conseqüentemente, na passagem do trabalho de coleta para o domínio da agricultura e pecuária.

Pode-se afirmar, então, que a efetivação da divisão da sociedade em classes tem uma relação necessária com as transformações operadas no seio da família. O recorte do tema aqui tratado não permite um exame mais aprofundado da história da família e sua relação com a reprodução social. No entanto, é preciso pontuar que, dentre os complexos sociais que sofreram modificações e modificaram reciprocamente a totalidade social – sendo a totalidade social o momento predominante, conforme Lukács (2013) apontou depois de Marx (2012) – a família também alterou-se mediante as transformações no âmbito do trabalho.

A passagem da família sindiásmica para a monogâmica é resultado, em última instância, das necessidades da nova forma que a humanidade encontrou para realizar o intercâmbio material com a natureza. Porém, este processo de transformação na família não é mecânico, sendo a família monogâmica um dos pilares para a consolidação da nova sociedade de classes, fundada no trabalho alienado. Sobre esta relação – família e reprodução social – Lessa escreve que:

Sem exceção, em todas as sociedades fundadas em uma das modalidades de trabalho alienado (as sociedades escravista, feudal, capitalista ou asiática), isto é, em todas as sociedades de classe, a exploração do homem pelo homem impôs a família monogâmica como substituta da antiga família comunal. E, em todas elas, novamente sem nenhuma exceção, essa alteração se deu pela conversão, de coletivas em privadas, das tarefas mais imediatamente relacionadas com a reprodução biológica. (LESSA, 2012, p. 26)

Desta forma, pode-se compreender como a mudança na forma de produzir os meios de produção e subsistência cria as condições para uma revolução no seio da família, bem como esta nova família solidifica as bases da nova forma de sociabilidade, agora fundada sobre o trabalho alienado. Importante salientar, para compreender a influência da organização familiar na totalidade social, a forma de execução das “tarefas domésticas”. Tarefas como a criação e educação dos filhos/as, alimentação, dentre outras, que antes eram obrigação de todos, agora passa a ser responsabilidade de cada família individual. Esse, aparentemente,

simples deslocamento das funções sociais da coletividade para o âmbito privado teve grande repercussão sobre a totalidade social.

A mudança na família é um processo decisivo na formação da nova classe dirigente, mas não se pode ignorar que, *pari passu* essas mudanças, outros processos tem sua parcela de contribuição na formação e consolidação da classe dominante.

Dentre estes outros processos, é preciso destacar que na sociedade gentílica (sociedade comunal) desenvolvida – ou seja, imediatamente antes da consolidação da sociedade de classes – havia responsáveis “administrativos”, como um chefe em tempos de paz<sup>9</sup>, outro para tempos de guerra, havia também uma espécie de assembléia popular (ENGELS, 1981, p.93 e ss), por onde inclusive passava a nomeação dos chefes da gens. Engels descreve a organização gentílica, tomando como exemplo a gens iroquesa:

10. A gens tem um conselho, a assembléia democrática de seus membros adultos, homens e mulheres, todos com o mesmo direito de voto. Esse conselho elege e depõem o sachem e o chefe militar, tal como os demais “guardiães da fé”; decide o preço do sangue (Wergeld) ou a vingança pelo assassinato de um membro da gens; e adota os estrangeiros. Em síntese: é o poder soberano da gens. (ENGELS, 1981, p. 97)

Importante ressaltar que em caso de vacância no “cargo” de Sachem, a sua substituição se dava hereditariamente. Como predominava a matrilinearidade, ou seja, a descendência materna, não era o filho do Sachem que ocupava seu lugar. Engels (1981) escreve que:

São eleitos o sachem (dirigente em tempo de paz) e o caudilho (chefe militar). O sachem deve ser escolhido dentro da própria gens e suas funções são internamente hereditárias, no sentido de serem imediatamente ocupadas em caso de vacância. O chefe militar pode ser escolhido fora da gens e, às vezes, seu posto pode permanecer vago. Nunca é eleito sachem o filho do anterior, dada a vigência entre os iroqueses do direito materno, segundo o qual o filho pertence a outra gens, mas são eleitos frequentemente o irmão do sachem anterior ou o filho de sua irmã. (p. 93-4)

A organização da sociedade gentílica não tinha nada de espontâneo. Ainda que os chefes eleitos não tivessem nenhum poder coercitivo e sua liderança fosse

---

<sup>9</sup> O Sachem. Cf Engels (1981, p. 93)

algo completamente vinculado com os interesses comuns à todos membros, não se pode negar a existência de uma organização social dos nossos primeiros ancestrais.

A questão decisiva, sobre a organização gentílica e o poder, é que a forma de produção fundamentalmente coletora não se mostrava suficientemente abundante para propiciar a exploração do trabalho alheio, pelos motivos anteriormente comentados. Somente com a revolução no modo de produzir, conforme já apontado, com o domínio da agricultura e da pecuária é que as bases materiais da exploração estarão dadas.

Deter-se na explicação da organização comunal é necessário para entender que os germes da nova sociedade já estavam na velha. A hereditariedade, ao somar-se com a monogamia e com a superação do direito materno pelo paterno, torna-se um dos pilares fundamentais de sustentação da nova ordem social.

As mudanças no âmbito da produção impulsionaram mudanças na organização social, que por sua vez solidificaram as novas relações sociais de produção. Para efetivar-se no poder, a nova classe dominante teve que destruir a organização sócio-política da gens. Essa destruição tem sua consolidação em um novo tipo de instrumento de dominação, não conhecido antes, pois trata-se de um instrumento de dominação de classe: o Estado.

### 3.1.2 Gênese e função social do Estado.

Ao contrário do que afirma a corrente de pensamento liberal, onde o Estado traz a civilização à humanidade, o Estado surge como uma demanda real, baseada na economia: exercer, legitimar e manter o poder econômico das classes dominantes. Antes, porém, de precipitar a análise sobre as funções sociais do Estado, é preciso recuperar o debate sobre sua gênese.

Verificou-se que a passagem da produção da vida material da coleta para a agricultura e pecuária foi responsável por profundas mudanças na organização social até então conhecida. Essas mudanças foram a base sobre a qual se estruturou a nova sociedade de classes, baseada no trabalho alienado.

As mudanças operadas na família, por exemplo, como o fim do “direito materno de herança”<sup>10</sup>, a instituição da monogamia e o fim da matrilinearidade, incidiram violentamente sobre a velha organização comunal. Ademais, proporcionaram que as famílias que costumeiramente ocupavam os postos “administrativos” na velha sociedade comunal tivessem – com o fim da mesma, mas com a manutenção da estrutura sócio-política –, maior possibilidade de controlar privadamente a produção de riquezas.

Como, porém, administrar uma situação onde a maioria que trabalha, produzindo efetivamente a riqueza, tem o fruto do seu trabalho expropriado por uma minoria que não trabalha? Engels explica que:

Em uma palavra: a constituição da gens, fruto de uma sociedade que não conhecia os antagonismos interiores, era adequada apenas para semelhante sociedade. Ela não tinha outros meios coercitivos além da opinião pública. Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das suas condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos antagonismos não só não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal. O regime gentílico já estava caduco. Foi destruído pela divisão do trabalho que dividiu a sociedade em classes, e substituído pelo **Estado**. (ENGELS, 1981, p. 190, grifo do autor)

Dessa forma, fica evidente que o processo de constituição do Estado tem pouco ou nada a ver com o processo de civilização e sim com a manutenção/justificação da exploração do homem sobre o homem. O Estado é a elevação da classe economicamente dominante à condição de classe politicamente dominante. Por esta razão, o Estado será sempre o *locus* da classe dominante. Esta afirmação, no contexto atual da luta entre a burguesia e o proletariado, inserida no debate sobre as possibilidades e limites da Educação para a emancipação humana,

---

<sup>10</sup> Ciente das limitações do termo “direito materno” empregado por Bachofen, Engels esclarece que: “Ele (Bachofen) designa o reconhecimento exclusivo da filiação materna e as relações de herança dele deduzidas de direito materno. Conservo essa expressão por motivo de brevidade, mas ela é inexata, porque naquela fase da sociedade ainda não existia direito, no sentido jurídico da palavra.” (ENGELS, 1981, p. 43)

enseja divergências entre os teóricos da tradição marxista, como será discutido no próximo capítulo do presente trabalho.

Importa ressaltar que o Estado caracteriza-se como “um terceiro poder que, situado **aparentemente por cima das classes em luta**, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitissem a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal.” (ENGELS, 1981, p. 190, grifo do autor). Esta observação será crucial no debate contemporâneo sobre o papel que cumpre o Estado na organização escolar e como a educação, ainda que sob tutela do Estado, poderá, de maneira contraditória, ser útil no processo de emancipação humana. Isto porque a contradição capital-trabalho, que dá origem ao Estado moderno, apenas perpassa na educação escolar, não sendo ela a contradição central. Esta forma de entender a dominação ideológica permite enxergar possibilidades de humanização onde há fundamentalmente alienação. De forma semelhante, guardada as devidas proporções, pode-se dizer que no trabalho alienado está contida as possibilidades de libertação para outra forma de trabalho.

Evidente que houve um processo de complexificação de estruturação do Estado, em consonância com a complexificação operada nas relações sociais de produção. No entanto, há fundamentos essenciais inerentes ao Estado que não podem ser ignorados, como a consonância entre Estado e classe dominante de uma determinada época. De acordo com Engels (1981):

Como o Estado nasceu de uma necessidade de conter os antagonismos de classe, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida. (p. 193)

Dirigir o Estado significa ter o controle do mesmo, o monopólio do exercício da violência. O processo de constituição do Estado é a história da destruição das velhas relações sociais comunais e a usurpação da autonomia do povo em armas, substituída por uma força especializada, separada do resto da sociedade e voltada contra ela, a serviço das classes dominantes.

O segundo traço característico é a instituição de uma **força pública**, que já não mais se identifica com o povo em armas. A necessidade dessa força pública especial deriva da divisão da sociedade em

classes, que impossibilita qualquer organização armada da população. (ENGELS, 1981, p. 192, grifo do autor)

O monopólio da violência é um fundamento de todo e qualquer Estado. A garantia desse monopólio dá a segurança necessária para que a classe dominante possa extrair de maneira cada vez mais efetiva o mais-trabalho, explorando os trabalhadores – sejam eles escravos, servos ou proletários. Esta é a função fundamental do Estado. Para cumprir esta função, o monopólio da violência é fundamental, porém insuficiente. O Estado, então, procura incidir sobre diversas áreas das relações sociais, criando mecanismos que variam ao longo do desenvolvimento histórico, para assegurar seu principal objetivo: auxiliar as classes dominantes a explorar e manter sobre controle as classes trabalhadoras. E, justamente nesse sentido, que se buscará entender a relação do Estado com a Educação.

### 3.1.3 O Estado e a Educação

Lukács (2013, p. 176), ao diferenciar a adaptação dos animais (por imitação e repetição do mesmo) da educação humana, afirmou que a “educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida.” Essa é uma perspectiva ontológica da educação, abstraindo, portanto, as condições histórico-concretas de cada época.

Esta educação enunciada pelo filósofo húngaro não se restringe à educação formal, escolar, instituída pelas classes dominantes. Trata-se, antes de tudo, da educação em sentido amplo, através das relações sociais, não-sistematizada. No entanto, com o surgimento da propriedade privada e a conseqüente necessidade de constituição do Estado para legitimar e garantir a exploração do homem pelo homem, a educação passa a ser um pilar fundamental na manutenção da exploração e do poder das classes dirigentes.

Depois de verificar que a função fundamental do Estado é a manutenção da exploração nas sociedades de classes, a relação entre o Estado e a Educação não pode ter outro fim que não àquela mesma manutenção. No entanto, essa afirmação não é consenso entre os pesquisadores que adotam a perspectiva materialista histórico-dialética. Saviani (2008), um dos principais marxistas na área da Educação, propõe pressionar o Estado de modo que haja uma priorização orçamentária para a educação. A questão está colocada da seguinte forma:

Posto isso, creio que é possível passar para o segundo tipo de desafio, mesmo porque a forma de enfrentamento dessa problemática vai trazer à baila o segundo desafio, que é aquele referido ao âmbito organizacional. Em outros termos, para enfrentar a situação acima descrita, é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados. (SAVIANI, 2008, p. 117)

Esta polêmica, no entanto, será objeto de análise somente no próximo capítulo, quando o estudo se voltará para os debates dentro da tradição marxista sobre as possibilidades e limites da educação para a emancipação humana, de modo que aqui fica apenas indicada. O fundamental desse ponto é a compreensão das mudanças que ocorreram na forma de educar as novas gerações na passagem da sociedade comunal para a sociedade de classes e como o Estado se relaciona com a Educação.

A forma de educar, a exemplo do que ocorreu com a organização da família, sofreu profundas modificações com o desenvolvimento das forças produtivas e sua consequente divisão social do trabalho. Essas modificações ocorrem, conforme apontado anteriormente<sup>11</sup>, devido ao momento predominante ser a economia, e é a partir dela que se organizam todas as demais relações sociais.

A educação, que na sociedade comunal – uma sociedade sem classes e sem exploração –, se dava de forma difusa, cotidiana, não-dirigida e assistemática, com o surgimento da propriedade privada, apoiada na nova divisão social do trabalho e na exploração de classe, continua da mesma forma para a maioria das pessoas. O que mudou efetivamente foi a educação dos filhos da classe dominante, que agora

---

<sup>11</sup> Conferir páginas 26 e 28 deste texto.

passam a ter a responsabilidade de manter seus privilégios de classe e a exploração da classe produtora. Neste sentido, a educação passa a ser a forma de preparar os futuros dirigentes da sociedade. E quem organiza todo esse processo é o Estado, ou seja, a classe politicamente dominante. De acordo com Franco Cambi, historiador da Educação, verifica-se que:

No centro da vida social, afirma-se cada vez mais a instituição-escola, que entre Egito e Grécia se vai articulando no seu aspecto tanto administrativo como cultural. São escola ora estatais ora particulares que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias e dando-lhes uma instrução básica, que configura sobretudo como cultura retórico-literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer, persuasivo e eficaz, além de respeitoso das regras rigidamente estabelecidas. (CAMBI, 1999, p. 49)

Portanto, a afirmação da escola e da educação sistematizada se deu de maneira a excluir dela a maioria das crianças e jovens aptos a estudar. Desta forma, nas sociedades de classes, que é uma sociedade cindida, pode-se verificar essa cisão também no que diz respeito à Educação. Enquanto os filhos das classes dominantes, ainda nos primórdios da divisão em classes, como na sociedade escravista, visavam potencializar suas capacidades físicas, cognitivas, os filhos dos escravizados aprendiam no cotidiano do trabalho os ofícios a serem exercidos ao longo da vida. Ainda de acordo com o historiador pedagogo italiano Cambi:

Também nos pré-socráticos – com a oposição do **Logos** e da **doxa**, com a distinção **Logos** e **techne** –, indicam-se duas opções educativas, dois mundos e modelos de formação humana, socialmente separados. E assim será, na época helenística ou em Roma, onde os modelos básicos do ideal pedagógico permanecerão articulados em torno desse critério de classe, que é na verdade uma estrutura do mundo clássico, sempre caracterizado por grupos dominantes com seu estilo de vida e seu ideal cultural e formativo contraposto ao do **demos**, produtores e grupos dominados que se caracterizam no trabalho e só nele (e por ele) são formados. (CAMBI, 1999, p. 52, grifo do autor)

Evidentemente que o complexo da educação sofreu, ao longo do desenvolvimento histórico, modificações profundas. Estas mudanças serão foco da discussão do próximo item, onde a análise do processo educativo sob a égide do capital buscará apresentar particularidades não verificadas nos modos de produção anteriores. Sobretudo não se pode desconhecer que a educação sistematizada e regulada pelo Estado dificilmente poderá servir, pelo menos não na sua totalidade,

ao processo de emancipação humana já que os interesses do Estado não corresponde com o interesse das classes trabalhadoras, ao contrário, representa justamente a minoria dominante. Nesse sentido Tonet aponta que:

[...] a educação é um poderoso instrumento de reprodução do capital já é sabido. Que a sociedade capitalista não é um bloco homogêneo, mas contraditório, também é sabido. Disto decorre que a hegemonia na condução do processo social, em todas as esferas, embora com enormes diferenças, é sempre do capital. Mas, também decorre que há possibilidades, para o trabalho, de levar adiante as suas lutas. É ocioso dizer que essas possibilidades são diferentes em momentos e lugares diferentes. [...] Considerando tudo isso, a atividade educativa não pode pretender, hoje, ter um caráter massivo. O que significa que é impossível pretender imprimir à educação, como proposta hegemônica, uma tônica que contribua para um processo de transformação radical da sociedade. Mas, nem por isso uma atividade educativa com esse objetivo deve ser abandonada. Trata-se, apenas, de adequá-la a esse momento. (TONET, 2012, p. 61-62)

A educação escolar, portanto, é um poderosíssimo instrumento de dominação ideológica e está a serviço da reprodução ampliada do capital. Entretanto, como a realidade é composta da unidade de contrários, é possível verificar que há possibilidades dentro do processo educativo, como as chamadas “atividades educativas”, propostas por Tonet. Essas possibilidades não teriam a pretensão de fazer/tornar-se uma proposta contra-hegemônica à educação do capital, pois a Educação não é a força motriz da sociedade. A Educação é parte constitutiva do processo social, fundamental na sua reprodução, mas não uma força geradora da sociedade, como o processo de trabalho.

### 3.1.4 Educação x processo de justificação da apropriação do mais-trabalho.

A educação, enquanto forma de preparar as novas gerações para a vida social, historicamente vem cumprindo outras funções sociais, sempre vinculadas com os interesses da classe dominante. Como bem observa Orso:

Desse modo, falar de educação numa sociedade de classes, numa sociedade capitalista, significa dizer que ela está voltada à conservação do *status quo* e à legitimação das estruturas sociais vigentes. Se quisermos ter outro tipo de educação não nos resta

outra alternativa senão lutar pela transformação da sociedade. (ORSO, 2008, p. 55)

Embora o autor especifique a sociedade capitalista na sua análise, pode-se generalizar esta assertiva para a totalidade das sociedades de classes, pois essa é a função social que cumpriu ao longo do desenvolvimento histórico, mesmo que haja peculiaridades entre os diferentes modos de produção.

É preciso, portanto, não confundir o que é a educação – em seu sentido ontológico –, do que é esse processo educativo, perpassado pelos interesses das classes dominantes. Trata-se, com efeito, da distinção da educação, enquanto preparação das novas gerações para a vivência social e as novas possibilidades<sup>12</sup>, do processo de justificação da expropriação do mais-trabalho – que pode ser caracterizado como um processo de alienação. De acordo com Bispo (2014):

Em termos gerais, a educação constitui-se como forma específica de apropriação das forças materiais e espirituais da humanidade. No entanto, além desse aspecto amplo e genérico, as necessidades da educação dependem do desenvolvimento das forças produtivas e dos valores fundamentais ao processo de reprodução da sociedade. Sendo a sociedade uma sociedade de classes, a educação fundamental ao processo de reprodução social será orientada à preservação e à ampliação das taxas de acumulação dos excedentes gerados pelos trabalhadores produtivos. (p. 19)

Ou seja, a educação não está isolada do contexto social, não se trata de uma “bolha” incólume ao desenvolvimento histórico-social. Ao contrário, a educação é parte integrante do processo de reprodução social, e com o advento da produção capitalista assume importância fundamental para a reprodução ampliada do capital. Ainda de acordo com Bispo:

Além da apropriação do conhecimento produzido pela sociedade, a educação é um **esteio fundamental de justificação da apropriação do excedente produzido pelo trabalho dos seus produtores**. Este

<sup>12</sup> De acordo com Lukács (2013): “[...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse – parcialmente – de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que, nesse momentos novos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução.” (p. 178)

é o prelúdio da educação que perpassa a sociedade de classes. Ela configura-se claramente à proporção que os indivíduos são capazes de produzir mais do que o necessário para a reprodução de sua existência. A necessidade de um sistema de códigos e pressupostos axiológicos que justifique a apropriação do excedente produzido pelos trabalhadores está na base da educação como uma atividade cindida e contraposta aos interesses das classes que produzem o conteúdo material da sociedade. (BISPO, 2014, p.19, grifo nosso).

Assim como o processo de trabalho, que perpassado pelos interesses de classes torna-se um trabalho alienado<sup>13</sup>, também a educação torna-se uma espécie de educação alienada na medida em que é perpassada pelos interesses da classe dominante. As classes produtoras não tiveram e ainda não têm uma educação que ultrapasse as perspectivas da exploração a que são submetidas no “mundo do trabalho”. E parece razoável que assim o seja, pois como afirmaram Marx e Engels:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder **material** dominante numa determinada sociedade é também o poder **espiritual** dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob a forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres

---

<sup>13</sup> “O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa.” (MARX, 2012, p. 114)

pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e distribuição dos pensamentos de sua época; suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época. (MARX & ENGELS, 2002, p.48-9, grifo dos autores)

As ideias dominantes de uma época são as ideias das classes dominantes. E a educação sistematizada, formal, escolar é um dos instrumentos para fazer com que as suas ideias sejam transmitidas para o conjunto da sociedade. Outros complexos também têm esse propósito, como a ciência, a filosofia, a linguagem, a religião, dentre outros. Embora todos esses complexos tenham a similaridade de situar-se no campo da dominação ideológica e determinem-se reciprocamente, cada um tem sua especificidade, garantida pela autonomia relativa dos complexos entre si.

Nestas sociedades de classes é a violência sistemática contra as classes produtoras que, em última instância, fundamenta a exploração e garante a apropriação privada da riqueza socialmente produzida. No entanto, com a complexificação das relações sociais, tornou-se necessário, para auxiliar a violência cotidiana, o surgimento de novas mediações. É nesse sentido que a educação passa a cumprir, junto com outros complexos sociais, a exemplo do Direito, a função de conter as lutas de classes no âmbito do marco legal, da institucionalidade.

A educação somente pode cumprir esta função social de justificação da expropriação do mais-trabalho e da ordem sócio-política correspondente se aqueles que trabalham estiverem sob a alçada da própria educação. Desta forma, a gradual absorção dos filhos da classe trabalhadora pela escola – esta gerenciada em todos os níveis pelo Estado burguês – é parte integrante de um projeto de dominação de classe. Se por um lado a burguesia necessitava de uma nova força de trabalho, com um mínimo de educação, por outro abre-se a possibilidade dos filhos da classe trabalhadora terem acesso, ainda que de forma incipiente e mistificada, à cultura sistematizada, social e historicamente acumulada pela humanidade. A educação institucionalizada, o seu caráter - definido pelos técnicos, intelectuais e executivos vinculados à classe dominante - não tem, e não pode ter, em seu conjunto um propósito emancipador para os trabalhadores.

### 3.2 A ordem sociometabólica do capital e a educação

Evidentemente, não se trata aqui de discutir exaustivamente os estudos de Mészáros (2011) sobre a ordem sociometabólica do capital, mas tão somente acrescentar suas contribuições ao objeto aqui exposto de modo a enriquecer o trabalho e dar um panorama geral do funcionamento do atual estágio da sociedade, que se fundamenta na exploração do trabalho assalariado, e como esta se relaciona com o processo educativo.

A ordem sociometabólica do capital é um potente extrator de mais-trabalho (MÉSZÁROS, 2011, p.199). O fundamento desta ordem sociometabólica é a exploração do trabalho assalariado. Mészáros, ao analisar o capital, escreve que:

Antes de mais nada, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma “entidade material” – também não é, como veremos na parte III, um “mecanismo” racionalmente controlável, como querem fazer crer os apologistas do supostamente neutro “mecanismo de mercado” (a ser alegremente abraçado pelo “socialismo de mercado”) – mas é, em **última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico**. [...] Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, nesse sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades do seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, grifo do autor)

O capital, então, é um sistema de controle sociometabólico que absorve todas as esferas da vida social, fazendo seus imperativos perpassar todas as relações sociais, com o objetivo de acumular sempre expansivamente. É um sistema totalizante, no sentido que não deixa escapar nenhum processo social dos seus imperativos de se expandir.

Vale ressaltar que nas experiências do “socialismo realmente existente” do século XX, a sanha do capital continuava, sob uma forma politicista, porém

continuava. Foi a incessante extração do mais-trabalho na URSS que garantiu o enorme desenvolvimento que àquela sociedade conheceu. Foi, portanto, à custa dos trabalhadores que a Rússia passou de país semi-feudal para potência imperialista. O capital continuou a absorver todas as esferas da vida social a fim de reproduzir-se em escala ampliada. Aos críticos que costumam atribuir o fracasso da experiência soviética à burocratização, Mészáros alerta:

Como um modo de controle sociometabólico, o capital, por necessidade, sempre retém seu **primado** sobre o **peçoal** por meio do qual seu **corpo jurídico** pode se manifestar de formas diferentes nos diferentes momentos da história. Da mesma forma, se os críticos do sistema soviético reclamam apenas da “burocratização”, eles erram o alvo por uma distância astronômica, pois até mesmo a substituição completa do “peçoal burocrático” deixaria de pé o edifício do sistema do capital pós-capitalista, exatamente como a invenção do “capitalista solícito”, se fosse viável de alguma forma milagrosa, não iria alterar minimamente o caráter absolutamente desumanizante do capital “capitalista avançado”. (idem, p.98, grifo do autor)

O capital, sua ordem sociometabólica, encontra formas adequadas para a sua reprodução ampliada, mesmo nas experiências do “socialismo realmente existente” do século passado. A organização (e exploração) do trabalho naquela sociedade é que determinou o processo de burocratização e não o contrário. A inversão dos fatores nesta análise remonta à crítica da modificação da centralidade do trabalho para a centralidade da política, apontada por Tonet e Nascimento (2009).

Outra característica do capital que importa ressaltar é a sua incontrollabilidade. Mészáros ressaltta que:

Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrollabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral. (MÉSZÁROS, 2011, p. 100)

Esta incontrollabilidade é parte constitutiva do sistema sociometabólico do capital, impassível de ser “consertada”. Com a crise estrutural, esta incontrollabilidade torna-se cada vez mais poderosa e coloca no horizonte da humanidade a possibilidade concreta da sua própria extinção, pois submete todos os aspectos da vida social à necessidade de reprodução ampliada do capital, até

mesmo aspectos imprescindíveis para a vida como o sistema ambiental ou o descarte da força de trabalho “supérflua”. Ainda de acordo com Mészáros:

Em grande parte graças a sua incontrolabilidade, o capital conseguiu superar todas as desvantagens que se opuseram a ele – independentemente do poder material delas e do quanto eram absolutizadas em termos do sistema de valor prevalecente na sociedade – elevando seu modo de controle metabólico ao poder de dominância absoluta como sistema global plenamente estendido. (idem, p. 101)

Essa característica de ser incontrolável foi, portanto, fundamental para que o capital pudesse instituir seu sistema sociometabólico de reprodução ampliada. Nenhuma esfera da vida social escapa aos imperativos da deste sistema. Mas esta mesma força, a incontrolabilidade, que conseguiu superar todas as adversidades e estabelecer a ordem sociometabólica do capital é, dialeticamente, um dos principais entraves para o seu pleno devir. Ainda conforme explica Mészáros:

No entanto, uma coisa é superar e subjugar restrições e obstáculos problemáticos (e até obscurantistas), e outra muito diferente é instituir princípios positivos de desenvolvimento social sustentável, orientados por critérios objetivos plenamente humanos, opostos à cega busca da autoexpansão do capital. Dessa maneira, as implicações dessa mesma força da incontrolabilidade, que em dado momento assegurou a vitória do sistema do capital, estão longe de ser tranquilizadoras hoje, quando a necessidade de restrições já é aceita – pelos menos na forma do ilusório desiderato da “autorregulação” – até pelos defensores mais acrílicos do sistema. (idem, p. 101)

As contradições do próprio sistema do capital concorrem para a sua destruição. As alternativas colocadas, no entanto, dependem da ação humana, em última instância. Ou a humanidade consegue destruir a relação-capital ou o capital destrói a humanidade na sua busca incessante de reprodução ampliada.

As bases do sistema do capital, suas unidades produtivas, atuam como forças centrífugas (MÉSZÁROS, 2011). Suas estruturas internas são fragmentadas e esta fragmentação acaba assumindo a forma de antagonismos sociais. O estudo em *“Para além do capital”* aponta que esses defeitos estruturais são claramente visíveis na fragmentação entre produção e controle, produção e consumo e produção e circulação (MÉSZÁROS, 2011, p. 105).

Para corrigir, ou melhor, para não deixar o sistema do capital colapsar, é que surge a figura do Estado moderno. Para Mészáros:

O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar – deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder ajustar aos últimos limites sociometabólicos do capital – a falta de unidade em todos os três aspectos referidos na seção anterior.<sup>14</sup> (idem, p. 107)

Não há contradição entre “a única estrutura corretiva compatível com o capital” e a sua incontrolabilidade. A questão é que sem o poder coesivo do Estado, as unidades produtivas, base do sistema do capital, fragmentadas na sua essência, jamais conseguiriam atuar como um sistema dado seus desacordos constantes, ameaçando assim a sua potencial eficiência econômica.

O Estado moderno surge “da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de reciprocidade dialética – torna-se uma precondição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto” (MÉSZÁROS, 2011, p. 108). O Estado, sendo fundado ontologicamente pelas relações sociais travadas no âmbito da economia capitalista, é instrumento indispensável para a reprodução ampliada do capital. Sem a sustentação do Estado moderno o capital não pode se reproduzir.

No entanto, há, entre outras contradições, uma extremamente problemática para ordem do capital, qual seja, o limite do Estado nacional e a transnacionalidade do capital. Há uma inextricável ligação entre os capitais nacionais e os Estados nacionais (MÉSZÁROS, 2011, p. 128). Porém, continua o autor húngaro:

Em compensação, o “**capital global**” é **desprovido de sua necessária formação de Estado**, apesar do fato de o sistema do capital afirmar seu poder – em forma altamente contraditória – como **sistema global**. É assim que “**o Estado do sistema do capital**” demonstra sua incapacidade de fechar a lógica objetiva da irrestringibilidade do capital. (MÉSZÁROS, 2011, p. 128, grifo do autor)

---

<sup>14</sup> Trata-se, justamente, das três fragmentações anteriormente citadas: entre produção e controle, produção e consumo, e produção e circulação.

Ninguém possui controle sobre o capital global, nem mesmo o capitalista ou seu Estado nacional, pois se o mesmo não atender os imperativos da acumulação expansiva ruirá. Além da incontrolabilidade, há ainda uma “indeterminidade” de sujeitos. Como aponta Mészáros, “como um modo de controle sociometabólico, o sistema do capital é singular na história também no sentido em que é, na verdade, um sistema de controle sem sujeito” (idem, p. 125).

A força destrutiva do capital se esconde fundamentalmente sob as mediações de segunda ordem. Essas mediações referem-se, resumidamente, à família monogâmica, alienação dos meios de produção, ao dinheiro, aos objetivos fetichistas da produção, à separação do trabalho manual e intelectual, às variedades de formação do Estado do capital e ao incontrolável mercado mundial (MÉSZÁROS, 2011, p. 180). A articulação dessas mediações de segunda ordem conseguem se impor sobre esforços emancipadores parciais, como as questões de causa única.

Essas mediações de segunda ordem são colocadas como as fundamentais e estruturantes da sociedade, encobrendo as mediações de primeira ordem, ou seja, a relação fundamental entre a humanidade e a natureza. Segundo Mészáros (2011):

As mediações de segunda ordem do capital constituem um círculo vicioso do qual aparentemente não há fuga. Pois elas se interpõem, como ‘mediações’, em última análise destrutiva da ‘mediação primária’, entre os seres humanos e as condições vitais para a sua reprodução, a natureza.

Graças à preponderância das mediações de segunda ordem do sistema do capital, esconde-se o fato de que, em qualquer circunstância, as condições de reprodução social só podem ser garantidas pela mediação necessária da atividade produtiva, que – não somente em nossa era, mas enquanto a humanidade sobreviver – é inseparável da atividade produtiva **industrial** altamente organizada. No entanto, é bastante revelador que os apologistas do modo estabelecido de reprodução sociometabólico continuem a fantasiar sobre a nossa alegada “sociedade **pós-industrial**”, descartando perversamente as condições absolutas da sobrevivência humana como anacronismo histórico, para distorcer a segunda ordem das mediações do capital historicamente geradas e cada vez mais problemáticas como absolutas e historicamente insuperáveis. (p. 179, grifo do autor)

Compreender esse processo poderoso de falsificação da realidade é importante para poder avançar sobre a realidade concreta e investigar os laços que o trabalho e o processo educativo possuem e quais os limites da Educação para a

emancipação humana. Nesse sentido, a incursão sobre pilares fundamentais da pesquisa de István Mészáros fez-se essencial.

Como ficou evidente, o processo de dominação do capital é total, abrangendo todas as esferas da vida social. O capital, sua ordem sociometabólica, precisou, para a sua consolidação, garantir uma educação mínima para a classe trabalhadora. Suchodolski (1976) escreve:

O ensino nacional, especialmente o ensino operário, é um elemento necessário da produção. No entanto, no capitalismo tem a tarefa exclusiva de formar forças de trabalho baratas e nunca ultrapassará os limites que os interesses da produção capitalista exigem. Uma análise detalhada do caráter do ensino operário demonstra isso muito claramente. (p. 12)

A dominação do capital, portanto, se expressa na instrução das novas gerações fortemente influenciada pelos interesses de classe, de modo a manter as massas trabalhadoras sob uma educação tecnicista.

Evidente que não há conquista social que não tenha sido precedida de lutas. O mesmo podemos dizer sobre a educação da classe operária. A burguesia não foi solícita e instaurou a educação pública e gratuita para todas as pessoas assim que assumiu o controle político da sociedade. Por esse período, do início da dominação política burguesa, era:

[...] possível extrair do capital concessões aparentemente significativas – tais como os relativos ganhos para o movimento socialista (tanto sob a forma de medidas legislativas para a ação da classe trabalhadora como sob a de melhoria gradual do padrão de vida, que mais tarde se mostraram **reversíveis**), obtidos por meio de **organizações de defesa** do trabalhador: sindicatos e grupos parlamentares. O capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser **assimilados** pelo conjunto do sistema, e **integrados** a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante seu processo de autoexpansão. (MÉSZÁROS, 2011, p. 95, grifo do autor)

Com a educação não aconteceu diferente. A luta dos socialistas e dos socialdemocratas acabou sendo assimilada pelo capital e posta a serviço de sua autoexpansão. Desta forma, a educação, perpassada pelos interesses de classe reservou aos filhos dos operários uma educação tecnicista, mínima, suficiente apenas para aumentar a produtividade do trabalho. Ao passo que o ensino, para a classe dominante, tinha outro significado. Para Suchodolski (1976, p. 11): “[...] Marx

estava consciente do significado social do ensino no capitalismo, cuja tarefa é escolher os representantes da classe dominante para os 'altos postos'." Deste modo fica evidente o papel ideológico fundamental que a Educação sempre cumpriu nas sociedades de classes agora particularizada no sistema metabólico do capital.

Inclusive estender o acesso à Educação para o conjunto da sociedade é uma consequência direta da emancipação política conquistada pela burguesia frente ao mundo feudal. A emancipação política tem limitações, como apontou Marx (2002, p. 37), onde esclarece que este tipo de emancipação é, por um lado a redução do homem a um membro da sociedade civil (indivíduo independente e egoísta) e por outro, a um cidadão, pessoal moral. Ou seja, a emancipação política é a igualdade formal, a liberdade formal. O homem se libertou do jugo da feudalidade, da "desigualdade natural", da não liberdade. Porém esta libertação se deu apenas no âmbito formal, no aspecto da lei e do Estado. De acordo com Marx (2002)

Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser* genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (p. 37)

A emancipação humana está vinculada, portanto, com outra forma de controle sociometabólico, onde o trabalho não esteja mais submetido aos imperativos do capital e contra as necessidades humanas. A questão colocada por este estudo é quais as possibilidades que a Educação, bem como seus limites, na contribuição para a humanidade poder alcançar a emancipação humana?

Nesse sentido, há de se concordar que com a ordem sociometabólica do capital necessitando, cada vez mais, impor seus imperativos a todas as relações sociais, a educação certamente não estará incólume nesse processo. Desta maneira, como é possível uma Educação, sobretudo a formal (escolar), que esteja atrelada com os interesses emancipatórios das classes trabalhadoras no sistema do capital, já que nenhuma relação social escapa a seu alcance? A educação organizada e dirigida pelo Estado do capital, diante do já exposto, toleraria uma proposta emancipadora na sua rede de ensino? Na tradição marxista há um intenso

debate sobre as possibilidades da Educação para a emancipação humana. Sobre esse debate que este estudo se voltará no próximo capítulo.

#### **4. EMANCIPAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO: DEBATES POSSÍVEIS.**

A crítica à emancipação política problematiza, dentre outras questões, a contradição entre o formal e o real (concreto); exemplo desta contradição é a garantia formal (legal; jurídica) de igualdade de todos os homens perante a lei e a desigualdade socioeconômica real. Como será exposto, a emancipação política é a efetivação das insígnias liberdade, igualdade e fraternidade. Sempre no plano do formal. Dito de outra maneira, pode-se dizer que é a consolidação da burguesia no poder político da sociedade.

Evidente que diante da exploração feudal, da desigualdade real e formal – amparada nos dogmas da Igreja Católica – a emancipação política é um progresso. Contudo, mostrou-se um progresso extremamente limitado.

A classe operária, produto autêntico da nova forma societal baseada na exploração do trabalho assalariado, é a única classe capaz de dirigir uma revolução que possa destruir as bases da exploração do homem pelo homem, alcançando assim a plena emancipação humana. Nesse sentido, o prosseguimento do texto, no primeiro momento, apontará para algumas questões centrais da crítica elaborada por Marx à emancipação política e os fundamentos da possibilidade – ontológica – de efetivação da emancipação humana.

A partir da análise crítica da sociedade vigente bem como a possibilidade<sup>15</sup> de superação da mesma, passa-se ao estudo das possibilidades (e seus limites) da educação no processo de emancipação humana. Assim, a identificação do referencial filosófico das duas principais propostas em educação – idealista e materialista histórico-dialética – é o ponto de partida para o estudo da relação da educação com a luta revolucionária do proletariado.

---

<sup>15</sup> Possibilidade de superação, pois como alerta Marx e Engels (2006, p. 24) o “aniquilamento das duas classes em confronto” também é uma possibilidade. Para os mais pessimistas, aliás, é a possibilidade mais provável de concretizar-se.

Da identificação dos referenciais filosóficos das principais propostas em educação, que estão vinculadas a projetos societários distintos e antagônicos entre si, procurou-se compreender como o processo educativo se desenvolve concretamente e, a partir disso, quais são as principais propostas desenvolvidas no campo da tradição marxista, sobretudo no Brasil, para que a educação possa estar a serviço da luta do proletariado contra a burguesia e o capital, na luta pela emancipação humana.

#### **4.1 Emancipação: do trabalho assalariado ao trabalho livremente associado**

Toda forma de sociabilidade tem uma forma correspondente de organização do trabalho. Isso porque o trabalho é a categoria fundamental para a existência do ser social. Nas sociedades comunais o trabalho que fundava aquela sociedade era a coleta e a pequena caça. Nas sociedades escravistas, o trabalho escravo e na sociedade feudal, o trabalho servil.

A intensificação do comércio, a quebra da hegemonia do poder espiritual da Igreja Católica, os avanços na navegação, dentre outros fatores, minaram a sociedade feudal. Constituiu-se uma nova classe social responsável por uma nova dinâmica econômica que se chocava frontalmente com a feudalidade. Essa nova classe, a burguesia, que ao tornar-se economicamente superior à nobreza e ao clero, desbanca politicamente as classes reacionárias. A nova ordem social burguesa baseia-se na exploração do trabalho assalariado. Esta ascensão da burguesia à classe dominante da sociedade é, para Marx, a efetivação da emancipação política.

Entender a crítica que Marx faz da emancipação política é fundamental para compreender as possibilidades de superação da forma societal da burguesia. Nesse sentido, esta seção do texto é destinada a compreender os limites da emancipação política e as possibilidades de emancipação humana.

A base da emancipação humana é o trabalho associado, o fim da propriedade privada. Alguns aspectos do debate sobre a transição estarão contidos nesta discussão, embora não seja o propósito aprofundar esta discussão. Após apresentar

aspectos fundamentais da emancipação humana, ver-se-á como a educação pode contribuir na luta dos trabalhadores contra o capital e a propriedade privada.

#### 4.1.1 Emancipação humana x emancipação política

A discussão sobre o caráter da emancipação necessita recuperar o debate feito por Marx (2002) em *Sobre a Questão Judaica* sobre a distinção entre a emancipação política e a emancipação humana. Este debate contextualiza-se na Alemanha não-unificada do século XIX, onde a burguesia prussiana não obteve êxito na consolidação de um Estado autenticamente burguês, tal como os países centrais da Europa – destacadamente a França e a Inglaterra –, onde o desenvolvimento mais rápido do capital exigia uma resoluta ação da burguesia. As relações de produção na Alemanha ainda não eram predominantemente capitalistas, ao contrário. Isso permitia que houvesse, no âmbito da política, conchavos entre a burguesia ascendente, porém sem forças para concretizar a revolução burguesa na Alemanha e, conseqüentemente a sua unificação enquanto nação, e a decadente nobreza. Havia, portanto, uma contradição entre as relações de produção na Alemanha e as relações de produção que vinham se estabelecendo e consolidando na Europa. Este é o cenário onde se desenvolvia o debate sobre o caráter da emancipação (do judeu) entre Marx e Bruno Bauer.

Ao analisar os pontos centrais desse debate pode-se verificar que, dentre outros pontos a ser destacados, onde Bauer enxergava uma contradição essencialmente religiosa entre o indivíduo judeu e o Cristianismo estatal, Marx percebia uma contradição social entre o que anunciava a emancipação política e seus reais limites. Escreve Marx (2002) sobre a distinção da sua perspectiva e a de Bauer:

No momento em que Bauer afirma, a respeito dos que se opunham à emancipação judaica: “O seu erro foi apenas pressupor que o Estado cristão era o único verdadeiro e que não tinha de submeter-se à mesma crítica que o judaísmo” – observamos o equívoco de Bauer no fato de só submeter à crítica o “Estado cristão” e não o “Estado como tal”, de não examinar a relação entre a emancipação política e emancipação humana e, portanto, de colocar condições que só se explicam pela confusão a crítica da emancipação política e da emancipação humana universal. (p. 17)

Não bastava, portanto, aos olhos de Marx, analisar a contradição em termos puramente religiosos. A crítica do Estado cristão e não do Estado enquanto tal coloca um limite intransponível na análise de Bauer, a saber, o limite da emancipação política. Desta forma, não é de se estranhar que a solução apontada por Bauer tenha como exemplo os Estados avançados da Europa, ou seja, os países que realizaram a revolução burguesa e que tinham separado o Estado (político) das ideologias particulares. A crítica elaborada por Marx, nesse sentido, é radical.

O tipo de emancipação elaborada teoricamente está em consonância com uma concepção de mundo e uma perspectiva de classe. A partir da crítica elaborada por Marx pode-se perceber que a emancipação política, embora tenha sido um grande avanço para humanidade em comparação com a naturalização das relações sociais da Idade Média, é efetivamente uma sobreposição da formalidade sobre a realidade concreta. De acordo com Marx:

Certamente, a emancipação **política** representa um enorme progresso. Porém, não constitui a forma final de emancipação humana, mas é a forma desta emancipação **dentro** da ordem mundana até agora existente. Não será necessário dizer que estamos aqui discorrendo sobre a emancipação real, prática. (MARX, 2002, p. 23-4, grifo do autor)

Para Marx, portanto, a emancipação política é a forma encontrada pela burguesia para exercer seu poder. É um avanço com relação às relações sociais naturalizada da feudalidade, porém está aquém das possibilidades que a humanidade pode alcançar. De outro modo, pode-se dizer que a emancipação política é a ditadura de classe imposta pela burguesia sobre as demais classes.

Reconhecer a emancipação política como um progresso para a humanidade não a exime de uma crítica radical, como o próprio texto marxiano deixa evidente, pois ainda não é a forma definitiva de emancipação. Uma das formas engendradas para acabar com a naturalização das relações feudais foi o estabelecimento formal da igualdade e da liberdade. Todos agora são iguais, não há mais os escolhidos de deus, humanos superiores. E todos são livres; livres para cultuar o deus que lhe convir. Evidente que são iguais perante a lei, ou seja, juridicamente e não concretamente. Da mesma forma que a liberdade é sempre restrita aos limites da própria emancipação política, ou seja, de uma dada ordem social, que no século XIX

estava se afirmando e que no século XXI passa ser um sério obstáculo para o desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, a religião, que foi o centro da questão colocada por Bauer, diante da emancipação política, não foi e nem precisaria ser extinta. Ao contrário, ganha uma força ainda maior. A abolição política da religião é a base para o cumprimento de sua função social. Nas palavras de Marx (2002):

A ascensão **política** do homem acima da religião compartilha todas as lacunas e todos os merecimentos da elevação política como um todo. Citando um exemplo, o Estado como tal suprime a **propriedade privada** (isto é, o homem, de modo **político**, decreta o **banimento** da propriedade privada), ao extinguir o **censo** para a elegibilidade ativa e passiva, como aconteceu em muitos Estados da América do Norte. [...] O Estado elimina, a sua maneira, as distinções estabelecidas por **nascimento, posição social, educação e profissão**, ao decretar que o nascimento, a posição social, a educação e a profissão são distinções **não políticas**; ao proclamar, sem olhar a tais distinções, que todo o membro do povo é **igual** parceiro na soberania popular, e ao tratar do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida real da nação. No entanto, o Estado permite que a propriedade privada, a educação, e a profissão **atuem a sua maneira**, da seguinte forma: como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem sua característica **particular**. Longe de abolir estas diferenças **efetivas**, ele só existe na medida em que as pressupõe; entende-se como **Estado político** e revela sua **universalidade** apenas em oposição a tais elementos. (p. 20-21, grifo do autor)

É na oposição aos elementos particulares que o Estado universaliza-se; mas esta oposição não elimina da vida real as particularidades, ao contrário, abarca-as todas, conforme demonstrado no texto marxiano. Ao opor-se à religião, por exemplo, e todas outras particularidades, o Estado emancipa-se, tornando-se, no dizer marxiano, o Estado político. Esta emancipação do Estado frente a religião, para ficar na questão do debate de Marx e Bauer, não emancipa o homem concreto das alienações estimuladas pela religião, dado que ao elevar-se sobre as particularizações (incluindo as religiões) o Estado político não muda efetivamente a relação do homem concreto com as diversas alienações. Marx conclui da seguinte maneira:

Portanto, demonstramos que a emancipação política da religião deixa ficar a religião na essência, embora já se trate de uma religião privilegiada. A incoerência em que o adepto de uma religião particular se encontra quanto à sua cidadania é apenas uma parte da universal **contradição secular entre o Estado político e a sociedade civil**. A consumação do Estado é o Estado que se

reconhece simplesmente como Estado e separa-se da religião dos seus membros. A emancipação do Estado a respeito da religião não é a emancipação do homem real quanto à religião. (MARX, 2002, p. 28-9, grifo do autor)

Ao polemizar com a teoria de Bauer, que restringe a questão da emancipação a uma problemática religiosa ao propor que a emancipação se dará com a extinção das religiões, Marx demonstra que a emancipação política tinha resolvido o nódulo da questão de Bauer sem, no entanto, abolir as religiões. Esta demonstração marxiana deixa ainda evidente que esta forma de resolver a questão é parcial pois a religião e todas as demais alienações são eliminadas da vida pública, sendo transferidas para o âmbito privado. É a separação entre o homem e o cidadão. Somente a emancipação humana poderá, efetivamente, cortar as correntes que prendem a humanidade às alienações religiosas e outras.

Na crítica empreendida às concepções de Bauer, Marx pôde observar que as soluções da emancipação política, dada pela burguesia ascendente/revolucionária, são limitadas e não submete os elementos “particularizantes” à crítica radical. Assim, para além da religião, outras contradições entre a vida concreta e a emancipação política chamam a atenção. Nesse sentido Marx (2002) escreve que:

Toda a **associação política** tem por objetivo a **preservação** dos direitos naturais e imprescindíveis do homem” (**Declaração dos Direitos do Homem**, 1791, artigo 2). “Todo **governo** é estabelecido a fim de garantir ao homem o desfrutar dos seus direitos naturais e imprescindíveis” (**Declaração**, etc., 1793, Artigo 1). Assim, mesmo na época do seu arrebatamento juvenil, em que alcançou o clímax pela força das circunstâncias, a vida política declara-se como simples **meio**, cuja finalidade é a vida da sociedade civil. Sem dúvida, a sua prática revolucionária encontra-se em flagrante contradição com a teoria. Por exemplo, enquanto a segurança é proclamada como um dos direitos do homem, a violação da intimidade da correspondência estava abertamente na origem do dia. Enquanto a “ilimitada liberdade de imprensa” é garantida (**Constituição de 1793**, Artigo 122), como consequência do direito do homem à liberdade individual, a liberdade de imprensa é inteiramente aniquilada, uma vez que “a liberdade de imprensa não deve ser permitida quando compromete a liberdade pública”. Isso é o mesmo que dizer que o direito humano à liberdade deixa de ser um direito no momento em que entra em conflito com a vida política, enquanto, na teoria, a vida política é apenas a garantia dos direitos do homem, dos direitos do homem individual, e precisa, necessariamente, ser suprimida logo em que entre em contradição com o seu **objetivo**, os direitos do homem. (p. 33-34, grifo do autor)

Tudo aquilo que é garantido aos indivíduos como direito, ou seja, formalmente, é subtraído assim que a ação consciente busca ultrapassar os limites impostos pela nova ordem social que se estabelecia. Assim, submeter a emancipação política à crítica permite ao jovem Marx evidenciar que esta emancipação é, efetivamente, a estruturação da nova sociedade burguesa, pois:

A emancipação política é concomitantemente a **dissolução** da antiga sociedade, na qual estão o Estado e o poder soberano estranhos ao povo. A revolução política é a revolução da sociedade civil. Mas qual era a característica da antiga sociedade? Facilmente podemos caracterizá-la em uma só palavra. A **Feudalidade**. [...] A revolução política que derrubou o poder do soberano e elevou os negócios do Estado a negócios do povo, que constituiu o Estado político como assunto **geral**, isto é, como Estado geral, abalou forçosamente todas as ordens, corporações, guildas, privilégios, que eram outras tantas expressões da separação do povo da sua vida comunitária. A revolução política aboliu, portanto, o caráter político da sociedade civil. Dissolveu a sociedade civil nos seus elementos simples, de um lado, os **indivíduos**, do outro, os elementos materiais e culturais que formam o conteúdo vital, a situação civil destes indivíduos. (MARX, 2002, p.34-35, grifo do autor)

Esta poderosa crítica aos limites da emancipação política é o caminho que a teoria marxiana trilhou para romper com o idealismo burguês-democrático da ordem sociometabólica do capital e, assim, estabelecer uma ligação orgânica com a nova classe revolucionária, produto desta sociedade que estava se estabelecendo, a saber, o proletariado.

A ascensão da burguesia à classe dominante, mediante a efetivação da emancipação política, tem como uma das principais conseqüências o reposicionamento das relações políticas – fundamentalmente mediadas pelo Estado –, como uma das principais ferramentas para a resolução dos problemas sociais.

Na polêmica dirigida por Marx contra “um prussiano” em *Glosas críticas marginais ao artigo ‘O Rei da Prússia e a Reforma Social’*, está delineada fundamentação da crítica dos limites da política. Tendo como objeto do debate o trato que as autoridades devem manter junto ao problema social do pauperismo, Marx demonstra que não se deve justificar a ineficiência do Rei prussiano pela falta de um Estado político na Prússia. Escreve Marx:

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do

Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais. O período clássico do intelecto político é a Revolução francesa. Bem longe de descobrir no princípio do Estado a fonte dos males sociais, os heróis da Revolução Francesa descobriram antes nos males sociais a fonte das más condições políticas. Deste modo, Robespierre vê na grande miséria e na grande riqueza um obstáculo à democracia pura. Por isso, ele quer estabelecer uma frugalidade espartana geral. O princípio da política é a vontade. Quanto mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da vontade e tanto mais é cego frente aos limites naturais e espirituais da vontade e, conseqüentemente, tanto mais é incapaz de descobrir a fonte dos males sociais. Não é preciso argumentar mais contra a insensata esperança do "prussiano", segundo a qual o "intelecto político" é chamado a descobrir as raízes da miséria social na Alemanha. (MARX, 1995, p. 7-8)

Quanto mais apurado é o intelecto político (e isso é sinônimo da consolidação do poder político da burguesia) menos o Estado procurará em si as raízes dos problemas sociais. Ou seja, politicamente não tem como alcançar as soluções para os males que estão na formação deste mesmo Estado. Por isso que, mesmo a Prússia estando "atrasada" politicamente com relação às outras nações européias, pois a burguesia não tinha assumido a direção da sociedade, ela não poderia resolver a questão do pauperismo sem acabar com as determinações socioeconômicas que estava gestando no seio da própria sociedade civil, o estabelecimento da sociabilidade burguesa na Prússia, da qual a revolta dos trabalhadores da Silésia era apenas um prenúncio das contradições de classe que estavam por vir.

Na demonstração sobre os limites do intelecto político na resolução dos males sociais, Marx aponta que os dois principais Estados políticos da época não tinham conseguido livrar-se do pauperismo, oscilando entre a assistência e a criminalização dos pobres. Sobre a Inglaterra, Marx escreve:

Admitir-se-á que a Inglaterra seja um país político. Admitir-se-á, além do mais, que a Inglaterra seja o país do pauperismo; a própria palavra é de origem inglesa. Por isso, o exame da Inglaterra é a experiência mais segura para conhecer-se a relação de um país político com o pauperismo. Na Inglaterra, a miséria dos trabalhadores não é parcial, mas universal; não se limita aos distritos industriais,

mas se estende aos agrícolas. Aqui, os movimentos não estão numa fase inicial, mas acontecem periodicamente há quase um século.

Como, então, concebem o pauperismo a burguesia inglesa e o governo e a imprensa a ela ligados?

Na medida em que a burguesia inglesa admite que o pauperismo é uma responsabilidade da política, o whig considera o tory e o tory o whig a causa do pauperismo. Segundo o whig, o monopólio da grande propriedade fundiária e a legislação protecionista contra a importação de cereais são a fonte principal do pauperismo. Segundo o tory, todo o mal reside no liberalismo, na concorrência, no exagerado desenvolvimento industrial. Nenhum dos partidos encontra a causa na política em geral, pelo contrário, cada um deles a encontra na política do partido adversário; porém, ambos os partidos sequer sonham com uma reforma da sociedade. (MARX, 1995, p. 03)

Analisando a Inglaterra e o tratamento dado ao pauperismo com seu apurado intelecto político, Marx descreve a disputa intraburguesa como uma superficialidade a ser superada na busca da raiz dos problemas sociais. E no marco da institucionalidade burguesa da Inglaterra, onde se admite tacitamente que o pauperismo é um problema político, não se encontrará as verdadeiras razões da existência do pauperismo, ainda que haja boa vontade, pois não se trata de vontade, mas antes de análise concreta da realidade concreta. E nesse sentido, o máximo que os teóricos filiados ideologicamente com a burguesia inglesa chegaram foi a Economia Política, ciência que passou por rigorosa crítica marxiana. Mas como a classe dominante inglesa admite que as causas do pauperismo sejam políticas, as repostas a esse problema assumem soluções tão superficiais quanto as suas pretensas causas, oscilando entre:

Como se vê, a Inglaterra tentou acabar com o pauperismo primeiramente através da assistência e das medidas administrativas. Em seguida, ela descobriu, no progressivo aumento do pauperismo, não a necessária consequência da indústria moderna, mas antes o resultado do imposto inglês para os pobres. Ela entendeu a miséria universal unicamente como uma particularidade da legislação inglesa. Aquilo que, no começo, fazia-se derivar de uma falta de assistência, agora se faz derivar de um excesso de assistência. Finalmente, a miséria é considerada como culpa dos pobres e, deste modo, neles punida. (MARX, 1995, p. 05)

Tanto a assistência à pobreza quanto a criminalização da mesma são medidas superficiais e de maneira nenhuma atingem o cerne da questão. Não atingem e nem podem atingir, pois a crescente pauperização de uma maioria da

população é parte da contraditória realidade da organização da sociedade do capital. E o Estado sendo a expressão política da organização social (sociedade civil) não pode procurar em si mesmo o motor causal da miséria social, sob pena de que se combater as causas do pauperismo, combate necessariamente as causas que dão origem ao próprio Estado.

Na França as coisas não se desenrolaram de maneira muito diferente da Inglaterra. De acordo com Marx:

Napoleão queria acabar de um golpe com a mendicância. Encarregou as suas autoridades de preparar planos para a eliminação da mendicância em toda a França. O projeto demorava: Napoleão perdeu a paciência, escreveu ao seu ministro do interior, Crétet, e lhe ordenou que destruísse a mendicância dentro de um mês, dizendo:

"Não se deve passar sobre a terra sem deixar traços que relembram à posteridade a nossa memória. Não me peçam mais três ou quatro meses para receber informações; vocês têm funcionários jovens, prefeitos inteligentes, engenheiros civis bem preparados, ponham ao trabalho todos eles; não fiquem modorrando no costumeiro trabalho de escritório".

Em poucos meses tudo estava terminado. No dia cinco de julho de 1808 foi promulgada a lei que reprime a mendicância. Como? Por meio dos depósitos, que se transformaram em penitenciárias com tanta rapidez que bem depressa o pobre chegava aí exclusivamente pela estrada do tribunal da polícia correcional. (MARX, 1995, p.5-6)

Mesmo a França da época da burguesia revolucionária, apresentando-se ao mundo como o máximo do intelecto político, não encontrou solução muito diferente da criminalização da miséria. Os limites da política – e conseqüentemente do Estado – no trato do pauperismo não pode ser atribuído a gestores, nem a partidos, mas à própria dinâmica social que é tanto produtora do Estado quanto do pauperismo. Nesse sentido, Marx se perguntava:

Pode o Estado comportar-se de outra forma? O Estado jamais encontrará no "Estado e na organização da sociedade" o fundamento dos males sociais, como o "prussiano" exige do seu rei. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário, acha-se ao leme do Estado. Até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado. O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a

existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. (MARX, 1995, p. 6)

Então, o Estado, enquanto produto da mesma totalidade social de onde brota o pauperismo, encontra o limite de sua ação na impossibilidade de atacar a raiz dos problemas sociais sem atacar a sua própria essência. Este é, concretamente, o limite que Marx demonstrou em *Glosas críticas*.

Fica muito evidente que a resolução dos problemas sociais gerados pela sociabilidade do capital não poderá partir do Estado que é engendrado pelas mesmas contradições. No entanto, o próprio Marx nunca abandonou a luta dos trabalhadores, como atesta sua militância na Liga dos Comunistas, na Associação Internacional dos Trabalhadores e na sua crítica ao programa do Partido Social-Democrata Alemão.

Marx tinha clareza que não se passa da sociabilidade do capital ao comunismo em um passe de mágica. A passagem da emancipação política para uma forma superior de emancipação necessita de uma transição. A despeito de todo o debate sobre o caráter da transição, que não pode ser aqui abordado em suas minúcias, na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx escreve sobre o que seria este processo:

Então, uma questão se coloca: que transformação sofrerá a essência do Estado em uma sociedade comunista? Em outros termos: que funções sociais – análogas às funções do Estado – nelas subsistirão? Essa questão só pode ter uma resposta científica, e não se fará avançar um milímetro o programa, por mais que combinemos de milhares de formas a palavra **povo** com a palavra **Estado**. Entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista, há o período de transformação revolucionária da primeira na segunda. A esse período de transição política em que o Estado não poderá ser outra coisa que a **ditadura revolucionária do proletariado**. (MARX, 2006, p. 122-3, grifo do autor)

Para a efetivação da passagem do capitalismo para o comunismo será necessário, como aponta Marx nesta passagem, uma etapa de dominação política do proletariado sobre a burguesia e o capital. A este momento Marx denominou

ditadura revolucionária do proletariado<sup>16</sup>. Em outro momento, no *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels escrevem que:

O proletariado utilizará seu poder político para arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar, o mais rapidamente possível, o contingente das forças de produção. (MARX; ENGELS, 2006, p. 59)

Comentando a mesma passagem, Tonet e Nascimento (2009, p. 7) consideram que não se pode tirar do contexto histórico para justificar qualquer experiência de toada do poder, pois Marx e Engels, ao redigir tal passagem, teriam em mente o capitalismo mais desenvolvido. Há que se concordar com a observação dos autores, de todo modo, mais ou menos desenvolvido, o que está em jogo é o papel político do proletariado no período pós-revolução. Nesse sentido:

Vale a pena ressaltar: no seu sentido mais profundo, Estado é energia coletiva, que foi separada da comunidade e posta a serviço de uma parte minoritária dela com o fim de manter a exploração da grande maioria. Ora, a essência do processo de transição consiste, precisamente, na reabsorção, pela maioria da população, dessas energias sociais privatizadas. E essa absorção se dá exatamente na medida em que, ao controlar, livre, consciente e coletivamente, o processo de produção, os trabalhadores vão eliminando as bases materiais do Estado. **Isso implica, no processo de transição, uma íntima associação entre o momento político e o momento social da revolução, isto é, a quebra do poder político da burguesia e a emergência da “alma social” do socialismo, ou seja, o controle radical do processo de produção.** Mas, é preciso acentuar: esse

<sup>16</sup> Mas o que seria, concretamente, a “ditadura revolucionária do proletariado”? Marx (2011) assim explica: “O primeiro decreto da Comuna, por isso, foi a supressão do exército permanente e a sua substituição pelo povo armado. A Comuna foi formada por conselheiros municipais, eleitos por sufrágio universal nos vários bairros da cidade, responsáveis e revogáveis em qualquer momento. A maioria dos seus membros eram naturalmente operários ou representantes reconhecidos da classe operária. A Comuna havia de ser não um corpo parlamentar mas operante, executivo e legislativo ao mesmo tempo. Em vez de continuar a ser o instrumento do governo central, a polícia foi logo despojada dos seus atributos políticos e transformada no instrumento da Comuna, responsável e revogável em qualquer momento. O mesmo aconteceu com os funcionários de todos os outros ramos da administração. Desde os membros da Comuna para baixo, o serviço público tinha de ser feito em troca de salários de operários. Os direitos adquiridos e os subsídios de representação dos altos dignitários do Estado desapareceram com os próprios dignitários do Estado. As funções públicas deixaram de ser a propriedade privada dos testas-de-ferro do governo central. Não só a administração municipal mas toda a iniciativa até então exercida pelo Estado foram entregues nas mãos da Comuna. (...) A Comuna de Paris havia obviamente de servir de modelo a todos os grandes centros industriais da França. Uma vez estabelecido o regime comunal em Paris e nos centros secundários, o velho governo centralizado teria de dar lugar, nas províncias também, ao autogoverno dos produtores. (p. 56-7 )

controle e essa modificação do processo produtivo são a questão central. É esse controle que deve ser o eixo de toda a transformação social, pois só ele pode ser a matriz de uma nova forma de sociabilidade. E se esse controle existir, ficará claro que a dimensão política terá um papel secundário, ainda que importante. (TONET; NASCIMENTO, 2009, p. 8)

A questão central, de acordo com Tonet e Nascimento, é recuperar a centralidade do trabalho na estruturação da sociedade. E, assim sendo, defendem a centralidade da mudança do trabalho assalariado para o trabalho livre, coletivo e conscientemente articulado, para que os trabalhadores possam concretizar a emancipação humana.

A partir disso, ainda que a política seja uma forma concreta de dominação, o proletariado não prescindirá completamente do exercício da mesma para derrotar completamente a burguesia. Sobre isso, concluem Marx e Engels sobre o poder político e a ditadura do proletariado da seguinte forma:

Uma vez que desaparecerem as diferenças de classes no curso de desenvolvimento, e toda a produção concentrar-se nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá o caráter político. Em sentido próprio, o poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de uma outra. Se o proletariado na luta contra a burguesia necessariamente se unifica em classe, por uma revolução se faz classe dominante e como classe dominante suprime violentamente as velhas relações de produção, então suprime juntamente com estas relações de produção as condições de existência da oposição de classes, as classes em geral, e, com isto, a sua própria dominação como classe. No lugar da antiga sociedade burguesa com as suas classes e oposições de classes surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos. (MARX, ENGELS, 2006, p. 61-62)

Existe um complexo e não consensual debate acerca do processo de transição social que, devido os objetivos da atual pesquisa, fica aqui apenas indicado sua existência. Porém, acredita-se que foram expostos aqui os elementos fundamentais da crítica de Marx à política institucional burguesa, bem como a necessidade da ação política do proletariado.

#### 4.1.2 O trabalho associado como fundamento da emancipação humana

Feita a análise e crítica da emancipação política, faz-se necessário buscar os fundamentos da emancipação humana; emancipação esta que, para Marx, “nada mais é do que um outro nome para comunismo” (TONET, 2005, p. 79). E buscar os fundamentos da emancipação humana significa estudar a base concreta sobre a qual surgirá um novo tipo de sociabilidade. Nesse sentido, será necessário retomar os argumentos apresentados na discussão do trabalho, incorporando a categoria da totalidade social, para buscar, ainda que sinteticamente, os fundamentos da emancipação humana ou, se se quiser, do comunismo.

Assim sendo, é preciso retomar do início. O trabalho enquanto intercâmbio orgânico e eterno do homem com a natureza é o fundamento do ser social. Ou seja, o trabalho funda um novo tipo ser. Isso quer dizer que, sem o trabalho é impossível uma forma social qualquer, não existiria sociedade. Estas assertivas apóiam-se na teoria marxiana, bem como na tradição marxista ortodoxa, e chocam-se frontalmente com as mais diversas teorias pós-modernas que designam o fim do que elas denominam “sociedade do trabalho”.

O trabalho, nesta perspectiva apresentada, é o meio pelo qual a humanidade se distingue do mundo orgânico, sem, contudo, romper definitivamente com ele. Em outras palavras, o homem distingue-se dos demais seres vivos pela sua capacidade de trabalhar, mas não pode romper definitivamente com esta base biológica, pois não existe humanidade sem reprodução sexuada.

O maior interesse em recuperar o debate sobre o complexo do trabalho é compreender que é a partir dele que a humanidade satisfaz suas necessidades primárias, ou seja, “beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais” (MARX, ENGELS; 2002, p. 21). O processo de satisfação destas necessidades básicas gerará novas possibilidades e novas necessidades, estas cada vez mais mediadas e menos essenciais, ou seja, cada vez mais sociais. Marx e Engels (2002) escrevem que:

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há

milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. [...] O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (p.21-22)

A partir do trabalho é que as necessidades humanas são satisfeitas. Esse é o pressuposto de que partem Marx e Engels; os homens para fazer história precisam estar vivos, e para viver necessitam trabalhar<sup>17</sup>. Assim, ao trabalhar, a humanidade satisfaz suas necessidades imediatas, criando então novas necessidades, cada vez mais mediadas, ou sociais. A criação dessas novas necessidades vem acompanhada sempre de novas possibilidades, pois a transformação da natureza para a satisfação das necessidades imediatas é também a transformação da própria humanidade, pois o homem que trabalha transforma não apenas a natureza, mas a si mesmo concomitantemente.

É importante destacar que a forma como a humanidade relaciona-se com a natureza não é aleatória, ou como manda apenas a imaginação do indivíduo que trabalha, mas depende do próprio nível de desenvolvimento das forças produtivas encontrada por cada nova geração. Marx e Engels (2002, p. 11) destacam que: “a maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir” .

Cada nova geração não precisa recomeçar o trajeto feito pela humanidade, reinventando o fogo ou a roda. Para isso existe o processo histórico e o acúmulo de saberes e conhecimentos que auxiliam cada nova geração a se situar no grau de desenvolvimento alcançado pela humanidade e, a partir de então, reproduzir o estágio atual e seguir o desenvolvimento das forças produtivas para satisfazer as necessidades cada vez mais sociais.

Acontece que a história da humanidade não é exatamente um mar de rosas. Ao contrário, “a história de toda a sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes” (MARX, ENGELS, 2006, p. 23). Há, na história da humanidade, dois

---

<sup>17</sup> Evidentemente, precisam estar vivos para trabalhar. Essa é a força da lógica dialética, que está longe de uma tautologia despropositada.

momentos muito específicos e distintos entre si: o primeiro é caracterizado pelas sociedades primitivas, sem classes sociais, onde a coleta e a caça de pequenos animais eram a base desta sociedade; e o segundo é a sociedade de classes, da exploração do homem sobre o homem para a extração do mais-trabalho. Foi justamente a possibilidade da exploração do mais-trabalho que permitiu que uma classe de pessoas se desobrigasse do processo de produção da vida material e se preocupasse apenas com o controle e a manutenção da exploração dos trabalhadores. Esta modificação da sociedade de coletores para a sociedade de classes apenas foi possível através da revolução nos meios de produção, o advento da agricultura e da pecuária. O retorno a essa temática se deve ao destaque que se quer dar à relação entre a forma de trabalho e a forma que se organiza a sociedade. De acordo com Marx e Engels (2002):

A maneira como os indivíduos manifestam a sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com a sua produção, isto é, tanto com o **que** eles produzem quanto com a maneira **como** produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (p. 11, grifo do autor)

Assim, a revolução nas forças produtivas, o aumento da capacidade de produzir a partir da descoberta da agricultura e da pecuária, abre o horizonte para um novo tipo de organização social, eis o fim das sociedades de coletores e a consolidação da sociedade de classes. De acordo com Lessa e Tonet (2012):

O surgimento do trabalho excedente fez com que, pela exploração do trabalho alheio, se obtivesse muito mais do que pelo próprio trabalho. Passou a ser lucrativa a atividade de opressão e controle dos trabalhadores para tirar deles o trabalho excedente. O trabalho de coleta foi substituído pelo trabalho escravo, depois pelo trabalho do servo medieval e, nos nossos dias, pelo trabalho proletário. Estas novas formas de trabalho sob a exploração do homem pelo homem constituem o trabalho alienado. Passamos, assim, do trabalho de coleta (que funda a sociedade primitiva) ao trabalho alienado (que funda a sociedade de classes). Com esta passagem, a sociedade se dividiu em duas partes distintas e antagônicas: a classe dominante e a classe dominada. Assim surgiram as classes sociais. (p. 13)

Não se pode negar o progresso que as sociedades de classes, baseadas, conforme se viu, no trabalho alienado, ofereceram à humanidade, ainda que a um custo social muito elevado. Este progresso, que pode ser medido pelo nível do domínio do homem sobre a natureza e a sua capacidade de produção, atualmente

permitiria que toda humanidade regozijasse das benesses desta capacidade produtiva. No entanto, como a humanidade ainda vive sobre a base do trabalho alienado, com a sociedade dividida em classes antagônicas, é impossível, sobre esta base, que todos possam usufruir das conquistas da humanidade. Esse usufruto segue sendo privilégio da minoria dominante. Somente com uma subversão da ordem sociometabólica do capital, com a instauração de uma nova forma da humanidade relacionar-se com a natureza, a saber, o trabalho livremente associado, é que se efetivará a emancipação humana.

#### **4.2 Possibilidades e limites da educação para o processo de emancipação humana.**

Após a crítica da emancipação política e a demonstração da necessidade da transição para uma efetiva emancipação humana, é preciso agora entender quais as possibilidades e limites que o complexo da educação oferece para esta transição. Para tanto, a discussão deve começar definindo os referenciais teóricos da concepção de homem das duas principais propostas para a educação dos dois projetos societários que hoje disputam os rumos da humanidade, ou seja, os referenciais burgueses e proletários.

Demarcadas as diferenças da concepção de homem, é preciso compreender que, nas sociedades divididas em classes, a educação vem cumprindo uma dupla função: formar a juventude da classe dirigente e garantir a formação da força de trabalho.

No marco da sociabilidade do capital, onde a dominação ideológica é sutil e muito mais poderosa do que nas sociedades precedentes, a educação tem um papel fundamental na apassivamento da classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário compreender como a educação deixa de ser fundamentalmente preparação das novas gerações para enfrentar as novas possibilidades e necessidades e passou a ser uma importante ferramenta de dominação ideológica.

Sob a tutela do Estado burguês, a educação tem todos os seus aspectos subsumidos à necessidade de dominação ideológica. No entanto, a burguesia não

pode fazer desaparecer permanentemente o projeto societário do proletariado, pois não existe burguesia e nem capital sem o a classe produtora. Desta forma, a resistência no âmbito da educação formal é difícil, mas pode estar presente. As ações educativas de caráter emancipador, propostas por Tonet (2013), são mediações importantes nesse sentido.

#### 4.2.1 Essência humana x construção social do homem

Há uma relação de co-determinação entre o trabalho e a totalidade social, onde cabe ao trabalho o aspecto fundante, mas somente a conformação que assumir a totalidade social pode definir, concretamente, como o trabalho será organizado. Então, dito de outro modo, uma determinada forma de extrair o necessário da natureza – ou seja, de trabalhar – implica determinadas formas de relações sociais. Estas, por sua vez, atuam sobre o trabalho como forma de aperfeiçoar a ordem existente, a fim de fazer a manutenção do *status quo*. Uma mudança radical nas relações sociais não pode começar, portanto, em si mesmas, mas somente na sua base fundante, ou seja, pela forma como se organiza o trabalho.

A perspectiva apresentada e defendida aqui baseia-se na teoria marxiana, vinculada na prática com os interesses da classe operária e que tem a mudança radical da ordem sociometabólica do capital no seu horizonte estratégico.

Não obstante, as contradições do sistema do capital são tão evidentes que mesmo os ideólogos e teóricos burgueses não podem negá-las. E mesmo reconhecendo essas contradições, eles não podem chegar ao fundamental da questão sob pena de denunciar contra si mesmos (enquanto classe). Suchodolski (1976) atesta que para eximir-se da responsabilidade

[...] a burguesia esforça-se por transferir todos os problemas para o campo da educação, problemas esses que só podem ser solucionadas na vida social. Na medida em que a classe dominante dá à educação uma força extraordinária para supostamente superar os fenômenos negativos da sociedade burguesa, encontra idealistas prontos para o sacrifício, mas ingênuos que não compreendem que os seus sermões de moral educativa significam uma traição aos interesses das classes oprimidas. (p. 13)

O deslocamento dos problemas sociais, ou melhor, das contradições sociais que só podem ser resolvidas por meio da resolução do conflito de classes – fundamentalmente a burguesia e o proletariado –, para o campo da educação, é uma das maneiras encontradas pela classe dominante para fazer a manutenção do seu poder e fragilizar a resistência da classe trabalhadora, utilizando-se do poder da ideologia.

Dois vetores resultantes deste deslocamento específico das contradições oriundas da luta de classes para o processo de educação das novas gerações devem ser analisados mais detalhadamente. Em primeiro lugar é a tergiversação sobre o *locus* da contradição. O processo de constituição da sociedade burguesa é um processo de libertação formal e exploração concreta, exploração assalariada. A produção de riqueza é um processo social, mas a sua apropriação é um processo privado. Essa é uma das contradições fundamentais desta sociedade e ela é gestada no processo de produção da riqueza, onde fica evidente o processo de exploração. Ao tergiversar sobre o verdadeiro *locus* das contradições sociais e eleger a educação como forma de equalizar essas contradições, a classe dominante acaba por hipertrofiar as funções da escola, ampliando muito as responsabilidades desta instituição de forma que há uma descaracterização das funções educativas da escola e uma crescente ideologização falsificadora, alienante.

É evidente que os ideólogos e teóricos burgueses não podem procurar as causas fundamentais para os “problemas sociais”, pois encontrarão na própria exploração de classe a razão dos mesmos. Seria, então, impossível atacar as contradições sociais sem promover um ataque à sua própria forma de sociabilidade. Desta forma, a tergiversação do centro do problema é condição fundamental para a sua salvaguarda do sistema do capital.

Ao tergiversar e estabelecer a sua ordem sociometabólica como justa e única viável, pois estaria em consonância com a essência do ser humano, a classe dominante designa a escola como a instituição capaz de preparar as novas gerações para se inserirem socialmente.

A escola burguesa não é estática, antes, é muito dinâmica e obedece às necessidades do capital, ou dito de outra forma, muito em voga, necessidades do mercado de trabalho. A dupla função da escola consiste, então, em preparar a força

de trabalho para ser explorada pela burguesia, ou seja, preparar tecnicamente, e fazer com que os questionamentos que possam surgir na escola sejam resolvidos no âmbito da institucionalidade burguesa, ou seja, nas regras do jogo.

Acontece que não há, nos limites da ordem sociometabólica do capital, espaço para toda a força de trabalho disponível no mundo, pois o capital não está preocupado com o bem-estar dos indivíduos (e mesmo da humanidade); o capital está preocupado com seu lucro e a lei da tendência da queda da taxa de lucro.

No âmbito estrito da educação, a burguesia, partilhando de uma concepção idealista de homem, da qual nunca se livrou, imputa para a escola a função de trabalhar a essência humana, reforçando os aspectos positivos e colocando limites nos aspectos negativos. Suchodolski explica que:

[...] o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se ao transformar o ensino num instrumento supostamente eficaz da “renovação social”. Em todas as ocasiões em que a burguesia se vê forçada a reconhecer que as relações capitalistas são inadequadas, tenta demonstrar com “argumentos educativos” que são inadequadas porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores. A educação deve converter-se numa garantia da futura melhoria dos homens, melhoria essa que não pode ser assegurada em absoluto, porque o mal reside nas relações sociais e não nos homens. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 12)

O autor polonês evidencia, na passagem citada, a tergiversação da burguesia sobre a centralidade dos “problemas sociais” e a designação da escola/educação como remediadora destes problemas. Esta designação tem como aporte teórico a concepção idealista de homem, que considera a humanidade a partir de uma essência humana natural, selvagem, egoísta, competitiva, dentre outras características; hoje se sabe que essas características atribuídas à humanidade são, em verdade, do homem burguês. Para os defensores do capital, esta essência humana ainda colocaria, em definitivo, uma pedra sobre as possibilidades de a humanidade viver a emancipação humana, ou o comunismo, pois este estaria em contradição com a própria essência da humanidade.

Contraopondo-se a essa perspectiva idealista, de uma essência humana natural e imutável, a perspectiva materialista histórico-dialética percebe no homem concreto (no homem que trabalha, que transforma a natureza e a si mesmo,

produzindo, ao fim do processo, uma nova realidade material e um novo homem, criando assim novas necessidades e novas possibilidades) criador de sua história e de si mesmo. Em síntese, um homem que, ao trabalhar, cria a sua própria história – individual e social. Este homem seria uma construção do próprio homem, em sua relação com a natureza e com os outros homens, e não uma essência humana imposta a partir do gênio brilhante de algum filósofo.

Também a realidade social é um produto da relação do homem com a natureza e dos homens entre si, ou seja, das posições teleológicas primárias e secundárias. Essa realidade social, no entanto, não é estática e resultado mecânico somado dessas posições citadas, ao contrário, é muito dinâmica e acaba determinando também a forma do homem relacionar-se com a natureza e conseqüentemente as relações dos homens entre si.

A partir da compreensão materialista histórico-dialética da realidade pode-se constatar que a essência humana não passaria de uma concepção idealista de mundo e de homem, e que não encontra correspondência na realidade concreta. Desta forma, o projeto de emancipação humana não é um devaneio ingênuo e brilhante de um filósofo brilhante do século XIX, mas uma possibilidade que está posta na realidade, na história humana, pois a humanidade constrói a sua própria história.

#### 4.2.2 A educação como um processo ideológico

A educação é uma atividade exclusivamente social, ou seja, não encontrável em nenhuma outra forma de vida orgânica. Com o afastamento das barreiras naturais, a partir da atividade do trabalho, as novas necessidades vão tornando-se cada vez mais mediadas, cada vez mais sociais.

O processo educativo, diferente da atividade do trabalho, onde o homem transforma a natureza e a si mesmo - e que o Lukács (2013) denominou de posição teleológica primária por tratar-se da atividade fundamental para a existência do ser social -, seja ela formal/sistemizada ou não formal, não é redutível à atividade do trabalho, embora estabeleça uma relação de dependência ontológica com o mesmo.

O que há, em verdade, é uma atividade onde uma consciência busca influenciar outra(s) a fim de que a segunda aja de acordo com os objetivos da primeira. Esta atividade onde uma consciência busca agir sobre outra(s) consciência(s) é própria da educação, mas não exclusiva.

Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue nesse sentido das formas mais desenvolvidas da práxis social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre a atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre os outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua vez, posições teleológicas concretos. (LUKÁCS, 2013, p. 83)

Esse tipo de atividade foi denominada por Lukács (2013) como posições (ou pores, conforme a tradução) teleológicas secundárias. Assim, desta forma, as posições secundárias seguem a mesma estrutura das posições teleológicas primárias, diferenciando-se essencialmente no sentido que as posições secundárias são ações de uma consciência sobre outra(s) consciência(s), ao passo que as posições primárias são ações de uma consciência sobre uma não-consciência. No que tange a lógica interna, as posições secundárias seguem os mesmos princípios das posições primárias, possuindo um por do fim, ou seja, o por de uma finalidade na ação visando uma transformação no estado atual de coisas (realidade). O estabelecimento do por do fim, que nunca é obra da imaginação pura de quem o executa mas está colocado como possibilidade na realidade concreta, o sujeito passa à execução, que se dá fundamentalmente pela fala, mas não exclusivamente, pois outras formas de linguagem pode ser efetivas, como por exemplo, a escrita ou mesmo gestual.

Entre as mais importantes mudanças desse tipo encontra-se o desenvolvimento da divisão do trabalho. Esta, de certo modo, é dada com o próprio trabalho, originando-se dele com necessidade orgânica. Atualmente, sabemos que uma forma da divisão do trabalho, a cooperação, aparece em estágios bastante iniciais; basta

pensar no caso, já mencionado, da caça no paleolítico. Sua mera existência, por mais baixo que seja o seu nível, faz com que se origine do trabalho outra determinação decisiva do ser social, a comunicação precisa entre os homens que se unem para realizar um trabalho: a linguagem. (...) Nesse estágio inicial de nossas investigações, interessa-nos a linguagem enquanto órgão mais importante (no início, ao lado da gesticulação, mas depois indo muito além dela) para aqueles posições teleológicas, aos quais reiteradamente tivemos de remeter ao falar do trabalho, mas que, naquele momento, ainda não puderam ser adequadamente tratados. Referimo-nos àqueles posições teleológicas que não tem por fim a transformação, a utilização etc. de um objeto da natureza, mas que tem intenção de levar outros homens a executarem, por sua vez, um pôr teleológico desejado pelo sujeito do enunciado. (LUKÁCS, 2013, p. 161)

A posição teleológica secundária não é, definitivamente, uma ação em que a consciência pode livremente inventar o que quiser. Ao contrário, essas posições têm uma base material muito evidente, somente pode ser modificado, mesmo o comportamento de outras pessoas, se houver possibilidades reais desta mudança ocorrer. Para exemplificar, pode-se mesmo pensar no absurdo de querer que as pessoas simplesmente saiam voando ou possam se deslocar na velocidade da luz, mas a realização deste querer não está dado na realidade concreta e não pode se efetivar como uma posição teleológica concreta.

As posições teleológicas secundárias encontram não somente sua gênese, mas seu próprio fim na realidade material. Ou seja, qualquer intervenção de uma consciência sobre outra(s) consciência(s) é motivada, em última instância, por uma necessidade material e ter por finalidade a mudança desta realidade material. Esta constatação ontológica, quando redimensionada em uma perspectiva histórico-social, ganha contornos particulares.

Na ordem sociometabólica do capital, como em qualquer ordem social regida pelo trabalho alienado, “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante” (MARX; ENGELS, 2002: p. 48; grifo original). As posições teleológicas secundárias, portanto, quando analisadas sob uma perspectiva singular, dos indivíduos concretos, geralmente sofrerá uma influência decisiva das ideias

dominantes, ideias da classe economicamente (politicamente e, agora, ideologicamente) dominante.

A realidade não é estática como parece ter sido descrita; ao contrário, ela é dinâmica e contraditória. Onde há dominação e classe dominante, há classe dominada e resistência. E onde há resistência inscreve-se no horizonte das possibilidades a luta pela subversão da ordem estabelecida.

É neste conjunto de contradições que se denomina realidade social, que está situada a educação formal. A partir do exposto, o processo de educação formal exige um tipo de profissional que também passa por um processo educativo. Assim, é comum que estes profissionais, os professores, acabem pensando de acordo com as perspectivas da classe dominante. Ademais, a própria estrutura escolar – tratando aqui não só do aspecto físico da escola, mas da hierarquia dentro da escola, seleção dos conteúdos, currículo, dentre outros aspectos –, é pensada para fazer a manutenção do *status quo*. Com isso está se querendo afirmar que, sob a tutela do Estado, é praticamente impossível fazer acontecer um tipo de educação alternativa que tenha como fim a superação da situação de exploração do homem pelo homem, uma educação revolucionária. Eis o caráter ideológico da educação escolar.

Se por um lado é impossível fazer com que o Estado assuma a proposta de uma educação revolucionária, ou seja, a classe dominante jamais aceitaria uma educação que tivesse como fim a proposição do projeto histórico da classe operária, ou seja, a emancipação humana, por outro existem possibilidades de incidir sobre a contradição fundamental da sociedade, ainda que de forma limitada, dentro da escola. Em outras palavras, não há como impor, por dentro do Estado da classe dominante, uma proposta global e alternativa à educação pensada pela burguesia. Mas há como incidir sobre as contradições da ordem sociometabólica do capital, ainda que de maneira incipiente e não-decisiva (pois não ligada diretamente com o sujeito social da revolução, o proletariado) por dentro da estrutura burguesa de educação.

#### 4.2.3 As atividades educativas emancipadoras

Concretamente há uma impossibilidade de estabelecer uma proposta contra-hegemônica em educação dentro dos limites da institucionalidade burguesa, pois como se observou, a relação entre os complexos sociais parciais se dá de maneira coesiva, ainda que cada complexa possua uma autonomia relativa frente aos demais e funções sociais específicas, que sob a tutela da classe dominante, corroboram de alguma forma para fazer a unicidade social. Assim, a pedra fundamental, a forma como se organiza o trabalho na sociedade do capital, permanece inatingível.

Compartilhando o entendimento sobre as impossibilidades de uma proposta contra-hegemônica em educação se estabelecer por meio dos tramites da própria sociabilidade do capital, Ivo Tonet (2014) escreve:

No entanto, a hegemonia deste processo [educativo], embora com enormes oscilações, nunca deixará de estar nas mãos da classe burguesa. Afinal, quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que em sua concretude, seja o resultado da luta de classes, em sua essência nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isto significa que não só o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. (...) Pretender, pois, organizar o processo educacional, no seu conjunto, de modo a favorecer os interesses da classe trabalhadora, é uma empresa fadada, de antemão, ao fracasso. A condição ineliminável para isso seria a completa destruição do capital e do Estado, pois, como vimos, são eles que garantem, cada um a seu modo, mas articuladamente, que a educação seja articulada em função dos interesses da burguesia. (p. 5)

Desta forma, o autor, contrapondo-se a perspectiva reformista de modificar internamente a educação de modo que está venha a se tornar efetiva para a luta dos trabalhadores contra o capital, aponta no sentido revolucionário, colocando como premissa para efetivação de uma educação omnilateral a destruição do Estado e do capital.

No entanto, como a história humana é obra da própria ação humana, e não de forças naturais ou sobrenaturais, o processo educativo, sob a égide do trabalho alienado, também é resultado da ação das classes sociais, da luta entre elas para implementar um projeto societário. E nesse sentido, Tonet (2014, p. 4) alerta que:

“Embora a luta por esse projeto [alternativo] possa ser dificultada pela burguesia, ele não pode ser inteiramente suprimida, sob pena de inviabilizar a própria reprodução da sociedade burguesa”. A burguesia não pode existir sem criar seu antagonista imediato: o proletariado. Escrevem Marx e Engels (2006) sobre isto:

Mas a burguesia não forjou apenas as armas que lhe darão a morte; também engendrou os homens que empunharão essas armas: os operários modernos, os **proletários**. O desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, corresponde, na mesma proporção, ao desenvolvimento do proletariado, da classe dos operários modernos que só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu trabalho aumenta o capital. (p. 34-5, grifo nosso).

A burguesia sem o proletariado é o capital sem trabalho assalariado, um não existe sem o outro. Desta forma, fica evidente que a burguesia não pode, de todo, suprimir a existência de um projeto societário alternativo, sob pena de suprimir sua própria sociabilidade.

Na impossibilidade de suprimir completamente a proposta societária do proletariado, a burguesia cerca-se de todas as formas para impor o seu projeto por todos os meios, fazendo assim a manutenção da sua forma societal. O recurso mais eficiente pra isso é a força, mas ao tornar-se complexa as relações sociais, tornou-se mais complexa as formas de dominação, transformando a violência no último e eficiente recurso para essa manutenção do poder da burguesia.

Além disso, a forma particular da sociabilidade capitalista, que articula desigualdade social com igualdade formal, implica, por parte de todos e, portanto, também dos explorados, a adesão a esta forma de sociedade, sem que, para isso, tenha que ser utilizada, rotineiramente, a violência direta. Esta não deixará de existir, mas, apenas em determinados casos e, muita vezes, como último recurso. (TONET, 2014, p. 4)

A educação formal é um desses meios fundamentais para a imposição do projeto societário da burguesia, sob a pretensa forma de adesão voluntária. É fundamental, pois pela educação – seja ela formal ou não – é que as novas gerações se apropriam dos conhecimentos necessários para reproduzir-se individualmente e, sobretudo, socialmente. De acordo com Tonet (2014),

A educação é, certamente, uma das dimensões de grande importância para a reprodução social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para

que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. (p. 3)

Independente da forma social estabelecida, a educação é, portanto, uma forma de socialização do tornar-se humano. É como as velhas gerações ensinam às mais novas o necessário para a sua reprodução enquanto gênero humano.

No entanto, inserida na sociedade de classes, a educação passar a ter mais funções do que o seu propósito inicial. Passa a ter a função de manter a classe explorada ideologicamente conformada com a sua exploração. Além disso, também é função da educação na sociedade de classe a formação das novas gerações de exploradores, da nova geração da classe dominante. A educação foi, conforme escreve Tonet (2014, p. 4), “‘privatizada’, isto é, organizada, em seu acesso, em seus conteúdos, e em suas formas, de modo a ser subsumida aos interesses das classes dominantes”.

É nesse contexto de impossibilidade de contrapor uma educação alternativa à estabelecida pelo capital – com sucesso –, e baseando-se também na impossibilidade da burguesia suprimir definitivamente o projeto histórico da classe operária é que as *atividades educativas emancipadoras* ganham importância. Compreendendo que o motor da história é a luta de classes – em particular, a revolução – e não a educação, a proposição destas atividades tem por objetivo não a discussão explícita da questão do poder político ou a politização dos conteúdos ensinados (TONET, 2014: pp. 6-7), mas a transmissão de um conhecimento de caráter revolucionário que permite compreender qualquer objeto de estudo como um momento da construção da totalidade do ser social (idem).

Para ser efetiva, no entanto, as *atividades educativas emancipadoras* devem ter algumas características. Tonet (2014) enumera, então, cinco requisitos para sua efetivação. São eles:

- 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, 2014, p. 1)

Fica evidente que, para o autor, não basta apenas competência técnica do professor, mas, é imprescindível o compromisso político com a classe verdadeiramente revolucionária. Esse compromisso não pode firmar-se somente no plano teórico, ainda que este seja fundamental; Sobretudo no atual período em que se faz urgente recuperar a teoria marxiana das deturpações que sofreu em quase um século de manipulações estalinistas, que transformou a teoria marxiana em dogma, limitando os estudos à cartilha dos partidos “comunistas”, dentre outros problemas. É disso que se tratam os dois primeiros requisitos listados para a efetivação das atividades educativas emancipadoras.

O *lócus* destas atividades educativas emancipadoras é a escola<sup>18</sup>. Esta é uma proposta que se contrapõe à perspectiva da disputa de projetos contra-hegemônicos no âmbito da educação, sob a tutela do Estado burguês. Isso significa que, além de municiar-se do arsenal teórico da teoria marxiana, o professor – que é quem impulsiona estas atividades emancipadoras – deve dominar os conteúdos específicos a serem transmitidos. Esse domínio interfere nas possibilidades didáticas que podem ser utilizadas na transmissão do conhecimento, bem como na seleção do currículo efetivo, ou seja, daquilo que realmente o professor vai transmitir em sala de aula. A criticidade sobre o conteúdo, sobretudo o conteúdo das ciências humanas, que nos níveis fundamentais de ensino são verdadeiras correias de transmissão da ideologia dominante, permite aumentar a criticidade dos estudantes. Mas, para perceber toda esta problemática – do currículo efetivo, das possibilidades didáticas, etc. – é preciso dominar a natureza da educação. Sobre esse conjunto de fatores que tratam os requisitos três e quatro listados por Tonet para tornar efetiva as atividades educativas emancipadoras.

Embora todos os requisitos sejam fundamentais para o sucesso das atividades educativas emancipadora, o quinto requisito, a articulação entre as atividades e a luta do proletariado, é imprescindível, pois, a mudança efetiva da sociedade não se dará somente pela crítica, ou mesmo pela educação, mas pela

---

<sup>18</sup> “No livro Educação, cidadania e emancipação humana, afirmei que não seria viável pretender organizar, hoje, a educação (escolar) no sentido de conferir-lhe um caráter emancipador. **Afirmo, também, no entanto, que seria possível, no interior dela, realizar atividades educativas de caráter emancipador.**” (TONET, 2014, p. 1; grifo nosso).

revolução. E a revolução, embora não prescindida da teoria, ao contrário, é um ato prático. Nesse mesmo sentido, de acordo com Suchodolski (1976):

Segundo Marx, a luta revolucionária da classe operária é o elemento mais importante da construção do futuro socialista. O processo de educação dos construtores do socialismo e a sua participação nas transformações históricas, que se produzem como resultado de sua luta, são um todo coeso e único. Esta concepção de educação opõe-se decididamente a todas as formas de educação pessoal “desmedida”, que não valoriza as tendências de desenvolvimento da sociedade e carece de todo critério científico. A concepção marxista estabelece de modo especial esses critérios que só podem dar-se através da atividade social prática. Esta concepção opõe-se a todas as representações ilusórias de uma educação individualista, que pretende educar os homens à margem da actuação social e do processo histórico da luta por um futuro socialista. (p. 40)

Esse entrelaçamento entre a prática educativa e as perspectivas do movimento real dos trabalhadores só pode favorecer a aquisição, por parte dos estudantes, de um grau de consciência cada vez mais crítico, pondo-os, assim, também em movimento de luta. E a luta revolucionária é a mais poderosa escola de formação de indivíduos críticos e ativos socialmente. Portanto, em se tratando da educação formal, tem-se que as

(...) Atividades educativas de caráter emancipador são atividades muito precisamente delimitadas. São atividades que estão articuladas, de modo direto ou indireto, com a luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade plenamente emancipada, isto é, comunista. (TONET, 2014, p. 13)

A atividade educativa emancipadora é, no campo do marxismo, a proposta que, compreendendo a natureza da educação – tanto no aspecto ontológico, como no aspecto histórico-social – consegue extrair o máximo de possibilidades para a contribuição da educação no processo de luta pela emancipação humana, ou seja, do comunismo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a relação do trabalho com a educação é muito controversa, sobretudo no campo da tradição marxista. Isto se dá porque, ao contrário do que pretende alguns pós-modernos, não há vários marxismos, onde cada autor/a tem a sua interpretação verdadeira sobre a teoria marxiana e seu método. Acontece mesmo de haver interpretações contraditórias com relação à teoria de Marx e Engels.

Nesse sentido, foi necessário retomar o debate ontológico dos principais termos da equação deste texto, o trabalho e a educação. Para a recuperação do debate ontológico recorreu-se, sobretudo, a obra de Marx e Engels e Lukács. Assim, pela reconstituição da elaboração do materialismo histórico-dialético foi possível verificar a prioridade ontológica do trabalho na estruturação do ser social.

A compreensão do caráter fundamental do trabalho na constituição do ser social é a chave para a compreensão ontológica do complexo da educação. Isto porque ao compreender que a atividade do trabalho, ou seja, a relação entre o homem e a natureza, onde o homem entra com suas mãos, braços, membros e cabeça, enfim, como uma força natural, a fim de transformar a natureza em algo útil, necessário para a vida humana e não-encontrável em estado natural.

De partida, então, já se pode concluir que trabalho e educação são ontologicamente distintos. Além desta distinção ontológica, também de partida pode-se concluir a dependência ontológica da educação para com o trabalho, pois se o ser social é fundado pelo ato de trabalho, os complexos sociais parciais, como a educação, só passam a existir após a constituição deste ser social.

A relação de dependência ontológica não é razão para se pretender reduzir a educação ao processo de trabalho. O complexo parcial da educação guarda as suas especificidades, o que lhe garante relativa autonomia, não apenas frente ao trabalho, mas a todos os demais complexos sociais parciais.

Portanto, há uma distinção ontológica entre trabalho e educação, ou seja, eles não se confundem, ainda que haja uma relação de dependência ontológica da educação para com o trabalho, quer dizer, sem o trabalho não haveria educação.

A partir da recuperação ontológica do caráter fundamental da categoria trabalho na constituição do ser social na teoria marxiana e de sua relação com demais complexos, em especial a educação, pode-se empreender uma investigação sobre o próprio ser-em-si da educação.

A investigação ontológica da educação encontrou uma limitação na pouca bibliografia sobre a questão. Este limite forçou um caráter mais autoral, derivado da compreensão da teoria marxiana, bem como auxiliado por autores que exploraram a obra de Marx e Engels atrás de indícios sobre educação.

À luz da recuperação do debate ontológico das categorias trabalho e educação, e da relação entre elas, é que se pode avançar para as determinações histórico-concretas dessa relação. O objetivo da análise das categorias fundamentais deste texto em uma perspectiva histórica não foi apresentar uma sequência de fatos que se interpuseram no desenvolvimento da humanidade, mas, antes, demonstrar como se relacionam as características ontológicas com a história, bem como apontar as sensíveis diferenças de ambas as categorias nas sociedades comunais e nas sociedades de classe.

Nesse sentido, as relações entre trabalho e educação passam a ser estudadas do ponto de vista histórico-concreto. O trabalho, ao fundar o ser social, funda indiretamente todos os demais complexos sociais parciais, incluindo aí a educação. Essa relação de fundante-fundada não é, de maneira nenhuma, uma relação mecânica ou automática. A partir do primeiro ato de trabalho, que satisfizesse necessidades humanas, novas necessidades e novas potencialidades colocaram-se como horizonte pra humanidade. Estas são, até hoje, uma consequência do ato de trabalho. A educação surge, portanto, desta característica do trabalho. Como havia poucos recursos disponíveis para o primeiro ato de trabalho acontecer, ou dito de outra forma, o desenvolvimento das forças produtivas não permitia ao homem dominar a natureza completamente, muito ao contrário, a natureza impunha duras condições às quais a humanidade curvava-se. Todos os complexos sociais parciais que brotam desta forma de trabalhar trazem em si as marcas das adversidades enfrentadas pela humanidade.

A educação mesma, enquanto uma necessidade de transmitir os conhecimentos adquiridos com a experiência empírica do trabalho das gerações

mais velhas para as novas gerações, nos primórdios da humanidade, e por isso trazendo em si as marcas do pouco domínio do homem sobre a natureza, se dava de maneira difusa, não-dirigida, baseada no exemplo a ser seguido. Talvez não fosse a forma mais eficiente para garantir a transmissão dos conhecimentos, para que não se perdesse nenhuma experiência, mas com certeza foi a melhor forma possível encontrada.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a revolução na vida social provocada pelo surgimento da agricultura e pecuária, o que significou um maior controle do homem sobre a natureza, surgiu, em paralelo, a possibilidade de uma parcela da população se desobrigar do trabalho social e passar ao controle da produção. Esse é o primeiro passo na direção da constituição das classes sociais. Desnecessário afirmar que não há uma homogeneidade nesse processo de constituição das classes nem, muito menos, uma linearidade histórica entre o desenvolvimento das forças produtivas e o surgimento das classes. A própria humanidade constrói a sua história a partir das necessidades e possibilidades delineadas a partir do trabalho. A prova disto é a descoberta de povos que tinham o controle da agricultura e pecuária, demonstrando um grande desenvolvimento, e não há indícios de que existiram classes sociais entre eles.

Não se pode negar, no entanto, que as sociedades de classes, ao dominar militarmente – e este desenvolvimento militar só é possível pelo desenvolvimento da dominação de classe – as sociedades mais primitivas, concentram mais força de trabalho disponível para aumentar a riqueza social. O aumento da riqueza social, concentrada nas mãos da classe dominante, aumenta a capacidade de desenvolvimento econômico destas sociedades em detrimento das sociedades comunais, que permaneceram um passo atrás no desenvolvimento histórico. Evidente que todo o processo de desenvolvimento econômico tem um elevado sacrifício social para a humanidade.

Com a mudança na forma de organizar o trabalho social – da cooperação simples das sociedades comunais para a exploração do trabalho escravo, ou a exploração do trabalho alienado das sociedades de classe – os complexos sociais parciais necessariamente acompanham estas mudanças. A educação, para ficar nos termos do tema proposto, por exemplo, deixa de ser um instrumento homogêneo de

inserção das novas gerações na vida social para se transformar em educação de classe, onde cada classe social educa seus filhos de acordo com a posição que ocupa diante da produção social. O trabalho alienado e a exploração de classe são fatores determinantes na divisão da educação, agora uma para as classes dominantes e outras para as classes subalternas. Assim, uma educação forjar os novos dirigentes da sociedade e a outra faz a manutenção ideológica das classes produtoras.

A complexificação das relações sociais, fruto, em última instância, do desenvolvimento das forças produtivas, alcançou grau tal que hoje é possível compreender o gênero humano como obra da própria humanidade. Este fato é devido da emancipação política, levada a cabo pela burguesia revolucionária da Idade Média. No bojo, então, da ordem sociometabólica do capital, a educação formal, que antes era exclusividade das classes dominantes, passa a ser um direito estendido à toda a população.

A extensão do ensino formal aos filhos da classe trabalhadora pode ser visto, por um lado, como conquista das lutas empreendidas pelos trabalhadores ainda no século XIX. Por outro lado, tem-se que nenhuma ação das classes dominantes é despropositada de interesses próprios, ao passo que a inclusão dos trabalhadores no ensino formal, sob controle do Estado, é uma poderosa arma de dominação ideológica. Além, é claro, de fazer com que os filhos dos trabalhadores adquiram conhecimentos necessários à sua atividade produtiva.

O controle estatal da atividade educativa, no âmbito da sociabilidade burguesa, tenta cercear as possibilidades emancipadoras do ato educativo. Isto porque o Estado não é, como se mostrou ao longo do texto, uma instituição neutra, mas, ao contrário, é um poderoso instrumento de dominação de classes, necessário desde a origem das sociedades de classes. Esta dominação se dá em dois vetores: o primeiro é a disseminação da ideologia dominante. O segundo é a força militar, a violência. No primeiro vetor tem-se que os instrumentos de dominação ideológica estão, ou sobre controle do Estado burguês, ou sob controle de indivíduos daquela classe opressora. Escolas, Universidades, Diversos tipos de mídia, etc. No segundo vetor é a centralização da força militar, o direito do uso exclusivo da violência. Quando todos os mecanismos de dominação se esgotam, o último recurso da

burguesia é a violência. Às vezes, nem chega a ser o último recurso, dependendo também de circunstâncias mais singulares.

A realidade é a unidade de contrários. Se por um lado temos que a dominação se dá também pelo controle ideológico das atividades educativas, a burguesia não pode destruir completamente o projeto societário oposto diametralmente do seu. O projeto societário do proletariado. Isto porque não pode haver capital sem trabalho assalariado, conseqüentemente, burguesia sem proletariado. Essa é uma contradição fundamental da sociabilidade capitalista. No âmbito da educação essa disputa de projetos societários também pode se expressar, mesmo contra todo o controle estatal da burguesia.

A educação formal (e é preciso ter claro que a educação não se resume a ela) pode contribuir com a difusão do projeto societal da classe operária, ainda que ela esteja sob completo domínio do Estado. Essa difusão não é a defesa do projeto contra-hegemônico do proletariado para ser instituído no âmbito do Estado. A organização estatal, dirigido pela burguesia, não admite uma concepção de educação que possa questionar as bases sobre quais se assentam a exploração e dominação do proletariado. Esta possibilidade de implementar um currículo ou uma concepção de educação pelas vias institucionais no Estado burguês é um contra-senso pois qualquer concessão com aparências conciliadoras, nunca atingirão o fundamental e estarão de acordo com as pretensões das classes dominantes.

Se, por algum motivo, em qualquer nível do Estado, a burguesia aceitar uma proposta de uma pretensa pedagogia proletária, isso só pode significar, na prática, que ou a proposta não é efetivamente proletária ou significa maior lucratividade para o capital. Como contraponto à proposta de uma disputa contra-hegemônica de projetos educacionais pelas vias do Estado, a defesa do projeto societário da classe operária, no âmbito da educação formal, se dará através das *atividades educativas emancipadoras*. Esta proposta, elaborada por Tonet (2013), tem na atividade docente a sua mola propulsora.

Para transformar a possibilidade de intervenção em ação efetiva, o professor deve compreender os mecanismos da sociabilidade burguesa, bem como as possibilidades ontológicas e histórico-concretas da superação desta sociabilidade; além disso, há que se dominar o conteúdo a ser transmitido e a natureza do

processo educativo; por fim, e não menos importante, há que se vincular as atividades educativas emancipadoras com as lutas das classes trabalhadoras.

Este estudo, portanto, teve o objetivo de ratificar as teses que vinculam os complexos parciais a seu ato fundante, o trabalho. A partir disto, compreender, na atual sociabilidade do capital, quais as possibilidades que o complexo da educação oferece para a luta contra a exploração do homem sobre o homem, característica de toda sociedade de classes, bem como os limites de qualquer ação revolucionária circunscrita no âmbito da educação, pois como foi dito, é a forma de organizar o trabalho que define, em última instância, a forma societal que se desenvolverá a partir daí e somente a classe produtora da riqueza social poderá, efetivamente dirigir uma revolução social.

## REFERÊNCIAS

- BISPO, A. *Universidade, ciência e violência de classe*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1999.
- ENGELS, F. *A origem da família, propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.
- LESSA, S. *Para entender a ontologia de Lukács*. 3 ed. Florianópolis: Unijuí, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Abaixo a família monogâmica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013. v 2.
- MANACORDA, M. *História da educação, da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, K. *O capital*. Trad. Regis Barbosa; e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril cultural, 1996. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Trad. Alex Marins. São Paulo: M. Claret, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Formações econômica pré-capitalistas*. Trad. João Maia. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Crítica ao programa de Gotha*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Civilização brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto do partido comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Trad. Sérgio Lessa e Paulo Cezar Castanheira. 1ª ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ORSO, P. A educação nas sociedades de classes: possibilidades e limites. In \_\_\_\_\_; GONÇALVES, S; MATTOS, V. *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008
- PONCE, A. *Educação e luta de classe*. São Paulo: Cortez editora, 1986.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34. jan/abr 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SUCHODOLSKI, B. *Teoria marxista da educação*. Trad. José Magalhães. Lisboa: Estampa, 1976.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. *Revista Práxis Educativa*. v. 9, n. 1, 2014.

\_\_\_\_\_. *Educação cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e revolução, In BERTOLDO, E; MOREIRA, L; JIMENEZ, S.(Org) *Trabalho, educação e formação humana*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_; LESSA, S. *Proletariado e o sujeito revolucionário*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, A. *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*. São Paulo: Alfa/Omega, 2009.