



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES ONTOLÓGICAS MARXISTAS

HENRY BILL MC QUADE JUNIOR

Tubarão, 2015.

HENRY BILL MC QUADE JÚNIOR

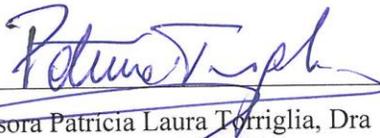
EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES ONTOLÓGICAS
MARXISTAS

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

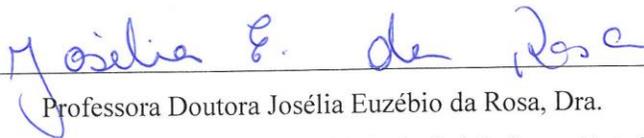
Tubarão, 23 de fevereiro de 2015.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Maria da Graça Nóbrega Bollmann, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Patricia Laura Torriglia, Dra
Examinadora Externa – Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Doutora Josélia Euzébio da Rosa, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

*Em memória de Aline Mariê Gobbi.
Gostaria de lhe dedicar este trabalho
em vida, pois é parte fundamental
deste processo, mas infelizmente o
universo me subtraiu esta
possibilidade, e só posso dedicar-lhe
em memória.
Um grande amor nunca morre.*

Gostaria de agradecer em primeiro lugar minha mãe, Ana, e meu pai de coração Gehard, por todo apoio que me deram durante os difíceis anos para a conclusão deste trabalho. Gostaria de agradecer minha irmã, Tahuany, pela força e companheirismo em momentos felizes e em fases obscuras. Amo muito vocês. Agradeço a professora, mestra e amiga, Maria da Graça Nóbrega Bollmann, pela compreensão, por todos os ensinamentos e pela amizade que construímos; por todas as trocas de tristezas, alegrias e conhecimentos, sua experiência, sua vitalidade e força foram de profunda importância nesta caminhada. Gostaria de agradecer a todos os mestres que tive no PPGE da Unisul pela oportunidade de tê-los na participação deste processo de devenir humano que a educação faz parte, todos vocês são partes que em mim agora habitam. Agradeço ao companheirismo dos professores e amigos Gilvan Luiz Machado e Christian Muleka Mwewa, pelas conversas formais e informais, pela força e carinho nos momentos difíceis, Gilvan nosso futebol virou história. Agradeço a todos que fazem parte da equipe do PPGE, uma grande família. Agradeço aos amigos e amigas que conheci em São Paulo, Campinas, Florianópolis, Tubarão e em outros lugares por onde caminhei, por todo companheirismo, apoio, ajuda e trocas, pela presença em minha vida, vocês são a família que escolhi. Agradeço a família de sangue, tios, tias, primos e primas, irmãs, pai, avós e avôs, amo as famílias, de sangue e de escolha. Gostaria de agradecer a CAPES pela Bolsa/taxa que contribuiu de forma decisiva para que mais este passo fosse dado em meu processo de formação, o financiamento foi de fundamental importância para a execução da pesquisa. Por fim, agradeço a todas as lágrimas roladas, a todos os sorrisos e gargalhadas, agradeço poder amar e sentir dor, tudo isso me torna mais humano; agradeço por estar vivo e poder ver e sentir o amor florescer novamente, Keile, tua presença em minha vida me deu inspiração e motivação para concluir este trabalho e acalantar um coração machucado, dando um novo sentido para continuar lutando por um outro mundo possível.

Hasta la victoria! Venceremos.

“Vi veri veniversum vivus vici”

Fausto

“Hay que Endurecerse, Pero sin perder La ternura jamás”

“che” Guevara

“Não há prática revolucionária, sem uma teoria revolucionária”

Lênin

“A esperança reside, agora como sempre, em nossa inteligência e em nossa vontade coletiva.”

Immanuel Wallerstein

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.”

Paulo Freire

MC QUADE JUNIOR, H. B.. **Educação e emancipação: contribuições ontológicas marxistas**
Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina,
Tubarão, 2015

RESUMO

O presente trabalho tem a intenção de contribuir com o debate em torno da educação, buscando nesta práxis social uma das chaves para outro caminho de construção para a liberdade e uma nova sociabilidade. Entendemos ser o pensamento marxiano um instrumental importantíssimo para apreender e compreender a realidade pelo pensamento, e se voltar à mesma realidade buscando transformá-la. Cremos que o caminho ontológico indicado por Lukács, na superação e incorporação das ideias de Marx e Engels, assim como o posterior movimento de Mészáros na esteira lukacsiana, nos coloca no embate com uma realidade diversa do momento de nascimento do pensamento marxiano, mas que mantém em linhas gerais a crítica aos condicionantes e as determinações do real, de um modo específico de sociabilidade, o capitalista. E que em seus esforços intelectuais – dos pensadores que compõe a presente pesquisa - encontramos pistas para trilhar uma nova rota na superação de um sistema extremamente desumanizante e brutal, com o ser humano e com a natureza, e que podemos desvelar a educação de seu véu místico e nos reencontrar com esta práxis de potencial transformador, revolucionário e libertário. Retomaremos as contribuições essenciais do pensamento marxiano, da virada ontológica realizada por este pensador, mediado por estudos realizados por outros estudiosos do pensamento deste importante autor, para recompor em seguida as contribuições de Lukács e recolher as pistas que nos levem a compreender a educação em seu potencial revolucionário, transformador e libertador.

Palavras-chave: Educação; Emancipação; Ontologia marxiana; Nova sociabilidade.

ABSTRACT

The aim of this work is to contribute to the debate on education by seeking, in this social praxis, one of the keys to other path of construction towards freedom and new sociability. We believe Marxian thinking to be a crucially important instrument for learning and comprehending reality through thought, and in returning to the same reality in an attempt to transform it. We contend that the ontological path indicated by Lukács, in his development and incorporation of ideas by Marx and Engels, as well as the subsequent movement by Mészáros in the wake of Lukács, pits us against a reality that differs from the moment Marxist thinking was born, but which, generally speaking, maintains the criticism of the constraints and determinations of the real, in a specific mode of sociability – the capitalist form. Furthermore, through the intellectual efforts of the thinkers who comprise this study, we encounter pointers to break new ground in overcoming an extremely dehumanizing and brutal system, in relation to human beings and nature itself. We also learn that we can remove the mysterious veil that envelops education, so that we may find ourselves again through this praxis of transforming, liberating and revolutionary potential. We will return to the essential contributions of Marxist thinking, the ontological upturn performed by these thinkers, particularly Marx, in combination with studies carried out by other Marxist scholars, in order to then reconstitute contributions by Lukács and gather together the indicators that lead us to comprehend education through its transforming, liberating and revolutionary potential.

Keywords: Education; Emancipation; Marxian ontology; New sociability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: A VIRADA FILOSÓFICA-ONTOLÓGICA DO PENSAMENTO MARXIANO	32
1.1 Primeiras aproximações.....	33
1.2 Contribuições filosófica-ontológicas.....	38
CAPÍTULO 2: LUKACS E O RENASCIMENTO DO MARXISMO	59
2.1 A aventura intelectual lukacsiana.....	62
2.2 Lukács e a ontologia do ser social.....	67
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO NA MIRÍADE DE COMPLEXOS E A EMANCIPAÇÃO HUMANA	91
3.1 Mészáros e a educação para além do capital.....	96
PARA NÃO CONCLUIR	106
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

“Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Karl Marx)

O presente estudo é de natureza teórica, um trabalho de pesquisa que tem o objetivo de resgatar a potência crítica e transformadora da teoria e de combater o assombroso “reco da teoria”¹ observado em grande parte das pesquisas acadêmicas no campo das ciências sociais, em especial na educação. Um estudo que não parte de uma ideia abstrata, mas sim de uma necessidade colocada pelo próprio real, uma urgência de resgatar possíveis caminhos na intenção de contribuir na construção de uma nova sociabilidade para além do capital dada sua atual crise estrutural. O objetivo geral deste trabalho busca compreender a educação de uma perspectiva ampla e, apreendê-la como uma das mediações estratégicas para a consolidação da emancipação humana; compreendê-la como um dos meios para superar o atual modo de sociabilidade capitalista dessa formação social, para tanto, resgatamos as contribuições ontológicas marxianas, de caráter teórico-filosófica prático-crítica para sustentar nossa ideia de compreender a educação como uma das chaves para a emancipação e, assim, realizar o exercício de pensar outras formas de abordar esta práxis social e pensar em outras possibilidades de práticas educativas emancipadoras tanto dentro dos limites escolares (educação institucionalizada) como fora, na sociedade como um todo, ou seja, em outras práticas educativas que se processam além dos limites intramuros da escola formal.

Ou seja, nossa questão central de trabalho é: será a educação – encarada de uma perspectiva ampla – capaz de se realizar como uma mediação, uma das chaves para a emancipação humana? Ou melhor, será que em nossos esforços sociais – enquanto indivíduos humanos reais – dentro da ampla estrutura educacional do corpo social, ao compreender/apreender a práxis educacional como uma mediação não-reificada, não-alienada e ampla, liberta das determinações capitalistas, podemos vislumbrar a verdadeira “transcendência positiva da alienação” de que nos falava Marx?

Para tanto, em nossos esforços no presente trabalho, para tentar responder estas e outras questões que vão surgir ao longo de nossa exposição, realizaremos um percurso de resgate de categorias ontológicas marxianas chave (em Marx e Lukács) – como trabalho e práxis – para que na sequência, possamos situar a educação na intrincada gama de “complexo de complexos” do

1 Aqui vale destacar que o “reco da teoria” destacado é o reco das teorias críticas, ou seja, um reco de um tipo específico de teoria cuja crítica se direciona contra o atual modelo social, teórico e filosófico dominante.

concreto e, assim, buscar em contribuições de outros autores, como Mészáros (o pensador marxista cujos trabalhos sobre a educação vão ao encontro de nosso objetivo), auxílio para essas respostas. Um resgate teórico que visa embasar práxis sociais com a finalidade de transformação social.

Maria Célia Marcondes de Moraes, nos diz que está

[...] convencida de que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas à mera diversidade cultural, exercem um forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda. Nada mais são, a meu ver, do que outro disfarce para “o pesadelo da história”, o ocultamento, afirma Jameson (1988, p. 162) “do escandaloso fato do trabalho sem dó e alienado e da irremediável perda e desperdício de energia humana, um fragoso disparate que não encontra em nenhuma categoria metafísica”.

Toda teoria, lembra Norris (1996, p. IX), tem conseqüências tanto negativas como positivas. Em seu lado positivo, a teoria pode oferecer-nos as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política racionalista – a *Realpolitik* tão apregoada pelos burocratas no poder. Ela pode nos fazer compreender que o pseudo-realismo que conforma o “pensamento único” não apenas é construído ideologicamente – e tomo a liberdade de reforçar o uso do termo, tão desqualificado pelo pensamento “pós-si-mesmo” – mas representa interesses socioeconômicos e políticos precisos, encobertos sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo consumista. Por outro lado, [...] a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e a cabo, ininteligíveis e absurdos trazendo como conseqüência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo (MORAES, 2003, pp. 164, 165, grifo no original).

É no intuito de resgatar o lado positivo da teoria – de bases racionais e críticas - que o presente estudo se insere. Não será composto por um estudo empírico, baseado em dados quantitativos do real, em entrevistas, estudo de caso, etc., é um trabalho que objetiva um debate teórico-metodológico crítico visando provocar, pela práxis, mudanças qualitativas no próprio real. Ainda de acordo com Moraes (2003, p. 165, 166):

Nessas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a função estratégica de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel em uma sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada como “sociedade educativa”, harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural. De todo modo, tais questões transcendem, em muito, a discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação; remetem, ao contrário, ao grande debate filosófico e científico contemporâneo. Este é um dos mais interessantes desafios que temos a enfrentar.

Assim, o presente estudo se lança à tarefa estratégica de enfrentar os desafios indicados

por Moraes² e, com isso, resgatar as contribuições ontológicas marxianas, mesmo que de forma sumária, e mirar a educação como uma práxis ampla de caráter emancipador, revolucionário e transformador na busca por pistas de sua verdadeira essência dentro da totalidade de “complexos de complexos”. Além das contribuições de Moraes, trabalharemos com outros pensadores da educação na América Latina, como Tonet (s/d), Freire (1982, 1992, 1996), Ponce (1981), Mariátegui (2008), Lessa (2002, 2012), entre outros. Nesta introdução faremos uma breve retomada da caminhada intelectual e prática, objetiva, deste pesquisador para indicar de onde lhes fala e para onde se quer chegar com as presentes páginas, assim como já apresentar de maneira introdutória os alicerces filosófico-teóricos de base ontológica materialista, histórica e dialética, e as problemáticas que norteiam este estudo. Ou seja, dado o grande apelo do discurso dominante em relação ao caráter salvacionista da educação, e sua consequente proeminência nos debates políticos atuais, visamos abordar a educação de uma outra perspectiva que rompa os limites institucionais e reconecte esta práxis social ampla com sua verdadeira essência – a de garantir as bases para a liberdade humana, isto é, a sua emancipação enquanto ser social e vivo, em sua relação de produção e reprodução material com a natureza, mediada pelo trabalho, sendo parte movida e movente da história.

A gênese deste trabalho de pesquisa se localiza em meados de 2003, quando ainda iniciava meus estudos de graduação em Campinas. Aquele ano foi de fundamental importância para uma grande virada de orientação em meu processo de formação e os objetivos que norteariam minha caminhada acadêmica e prática. Oriundo de uma família de classe média baixa, as determinações sociais me indicavam a formação em nível superior como um caminho a ser trilhado para um desenvolvimento material e intelectual, uma capacitação para melhor lutar por um “lugar ao sol” no mercado de trabalho. No entanto, o choque com a realidade, ao me debruçar sobre o concreto para melhor compreender a situação presente, mediada por um conhecimento cada vez mais refinado (categorias, conceitos, conexões, etc.), o desvelamento das contradições, da processualidade e complexidade do movimento histórico, produziram uma grande virada em meus objetivos na minha formação acadêmica/intelectual e prática. Reconhecendo-me como objeto das determinações do real, percebi os limites e possibilidades da potência como sujeito. De acordo com Moraes:

Não há conhecimento sem haver uma relação sujeito/objeto. Para Marx, todavia, os dois termos não podem ser dissolvidos em um hipotético *logos* universal, nem entendidos como co-presenças dotadas de intencionalidade. Para ele o sujeito é ativo e passivo ao mesmo tempo. É ativo porque é dotado de consciência, e é passivo porque está

² Ao indicar o desafio proposto por Moraes (2003) nos referimos ao debate filosófico e científico – teórico e metodológico - contemporâneo principalmente no âmbito da educação.

mergulhado no reino dos objetos; mas, sobretudo, é ontologicamente ativo porquanto está em relação prática com o mundo.

Em outras palavras, é passivo porque sofre o objeto, por ser necessidade e carência “um ser sofrendo condicionado e limitado como os animais e os vegetais” (Marx, 1981, p. 194). A necessidade desencadeia as forças ativas do ser humano, fazendo-o sair de si. Neste sentido, “os objetos de seus impulsos existem fora dele como objetos essenciais e indispensáveis para o exercício e a afirmação de suas faculdades” (Marx, 1981, p.194). Ele é ativo também porque trabalha e transforma o mundo; mundo que não se acrescenta a ele, pois que o ser humano é mundo desde sempre e mundo em transformação (MORAES, 2000, p. 25, grifo da autora)

É como se estivesse naquele momento “em cima do muro”, e deveria optar em qual lado estaria na frente de batalha do conflito social, a saber: do capital, da sociedade como estava e sua reprodução; ou do trabalho, e a potência crítica da transformação. Acontecimentos como o Fórum Social Mundial, a ascensão de governos progressistas na América Latina, o contato com teorias críticas, em especial o marxismo, e a crise cada vez mais profunda do modo capitalista de organização produtiva, política e cultural, me levaram a escolher a perspectiva do trabalho e sua potência transformadora, da possibilidade, da necessidade de lutar por um outro mundo, por uma transformação de fato e não de direito. Uma grande virada e um longo caminho a ser perseguido. Aqueles cinco anos de formação foram fundamentais para o presente trabalho.

Foi neste período que se desenvolveu e se fortaleceu a necessidade de uma busca contínua do resgate das raízes do latino americanismo, ou seja, das ideias críticas germinadas nesta região e apoiada em bases do pensamento crítico da humanidade, em especial as correntes marxistas, que materializaram interpretações críticas do processo histórico-contraditório da região inserida na totalidade da história humana mundial, principalmente no desenvolvimento do sistema capitalista, e as consequências nefastas para os povos latino-americanos³, assim como as relações da totalidade entre universal e particular. Em minha monografia⁴, um trabalho muito sumário e com algumas carências, já se apresentava esta necessidade, e se abria um novo caminho para encontrar uma *práxis* que estivesse ancorada no resgate proposto e que colocasse a prática social enquanto critério de verificação da verdade, das possibilidades e limites de tal leitura da realidade e de sua consequente ação.

Assim, o que me deparei na pesquisa realizada, na leitura destes dois autores, Mariátegui e Guevara, foi que, em linhas gerais, os pontos convergentes e de força entre estes dois pensadores reside na necessidade de um novo processo educacional, uma nova formação humana, dada a realidade extremamente atrasada e dependente do estágio intelectual e cultural dos povos da

3 Entre algumas das consequências poderíamos citar a dependência estrutural, econômica, política e culturais, as desigualdades, a miséria, entre outras.

4 Quade Junior, H. B. M. . O PENSAMENTO MARXISTA NA AMÉRICA LATINA: Uma Análise das Principais Ideias de José Carlos Mariátegui e Ernesto Guevara 2007 (Monografia, Faculdades de Campinas, Campinas, SP).

região e uma leitura crítica da processualidade e complexidade do desenvolvimento histórico da América Latina e suas especificidades dentro da totalidade do desenvolvimento humano. Desta forma, mesmo obtendo o título de bacharel em relações internacionais e as possibilidades que esta formação me daria para o ingresso no mercado de trabalho, optei por um caminho extremamente oposto, decidi atuar como educador (tarefa que já vinha me dedicando no cursinho pré-vestibular da Moradia Estudantil da Unicamp em meu último ano de graduação, 2007). Assim, me dedicar à tarefa educacional, mesmo ciente dos limites de minha formação para o desempenho de tal atividade e das consequências materiais desta escolha, o que demandou um grande esforço intelectual e desapego material, decidi seguir em frente neste caminho longo e desafiador.

A partir de 2008, com minha mudança para a cidade de Florianópolis, almejava o ingresso no mestrado para dar sequência à pesquisa, para assim contribuir cada vez mais com o desenvolvimento crítico-teórico da realidade Latino-americana, no entanto, os acontecimentos não permitiram que isto acontecesse naquele momento. Voltei-me para a dedicação exclusiva da educação, para a *práxis* educativa, e a pesquisa se desenvolveu em leituras realizadas por conta própria, como uma bússola para orientar esta *práxis*, uma grande responsabilidade que colocava a necessidade de uma disciplina intelectual para seguir com os estudos e com a profissão de educador. Creio que as duas tarefas caminham juntas.

Ao me deparar com as limitações encontradas dentro do sistema educacional institucionalizado, da educação propriamente escolar, e aqui vale lembrar os apontamentos feitos por Emir Sader na apresentação do livro *A educação para além do capital*, de István Mészáros, que nos indica que

[...] o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação da política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social – mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2005, p. 11, 12).

Com isso, o que se apresentava diante de meus olhos, a realidade concreta, me empurrava para um retorno à pesquisa mais estruturada, um novo debruçar sobre a educação que visasse outras perspectivas de concepção dessa *práxis* social ampla, uma nova visão da complexidade, processualidade e totalidade do ser social, e as mediações necessárias que permitissem uma ação mais efetiva rumo a uma transformação desta realidade. Ainda seguindo a linha de argumentação apresentada por Sader, ele indica que Mészáros

[...] sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é

educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

Não atacar os problemas fundamentais da educação, não enfrentar os verdadeiros limites e resgatar as possibilidades que se abrem com a práxis educacional não permite ao ser humano vislumbrar a realidade contraditória que se esconde por de trás de sua manifestação fenomênica. Acácia Kuenzer (2005) faz a denúncia da mística da pedagogia dominante ao utilizar duas expressões muito ricas em seus significados e significações, a “exclusão includente” e “inclusão excludente”, e resumidas de forma clara por Saviani (2011, p. 442):

A “exclusão includente” manifesta-se no terreno produtivo como um fenômeno de mercado. Trata-se das diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal. Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Excluído, esse trabalhador só pode voltar a ser incluído nas seguintes circunstâncias: com carteira assinada, mas com diminuição de salário e de direitos; como empregado de empresa terceirizada; ou trabalhando para a mesma empresa, porém na informalidade. Eis aí a exclusão includente.

E o autor continua sua apresentação indicando a faceta da segunda expressão observada propriamente no campo educacional:

A “inclusão excludente”, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, deste modo, a “inclusão excludente” (Ibidem, 2011, p. 442).

Tendo em mente estes limites e possibilidades, as contribuições de alguns autores foram de fundamental importância para o início da construção desta nova visão (voltaremos a isto um

pouco mais adiante nesta introdução), mas o momento decisivo neste movimento de retorno à pesquisa foi o ingresso no mestrado em educação na Unisul (Universidade do Sul de Santa Catarina) sob a orientação da Dr^a Maria da Graça Nóbrega Bollmann, no ano de 2013, assim como o aprendizado no contato com todo o corpo docente do PPGE (Programa de Pós Graduação em Educação) que em muito contribuiu para a execução e desenvolvimento do presente trabalho.

O projeto inicial de pesquisa, ainda muito imaturo e abrangente, resgatava autores como Paulo Freire (1921-1997), Mauro Iasi (1960), Florestan Fernandes (1920-1995), Michael Löwy (1938), Aníbal Ponce (1898-1938), José Carlos Mariátegui (1894-1930), Caio Prado Júnior (1907-1990), Karl Marx (1818-1883), Périclas, entre outros, na intenção de compor uma visão crítica da *práxis* educativa em tempos de preeminência do mercado, buscando em um novo olhar para a educação um auxílio para a emancipação humana. Autores que fazem parte integral de minha formação, que ajudaram a compor uma visão crítica da sociedade capitalista por diversos ângulos, em especial da educação.

Mas todo processo de formação/educação produz grandes transformações, e isso não foi diferente com o projeto inicialmente apresentado, assim como com minha própria forma de pensar, a qual, por meio de uma “reflexão crítica, isto é, a que ao mesmo tempo que aproveita, dissolve e recria ampliando, dessa forma, as suas ricas possibilidades (MORAES, s/d. p. 2)” se estruturou uma nova forma de encarar o problema da educação e de uma *práxis* emancipatória.

De fato, tenho um débito em especial com a Dr^a Letícia Carneiro Aguiar, pois foi por meio de suas aulas que tive contato com autores que seriam a chave para uma grande virada em minha perspectiva intelectual. O texto da primeira autora que tive acesso e foi responsável pela mediação com o grande motor da mudança foi de Maria Célia Marcondes de Moraes, cujos trabalhos são de uma vibrante e profunda crítica à sociedade atual e quais as possibilidades de conhecimento derivadas desta forma de sociabilidade, com trabalhos interessantíssimos como, por exemplo: *O recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação* (2001), *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (2003), *Indagações sobre o conhecimento no campo da educação* (2009), entre outros que compõe sua importante contribuição para o debate atual no campo filosófico-ontológico crítico da educação. Foi por meio de seus textos, indicados pela professora Letícia, que chegaram até mim, de forma mais clara e profunda, os trabalhos de Lukács e Mészáros.

Uma vez conhecendo as obras de tais autores e aprofundando o estudo dos mesmos, tendo o contato com suas leituras das contribuições marxianas, um novo e vasto horizonte se abriu para a pesquisa, a releitura de alguns textos de Marx se fez necessário, e a reestruturação da pesquisa e de seus objetivos e método foi inevitável.

Este processo objetivo-subjetivo fez desabrochar uma nova tarefa. Tarefa de me dedicar

ao resgate das contribuições do pensamento crítico, de uma linha teórica para orientar uma práxis transformadora rumo à construção de uma nova sociabilidade. Foi no contato, ao longo do Mestrado, com as contribuições ontológicas marxianas que pude entender melhor como a educação pode contribuir para uma nova sociabilidade. A educação em sua manifestação contraditória, isto é, que por um lado pode favorecer a internalização de valores e condutas ajustadas para a manutenção da ordem existente, do *status-quo* da classe dominante, e que por outro, com seu potencial transformador, libertador e emancipatório têm lugar especial na construção de outro mundo possível e na superação da perversa lógica do capital. No entanto, como nos lembra Mézáros (2005, p. 45, grifo no original):

[...] a educação não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir, tanta conformidade ou “consenso” quando for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana* seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*, elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

E Mézáros continua,

Apenas as mais amplas concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. [...] De fato, o papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderiam ser maiores. Pois, como José Martí deixou claro, a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação. Ele insistia que “ser culto es el único modo de ser libres”. E resumia de uma bela maneira a *razão de ser* da própria educação: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive...” Isso é quase impossível dentro dos estreitos limites da educação formal, tal como ela esta constituída em nossa época, sob todo o tipo de severas restrições. O próprio Martí percebeu que todo o processo deveria ser refeito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre em aberto, de modo a transformar a “formidável prisão” num lugar de emancipação e de realização genuína (MÉZÁROS, 2005, pp. 48-58, grifo no original).

Tendo em mente que as soluções educacionais “não podem ser formais, elas devem ser essenciais”, e se assim ficássemos apenas com a aparência fenomênica da educação e seus limites institucionais e não buscássemos sua essência em uma concepção ampla dessa *práxis* social, perderíamos a possibilidade de apreender e compreender a educação em seu potencial

revolucionário e transformador, e deixaríamos de assinalar um possível caminho para contribuir na edificação de uma nova sociabilidade que supere os limites do capital, um caminho “sempre em aberto”.

Seguindo as pistas ontológico-filosóficas marxianas, acreditamos poder desvelar a verdadeira essência da educação⁵ e contribuir com o debate em torno da emancipação humana. Não temos a intenção de “reinventar a roda”, ou ser pioneiros em um longo debate que se estende ao longo da história humana, mas apenas sinalizar rotas, estratégias, caminhos e descaminhos, dentro do debate educacional, para contribuir na libertação da humanidade do julgo da exploração, da alienação, da miséria de valores que estranham o ser humano de sua própria humanidade. E o presente trabalho se insere nesta perspectiva.

Não teremos fôlego, tempo e nem espaço suficientes para aprofundar na leitura de todos os participantes do campo do marxismo deste longo e árduo debate⁶, nem trazer todas as contribuições do pensamento crítico, mas apenas apontar o caminho da rota ontológica marxiana, pois entendemos ser este pensamento uma das chaves para trilhar este novo caminho.

O caminho que se abre, então, vai no sentido da superação tanto da perspectiva da objetividade, vigente desde a antiguidade até o fim da Idade Média, quanto da perspectiva da subjetividade, que tomou corpo a partir da modernidade, em direção a uma perspectiva da totalidade (que inclui subjetividade e objetividade, sob regência desta última). Esta perspectiva da totalidade é inaugurada por Marx e, ao nosso ver, supera a unilateralidade tanto da primeira quanto da segunda, mas especialmente desta última. A especial importância da superação da perspectiva da subjetividade esta no fato de que esta, além de ser hoje, o modo de pensar dominante, foi, aos poucos, tomando a forma de algo “natural”, uma espécie de pensamento “único”, passando a influenciar tanto a elaboração filosófico-científica quanto a ação prática nas mais diversas modalidades. Mais ainda, pelo fato de ela estar hoje superdimensionada, implicando um corte profundo entre consciência e realidade (TONET, s/d, p. 22).

Todo o caminho percorrido até aqui foi fundamental para suscitar as questões que norteiam a pesquisa e as intenções deste trabalho, assim como levantar os alicerces ontológico-filosóficos e a derivação teórico-metodológicas da presente dissertação.

Em outras palavras, a obra de György Lukács, István Mészáros, as contribuições de José

5 Segundo Lessa (2012) essência no sentido de que concentra elementos de continuidade de um determinado processo. Isto é, se todo processo é um processo de evolução de um determinado estágio a outro, existe neste processo algo que permanece na mudança e existe algo que na mudança vai desaparecendo. A essência portanto concentra os elementos de continuidade e o fenomênico concentra elementos de singularidade.

6 Não iremos adensar no debate proposto pela tradição granciana de grande influência no Brasil, por exemplo, não por entender que esta corrente de pensamento não tem importância, mas sim por toda a deturpação das ideias deste grande pensador, e que em muitas das vezes seus estudiosos não levam em conta as condições de execução de grande parte de sua obra – o cárcere – e assim não veem os condicionantes de sua escrita e de conceitos utilizados, levando assim a uma deformação e a uma falta de apreensão de suas principais contribuições. Talvez isto seja tarefa para um futuro trabalho que não cabe no escopo do presente texto. E estamos cientes das possíveis brechas que esta escolha pode levar, no entanto, nos limitaremos a resgatar apenas as contribuições propostas.

Chasin, Maria Célia Marcondes de Moraes, Ivo Tonet e Sérgio Lessa redirecionaram e imprimiram à pesquisa de uma fundamentação ontológico-filosófica. Isto é,

[...] a ontologia é base porque ela já é uma apreensão fundamental, porque ela já se põe como apreensão de um real. Ela não é simplesmente uma condição de possibilidade do saber, mas ela já é um saber. Um saber constituído pelo em-si das coisas. A ontologia é importante porque ela é um reconhecimento do real e o produto deste reconhecimento pode exercer as funções de base do conhecimento. Esse saber é antes ontológico prático enquanto base da atividade para depois ser ontológico crítico como base da ciência (CHASIN, 1988, p. 35).

E Chasin continua um pouco mais adiante em sua explanação definindo a ontologia marxiana e apontando que

[...] a ontologia marxiana se forma diretamente sobre o real concreto. Não é um pensamento subjetivo ou mítico a nível de objetividade que possa constituir o ser. Com isto ele deu a pancada radical nas formas de procedimento da ontologia tradicional retendo, no entanto, o sentido da afirmação da objetividade da ontologia. E isto reaparece em *A Miséria da Filosofia*: “Todo ser é resultado de um movimento, ou seja, todo ser é histórico”, conseqüentemente a ontologia marxiana em geral tem dois princípios básicos: todo ser é objetivo e processualístico, ou seja, histórico, no sentido da processualidade dos entes, ou seja, o comportamento de suas categorias fundamentais. Portanto, o ser-social é objetivo, não é autônomo, tem carências que precisam ser resolvidas na relação com outros seres objetivos, da comida à procriação, ou seja, o ser-social não se reproduz no isolamento de si, mas na relação com outro igual na diferença — macho-fêmea. Ele é multirelacional, ele precisa de ene necessidades que só se resolvem objetivamente, ou seja, na relação com outros entes tão objetivos quanto ele. Objetivo ontologicamente falando, enquanto coisa real e não como ideia, representação, razão, pensamento. O sentido de objetivo é que ele é contraposto a representativo ou a especulativo, além de ter dimensão sensível no sentido de coisa sólida (CHASIN, 1988, p. 48).

Isso posto, podemos adensar um pouco mais nossa fundamentação. A ontologia aparece como um tratamento preliminar, ou seja, como busca do ato fundante do ser social e a gnosiologia aparece como consequência do tratamento ontológico. A ontologia marxiana é essencialmente histórica, isto é, os seres na história é o ponto de partida, ou seja, “Sendo a objetividade uma propriedade ontológica primária de todo ente, é nela que reside a constatação de que o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade” (Lukács, 2012, p. 304). Nas palavras de Marx (1984, p.26):

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação.

O que fica claro no exposto até aqui é o caminho ontológico histórico do ser social e suas categorias de análise apresentadas pelo pensamento marxiano são essenciais como fundamento para a compreensão da realidade objetiva mediada pelo pensamento, e que, o caminho de retorno à própria realidade proporciona o aparecimento do “concreto pensado” e de suas ricas mediações que nos ajudam a compor as intrincadas e complexas ligações neste emaranhado de complexos do ser social. De acordo com Marx (2011, p. 54, apud LUKÁCS, 2012, p. 305):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, portanto, também o ponto de partida da intuição e da representação.

Em outras palavras, o instrumental teórico lançado por Marx e Engels, o materialismo histórico e dialético, e as contribuições ontológicas posteriores, em especial de Lukács e Mészáros, são a base da qual realizaremos o salto para imergir na procura da essência da educação e emergir buscando os caminhos da emancipação humana sobre um novo olhar da *práxis* educativa e do trabalho.

Grosso modo, podemos definir o materialismo histórico e dialético da seguinte maneira, a saber: o materialismo surge por encarar o mundo real, objetivo, e suas interações; do surgimento da matéria inorgânica, suas interações e complexificações que dão forma a matéria orgânica; logo, as primeiras formas de vida biológica – orgânicas - em constante interação com a matéria inorgânica e orgânica em sua produção e reprodução vão gerando novas formas superiores de organização da matéria; a constante complexificação da matéria orgânica e suas novas interações proporcionam o aparecimento de seres vivos cada vez mais complexos; deste processo de evolução das matérias em interação, mediante a teleologia e o trabalho e que Marx chama de “afastamento das barreiras naturais” – categorias exclusivas desta forma de ser - surge o ser social, humano, a forma mais desenvolvida dos complexos orgânicos e inorgânicos em interação, evolução e complexificação. Este processo é longo e necessariamente histórico e dialético, ou seja, *unidade de interação e complexificação do diverso na totalidade histórica do concreto*. O instrumental marxiano parte desta compreensão e fundamentação para analisar o ser social em sua organização, relação e complexificação na história, tendo o motor de seu desenvolvimento na dialética, isto é, a matéria tem um processo histórico que articula momentos de identidade com momentos de diferenciação, ou seja, momentos de não identidade que enriquece a identidade.

Segundo Lukács (2013), o salto ontológico para o surgimento do ser social pode ser descrito da seguinte maneira,

O máximo que se pode alcançar é um conhecimento *post festum*, aplicando o método marxiano, segundo o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior, de sua direção de desenvolvimento, das tendências de seu desenvolvimento. A maior aproximação possível nos é trazida, por exemplo, pelas escavações, que lançam luz sobre várias etapas intermediárias do ponto de vista anatômico-fisiológico e social (ferramentas etc.). O salto, no entanto, permanece sendo um salto e, em última análise, só pode ser esclarecido conceitualmente através do experimento ideal a que nos referimos (LUKÁCS, 2013, p. 42; 43, grifo no original).

Podemos dizer que, apoiados no instrumental marxiano e seguindo as pistas de Lukács, o presente trabalho parte

[...] da totalidade do ser na investigação das próprias conexões, e busca apreendê-las em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau máximo de aproximação possível. A totalidade não é, neste caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo (LUKÁCS, 2012, p. 297).

E quais seriam essas categorias de análise? De acordo com Chasin (1988), podemos elencar quatro categorias que podem ser observadas nos diferentes modos de produção da humanidade ao longo da história e que nos ajudam a estabelecer o modo de apreensão de suas determinações e condicionantes estruturais, a saber: *trabalho*; *reprodução*; *ideação* e *estranhamento*⁷. São categorias fundamentais que são permanentes na diversidade, isto é, em qualquer modo de produção tais categorias sempre aparecerão e nos auxiliam a compreender a essência da organização, relação e complexificação do ser social em um determinado período histórico.

Sendo o estudo ontológico marxiano a busca dos atributos do ser, e que este caminho coloca o trabalho e a teleologia como categorias fundantes do ser social, a partir daí tentaremos encontrar a educação, ou melhor, na práxis educativa, enquanto mediadora do trabalho (trabalho aqui compreendido enquanto produtor de valor de uso, e não valor de troca, forma esta pela qual o trabalho é compreendido no atual modelo de sociabilidade capitalista), os caminhos e descaminhos que auxiliam na caminhada rumo à construção da emancipação humana, da

7 Estas categorias são apresentadas por Lukács (2014) e permearam nosso trabalho ao apresentarmos as contribuições ontológicas marxistas, sendo, no entanto, as categorias práxis, emancipação e trabalho as categorias fundamentais de análise do presente estudo para compreender/apreender a educação como umas das chaves para a emancipação.

libertação do jugo do capital e a autoconstrução da humanidade para além do capital em um movimento de superação dos aparentes limites históricos⁸. Usamos a expressão mediadora pois, desde as sociedades mais primitivas até os dias de hoje, a práxis educativa, quando concebida de maneira ampla, é a responsável por legar as novas gerações os conhecimentos acumulados ao longo da história para a continuidade da produção e reprodução material dos seres humanos em sociedades, ou seja, no processo de exteriorização no ato de trabalho a educação é responsável pela generalização do ato individual ao gênero humano, sendo então a mediação responsável para a capacitação humana para os processos de trabalho (trabalho enquanto metabolismo entre homem e natureza e homem e sociedade). Voltaremos a este ponto mais adiante.

Pois se, em uma sociedade, como o atual modo de sociabilidade do sistema capitalista, o trabalho, categoria fundante do ser, tem um caráter de trabalho alienado, o processo educacional que prepara a humanidade para lidar com esta manifestação do trabalho e a executar esta tarefa fundamental na produção e reprodução humana em seu metabolismo com a natureza e com o próprio gênero humano, não se torna, por isso, uma práxis social alienante? Ou seja, uma educação cada vez mais vocacional, guiada por objetivos de mercado, para qualificar a mão de obra para o trabalho alienado em nossa sociedade, não é ela mesma um processo de alienação? Pode o modelo atual de educação produzir transformações estruturais em nossa forma de sociabilidade? Se não, qual concepção, qual é a forma de encarar esta práxis social que pode favorecer mudanças estruturais na sociabilidade capitalista? Temos estas questões em mente como guias para execução do presente trabalho.

E outras questões derivam destes questionamentos, e nos apresentam uma série de perguntas que norteiam a presente pesquisa. São problemas como os formulados na apresentação de Sader no livro de Mészáros, *Educação para além do capital*,

Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? (MÉSZÁROS, 2012, p. 10)

Além destas perguntas sobre as quais Mészáros reflete nas páginas de seu livro e que nos

8 Aqui vale lembrar que após a queda dos regimes ditos “socialistas”, a consequente “hegemonia” do modo de sociabilidade capitalista, principalmente com a queda do Muro de Berlim (1989) e durante a década de 1990, foi corrente o uso do termo “fim da história”, cunhado inicialmente por Hegel e posteriormente retomado por Francis Fukuyama (1989, 1992), como se a humanidade, o ser social, tivesse chegado a um ponto onde não se é mais possível ir adiante na superação de suas formas de organização produtiva, social e culturais, nos restando apenas a resignação à forma de sociabilidade existente como um limite histórico intransponível (sic).

ajudam a compor a rota desta pesquisa, Tonet (s/d) em seu livro *Educação, cidadania e emancipação humana*, também nos oferece um quadro de perguntas para nos guiar nesta caminhada, algumas delas ele procura responder, outras deixa em aberto para futuras pesquisas, apontando assim se:

É possível a emancipação humana? Esta primeira pergunta desdobra-se em três. A primeira de caráter eminentemente filosófico, é a seguinte: pode o homem transformar radicalmente a realidade social? Não será isto, por acaso, uma ilusão, uma utopia, uma aspiração sem base real? A segunda, de caráter mais científico, é a seguinte: quais as condições gerais de possibilidade – histórico-estruturais – necessárias para que este objetivo possa ser alcançado? A terceira, também de caráter científico, é esta: quais as mediações (condições específicas, ações concretas, estratégias e táticas, etc.) para realizá-las? Aqui dado o caráter de nosso trabalho trataremos apenas das duas primeiras questões (TONET, s/d, p. 94).

O autor deixa claro que no tocante ao seu escopo de trabalho tratará apenas das duas primeiras, cujas respostas irão nos ajudar muito para tentar responder a terceira deixada em aberto por Tonet. Mas não temos a certeza de lograr êxito, talvez acumulando mais questionamentos em torno da problemática inicial, pois todo trabalho científico deve ter em mente que nunca se encerra uma questão, apenas se coloca de forma inacabada o debate em torno de um determinado objeto, no caso específico do presente trabalho, a educação e emancipação, para um futuro sempre em aberto.

Até aqui definimos de maneira geral nossa concepção de educação, enquanto práxis social ampla e apontamos os alicerces – de caráter filosófico-ontológico – de nossa pesquisa, nos referimos brevemente ao nosso referencial teórico e buscamos reconstruir a gênese e o caminho acadêmico/intelectual e prático percorrido pelo pesquisador deste trabalho. Tendo em mãos estas pistas, cabe-nos agora ser mais específico com os objetivos deste estudo.

Com este trabalho temos a intenção de contribuir com o debate em torno da educação, buscando nesta práxis social uma das chaves para um outro caminho de construção para a liberdade e de uma nova sociabilidade. Entendemos ser o pensamento marxiano um instrumental importantíssimo para apreender e compreender a realidade pelo pensamento, e se voltar à mesma realidade buscando transformá-la. Cremos que o caminho ontológico indicado por Lukács, na superação e incorporação das ideias de Marx e Engels, assim como o posterior movimento de Mészáros na esteira lukacsiana, nos coloca no embate com uma realidade diversa do momento de nascimento do pensamento marxiano, mas que mantém em linhas gerais a crítica aos condicionantes e as determinações do real, de um modo específico de sociabilidade, a capitalista.

E que em seus esforços intelectuais – dos pensadores que compõem a presente pesquisa - encontramos pistas para trilhar uma nova rota na superação de um sistema extremamente desumanizante e brutal, com o ser humano e com a natureza, e que podemos desvelar a educação de seu véu místico e nos reencontrar com esta práxis de potencial transformador, revolucionário e libertário.

As contribuições de autores brasileiros e latino-americanos nos ajudam a colocar os “pés e a cabeça” na realidade particular da região, assim como, levar em consideração o movimento universal e as leis do sistema capitalista a nível mundial, que influenciam de maneira decisiva os rumos do desenvolvimento local e planetário. Retomaremos as contribuições essenciais do pensamento marxiano, da virada ontológica realizada por estes pensadores, em especial por Marx, mediados por estudos realizados por outros estudiosos do pensamento deste importante autor, para recompor em seguida as contribuições de Lukács e recolher as pistas, na parte dedicada à educação propriamente dita, que nos levem a apreender/compreender a educação em seu potencial revolucionário, transformador e libertador.

O presente trabalho não irá enveredar por um caminho de reconstrução histórica do pensamento e da educação, mas contribui para colocar o pensamento marxiano na história e buscando indicar como as contribuições de cada autor aparecem para lidar com os problemas específicos de cada época, respondendo aos problemas que emergem de realidades específicas, até chegar à realidade de que partimos – o momento atual da crise estrutural do capitalismo - da necessidade atual da superação da sociabilidade capitalista, e indicar caminhos no trato com a práxis educativa que estejam habilitados a responder os problemas colocados em nosso tempo, em especial da necessidade de ruptura desta lógica e entendendo desta forma a práxis educativa como um auxílio neste caminho.

Cientes do estágio inicial de formação do presente pesquisador, não discutiremos as “minúcias” filosóficas e teóricas que fazem parte do longo debate entre diferentes correntes do pensamento, iremos nos restringir a apontar as contribuições ontológicas marxianas para o debate no campo da educação, deslocando o debate econômico e político, mas sem deixar de levá-los em conta, para as rotas ontológico-filosóficas na intenção de melhor apreender a educação em sua manifestação enquanto práxis social ampla de caráter libertário dentro da totalidade da realidade social. Como lembra Tonet (s/d, p. 79):

Emancipação humana, para Marx, nada mais é do que outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade, e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade. Por que, então, não fazer uso desta última categoria? Porque, ao

nosso ver, ela foi tão deformada pelos embates da luta ideológica que torna extremamente difícil uma discussão mais serena ao seu respeito. Preferimos então, utilizar a categoria da emancipação humana. Até pelo fato de que esta categoria põe imediatamente no centro da problemática a questão da liberdade, que também é posta como chave na perspectiva liberal.

Desta forma, nossa intenção é buscar, por meio de uma análise das contribuições ontológico-filosóficas marxianas, compreender a essência ontológica da educação, e seu importante lugar no processo de devenir humano, e como este fenômeno social, ao ser encarado de forma ampla, contribuí para a obtenção de bases teóricas e práticas para fortalecer a verdadeira liberdade e a traçar caminhos rumo à outra forma de sociabilidade alicerçada na emancipação do trabalho. Em outras palavras,

[...] o trabalho é uma mediação entre homem e natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. Não é preciso dizer que, indiretamente, também o trabalho medeia a relação entre o indivíduo e a sociedade, assim como a educação medeia a relação entre o homem e a natureza. Contudo, a educação não é a única atividade a mediar aquela relação. Outras também, como a linguagem, a arte, a política, o direito, etc., cumprem esta função. No entanto, ao nosso ver, o que distingue a educação de todas as outras atividades, é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. Assim por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte. Mas é através da educação – aqui entendida, obviamente, em sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quanto a educação indireta – que o indivíduo se torna capaz de tornar seu o universo contido na obra de arte. É por intermédio disto que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como indivíduo humano (TONET, s/d, pp. 139, 140).

O longo debate a que nos referimos na página anterior, *grosso modo*, encontra na “agenda-pós”⁹ os maiores antagonistas da perspectiva do trabalho e da emancipação humana, em especial nos adeptos da corrente do pensamento neoliberal, cuja corporificação das ideias assume a impossibilidade de superação do modo de sociabilidade capitalista, sendo defensores fervorosos da continuidade e perenidade deste sistema. Segundo Moraes (2009), que após apontar os problemas teóricos no campo educacional derivados do realismo empírico¹⁰ e sua peculiar forma de encarar a realidade que “reforça dogmaticamente o *status quo* conceitual, epistêmico e social”, nos adverte que:

9 De acordo com Medeiros (2004) os princípios básicos desta agenda podem ser assim descritos: i) naturalização do capital, ii) atomismo social e, iii) afirmação abstrata de valores emancipatórios.

10 O realismo empírico pode ser, *grosso modo*, descrito como a atual tendência dos estudos, em especial no âmbito da educação, de tentar compreender a realidade educacional com bases em dados quantitativos e entrevistas de caso limitadas que reproduzem uma empiria reducionista da totalidade e complexidade do real sem levar em conta outras manifestações da realidade que influenciam diretamente a prática educativa.

Na outra vertente, observa-se algo ainda mais grave, o embaralhamento entre ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, de acentuado perfil pós-moderno. Nossos conhecimentos são relativos, dizem, porque são sociais, históricos, contextualizados, conjunturais, culturais, etc., e desse caráter transitório e relativo de nosso conhecimento infere-se que ele não pode ser objetivo, será sempre um ponto de vista individual, de um grupo, de uma cultura. Dito de outro modo, do relativismo epistemológico deduz-se o relativismo ontológico, ou seja, da “[...] concepção de acordo com a qual idéias, teorias etc. opostas não podem ser objetivamente comparadas porque, da mesma forma que a beleza está nos olhos de quem ama, a verdade está na ótica de quem a afirma”, (DUAYER, 2006, p. 120) conclui-se a impossibilidade da verdade, a negação do real, do racional, da objetividade, enfim, da própria cognição do real. Ademais, põe-se em jogo a confusão entre duas importantes proposições acerca do conhecimento: a da neutralidade e da objetividade. Da admissão da ideia de que o conhecimento não pode ser neutro, retira-se a ideia de que ele não pode também ser objetivo (MORAES, 2009, p. 318).

Ou seja, o relativismo e o ceticismo em sua forma de encarar a realidade buscam “fechar a porta” para caminhos teóricos que desvelem os condicionantes estruturais duradouros, objetivos, e é essa porta que buscamos deixar aberta para reencontrar saídas à armadilha conceitual e teórica armada pelos adversários da perspectiva da emancipação humana. E para isso, resgatamos o debate em nível ontológico-filosófico para asseverar a possibilidade e a necessidade da mudança e como uma outra forma de encarar a práxis educativa pode nos auxiliar nesta busca. Moraes (2009) ainda comenta em seu trabalho, como os três princípios apresentados por Medeiros (2004) funcionam para impedir o trato verdadeiro com a realidade objetiva, pois

Os três princípios estão na base da desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência que possibilite o enfrentamento da realidade efetiva (DUAYER; MORAES, 1998. APUD, MORAES, 2009 p. 321).

E é exatamente no enfrentamento crítico da realidade efetiva que podemos, por meio do instrumental marxiano, buscar soluções para os problemas de nossa época. Se como dizia Martí (apud Mészáros, 2012), “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive...”, e se agregarmos a isso a definição de educação de Saviani (1991), que nos diz que ela é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”, temos em mãos uma visão ampla desta prática social e como ela conecta a construção do indivíduo ao gênero humano, e ao mesmo tempo como a totalidade do ser social, em especial a esfera produtiva, ou seja, do trabalho, influencia o direcionamento, em cada momento histórico específico, do processo educativo.

Álvaro Vieira Pinto (1982) em seu livro *Sete lições sobre a educação de adultos*, nos brinda com uma definição clara e esclarecedora sobre educação, diz ele que

d) Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos ... Daqui deriva a verdadeira definição de educação.

e) Definição: *A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.*

f) Por consequência, educação é *formação* (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e conduzi-lo a buscar seus fins coletivos (PINTO, 1982, p. 29; 30, grifo no original).

E o autor continua sua definição apresentando o que ele chama de “Caráter histórico-antropológico da educação” que pode nos servir de base para melhor compreender como a entendemos por práxis social ampla, pois a conecta com uma ampla gama de manifestações e esferas da vida social. Apesar da longa citação, acreditamos que ela amarra e apara as arestas que deixamos soltas na introdução desenvolvida até aqui e consubstancia o sentido de unidade que queremos apreender da educação e suas múltiplas conexões com outras práticas da totalidade social. E para isso iremos apresentar sua exposição praticamente na íntegra, excluindo assim os pontos que não estão de acordo com a intenção do presente trabalho. Diz ele que:

Partindo da definição exposta, podemos explicitar os caracteres da educação:

a) A educação é um *processo*, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Porém, é histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com os instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética.

b) A educação é um fato *existencial*. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem *se faz ser homem*. A educação configura o homem em toda sua realidade. Pode-se dizer (em outra versão da definição) que é o processo pelo qual o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica). É o processo constitutivo do ser humano.

c) A educação é um fato *social*. Refere-se à sociedade como um todo. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc.). É o procedimento pelo qual a sociedade se produz a si mesma ao longo de sua duração temporal. Contudo, nesse processo de auto-reprodução está contida, desde logo, uma contradição: a sociedade desejaria fazer-se no tempo futuro o mais igual possível a si mesma; porém, a dinâmica da educação atua no sentido oposto, uma vez que engendra necessariamente o progresso social, isto é, a diferenciação do futuro em relação ao presente. Daí deriva o duplo aspecto do fato social da educação: *incorporação* dos indivíduos ao estado existente (a intenção de perpetuidade, de conservação, de invariabilidade, inércia pedagógica, estabilidade educacional) e *progresso*, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo. Esta contradição pertence à própria essência da educação dada sua essência histórico-

antropológica. Por ser contraditória é que a educação é instrumental (no sentido que a consciência crítica emprega este qualificativo). Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação em sua forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana.

d) A educação é um fenômeno *cultural*. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores, etc. a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita. O método pedagógico é função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se tem tornado socialmente consciente e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem. Nas sociedades iletradas não existe saber graficamente conservado pela escrita e, contudo, há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto há educação [...]

f) A educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Porque é ele que:

- determina a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, em virtude do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade;

- proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade;

- dita os fins gerais da educação, que determina se em uma comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida) ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedades democráticas).

g) A educação é uma atividade *teleológica*. A formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre “dirigida para”. No sentido geral este fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade. No sentido restrito, formal, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão da instrução em graus, em carreiras, etc.). O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social [...]

i) A educação é um fato de ordem *consciente*. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. É a formação de autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõe a comunidade. Parte da inconsciência cultural (educação primitiva, iletrada) e travessa múltiplas etapas de consciência de si e da realidade objetiva (mediante o saber adquirido, a cultura, a ciência, etc.) até chegar à plena autoconsciência. Esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo de realidade (máxima consciência historicamente possível).

j) A educação é um processo *exponencial*, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização. Quanto mais educado, o homem mais necessita educar-se e portanto exige mais educação. Como esta não está jamais acabada, uma vez adquirido o conhecimento existente (educação transmissiva) ingressa-se na fase criadora do saber (educação inventiva).

k) A educação é por essência *concreta*. Pode ser concebida *a priori*, mas o que a define é sua realização objetiva, concreta. Esta realização depende das situações históricas objetivas, das forças sociais presentes, de seu conflito, dos interesses em causa, da extensão das massas privadas de conhecimento. Por isso, toda discussão abstrata sobre educação é inútil e prejudicial, trazendo em seu bojo sempre um estratagema da consciência dominante para justificar-se e deixar de cumprir seus deveres culturais para com o povo.

l) A educação e por essência *contraditória*, pois implica simultaneamente, conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura (PINTO,

1982, pp. 30, 31, 32, 33, 34, grifo no original).¹¹

Resumindo o exposto podemos dizer que: sendo a educação um processo, ela é histórica e integra o sujeito, permitindo-lhe humanizar-se, ao gênero humano, apresentando o caráter de humanização da educação; seu caráter existencial diz respeito ao movimento de vir a ser humano do ser social, de sua relação dialética com a totalidade concreta entre subjetividade e objetividade e a reprodução do ser social; daí deriva-se seu caráter social, pois é mediadora do sujeito às determinações sociais vigentes e ao mesmo tempo em que produz a incorporação do indivíduo à realidade o impulsiona ao progresso, o ir adiante; é cultural em sentido amplo, transmite a cultura de forma integrada em todos os seus aspectos mediante os meios e moldes possíveis em determinado momento histórico e condicionado pelo nível de desenvolvimento social; é um processo determinado e condicionado pela base material, econômica, da sociedade; é um fenômeno teleológico dotado de intencionalidade e objetividade, condicionado aos interesses da classe social dominante; um movimento de ordem consciente que visa suscitar no indivíduo a consciência de si e do mundo (consciência de si e para si); um processo exponencial em constante criação e multiplicação, com um futuro sempre em aberto; é concreta, parte constitutiva, constituinte e sensível da realidade social; e contraditória, pois ao mesmo tempo em que visa à conservação do saber cultural e científico existente impulsiona o ser à criação do novo na direção da superação do que é até então existente.

Com isso acreditamos termos apresentado nossa concepção de educação, o como iremos tratar desta práxis social ao longo do presente trabalho, e como por meio das contribuições ontológico-filosóficas marxianas tentaremos mirar seu potencial transformador, libertário dentro da totalidade social e que é escamoteado pela visão de mundo dominante.

Desta forma, observar nosso momento histórico, em pleno século XXI, e visualizar o atual estado da educação que vem sendo cada vez mais conclamada a ser a salvadora dos problemas sociais, um caminho para o crescimento e desenvolvimento econômico, o que, no entanto esconde a verdadeira face fetichizada de um processo incentivado e direcionado para adaptar o ser humano à uma específica realidade alienada do trabalho, do modo específico da sociabilidade capitalista. Expandem-se o acesso (mesmo que ainda existam milhões de brasileiros em idade escolar fora de escola), o nível de formação, busca-se a universalização da educação institucionalizada (mesmo que está ainda esteja longe de ser alcançada), mas, ao mesmo tempo,

¹¹ Ainda que pelas normas do trabalho acadêmico seja indicado a não utilização de citações muito longas, utilizamos a presente citação, praticamente na íntegra, para não fragmentar o rigor da definição do autor.

esta práxis vem sendo cada vez mais distanciada de sua verdadeira essência, a de fazer o ser humano se apropriar do conhecimento científico e cultural gerado pela totalidade social e potencializá-lo a tornar-se sujeito histórico para lidar com os problemas de sua época, tendo em mente um futuro sempre em aberto.

Assim, a educação vem sendo sucateada e tornada vazia em seu conteúdo e propósito, esvaziando-se de sentido e perdendo sua potência libertadora, restando-a apenas o caráter de resignação em absoluta contradição com seu sentido emancipatório.

Fica latente que este fenômeno social é diretamente condicionado pela manifestação da estrutura produtiva e do mundo do trabalho, que enfrenta, desde meados da década de 70, um forte processo de reestruturação¹². Com isso, determina como a prática educacional deve ser conduzida, sofrendo ela mesma uma grande reestruturação, sendo um sinal claro das determinações estruturais da esfera produtiva na totalidade da realidade do ser social, em especial na educação¹³. A mercantilização de todas as esferas da realidade social produzidas pelo capitalismo, a reificação das próprias relações sociais, o fetichismo crescente em todos os níveis, tanto intensiva como extensivamente, são sintomas da contaminação mercantil que estranha o ser humano de sua própria humanidade, o aliena, e com isso busca impedir sua própria emancipação. A humanidade parece estar cega, embriagada por uma visão de valores – valores de uma específica classe, a burguesa, e que é universalizada como valores do gênero humano – que determina a natureza humana, e não permite vislumbrar que até mesmo a essência humana é historicamente produzida, e que o ser social pode, por meio da ação consciente da própria

12 Há um longo debate sobre as influências da reestruturação produtiva na educação, e nossa intenção não é a de entrar neste caminho. Limitamo-nos a apontar e reconhecer a existência deste fato e concordar com os argumentos dos que defendem a influência negativa e direta que este processo exerce na educação. Basta-nos perceber a interferência gritante de Organismos Internacionais (OI's) na formulação de políticas educacionais à nível local e regional, tratando-se de Brasil e América Latina, e a pressão que estes organismos exercem para a mercantilização cada vez maior desta práxis social com a privatização da educação e ampliação crescente da oferta de vagas em instituições de nível superior privadas com níveis baixíssimos de qualidade. Um aligeiramento e esvaziamento na formação acadêmico-teórica, um processo de domesticação e pacificação da força de trabalho que se submete cada vez mais à níveis crescentes de superexploração do seu mais valor em prol da lucratividade dada a tendência à queda da taxa de lucro do capital na esfera produtiva à nível mundial. Este fato demanda novas e sofisticadas estratégias de exploração do trabalho, ou superexploração do trabalho, observadas na precarização, terceirização, flexibilização das leis trabalhistas, nas privatizações, nas constantes reduções de serviços sociais por parte dos Estados, etc.

13 Neste ponto estamos de acordo com Moraes (2003, p.151) que “os efeitos desestabilizadores da reestruturação socioeconômica em escala planetária têm sido exaustivamente descritos em prosa e verso”. Por isso não adensaremos neste específico debate, e não retomaremos aqui por este trabalho ser de natureza teórica e não haver escopo para o debate empírico. Trabalhos como os de Chesnais (1995) Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (2009), Dalila Andrade Oliveira (2004, 2009), Luiz Fernandes Dourado (2011), Maria da Conceição Tavares e José Luís Fiori (1997), Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003), Justino de Souza Junior (2001), André Silva Martins (2007) entre outros, realizam um debate muito interessante sobre o tema.

humanidade, retomar as rédeas de seu processo histórico e construir uma nova realidade, uma nova gama de valores e mudar esta perversa essência mesquinha, egoísta, mercantil, dominadora, exploradora e autodestrutiva que impede o ser humano de se reencontrar com sua verdadeira natureza, a de ser livre.

Na sequência iremos apresentar como nosso trabalho irá se estruturar, ou seja, qual é o caminho que buscaremos trilhar para alcançar os objetivos desejados. Um trabalho de cunho teórico, que busca resgatar as contribuições ontológicas e filosóficas marxianas para mirar a educação sobre uma outra ótica, diferente da visão dominante e que recoloca na pauta do debate a necessidade da mudança, da ruptura com o modo de sociabilidade capitalista e a sua consequente forma de ver a educação dentro da totalidade do ser social.

No primeiro capítulo faremos uma aproximação do pensamento filosófico de Marx, buscando esclarecer a virada ontológica produzida por seu pensamento e como esta forma de encarar a realidade está ligada aos problemas de sua época, e de que forma este instrumental fornece as bases intelectuais e práticas para lidar com a realidade concreta a fim de transformá-la. Faremos uma análise mais detalhada de duas obras em especial, *A ideologia alemã* e as teses *Ad Feuerbach*, pois acreditamos que nestes trabalhos podemos encontrar a gênese e os fundamentos da genialidade deste pensador e sua grande virada em relação às correntes de pensamento dominante de seu período, o século XIX. Para tanto iremos recorrer às contribuições de Chasin e Moraes que nos ajudarão a recolher estas pistas, assim como voltar ao próprio Marx, retomando a leitura de alguns de seus trabalhos.

Já no segundo capítulo iremos resgatar as contribuições de Lukács, principalmente em seus trabalhos *Para uma ontologia do ser social I e II* e os *Prolegômenos*, pois acreditamos encontrar ali uma retomada do pensamento marxiano sobre uma nova perspectiva de encarar o instrumental formulado por Marx no século anterior. Iremos de forma breve apresentar a conjuntura do desenvolvimento intelectual lukacsiano e mostrar como seu pensamento também se voltava para lidar com a realidade específica na qual o autor vive e escreve, meados do século XX. Com isso, tentaremos mostrar de que forma seu resgate das ideias marxianas busca contribuir para reanimar o debate filosófico da época, que devido a influência negativa do stalinismo e do confronto da guerra fria, vinha descredibilizando as ideias de Marx e deformando seu pensamento, e com isso Lukács terá um papel decisivo para recolocar o pensamento marxiano em uma nova realidade, em um novo período histórico e apresentar a vitalidade e força deste pensamento para lidar com a realidade concreta do século XX, assim como resgatar importantes

categorias marxianas para compreensão do ser social. Para isso, contaremos com a ajuda de Sérgio Lessa (2012) que nos fornece em uma exposição realizada na UnB (Universidade de Brasília) uma introdução muito rica para iniciarmos o contato com a densa obra de Lukács, assim como as contribuições de Moraes e Tonet.

No terceiro capítulo trataremos da educação propriamente dita e da emancipação, assim como resgatar as contribuições de Mészáros nos campos da educação, da alienação e da ideologia. Em seus trabalhos, seguindo as pistas marxianas e lukacsianas, ele se entrega à tarefa de resgatar este pensamento sobre as bases da realidade de fins do século XX e início do século XXI, buscando, desta maneira, construir uma teoria de transição para além do capital na esteira do pensamento marxiano.

Por último, e não menos importante, na parte final do presente estudo trataremos de amarrar as pistas que viemos recolhendo e ver como nos reencontramos com a educação depois do caminho traçado. Quais as respostas que a presente pesquisa encontrou; quais as portas que se abriram e quais as que se fecharam para o caminho a ser seguido, a saber: o da emancipação humana, assim como apresentar quais as novas questões que o presente trabalho suscitou e quais não logrou responder.

CAPITULO 1 - A VIRADA FILOSÓFICO-ONTOLÓGICA DO PENSAMENTO MARXIANO

Neste capítulo abordaremos, de forma sumária, a virada do pensamento marxiano frente as grandes correntes de pensamento da época de Kalr Marx (1818-1883), batalha travada no campo filosófico, político e científico de uma perspectiva crítica e prática. Tarefa que não se apresenta como uma das mais simples de se realizar, principalmente devido a vastidão e profundidade da obra do autor, que transita em diversas áreas do conhecimento afim de uma melhor compreensão da totalidade do concreto pelo pensamento assim como as categorias fundamentais que derivam do próprio real. Seria uma tarefa humanamente impossível fazer a leitura integral das contribuições de Marx e Engels em apenas dois anos de estudos, um trabalho para uma vida. Iremos nos limitar a apresentar, mediado por contribuições de Chasin e Moraes, um apanhado geral deste pensamento e, com isso, indicar alguns aspectos que julgamos importantes no âmbito de suas contribuições ontológico-filosóficas. Não adensaremos no debate ligado à crítica da economia política e suas principais categorias devido ao escopo do presente estudo. Buscaremos esclarecer como se processa a inversão do pensamento marxiano, frente aos seus predecessores, nos focando mais precisamente em suas obras de caráter filosófico-ontológico.

Realizaremos, em um primeiro momento, as primeiras aproximações da vasta obra de Marx, apoiados quase que integralmente nas contribuições de Moraes (s/d), que nos ajuda a resgatar, de forma abreviada, a extensa produção intelectual de Marx, para que em seguida tenhamos uma base para imergir mais propriamente nas contribuições filosófico-ontológicas do pensamento marxiano. Para tanto, utilizaremos, além da obra de Moraes (s/d), também as contribuições de Chasin (1988), assim como, utilizaremos, em especial, *A ideologia alemã* e as teses manuscritas *Ad Feuerbach* (1984) e outros textos de Marx quando julgarmos necessário.

Destacamos ainda, que neste ponto do estudo ainda não aparece, de forma clara e sistemática, o trato com nosso objeto – a educação e a emancipação – no entanto este percurso é fundamental para que, mais adiante, em especial no terceiro capítulo e nas considerações finais, depois de indicar as contribuições de Marx e Lukács, possamos encontrar alicerçadas as bases filosófico-ontológicas e categoriais para nos reencontrar com a educação e tentar compreendê-la como uma das mediações estratégicas na busca da emancipação humana, realizada pela

concretização da auto atividade do trabalho e fim de seu processo de alienação, em meio à complexidade, processualidade e totalidade do real, um verdadeiro emaranhado de complexos.

1.1 – Primeiras aproximações¹⁴

Em seu trabalho Moraes (s/d, p.1) divide sua apresentação em três partes, sendo a primeira uma sucinta apresentação de Marx e referências a algumas de suas principais obras; uma segunda parte em que a autora apresenta a concepção de história do autor e suas principais categorias – a totalidade e a contradição; e por último, e não menos importante, trata de questões ligadas à problemática do conhecimento subjacente ao ponto de vista ontológico de Marx, ou seja, da relação entre subjetividade e objetividade dentro da totalidade do real realizada pela práxis, e tendo como determinante neste fluxo o primado ontológico da objetividade. Seguiremos o caminho percorrido pela autora por julgarmos que seu estudo toca os pontos fundamentais que pretendemos destacar na presente dissertação e por ter sido uma grande estudiosa do pensamento marxiano, no entanto, para fins de acrescentar novas contribuições, na segunda e na terceira parte do caminho traçado por Moraes em sua exposição, traremos novos elementos para acrescentar a análise e para estar de acordo com os objetivos do presente estudo.

De acordo com Moraes (s/d, p. 1),

[...] o que se deve dizer, em primeiro lugar, do pensamento de Marx, é que se trata fundamentalmente de uma resposta ao conjunto de questões políticas, filosóficas e científicas de seu tempo. Deste ponto de vista, seja em termos de economia, de história, de filosofia, de cultura, a obra de Marx será uma reflexão sobre sua contemporaneidade, o modo de produção capitalista em sua dinâmica, tessitura e historicidade.

Uma reflexão que quer apreender o modo de produção capitalista visando destacar as determinações sociais marcadas pela vida econômica, ou seja, “as relações sociais da produção são vistas por Marx como determinantes das formas econômicas da troca e da distribuição” (Ibidem, p. 2). Neste sentido Marx assevera “as relações de produção como relações sociais e, pela primeira vez as categorias da economia aparecem como aquelas da produção e reprodução

14 Esta primeira parte do trabalho é baseada essencialmente em um estudo realizado por Moraes (s/d), intitulado *Aproximações ao pensamento filosófico de Marx*, cuja versão original consta na tese de doutorado da autora para a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), mas que no entanto tivemos acesso em um trabalho a parte e sem data. E quando julgarmos oportuno colocaremos algumas contribuições de Marx e Engels não utilizados pela autora.

da vida humana” (Ibid., s/d, p. 2).

Um pensamento alicerçado em uma profunda crítica à realidade capitalista, o qual por meio de uma análise ontológica da constituição da realidade social - “entendendo-se ontologia como o conjunto categorial da estrutura da realidade” (Ibid., s/d, p. 2) – recusa apreender a totalidade social em sua manifestação fenomênica e se debruça sobre o estudo da história da constituição da realidade social para buscar o que se torna fundante, a essência, do ser social, humano – o trabalho. O trabalho aparece como categoria fundante, não primeira. É por meio da forma como o ser humano estabelece sua relação de produção e reprodução material com a natureza que Marx procura determinar o que é especificamente humano, ou seja, por meio da ideação – teleologia, e sua conseqüente exteriorização pelo ato do trabalho, o ser humano desenvolve uma atividade que o remete para além de si – estranhamento, produzindo objetivações que transformam a natureza e o próprio ser humano, criando novas necessidades e com isso, novas formas de se estabelecer seu metabolismo com a natureza. Um processo necessariamente histórico e humano fundado pelo trabalho.

De acordo com Marx e Engels (1984, pp. 23, 24):

Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sobre dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente.

Moraes (s/d, p. 2) segue em seu estudo apresentando as três principais críticas que sustentam as contribuições marxianas, a saber:

[...] em primeiro lugar, numa crítica da filosofia, salientando-se aí a filosofia clássica alemã, notadamente Hegel e Feuerbach bem como um diálogo intenso com os neo-hegelianos [...] Em segundo lugar, o pensamento de Marx está apoiado numa crítica da ciência, economia política clássica inglesa, principalmente Ricardo e, ocasionalmente Adam Smith e outros autores [...] em terceiro lugar, o pensamento de Marx se apoia numa crítica da política, de modo especial aos socialistas utópicos” notadamente Proudhon (A miséria da filosofia), mas também Fourier, Blanqui, Saint-Simon e outros.

Além de destacar estes três momentos da crítica nas quais o pensamento marxiano dialoga com a realidade de seu tempo, “uma crítica da filosofia especulativa, uma crítica da ciência, a crítica da economia política e uma crítica da prática social, com ênfase especial na prática política (Ibidem, s/d, p. 3, 4)”, a autora destaca a participação política de Marx, sua tomada de lado pela causa operária, fruto de seus estudos filosóficos e científicos sobre a dinâmica da história e o

caráter de sua pesquisa, histórico e prático. Nas palavras de Moraes (s/d, p. 4):

Marx, portanto, é um filósofo que vai à história, à pesquisa e reflete sobre o movimento real buscando apreender sua dinâmica interna. E a perspectiva crítica – fundamental na constituição da dialética – está presente em Marx tanto a partir da discussão com Hegel, Ricardo e Proudhon, como a partir de sua participação política nos movimentos sociais e também na pesquisa.

A autora segue apresentando as principais obras de Marx, e inicia sua apresentação pela tese de doutorado de 1841, na qual o autor busca uma releitura de dois filósofos gregos, Demócrito e Epicuro, recusando o determinismo rígido do primeiro e resgatando a visão epicurista da impossibilidade de se “preestabelecer o movimento de todas as coisas, uma concepção filosófica que servira de base à sua doutrina sobre a liberdade” (Ibidem, s/d, p. 4).

Em 1844, com as publicações dos Anais Franco Alemães¹⁵, além de outros textos, aparecem dois importantes trabalhos de Marx,

(i) *A questão judaica* onde ao examinar a questão particular da emancipação dos judeus coloca o problema geral da libertação da humanidade do jugo político e social que pesa sobre ela. Neste trabalho ele já formula, no essencial, a ideia da diferença fundamental entre revolução burguesa e a socialista. (ii) *Para a crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução*, onde ele responde à questão sobre a quem cabe realizar a emancipação humana, qual força que encarna o progresso social, qual a classe que, ao libertar-se, liberta também toda humanidade: o proletariado (Ibid., s/d, p. 4).

Nos meses de abril a agosto de 1844 são redigidos os *Manuscritos economicos-filosóficos*, trabalho no qual Marx se propõe

[...] a desenvolver a crítica da propriedade privada e da economia política existente; a parte mais importante deste trabalho consiste no esclarecimento da essência da categoria da alienação e de trabalho alienado como resultados diretos do regime da propriedade privada. Pode-se dizer que estas primeiras teorizações já formam um embrião das principais ideias que serão por ele desenvolvidas e fundamentadas cientificamente, muito mais tarde, em *O capital* (Ibid., s/d, pp. 4, 5).¹⁶

15 Foi um jornal publicado em Paris em fevereiro de 1844 e dirigido por Marx e Arnold Ruge, tendo sido publicado apenas um número duplo nesta data.

16 Neste ponto é importante esclarecer como que a propriedade privada provoca a alienação, de acordo com Lessa (2012), “a classe dominante e a classe dominada vivem em função da produção e da reprodução da propriedade privada [...] no entanto a submissão da classe dominante à propriedade privada é a constatação da vitória da classe dominante sobre os trabalhadores, é uma afirmação da potência histórica da classe dominante sobre os trabalhadores. E a submissão da classe trabalhadora à propriedade privada é uma derrota histórica para a classe dominante e, muito menos confortável e muito mais dura que a posição de submissão da classe dominante [...] toda a sociedade está dominada pela propriedade privada. A necessidade humana deixa de ser central no intercâmbio material do homem com a natureza, e o que passa a ser central no intercâmbio do homem com a natureza passa a ser a propriedade privada. Esta propriedade privada passa a ser a razão central da reprodução da totalidade da sociedade; todos os indivíduos passam a agir em função da propriedade privada. Toda a sociedade se

A autora destaca que no outono de 1844, Marx irá encontrar Engels, na cidade de Paris, e que este encontro é o começo de uma fecunda e sólida contribuição intelectual e de uma forte amizade. Assim, em colaboração com Engels, “[...] em 1845, Marx publica *A sagrada família* ou a crítica da crítica, contra Bruno Bauer e consortes onde retoma alguns pontos dos Manuscritos de 1844 e lança as bases para a elaboração da doutrina materialista sobre a base e a superestrutura” (Ibid., s/d, p. 5).

Durante o exílio na Bélgica, no ano de 1845, são manuscritas as teses *Ad Feuerbach*, um documento de cinco páginas de seus cadernos de anotações que transcendem em muito o pequeno espaço dedicados a elas, tanto em intensidade quanto em profundidade, com uma clareza e precisão típicas de uma mente brilhante. Segundo Engels, “[...] as Teses se constituem no primeiro documento onde é apresentada a nova visão de mundo, da prática revolucionária material na vida da sociedade” (Ibid., s/d, p. 5). Já no período entre 1845 e 1846, Marx e Engels vão redigir *A Ideologia alemã*, obra na qual já podemos vislumbrar os principais fundamentos do materialismo histórico e dialético, assim como seus pressupostos, concepção e conclusões dele derivados.

Aqui, gostaríamos de indicar, como já foi levantado na introdução, que é exatamente em uma análise mais detalhada destes dois trabalhos em especial que concentraremos nossas energias, pois, acreditamos que neles reside a gênese e genialidade deste pensamento mesmo que de forma embrionária, mas que já apresenta a grande virada marxiana. Esta análise será feita um pouco mais adiante ainda neste capítulo.

Voltando a apresentação das principais obras de Marx, em 1847, em resposta ao livro *Sistema das contradições econômicas* ou *Filosofia da miséria*, de Proudhon, Marx publica *A miséria da filosofia*, cujo teor da obra apresenta suas concepções filosóficas, econômicas e táticas

coloca à serviço da reprodução da propriedade privada [...] a alienação que vem da propriedade privada é substituir as necessidades humanas pelas necessidades da propriedade privada na categoria fundante, no trabalho, no intercâmbio material do homem com a natureza. Ao fazer isso, toda a sociedade fica alienada pela propriedade privada, toda a sociedade fica submetida à propriedade privada [...] luta de classes entre duas classes submetidas à propriedade privada – a classe dominante e a classe trabalhadora [...] um conflito marcado por algumas diferenças: do lado da classe dominante é a afirmação de sua potência histórica; do lado da classe trabalhadora é a afirmação de sua negação histórica, de sua derrota histórica, no entanto, ambos são alienados pela propriedade privada [...] trabalho alienado funda a sociedade de classes por fazer com que a conexão do indivíduo com a totalidade da sociedade seja mediada pela propriedade privada. O indivíduo vai se considerar humano quando é proprietário privado. A propriedade privada que é uma coisa, ganha características de humanidade e o que é humano vai ser humano na coisa que produz, na mercadoria [...] toda vez que as necessidades humanas entrarem em confronto com as necessidades da propriedade privada, as necessidades humanas vão ser colocadas em segundo plano [...] este é o processo de alienação da propriedade privada”.

para o movimento operário.

Já no ano de 1848, em parceria com Engels,

[...] Marx publica o Manifesto Comunista. É opinião de muitos estudiosos do pensamento de Marx que o manifesto teria representado um momento de inflexão na sua obra, pois é aí que aparece a ideia de que a luta contra o capitalismo não se reduz à uma luta contra a propriedade privada em geral mas pela apropriação coletiva dos meios de produção. Dessa forma, atinge-se pela raiz tanto o funcionamento do modo de produção capitalista quanto a fonte de alienação do homem que vive em uma formação social deste tipo [...] traça um quadro da gênese e desenvolvimento do capitalismo, desnuda suas contradições internas, o antagonismo de classes entre a burguesia e o proletariado. Marx e Engels caracterizam com extraordinária força de persuasão a essência da sociedade capitalista, sua exploração desumana dos trabalhadores, sua moral perversa, o poder ilimitado do dinheiro. Apontam, também, para a liquidação do domínio da burguesia como resultado de uma áspera luta de classes e de uma revolução proletária. É no Manifesto que os autores fundamentam a tese do papel histórico mundial da classe operária, a mais revolucionária que a história já conheceu (MORAES, s/d, p. 6).

No ano de 1849 é publicado *Trabalho assalariado e capital*, “uma obra intermediária no desenvolvimento da teoria econômica de Marx” (ibidem, s/d, p. 6). No ano de 1850 Marx escreve *As lutas de classe na França de 1848 a 1850*, publicada posteriormente. Em 1852 é publicado o livro *18 de Brumário de Louis Bonaparte*. No período de 1853 e 1856 foram escritos trabalhos históricos e políticos como: *Revolução na China e na Europa*, *O domínio britânico na Índia*, *Resultados futuros do domínio britânico na Índia*, *Guerra na Birmânia*, *Punição capital*, *Revolução na Espanha* e *A decadência da autoridade religiosa*.

A partir da década de 1850 Marx começa e se dedicar de maneira mais efetiva em seus estudos da economia política, e no período de 1857 e 1858 aparecem alguns manuscritos de suma importância para sua obra magna, *O Capital*. De acordo com Moraes (s/d, p. 7):

Pertence à série de manuscritos a *Introdução* (inacabada e redigida em 1857), que do ponto de vista teórico é um dos mais importantes documentos redigidos por Marx, pois é ali que ele formula, de modo mais completo do que em qualquer outra parte, o seu conceito de objeto e método da economia política como ciência particular. É também nestes manuscritos que ele formula pela primeira vez os conceitos de capital constante (valor dos meios de produção) e capital variável (valor da força de trabalho), descoberta decisiva que possibilitou a compreensão de que o lucro é gerado no processo de produção, não pelo capital em geral, mas unicamente por aquela parte que é gasta em salários. O estudo da mais-valia se constituiu em uma das principais linhas de demarcação da doutrina econômica de Marx da economia política burguesa clássica.

Alicerçado nas bases lançadas nestes manuscritos é publicado em 1859 a primeira edição da *Contribuição à crítica da economia política*, obra na qual Marx, no Prefácio, faz uma brilhante exposição de sua concepção materialista da história e “de onde decorrem conclusões da

mais significativa importância tanto para a teoria como para a prática. Por esta razão, o Prefácio é um documento com valor científico próprio (MORAES, s/d, p.8)”.

Nos anos que se seguem, Marx se dedica quase que exclusivamente a escrita sistemática do livro *O capital*, sendo que o primeiro volume é publicado em 1867 pela primeira vez, e é a única parte publicada enquanto ele ainda vivia, os outros volumes serão organizados e publicados postumamente por Engels.

De acordo com Moraes (ibidem, p. 8):

Em suas atividades mais propriamente políticas Marx produziu um significativo número de trabalhos como o *Manifesto de lançamento da Primeira Internacional* (1864), *A guerra civil em França* (1871), *Resumo do livro de Bakunin “Estatismo e anarquia”* (1875), *A crítica ao Programa de Gotha* (1875) e *Notas sobre Adolph Wagner* (1880).

Cabe ressaltar que a obra, *A crítica ao Programa de Gotha*, é um dos poucos trabalhos em que Marx se dedica, mesmo que de maneira sumária, à educação, no entanto não podemos dizer que suas contribuições são aprofundadas em relação a este tema em comparação à sua dedicação em outros temas ao longo de sua vasta obra. Por isso, temos a intenção de recolher as contribuições filosófico-ontológicas, para que, desta forma, na esteira do pensamento marxiano, buscar encontrar pistas sobre a educação e a emancipação.

Depois destas primeiras aproximações da produção intelectual de Marx seguiremos adensando mais propriamente em seu pensamento no que tange os objetivos do presente estudo, isto é, as questões filosóficas e a grande virada ontológica realizada por este pensador frente a seus predecessores. A partir deste momento colocaremos de maneira mais presente as contribuições de Chasin (1988) e de algumas obras de Marx selecionadas para este estudo (*A Ideologia Alemã* e os manuscritos *Ad Feuerbach*).

1.2 – Contribuições filosófico-ontológicas

Apresentamos na primeira parte deste capítulo, de forma breve, a ideia de que a grande contribuição de Marx reside no fato de ele ter enfrentado e superado, por meio da crítica (incorporação e superação), em três diferentes frentes de combate, *grosso modo*, na filosofia, na economia política e na política, os grandes problemas do pensamento e da realidade de sua época. Mas se permanecêssemos somente neste terreno não poderíamos dar conta de apreender o movimento real de sua inversão e de sua grande contribuição ontológica. Resgataremos nesta

parte do trabalho, ainda mediados por Chasin e Moraes, assim como no resgate das obras, *A Ideologia alemã* e os manuscritos *Ad Feuerbach*, alguns pontos que julgamos importante para o objetivo do presente estudo. De acordo com Lukács (1982: 1, apud, MORAES, s/d, p. 9):

[...] compreender a ontologia em Marx nos leva a uma situação paradoxal pois, se por um lado a leitura cuidadosa de sua obra e também livre dos preconceitos habituais nos leva a perceber a especificidade ontológica da existência social, do ser social que ele apresenta, por outro, não encontramos em sua obra um tratamento independente dos problemas ontológicos. De fato, tal como não encontramos em Marx uma teoria geral do método, da ideologia, de Estado etc., também não encontramos uma definição sistemática da ontologia. E no entanto, trata-se de uma questão fundamental em seu pensamento.

E podemos assim sintetizar as contribuições marxianas da seguinte maneira, de acordo com Chasin (1988, p. 44):

[...] Marx não é uma somatória de três contribuições, mas é um passo a frente em relação a elas. A relação do Marx com essas três componentes é da mesma natureza, é precisamente a crítica ontológica a cada uma delas. Não é um novo arranjo de três pedaços já produzidos, mas ele é a crítica de três fatos teóricos da mais alta relevância do seu tempo e, pela crítica, o encontro de novas verdades que articuladas entre si formam o núcleo de um novo saber. Entre uma superação que simplesmente rejeita o morto e fica com o vivo de alguma coisa é um passo, mas isto que é retido não é pura e simplesmente aquilo que está lá, sofreu a mediação de uma crítica que o modifica [...] a grande intenção do Marx ao fazer a crítica da economia de Smith e Ricardo não é escrever uma nova economia, mas é fazer a crítica da Economia Política. A Economia Política é a ciência do econômico baseada no trabalho enquanto aquilo que faz, a Crítica da Economia Política é a descoberta no mundo histórico efetivo de que o trabalho faz e desfaz, é descobrir que o uno do trabalho não é uno, mas é múltiplo [...] Smith e Ricardo estão interessados em descobrir como é que as nações desenvolvem as suas riquezas, mas a crítica da economia de Marx está interessada em determinar como é que se supera a forma de criação de riqueza, como se anula a riqueza no sentido capitalista porque a riqueza pretendida não é mais no sentido de uma apropriação de bens, mas é a riqueza do indivíduo para o qual os bens materiais são absolutamente necessários, mas são instrumentais. Enquanto em Smith e Ricardo a riqueza é o objetivo, no Marx é mediação [...] o socialismo francês é fundamentalmente uma espécie de extensão radicalizadora da ideologia do Iluminismo e o socialismo do Marx não é uma extensão do pensamento burguês, mas é a colocação de alguma coisa que anula todo o sentido de política. O socialismo francês é o aperfeiçoamento da política e o socialismo de Marx é a nulificação da política.

Se a crítica de três fatos teóricos de seu tempo articula um novo saber, este novo saber é mais que a simples soma das partes; é na totalidade deste pensamento, levando em conta suas relações e mediações, e principalmente suas bases filosóficas, que podemos vislumbrar o novo. Marx vai à história efetiva, tomando o trabalho como categoria fundante do ser social, e percebe que o ato do trabalho remete o homem para além de si, cria novas necessidades e potencialidades em um movimento incessante, porém determinado e condicionado pelo próprio momento do

desenvolvimento histórico e material dos homens. O “trabalho não é uno, mas é múltiplo”, conecta a subjetividade com a universalidade, ou seja, com a totalidade do ser social na criação e reprodução do gênero humano. Talvez aqui já possamos encontrar uma das pistas¹⁷ que nos remete à educação como práxis social ampla, pois é exatamente no processo de generalização do ato subjetivo de externalização da ideação, no ato do trabalho (o qual concretiza a potência da ideia do momento teleológico), que podemos encontrar os primeiros traços de uma prática educativa que incrementa (desenvolve) a cultura humana em sua objetividade e intencionalidade.

Mas é exatamente no caráter ontológico da crítica marxiana que acreditamos encontrar a essência da virada desta nova forma de encarar a realidade. E ainda de acordo com Chasin (1988, p. 44):

O período formativo da instauração ontológica do pensamento marxiano são os anos que vão de 1841 a 1847. Em realidade, a gente poderia encurtar um pouco esse período quando, em 1845 ou a uma certa altura de 1846, ele formulou as onze teses sobre Feuerbach. Neste momento o desenho está configurado. Eu disse 1847 para facilitar a fixação cronológica e para fazer coincidir com uma declaração dele, quando em 1859 no prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política ele refere o próprio itinerário formativo dizendo que a primeira obra que de modo global o pensamento dele e do Engels foi exposto, ainda que de forma apenas polêmica, foi n’A *Miséria da Filosofia* publicada em 1847. Exposto não quer dizer formulado, pensado, mas há documentos hoje (as *Teses sobre Feuerbach*) que mostram que a visão de conjunto já é anterior e elas são do mesmo tempo da redação d’A *Ideologia Alemã*.

Esta indicação sustenta nossa intenção de buscar nas duas obras selecionadas, nas *Teses* e na *Ideologia*, a gênese e a genialidade desta corrente de pensamento, assim como nos ajuda a traçar o caminho desejado do resgate das contribuições ontológicas marxianas em sua visão de conjunto e sua inovação no trato com a realidade. No entanto ainda falta-nos apontar contribuições importantes deste pensamento.

No plano da filosofia propriamente dita, o modo de filosofar de Marx é extremamente rico e abre uma série de possibilidades. Chasin (1987, apud, MORAES, s/d, p. 9, 10) nos lembra que existem dois modos de filosofar: a filosofia como especulação; e a filosofia como reflexão. No primeiro caso a razão é o centro a que todos os objetos se remetem, é instrumento e juiz, tudo está submetido à razão, a qual estabelece os critérios e os fundamentos do real, atuando atemporalmente e “aespacialmente” de forma rígida e arbitrária. Já no segundo caso a razão continua sendo o centro, no entanto ela não se auto põe, é posta pelo mundo dos objetos, readquirindo “sua condição de ser mais potência do que ato, de ser possibilidade crescente”

17 Recolheremos estas pistas mais adiante no momento oportuno, por hora, ficamos apenas com o registro.

(ibidem, p. 10). É exatamente a filosofia como reflexão que é o modo de filosofar de Marx, dotada de historicidade e que se põe neste movimento como juiz e réu ao mesmo tempo.

Moraes (ibidem, ibid.) aponta que a concepção de história de Marx é:

[...] de forte filiação hegeliana, e que tanto em seu transcurso – isto é, na tessitura ontológica do real – como em seu modo de compreendê-la [...] não é um rio que tem seu leito e dentro do qual transita a humanidade; não é o progresso das ideias, evolução dos homens e de suas realizações ou das formas sucessivas e cada vez melhores das relações sociais. Não é uma substância que desliza [...] a história é o modo como os homens determinados em condições determinadas de existência criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural [...] conjunto dos procedimentos dos homens.

É exatamente no caráter materialista que encontramos a diferença da concepção marxiana em relação à concepção hegeliana de história. Em Hegel a história é regida por um *logos* universal, uma espécie de “meta-consciência” que determina a vida, já para Marx e Engels (1984, p. 35, 36, 37):

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam também de um modo determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre a estrutura social e política e a produção [...] A produção das ideias, representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

E os autores continuam, asseverando que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados, e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo, na segunda, que é a que corresponde a vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e se considera a consciência unicamente como *sua* consciência [...] Esta maneira de considerar as coisas não é desprovida de pressupostos. Parte de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantástico, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis (ibidem, ibid., p. 37, 38).

Desta forma, é a tessitura do real, a objetividade do concreto, que determina a consciência, a qual é produto de um determinado momento do desenvolvimento histórico do ser social. Assim, para haver qualquer forma de consciência é preciso que exista algum ser que possa ter consciência e que haja uma realidade objetiva para essa consciência se formar no contato com algum objeto externo, a objetividade que existe fora do indivíduo. A realidade objetiva existe independente de se temos ou não consciência dessa existência, ela está posta e não é posta pelo pensamento. Assim, o realismo da concepção de Marx, “o primado da objetividade das coisas”, ou seja, a prioridade ontológica do real significa reconhecê-lo como existência independente de como pensamos e conhecemos. Aqui vale lembrar a famosa frase do *18 de Brumário de Louis Bonaparte*, de 1852, quando Marx escreve que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam, diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

De acordo com Marx (2004, p.127, apud, LUKÁCS, 2012, p. 303):

Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum ser objetivo. Um ser não objetivo é um não ser (ein Unwesen)¹⁸.

E Lukács (2012, p. 303) segue em sua exposição afirmando que:

Marx rechaça já nesse ponto todas aquelas concepções segundo as quais determinados elementos “últimos” do ser teriam ontologicamente uma posição privilegiada com relação aos elementos mais complexos, mais compostos; e rechaça também a concepção segundo a qual, no caso destes últimos, as funções sintéticas do sujeito cognoscente desempenhariam certo papel no quê e no como de sua objetividade.

Está constatação em si contradiz o famoso “cogito ergo sum” cartesiano. Já na introdução deste estudo apontamos os pressupostos de partida do método de análise histórica marxiano são, “os indivíduo reais, sua ação e suas condições de vida”, ou seja, parte da própria realidade, dos seres humanos vivos. Nas palavras de Marx e Engels (1984, p. 27, 28, grifo no original):

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens

¹⁸ Em alemão Wesen significa ser, a expressão Unwesen indica um não ser, a negação do ser, mas tem também uma conotação pejorativa de indicar alguma coisa que não é boa, um absurdo.

produzem, indiretamente, sua própria vida material.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos [...] O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Estas passagens são ricas, profundas e claras nas definições feitas pelos autores. Eles definem seu método de análise histórica, seus pressupostos, assim como já indicam que a categoria fundante do ser social é o trabalho, ou seja, “tão logo começam a produzir seus meios de vida”, este ser se torna humano e social, pois ao produzir “seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”. Dito de outra forma, os condicionantes e determinantes da vida social estão fortemente ancorados em suas relações de produção e reprodução com a natureza e com outros homens, relação esta mediada pelo trabalho. Uma constatação de base real e não ideal. Se algum dia encontrarmos uma sociedade humana que não tenha que trabalhar, ou seja, que não tenha que estabelecer um metabolismo necessário com a natureza, para produzir e se reproduzir material, individual e socialmente, então todo pensamento marxiano teria de ser descartado e teríamos e criar novas formas de compreender a vida humana e em sociedade.

Como com o conhecimento alcançado até agora, todas as sociedades humanas até então conhecidas devem trabalhar para existir, produzir e se reproduzir materialmente, nos parece que as constatações e a concepção marxiana seguem um caminho profícuo de análise da realidade social em sua relação com o meio natural. Segundo Marx e Engels (1984, p. 39):

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos.

Os autores seguem expondo que após a satisfação desta primeira necessidade, “a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (ibidem, p. 40). Neste movimento incessante de satisfação e criação de novas necessidades, a ação dos homens interfere no curso do

desenvolvimento histórico, abre possibilidades e potencialidade derivadas da escolha do *que* e *como* externalizar suas subjetividades em objetividades, pois os seres humanos renovam diariamente a sua própria vida e criam, por meio da relação entre homem e mulher, outros seres humanos e neste processo vão ampliando as populações e suas relações sociais, e este “acréscimo de população engendra novas necessidades [...]” (ibid., p. 41) e possibilidades¹⁹.

Este fato reforça o que já apontamos anteriormente, que o ato de produzir e se reproduzir materialmente pelo trabalho, mesmo quando realizado de forma subjetiva, realizada por um só homem, conecta, inevitavelmente, o indivíduo ao gênero humano. A externalização²⁰ e a objetivação conduzem a um processo de generalização, de apropriação social, objetiva, da potência da ideia externalizada em ato, cuja concretização transforma a objetividade e a própria subjetividade²¹. Já na sociedade atual, onde a produção é amplamente social, isso fica imanente e claro, pois o ato da produção, mesmo sendo este realizado de maneira alienada, engloba a totalidade social, alienando-a pela divisão do trabalho e pela estrutura de propriedade privada da sociedade capitalista. Conecta o ato do trabalho a totalidade social subordinada à propriedade privada.

De acordo com Marx e Engels (ibidem, p. 42):

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia na procriação, aparece agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro como relação social – social no sentido de que se por isso a cooperação de vários indivíduos, quaisquer que sejam as condições, o modo e a finalidade. Donde se segue que um determinado modo de produção, ou uma determinada fase industrial estão constantemente ligados a um determinado modo de cooperação e a uma fase social determinada, e que tal modo de cooperação é ele próprio, uma “força produtiva”; segue-se igualmente que a soma das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, por conseguinte a “história da humanidade” deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas.

Isso reforça o argumento de que a própria forma, conteúdo e práticas educacionais derivam de uma base material, da forma de como se organiza o trabalho, condicionando e determinando a forma e os meios que esta práxis social é desenvolvida em determinada sociedade dado o grau de desenvolvimento de suas forças produtivas e suas relações de produção. Para

19 Aqui podemos encontrar outra pista para nossos objetivos, pois o caráter aberto das possibilidades pode nos indicar que existem caminhos alternativos para seguirmos, ou seja, este caráter aberto indica a natureza histórica em processualidade.

20 Do alemão *entausserung*, ato de por para fora a ideia, objetivando-a no real.

21 Outra indicação. Ou seja, buscar outras formas de fazer a generalização, por meio de uma nova concepção de uma práxis social ampla de apropriação da totalidade da cultura humana, uma outra educação, não alienada, pode ser uma das chaves para incentivar mudanças no caminho histórico da sociabilidade humana rumo a libertação e transformação do real.

melhor explicar a relação entre trabalho e educação iremos nos apoiar em uma definição de Mészáros que nos ajuda a melhor compreender esta ligação. Mészáros, apoiado nos trabalhos de Marx e Lukács, apresenta as mediações de primeira ordem (pores teleológicos primários) e as de segunda ordem (pores teleológicos secundários ou socioteleológicos). Basicamente a mediação de primeira ordem pode ser definida pelo trabalho, prática ligada a forma de produzir e se reproduzir materialmente no metabolismo dos homens com a natureza, base da sobrevivência humana, a base material da qual deriva a superestrutura. Já as mediações de segunda ordem são aquelas derivadas da base material de determinada forma de organização produtiva, do nível de desenvolvimento do trabalho, ou seja, de uma determinada forma de sociabilidade que condiciona e determina a forma de organização e práticas da superestrutura (Estado, economia, política, direito, educação etc.). Assim, podemos encarar o trabalho como *proto forma* de toda práxis social e da qual derivam outras mediações como a práxis educativa, a questão da formação da consciência, a política, o direito, entre outras. Com isso, a forma de organização e prática do trabalho, mediação de primeira ordem, derivam outras práxis sociais, como a educação, política, entre outras, mediações de segunda ordem.

Segundo Marx e Engels (ibid., pp. 42, 43):

Desde o início mostra-se, portanto, uma conexão materialista dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, conexão esta que é tão antiga quanto os próprios homens – e que toma, incessantemente, novas formas e apresenta, portanto, uma história sem que exista qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos.

Destas exposições das relações históricas originárias os autores seguem constatando outro importante fenômeno, a verificação da existência da consciência humana, não uma forma de consciência pura, mas uma forma de consciência que:

Desde o início pesa sobre o “espírito” a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto existe também para mim mesmo; a linguagem nasce como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens [...] A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de mais nada mera consciência do meio sensível *mais próximo* e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente; é ao mesmo tempo consciência da natureza que, a princípio, aparece aos homens como um poder completamente estranho, onipotente, inexpugnável; com a qual os homens se relacionam de maneira puramente animal [...] Esta consciência de carneiro ou tribal desenvolve-se e aperfeiçoa-se ulteriormente em razão do crescimento da produtividade, do aumento das necessidades e do aumento da população,

sendo este último a base dos dois primeiros. Com isto, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era que a divisão do trabalho no ato sexual e, mais tarde, divisão do trabalho que se desenvolve por si própria “naturalmente”, em virtude de disposições naturais (vigor físico, por exemplo), necessidades, acasos etc.. A divisão do trabalho torna-se realmente divisão apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual (MARX, ENGELS, 1984, p. 43, 44, 45, grifo no original).

O que fica claro nesta citação é o caráter material originário da consciência, ou seja, sua força e determinação material. A ideia adquire materialidade na ação humana, é produto do desenvolvimento da matéria. Não podemos distinguir de um objeto produzido pelo homem (externalização da ideia) o que é matéria e o que é ideia, os dois encontra-se objetivados no concreto. Isto é, a consciência faz parte da totalidade, é movida e movente pelo movimento dialético da história (engendra, incorpora e supera).

Aparece aqui também a ideia do aumento de produtividade que possibilita o aumento populacional e o desenvolvimento de novas necessidades e possibilidades. Outro ponto importante que podemos destacar desta citação é a indicação da divisão do trabalho e as consequências que derivam deste movimento. De acordo com Marx e Engels (ibidem, pp. 103, 104, grifo no original):

Através da divisão do trabalho, já está dada desde o início a divisão das *condições* de trabalho, das ferramentas e dos materiais, e, com isso, a fragmentação entre capital e trabalho, bem como as diferentes formas de propriedade privada. Quanto mais a divisão do trabalho se desenvolve e a acumulação aumenta, mais se torna aguda esta fragmentação. O próprio trabalho só pode subsistir sob o pressuposto desta fragmentação.

Dois fatos, então, revelam-se aqui. Primeiro, as forças produtivas aparecem como inteiramente independentes e separadas dos indivíduos, como um mundo próprio ao lado destes, o que tem seu fundamento no fato de que os indivíduos, que são as forças daquele mundo, existem fragmentados e em oposição mútua, ao passo que, por outro lado, essas forças só são forças reais no intercâmbio e na relação desses indivíduos. De um lado, portanto, temos uma totalidade de forças produtivas que adquiriram como uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos, não são mais suas próprias forças, mas as da propriedade privada e, por isso, são apenas as forças dos indivíduos enquanto proprietários privados. Em nenhum período precedente as forças produtivas tinham adquirido esta forma indiferente para o intercâmbio entre os indivíduos *enquanto* indivíduos, porque seu próprio intercâmbio era ainda limitado. De outro lado, enfrenta-se com estas forças produtivas a maioria dos indivíduos dos quais estas forças se destacaram e que, portanto, despojados de todo conteúdo real de vida, tornam-se indivíduos abstratos; mas que, por isso mesmo, só estão colocados em condições de relacionar-se uns com os outros *enquanto indivíduos*.

Aqui, são destacados dois importantes processos e de grande importância para esta nova concepção de mundo, a saber: a alienação e, a reificação das relações sociais. No âmbito da

alienação, os autores indicam que ela é provocada pela divisão do trabalho e a estrutura de propriedade derivada deste movimento que estranha o ser humano da produção e reprodução de sua vida material, de sua essência e do trabalho, ato fundante agora realizado de forma alienada. Já a reificação aparece quando os seres humanos tornam-se abstratos, abstraídos de suas reais relações sociais de produção, sendo isolados enquanto indivíduos, e desta forma, acabam por relacionarem-se mediados pelas coisas que produzem, as mercadorias. Dito de outra forma, há um processo de “coisificação” das relações sociais e um movimento contrário de humanização das relações entre coisas.

Tais constatações levam estes dois pensadores a buscar um caminho para que esta situação de alienação e reificação sejam superadas pela totalidade social. Para tanto, apontam para a necessidade de se recuperar o caráter de auto-atividade do trabalho, ou seja, forma não alienada de atividade humana em sua potência transformadora e acabar com a atrofia produzida por esses processos de desumanização típicos da sociabilidade capitalista e sinalizam que este caminho só se materializará pela apropriação social das forças produtivas. Marx e Engels (*ibidem*, p. 105, 106, 107) indicam que:

As coisas, portanto, foram tão longe que os indivíduos devem apropriar-se da totalidade existente das forças produtivas, não só para alcançar a auto-atividade, mas tão somente para assegurar sua existência. Esta apropriação esta condicionada, em primeiro lugar, pelo objeto a ser apropriado, isto é, pelas forças produtivas que se desenvolveram até formar uma totalidade e que existem apenas no interior de um intercâmbio universal. Sob este ângulo, portanto, tal apropriação deve necessariamente apresentar um caráter universal correspondentes as forças produtivas e ao intercâmbio. A apropriação destas forças nada mais é que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, exatamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos²². Esta apropriação é, além disso, condicionada pelos indivíduos apropriadores. Apenas os proletariados²³ da época atual, inteiramente excluídos de toda auto-atividade, estão em condições e impor sua auto-atividade completa e não mais limitada, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no desenvolvimento daí decorrente de uma totalidade de capacidades [...] a apropriação é, além disso, condicionada pelo modo como deve ser realizada. Só pode ser realizada através de uma união que, dado o caráter do próprio proletariado, só pode ser uma união universal, e através de uma revolução que, de um lado, derrube o poder do

22 Aqui acreditamos que a educação joga um papel fundamental, pois uma outra forma de encarar e objetivar esta práxis, de maneira ampla e não alienada, pode ser decisiva na construção de outra realidade, de desenvolver a totalidade de capacidades nos indivíduos. É claro que entendemos que a verdadeira mudança se processa pelo resgate do trabalho como auto-atividade emancipada e do ato de recolocar sua potência transformadora para a humanidade, no entanto, acreditamos que o trabalho por si só não é capaz de se auto libertar, depende de outras mediações que propulsionem sua libertação de forma conjunta, mediado por uma práxis educativa emancipadora e pela ação coletiva de sujeitos históricos.

23 Aqui acreditamos que não somente o proletariado, mas todas os indivíduos excluídos e marginalizados pela lógica capitalista, ou seja, a totalidade dos não proprietários dos meios de produção e de capital, devem fazer parte deste movimento total de superação das atuais condições de vida da humanidade, pois as classes dominadas ao se libertarem, libertarão também as classes dominantes.

modo de produção e de intercâmbio anterior e da estrutura social, e que desenvolva²⁴, de outro lado, o caráter universal e a energia do proletariado necessária para a realização da apropriação; e na qual, além disso, o proletariado despoje-se de tudo o que nele ainda resta de sua anterior posição na sociedade.

Apenas nesta fase a auto-atividade coincide com a vida material, o que corresponde à transformação dos indivíduos em indivíduos totais e ao despojamento de todo o seu caráter natural. A transformação do trabalho em auto-atividade corresponde à transformação do limitado intercâmbio anterior em intercâmbio entre indivíduos enquanto tais. Com a apropriação das forças produtivas totais pelos indivíduos unidos, termina a propriedade privada.

Com isso, acreditamos ter capturado, mesmo com limites, as contribuições marxianas que encontramos na *A Ideologia alemã*, apontando seus principais pontos e as conseqüentes derivações de tais apontamentos e recolhemos algumas pistas importantes para melhor apreender nosso objeto de pesquisa.

Seguimos nossa análise com as contribuições de Chasin e com um estudo mais detalhado dos manuscritos *Ad Feuerbach*. Pois como nos lembra Chasin (1988, p. 68):

Nas teses estamos diante de “um esboço genial”, como Engels chamou, estamos diante da certidão de nascimento do pensamento fundamental do Marx. Nelas todas as posições fundamentais aparecem através da forma aforismática, ou seja, afirmações não provadas. São fundamentações no plano ontológico enquanto elas resumem o percurso crítico que nelas não está explicitado. O texto enquanto tal não diz o que o indivíduo é, de que ele é composto, o que faz, etc., mas dá uma descrição sumária de sua gênese e de suas características. As onze teses contêm a instauração ontológica, os lineamentos decisivos da ontologia marxiana do ser-social.

Não será realizada uma análise de cada tese separadamente, selecionaremos apenas quatro teses (I, II, III e XI) que vão ao encontro de nossos objetivos²⁵. Em sua primeira tese Marx (1984, p. 11, grifo no original) diz:

O principal defeito de todo materialismo até aqui (incluído o de Feuerbach) consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de *objeto ou de intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, como *práxis*, não subjetivamente. Eis porque, em oposição ao materialismo, aspecto *ativo* foi desenvolvido de maneira abstrata pelo idealismo, que, naturalmente, desconhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis – realmente distintos dos objetos de pensamento: mas não apreende a própria atividade humana como atividade *objetiva*. Por isso, em *A essência do Cristianismo*, considera apenas o comportamento teórico como autenticamente humano, enquanto que a *práxis* só é apreciada e fixada em sua forma

24 Acreditamos que este desenvolvimento pode e deve ser mediado por uma nova práxis educativa.

25 As análises aqui realizadas são quase que integralmente baseadas nas contribuições de Chasin. Registramos que sem suas contribuições seria impossível aprofundar a releitura das teses, pois este exercício demanda um grande conhecimento da obra marxiana, e as limitações de conhecimento do presente pesquisador são ultrapassadas com o apoio da brilhante contribuição chasiniana. Temos um débito especial com este pensador e com Moraes, suas contribuições ajudaram a compor este trabalho e aprofundar o conhecimento do pensamento marxiano.

fenomênica judaica e suja. Eis porque não compreende a importância da atividade “revolucionária”, “prático-crítica”.

Com isso, Marx apresenta de forma sintética, porém rica e profunda, a definição de sua concepção crítica do materialismo, isto é, fala em concreto, efetividade e sensível, indicando assim as lacunas tanto do velho materialismo como do idealismo. Demonstra que o primeiro apenas apreende o mundo como objeto ou intuição, lhe faltando a apreensão prática da atividade humana, a parte subjetiva da objetividade e, por outro lado, o idealismo apenas apreende o mundo como atividade do pensamento, não apreendendo a dimensão da atividade sensível. De acordo com Chasin (1988, p. 55):

Marx reclama que o velho materialismo só tomava a coisa do mundo como objeto científico ou como intuição, como conhecimento imediato, não tomando a coisidade do mundo como atividade humana concreta, efetiva, como práxis. O materialismo anterior não consegue compreender a coisidade do mundo como coisa da atividade. Escapa ao velho materialismo — por isso que é uma “lacuna capital” — o reconhecimento de que a coisidade do mundo é resultante da atividade humana, de uma prática. Escapa o modo subjetivo da coisidade do mundo. A coisidade do mundo não é apenas objeto, não é apenas intuição, mas é uma forma subjetiva. Ele exige a compreensão da forma subjetiva, mas isso não é gnosiológico. O que ele está dizendo é que a forma do mundo, da coisidade do mundo tem, na sua essência, a forma da subjetividade. O objetivo da mundanidade humana é uma subjetividade tornada objetiva, ou melhor, a mundanidade humana é uma objetividade na forma da subjetividade. O real tem forma subjetiva. É a subjetividade que está nas coisas.

Marx está tentando demonstrar que a prática é um momento fundamental na constituição/construção do ser social, isto é, a prática é exteriorização da parte subjetiva da prévia ideação que é tornada mundo, que ilumina, induz e conduz a atividade e apresenta o caráter teleológico do pensamento, visão oposta ao determinismo da objetividade do velho materialismo e do determinismo subjetivo do idealismo. Uma grande virada frente às duas grandes correntes de pensamento de sua época, um pensamento original.

Ainda segundo Chasin (ibidem, p. 56):

Em suma, o materialismo antigo era incapaz de compreender a realidade do mundo do homem como a realidade feita pelo homem, ou seja, que a realidade feita pelo homem é a coagulação da subjetividade em objetividade, é a conversão de subjetividade em objetividade. A grande novidade de Marx está no trânsito entre o objetivo e o subjetivo. É trânsito, não é identidade, não é fusão de objetividade e subjetividade [...] ele está dizendo que a objetividade do mundo humano é um coágulo sensível da subjetividade. E se objetividade e subjetividade não sendo de forma nenhuma idênticas, transitam de uma para outra, uma se convertendo na outra e vice-versa. Mas para que isto seja capturado, a conversão tem que estar efetivada e a efetivação da conversão de subjetividade e objetividade se dá na atividade efetiva e não meramente pela ideação. Para que o subjetivo se torne objetivo tem de ter a mediação da atividade sensível. Do mesmo

modo, objetividade se transforma em subjetividade em determinados momentos. Esse transito da objetividade para a subjetividade agora não tem mais a mediação da efetivação sensível, mas ele terá como mediação uma teoria da abstração [...] Surgiu, portanto, a ideia de uma subjetividade sensível, de uma subjetividade tornada mundo, como surgirá a possibilidade de uma objetividade tornada subjetividade pela mediação do processo abstrativante. Isto, então, abre o caminho da cognição [...] O elemento cognitivo depende de um posicionamento ontológico onde objetividade e subjetividade são intercambiáveis. Não intercambiáveis pura e simplesmente num plano teórico, mas intercambiáveis, do subjetivo para o objetivo, pela mediação da atividade sensível. E no sentido inverso, o intercâmbio do objetivo para o subjetivo se dá pela mediação de um processo concreto, preciso, bem delimitado, bem determinado de abstrações. A abstração é o único modo pelo qual o ser humano se apodera da objetividade no plano da consciência. Da mesma forma que o homem só se apodera da objetividade no plano da objetividade por intermédio da atividade. E em Marx a atividade humana efetivadora ou efetivante é o compósito preciso entre apropriação de objetividade sob forma de abstração e é, simultaneamente, confecção de objetividade pela transposição da subjetividade em objetividade via efetivação, prática.

O que Chasin está nos mostrando em sua análise é o que Moraes (s/d) apontou, e já indicamos no início deste capítulo, em relação à problemática do conhecimento no fluxo entre objetividade e subjetividade, cuja resolução não se dá no campo gnosiológico e sim mediado por uma crítica ontológica. Assim, o que se destaca é o aparecimento da práxis enquanto momento de realização deste trânsito e de verificação da verdade, da efetividade do pensamento, isso é, o que é a matriz fundante do ser social é a atividade real objetiva. Ou seja, em primeiro lugar Marx fundamenta a relação ontológica entre subjetividade e objetividade e demonstra o primado ontológico desta última, deste modo, a exteriorização da subjetividade em objetividade se dá pela prática e o caminho inverso pela abstração que depende do posicionamento ontológico entre estes dois planos que se convertem um no outro, ora pela abstração, ora pela práxis. Ainda segundo Chasin (1988, p. 56) “[...] em Marx a atividade humana efetivadora ou efetivante é o compósito preciso entre apropriação de objetividade sob forma de abstração e é, simultaneamente, confecção de objetividade pela transposição da subjetividade em objetividade via efetivação, prática”. Por este motivo não se separa prática de teoria, não há boa ação sem uma orientação teórica, e não existe uma boa teoria que não seja efetivada via prática. Assim, é por isso “[...] que se fala em critérios objetivos de verdade e não em critérios subjetivos [...] (ibidem, ibid.).

Não é no âmbito do pensamento por si só que podemos determinar a verdade de algo, mas sim no plano do real, do concreto, é que encontramos a referência para verificação, efetivação da concretude de uma ideia. É por isso, que em Marx se fala em concreção do pensamento, a qual permite, por sua vez, a objetivação da subjetividade no ato de exteriorização.

Assim, se torna vital compreender a especificidade, o que é específico, particular, para apreender o real tanto em sua objetividade, quanto em sua subjetividade, ou seja, na totalidade de complexos que compõe a concretude do real.

Segundo Chasin (1988, pp. 58, 59):

Consequentemente, e aqui entra um dos aspectos fundamentais da novidade do Marx, ele instaura uma nova ordem da objetividade. Em sua distinção, objetividade e subjetividade não são entificações estranhas, mas convertem-se uma na outra sob formas específicas. Os objetos do mundo do homem são subjetividades objetivadas, realidades de forma subjetiva. As figuras da subjetividade do homem são objetividades reais ou possíveis, subjetividades de forma objetiva. Consequentemente, o mundo do homem não é simplesmente exterioridade e interioridade, mas é atividade sensível. Essa atividade é algo que funda objetividade e subjetividade. Há, por assim dizer, uma coparticipação de objetividade e subjetividade. E é nessa coparticipação que se dá a unidade da atividade, ou seja, o uno é a atividade e o múltiplo é objetividade e subjetividade. O uno e o múltiplo são unos e múltiplos no universo efetivo do sensível que comporta a subjetividade.

Com isso, temos que na reflexão de Marx, a práxis humana é unidade entre objetivo-subjetivo, é trânsito de um para o outro e, é por isso que no pensamento marxiano é na atividade objetiva do ser humano, no trabalho como processo de produção da existência material, que encontramos a matriz fundante do ser social, pois neste movimento há uma prévia ideação, uma captação das propriedades e nexos do real e uma consequente atividade que coagula a subjetividade abstrativante em realidade concreta no mundo objetivo dos homens.

Deste modo:

O que o Marx cobra do materialismo e do idealismo é que ambos são reducionistas. A coisa no velho materialismo perde a sua dimensão fundamental que é a sua forma subjetiva; no idealismo a atividade perde a sua forma fundamental porque a atividade só é abstrata e não sensível. Marx não é alguém que recupere o idealismo ou o materialismo [...] a concepção da coisa no materialismo é reducionista, falta a forma subjetiva; a concepção da atividade no idealismo é reducionista, falta a forma sensível. O mundo apanhado pelo idealismo e o mundo apanhado pelo materialismo são mundos reduzidos (CHASIN, 1988, p. 60).

Assim, o que temos é a distinção, na primeira tese, de por um lado, atividade abstrata, e por outro a atividade concreta. Assim como, temos a distinção da forma suja da prática e a forma prático-crítica. Segundo Chasin (ibidem, ibid.) “Atividade abstrata entendida como comportamento mental em geral, como comportamento ideal, como momento ideal da atividade; e atividade concreta como sendo a atividade efetivante, objetiva, sensível”. Em relação à distinção entre a forma suja da prática e a forma prático-crítica Chasin (ibidem, p. 60, 61) aponta que:

A forma suja, porca, inferior da prática é essa forma mercantil do nosso modo de produção. Essa atividade é estreitamente vinculada à imediatividade das vantagens. E existe uma forma superior da atividade que ele chama de “prático-crítica”, “revolucionária”, isto é, efetiva e teórica. Crítica está no território do pensamento. A atividade “revolucionária” é a atividade não apenas sensível e consciente, mas sensível e com uma consciência que propõe transformação.

Nesta tese, a refutação das correntes de pensamento dominantes à época é feita mediante a crítica ontológica, a qual recoloca o pensamento e a prática humana em um novo patamar, mais rico e coerente com uma leitura da realidade que possibilita a erupção do novo mediante a apreensão/compreensão da realidade e uma ação transformadora de sujeitos históricos dotados de consciência das propriedades e dos nexos causais das totalidades de complexos.

Chasin (ibidem, p. 61) sintetiza sua análise da primeira tese da seguinte maneira:

Como síntese da tese primeira nós podemos formular três pontos: 1) a atividade é tomada, é reconhecida como dimensão fundamental do ser-social; 2) a atividade reúne, na objetividade do ser-social, objetividade e subjetividade; 3) a atividade e seus atributos é determinada diretamente no plano ontológico, ou seja, no plano de sua existência real, histórica. Esses três aspectos, esses três momentos da primeira tese Ad Feuerbach convulsionam e reordenam toda a filosofia anterior. É uma nova filosofia. O que não quer dizer que ela é feita e instaurada a partir do vazio, do nada, mas ela é feita precisamente pela superação crítica das filosofias anteriores. No caso específico da primeira tese: o materialismo e o idealismo.

Temos com isso uma análise detalhada de algumas contribuições que, com o auxílio de Chasin, encontramos na primeira tese, a qual instaura uma nova filosofia alicerçada em uma crítica ontológica e uma superação crítica na apreensão da objetividade e subjetividade do concreto e do ser social, determinando a instauração do ser.

Seguimos com uma análise da segunda tese, cujo tema se direciona a crítica a gnosiologia, ou seja, busca determinar o saber. Na segunda tese Marx (1984, p. 12, grifo no original) diz:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa da realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente *escolástica*.

Este caminho de determinar em primeiro lugar a forma de existência do ser social, ou seja, uma determinação ontológica, em seguida determinar as problemáticas que envolvem o saber, o plano gnosiológico, é a maneira de pensar em Marx, de sua construção teórica. A questão gnosiológica depende da forma do tratamento ontológico. O que Marx está mostrando nesta segunda tese é que a “verdade do pensamento é uma questão da efetividade, da objetividade e não

da subjetividade. Há um deslocamento fundamental: saber o que é o saber, o conhecimento, o pensamento, não é uma questão subjetiva, mas é objetiva” (CHASIN, 1988, p. 62). Isto ocorre, pois o pensamento se põe no plano ontológico-prático, isto é, depende da atividade sensível para sua concretude. Assim, é no concreto, na concretude do pensamento que encontramos a sua verdade, cuja verificação se dá no plano do objeto e não do sujeito.

Quando Marx fala em terrenalidade do pensamento, ele está querendo demonstrar que o pensamento só é verdadeiro quando ele se põe ou pode se por no âmbito da objetividade, quando se torna parte do mundo dos homens. No plano gnosiológico a centralidade sempre se põe no indivíduo e a terrenalidade da coisa é colocá-la na exterioridade do pensamento, no plano objetivo, que é o centro por si mesmo. Segundo Chasin (1988, p. 62):

O que o Marx está colocando é uma coisa genial: o pensamento é importante quando ele se põe como poder na exterioridade. Isto está inteiramente ligado à primeira tese: o pensamento que se torna coisa no mundo. Um pensamento que só fica no universo do pensamento é uma debilidade. Um pensamento que só possa se manter enquanto abstração é um poder pequeno. Mas um pensamento que pode se tornar coisa no mundo, eis a coisa gigantesca e formidável. É que a distorção, a aberração do ponto de vista gnosiológico, leva a mitificar o pensamento e torná-lo extremamente débil face ao que ele é mesmo. Entre os diferentes reducionismos do ponto de vista gnosiológico, é reduzir o pensamento a algo menor que ele mesmo.

Assim, todo o debate de Descartes até os nossos dias fechou a discussão sobre a problemática do conhecimento nos estreitos estudos em torno dos limites e possibilidades do saber, chegando-se ao absurdo de alguns asseverarem a impossibilidade da inteligibilidade do mundo, como sugerem alguns teóricos “pós”, da realidade. Ou seja, o pensamento vem constantemente sendo destituído de sua potência. A verdade está nas coisas, no plano da objetividade, e o pensamento busca captar, sob a forma abstrata a verdade objetiva, a verdade que está nas coisas e não no sujeito. Quando Marx fala de efetividade e não efetividade do pensamento isolado da práxis como sendo uma questão escolástica ele está dirigindo sua crítica ao subjetivismo do plano gnosiológico que abandona as determinações ontológico-práticas do real e se perde em devaneios abstrativantes. Segundo Chasin (ibidem, ibid.):

A teoria do conhecimento quando vai fazer a sua tematização, isola o pensamento da práxis. As traduções falam do ponto de vista gnosiológico: prática e pensamento, objeto e sujeito. Quando o Marx diz que estas duas coisas são inseparáveis. É a teoria do conhecimento que separa uma coisa da outra. E esta separação é um absurdo porque transforma a questão do saber numa “questão puramente escolástica”. O que o Marx afirma é que a teoria do conhecimento se instaura através de um absurdo que é a demolição ontológica do vínculo prática-pensamento. A prática está vinculada ao pensamento não por desígnio ideológico para que se possa politicamente transfigurar o mundo, mas como ato ontológico elementar e primordial do ser-social, ou seja, o

fenômeno real é a conexão indissolúvel entre prática e pensamento. A teoria do conhecimento se instaura brutalizando a realidade, separando o pensamento de onde ele pode existir, isto é, na atividade. O ponto de vista gnosiológico é aquele que desnatura o pensamento e a verdadeira questão do saber, pois rebaixa o problema para “uma questão puramente escolástica”.

O que Marx coloca ao falar em questão escolástica é um debate não ligado ao real, uma questão da razão entregue a si mesma. Segundo Marx, o saber depende do ser, pois sendo o saber um saber de um determinado tipo de ser, o ser humano, e como este ser humano é o ser de sua atividade, o seu saber é o saber de seu ser ativo, a sua atividade enquanto ser social em metabolismo com a natureza. Logo, a teoria não se separa da realidade, mesmo estas não sendo idênticas. Marx rechaça a unilateralidade gnosiológica por meio de uma crítica ontológica, sendo então a autêntica questão do saber uma questão ontológico-prática. Este debate que ele trava se direciona especialmente à Kant, que separa o pensamento de suas possibilidades de existência real, e o que Marx faz é recolocar o pensamento em sua dimensão específica, prática. Ou seja, se acordo com Chasin (ibidem, p. 63):

O saber do homem, conseqüentemente, o saber de sua atividade na processualidade de suas figuras historicamente configurado. O homem em sua atividade. Não é na especulação, mas na terrenalidade, na ceterioridade, que o pensamento deve e tem de demonstrar a sua efetividade e seu poder, ou seja, a sua verdade. A verdade é, pois, poder de efetivação. O critério de verdade objetiva é a questão da efetivação. Algo é verdadeiro teoricamente na medida que este algo teórico seja efetivado. O poder de efetivação revela ou implica verdade. A verdade, portanto, não é uma criação ou um produto da cabeça, mas é uma idealidade homóloga ao concreto. Conseqüentemente, teoria em Marx é reprodução do ser e não organização do objeto a partir da subjetividade, ou seja, a subjetividade individual não organiza o mundo, mas reproduz, sob forma de um compósito abstrato, o mundo concreto e com isso obtém o abstrato-concreto do pensamento. Em suma, o problema do conhecimento não é uma questão gnosiológica, mas ontológica, mais precisamente, ontológico-prática [...] Subjetividade é algo que se põe na medida em que se relaciona com objetividade. Ela tem o poder de mudar a realidade, de captar a realidade, mas ela duas vezes depende, no seu pôr e no seu captar, desta realidade para poder se pôr. Ela não é autônoma. A subjetividade nada mais é do que a subjetividade da realidade. É o mundo objetivo tornado interioridade. Ela depende disto. E a transformação do mundo é a capacidade de que este mundo venha a incorporar a forma subjetiva. Mesmo quando a subjetividade, através de uma bem ordenada efetivação, se torna coisa no mundo não é idêntica à coisa do mundo e à ideação que tornou-se coisa do mundo. Uma é na realidade, outra é na subjetividade. Elas nunca são idênticas, ou seja, a reprodução científica mais perfeita do real não é idêntica ao real porque o real é efetivo e a reprodução científica é um compósito de altíssima importância na forma da abstração. É uma realidade feita de abstrações, ao passo que a realidade é feita de efetividades. Não podem ser idênticas.

Por isso, quando indicamos o resgate das contribuições ontológico-filosóficas estamos nos direcionando a possibilidade de retomar a potência do pensamento na compreensão/apreensão do real e a força revolucionária desta forma de agarrar a realidade a fim de transformá-la, e com isso

entender a educação enquanto *uma das* mediações para alcançar a emancipação humana. Vendo que a verdade está fora e não dentro do sujeito, e que apreender o mundo de uma outra forma, sob a ótica de uma filosofia ontológico crítica pode potencializar práticas transformadoras, emancipadoras e revolucionárias que nos levem à construção de um caminho para além dos limites da perversa lógica capitalista.

E é exatamente sobre o tema da educação que trata a III tese, vamos a ela. Segundo Marx (1984, p. 12):

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade.
A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária.

Marx nesta tese prossegue sua crítica ao velho materialismo assim como também ataca a ideia de mudança isolada da consciência como motor da transformação. Reafirma sua defesa de uma transformação revolucionária por meio da atividade prático-crítica que possibilite a mudança qualitativa do ser social tanto em sua singularidade como em sua universalidade, ou seja, uma transformação da totalidade da realidade social. O que o autor está colocando é a reafirmação da especificidade da atividade sensível como ato concretizante do ser social e, da possibilidade de que esta objetivação teleológica possa ser revolucionária, realizada pelos próprios seres humanos como sujeitos históricos cientes de suas determinações e capazes de vislumbrar futuros possíveis. Além disso, recoloca a rejeição dos meios exclusivamente ideais e subjetivos como transformadores. De acordo com Chasin (1988, p. 64):

Marx descarta a educação como meio prioritário de transformação. A educação transforma o que? Transforma a subjetividade. Quando Marx descarta a educação como meio prioritário de transformação é que não basta transformar a subjetividade, a consciência. A consciência é fundamental e ela precisa ser transformada para a revolução, mas a transformação da consciência isoladamente não é arma de transformação. Ao menos como único meio a educação não é, portanto, um meio da revolução. Marx não descarta nem a educação nem o educador como meio de reprodução social da consciência. Ele faz uma crítica extremamente aguda de que esta tese da educação como revolucionária faz uma clivagem na sociedade e uma parte dela tem que ser sobreposta a outra. Uma ganha posição decisiva face à outra, os educadores face aos educandos.

Assim, a educação por si só não é capaz de imprimir uma verdadeira transformação na sociedade, pois se foca na mudança no plano das subjetividades e, uma das partes não pode ser

sobreposta à outra. No entanto, podemos pensar que a educação, de uma perspectiva ampla, não como único meio, mas como uma das mediações necessárias para que se processe uma transformação social, como uma mediação estratégica para a mudança, pode ser de fundamental importância para a construção de uma nova sociabilidade. Se fizermos o exercício de pensar uma educação que parta da base da “atual” que temos, incorporada e colocada em outras bases (teórico-práticas), voltada para a compreensão ontológico-crítica da realidade, de uma verdadeira apropriação do conhecimento criado ao longo da história humana pela totalidade dos sujeitos sociais, o nível do debate, os questionamentos e as possíveis respostas aos problemas que enfrentamos em nossa realidade seriam muito mais ricos e diversos, apontando diferentes caminhos dos que são atualmente vislumbrados pelo pensamento único da classe dominante que é limitado e determinado por interesses específicos de uma determinada classe social. Será que se o monopólio das oportunidades sociais, cuja concretização se dá especialmente pelo monopólio da cultura e do conhecimento fosse radicalmente alterado, gerando acesso ilimitado a todos os participantes da realidade social ao conhecimento humano a história não poderá ser diferente? Será que se o ser social não fosse alienado em sua atividade fundante, o trabalho, e assim, toda a humanidade tivesse compreensão da totalidade de seus processos de produção e reprodução, e assim se apropriando, pelo trabalho e mediado por uma educação ampla, da verdadeira cultura humana, nossa história não tomaria outro rumo? Ou será que estamos fadados a caminhar perdidos rumo a nossa própria destruição na beira de um abismo criado por nós mesmos? Chegamos ao fim da história? Ou estamos chegando ao começo da verdadeira história humana?

Pelo caminho que percorremos até aqui nos parece que a humanidade ainda não começou a contar sua própria história, ou talvez tenha começado e não continuou. Temos a história dos vencedores, das conquistas e da exploração, da destruição da natureza e do próprio homem, dos valores humanos deturpados pela ganância e pelo egoísmo. É chegada a hora de saltarmos, um salto qualitativo, do “reino das necessidades” para o “reino da liberdade”, onde o ser social, em conjunto, toma as rédeas de seu processo histórico e constrói uma nova sociabilidade emancipada. Para tanto, acreditamos que retomar o caminho ontológico-filosófico prático-crítico proposto pelo pensamento marxiano ser uma das chaves para concretizar/objetivar esta transformação. E é exatamente sobre a necessidade, sobre a urgência da transformação que versa a última tese analisada.

De acordo com Marx (1984, p. 14) em sua XI tese: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Segundo Chasin (1988, p. 68):

Não há o menor sinal nesta tese de uma proposta de eliminação da teoria, da interpretação. Marx não está dizendo que os filósofos fizeram mal em interpretar o mundo. Primeiro lugar ele constata que eles interpretaram, segundo, e é este o problema, que eles se limitaram a interpretar o mundo. O mal não está em interpretar, mas está em apenas interpretar. O que ele demanda não é, portanto, a nulificação da teoria, mas a sua ampliação. Não se trata de deixar de interpretar, mas de interpretar mais amplamente ou diversamente. Duas coisas ele pede: uma teoria mais ampla e o não restringimento à interpretação, mas também a efetivação. A interpretação não é mal, mas é preciso a boa interpretação que inclua, no labor teórico, a transformação. A teoria precisa se ampliar incluindo a reflexão da ou sobre a transformação, ou seja, a subjetividade teórica, racional, crítica, tem que se estender sobre o devir, o transformar e não apenas sobre o em-si das coisas enquanto tais. A nova concepção ontológica demanda isso.

Em nossos esforços até aqui buscamos retomar a interpretação ontológico-crítica do pensamento marxiano sobre a realidade e ao mesmo tempo encontrar práticas que materializem transformações nas totalidades de complexos do ser social, este caminho muitas vezes é entulhado com especulações vazias e reducionistas, duvidando da capacidade e potencialidade humana de vir a ser mais em seu constante devenir. A crítica de Marx nestas teses reside no fato de que grande parte das interpretações filosóficas sobre mundo ficam apenas na interpretação, não indo além da pura e simples interpretação. Marx em suas teses cobra a todo tempo as faltas, as lacunas apresentadas nas interpretações dominantes, e visa abrir um novo caminho, o caminho da mudança, da emancipação. Ainda de acordo com Chasin (ibidem, ibid.):

A lacuna capital da interpretação seria não pensar a transformação, o devir, a subjetividade iluminadora prático-crítica. Não é mal interpretar, melhor ainda é interpretar da forma mais extensa possível. E essa forma é aquela que toma a processualidade em seu conjunto, o ser e o devir. O devir é algo no mundo dos homens, na mundanidade humana feito, preparado, pelo próprio homem. Então, a crítica de Marx vai no sentido não de propor a eliminação da teoria, mas ele pede que seja quebrada a limitação dela. Que se reconheça e pense a atividade sensível e não apenas a atividade abstrata, pensamento. Ele pede que se reconheça a sensibilidade na sua forma subjetiva, que leve a teoria até o fim, à sua raiz ontológica e que leve a prática ao polo máximo da positividade, ou seja, a “prática-crítica” e não a prática “judaica e suja”, como ele se referia na primeira tese.

Ou seja, a teoria deve caminhar junto com a prática, não no sentido vulgar, sujo, mas no sentido crítico, possibilitador do novo, da ação revolucionária concretizadora de futuros possíveis. Compreendemos a educação como uma das mediações estratégico-práticas para objetivar a tão sonhada transformação e, seguiremos com nosso estudo na intenção de defender e sustentar esta ideia, uma ideia que tem força e potência material, pois se apoia na necessidade e urgência da transformação para a continuidade e sobrevivência da humanidade. Dados os limites

da própria natureza que vem cada vez mais apresentando sinais de esgotamento e da própria humanidade que cada vez mais tem seus valores deturpados por esta lógica social perversa, a humanidade e natureza clamam por mudanças radicais em nosso modo de sociabilidade.

O que fica claro no exposto até aqui é que de fato Marx vai além das limitações e determinações de sua época, produz o novo, uma nova forma de lidar e encarar a realidade que perdura com força e persistência até os dias de hoje como um importante instrumental para apreender e transformar a realidade e, que deve por isso, ser cada vez mais estudado e recolocado na pauta das pesquisas acadêmicas e dos debates políticos e sociais, assim como servir de base para compreender os processos cada vez mais alienantes da produção econômica de nossa época. A riqueza de seu pensamento está longe de se esgotar nestas páginas, e nestas análises, vai muito além, buscamos aglutinar algumas de suas contribuições que vão ao encontro de nosso objetivo neste estudo, o de apreender a educação em sua potência emancipadora.

No próximo capítulo seguiremos com o resgate das contribuições de Lukács, o qual é o verdadeiro responsável pelo estudo das contribuições ontológicas do pensamento marxiano. É em especial em seus trabalhos *Para uma ontologia do ser social I e II* e os *Prolegômenos* que iremos buscar algumas de suas importantes contribuições para recolocar o pensamento marxiano em seu devido lugar de destaque para interpretar e transformar a realidade já em pleno século XX superando as deturpações pelas quais passaram o pensamento marxiano que foi muitas vezes desfigurado e chegando ao absurdo de ficar quase que irreconhecível devido às péssimas interpretações, realizadas por alguns estudiosos, desta forma de se pensar a realidade²⁶.

26 Aqui apenas para apontar alguns autores que deturparam o pensamento marxiano podemos citar Berstein (um dos responsáveis pela confusão do pensamento marxiano com a social democracia e protagonista de grandes debates com Rosa Luxemburgo, uma grandedefensora do marxismo revolucionário), o próprio Kautsky (um dos responsáveis pela visão determinista e mecanicista do pensamento marxiano), Stalin (um dos responsáveis pela visão necessitarista da obra marxiana), entre outros.

CAPÍTULO 2 – LUKÁCS E O RENASCIMENTO DO MARXISMO

“Questão lateral e a que não posso responder é a de saber se a ponte que tentei lançar entre o passado e o futuro, para e através do presente, será realmente duradoura ... Se, nestes tempos desfavoráveis, não logrei estender mais que uma frágil ponte, um dia irão substituí-la por outra, sólida, na medida em que este trânsito alcance a importância que de fato tem para a vida espiritual. Eu, pessoalmente, me contentaria em conseguir facilitar a alguns homens, mesmo que a poucos, o caminho do passado ao futuro, neste confuso período de transição” (György Lukács)

No capítulo anterior buscamos resgatar de forma sumária o percurso intelectual de Marx, assim como apresentar a virada filosófico-ontológica realizada por este pensador e ir recolhendo algumas pistas para alcançar nosso objetivo de compreender a educação como uma das chaves para construção da emancipação humana. Para tanto, nos valem das contribuições de Chasin e Moraes, assim como o resgate de duas obras de Marx em especial, A Ideologia Alemã e as Teses Ad Feuerbach, pois acreditamos que elas contem a gênese desta nova forma de pensar inaugurada por Marx e Engels, apresentando uma nova concepção de mundo e do ser social, materialista histórico dialética e tendo no trabalho a categoria fundante desta forma superior de organização da matéria, o ser humano e social, inserido na totalidade de complexos da realidade orgânica e inorgânica.

No presente capítulo nossa intenção é a de apresentar de forma sumária a produção intelectual lukacsiana, como os movimentos de continuidade e rupturas em seu pensamento estão intimamente ligados aos problemas de sua época e, com os quais, o autor busca, em bases filosóficas e práticas, lidar. Buscamos também apontar suas principais contribuições ontológico-filosóficas e como estas podem nos auxiliar na compreensão/apreensão da educação como uma das chaves para a emancipação humana. György Lukács (1885 -1971) é um filósofo húngaro que passa, após a Revolução de 1917, a se transformar em uma das figuras centrais da tradição marxista e possui uma vasta e monumental obra em diversas áreas do saber. Sua produção intelectual, assim como sua participação política, são de grande importância no cenário mundial e, em especial, para o marxismo e para o socialismo. Com isso, resgatar suas contribuições ontológico-filosóficas para o universo do marxismo se torna condição *sine qua non* para uma melhor apreensão pelo pensamento, em bases marxistas, dos problemas reais, concretos, enfrentados na contemporaneidade, possibilitando assim caminhos para práxis crítico-revolucionárias que visem a transformação da realidade e a autoconstrução da verdadeira “generidade” humana emancipada.

No entanto, para o objetivo de nosso trabalho, iremos nos focar mais especificamente em sua produção intelectual da maturidade, especialmente durante a década de 60 e início de 70, pois é onde acreditamos encontrar a síntese de seu pensamento e sua mais sólida contribuição para o renascimento do marxismo à nível mundial. Ao utilizarmos a expressão “renascimento do marxismo”, cunhada pelo próprio Lukács, queremos indicar que o movimento intelectual realizado por este autor busca, principalmente após a década de 1930²⁷, superar as deturpações do pensamento marxista realizadas pelas leituras equivocada da Segunda e Terceira internacional, assim como as deformações imprimidas pelo stalinismo na leitura das contribuições marxianas para lidar com os problemas enfrentados pelas realidades de fins do século XIX e início e meados do século XX, respectivamente.

A citação utilizada no início deste capítulo, em uma auto avaliação do próprio Lukács, já no fim de sua vida, apresenta um octogenário incansável e militante intelectual e politicamente, que busca até seus últimos dias realizar um trabalho ininterrupto para auxiliar na construção de uma outra realidade e, de bases teóricas para a consolidação deste movimento de transformação do ser social, fundada, essencialmente, no resgate da perspectiva mais revolucionária das contribuições marxianas, a perspectiva ontológica do ser social. Nosso foco neste período, da década de 1960 e 1970, se dá principalmente por dois motivos: em primeiro lugar, é nesta fase que Lukács direciona seus estudos do marxismo na direção do resgate ontológico das contribuições marxianas; e em segundo lugar, devido sua vasta obra e nosso curto espaço de estudo e exposição, além de nosso objeto de estudo, não poderíamos, mesmo que quiséssemos, dar conta em poucas páginas da grande extensão e contribuição de sua obra para o marxismo. Esperamos que com a leitura realizada de apenas uma parte de suas obras, a *Ontologia*, possamos, mesmo que sumariamente, trilhar este “caminho do passado ao futuro” na ponte construída por Lukács rumo a uma transição para uma sociabilidade para além do capital, contribuindo teórica e filosoficamente para uma outra compreensão da educação e de sua importância para a emancipação humana.

As principais obras do autor, a que nos referimos no período apontado (1960-1970), são a *Ontologia do Ser Social I e II* e os *Prolegômenos*, cuja tradução para o português só se realizou

27 Aqui devemos destacar que a década de 1930 é apontada por Nicolas Tertulian, Ester Vaisman, Ronaldo Vielmi Fortes, José Paulo Netto, entre outros, como um momento especial na virada do pensamento de Lukács, pois foi neste período, em sua estadia em Moscou, que Lukács teve contato com os Manuscritos de 1844 e as obras filosóficas de Lenin, obras que, segundo o próprio Lukács, foram o motor para uma grande virada em sua interpretação das contribuições marxianas, especialmente no tocante a práxis e a teleologia, mas que neste momento ainda não estavam maduras em seu pensamento, o que de fato acontece somente nas décadas finais de sua vida.

nos últimos anos e as análises de suas contribuições ainda estão longe de se esgotar. Vale destacar que o Brasil talvez seja um dos países onde a obra lukacsiana tenha sido mais estudada, com grandes contribuições de Carlos Nelson Coutinho, José Chasin, Leandro Konder, José Paulo Netto, Ricardo Antunes, Sérgio Lessa, Guido Oldrini, Maria Orlanda Pinassi, Mario Duayer, Ester Vaisman, Ivo Tonnet, entre outros. A densidade destas obras torna desafiador o caminho de tentar resgatar suas contribuições para a educação, ainda mais no curto espaço de tempo para a realização da presente pesquisa, os dois anos do curso de Mestrado, no entanto, estes podem e devem ser os primeiros passos de um aprofundamento cada vez maior do universo ontológico e categorial apresentado por Lukács na esteira das contribuições marxianas para lidar com um complexo, a educação, no emaranhado de complexos da realidade na intenção do resgate da verdadeira “generidade” humana no caminho para consolidação do “reino da liberdade”.

Nossa intenção neste capítulo é exatamente o resgate de sua interpretação, na trilha apontada por Marx, do caminho histórico e irreversível de construção do ser social, e como as categorias - “formas de ser, determinações da existência” - resgatadas por Lukács, nos auxiliam no objetivo do presente trabalho, o de compreender/apreender a educação, como práxis social ampla e, uma das chaves para a emancipação humana.

De acordo com José Paulo Netto (1992, p. 25, 26):

O valor de um complexo filosófico reside no grau de articulação que consegue estabelecer entre as respostas que fornece às questões colocadas pela sua inserção histórica num tempo e numa sociedade determinados e a ampliação da problemática e das soluções que introduz no interior do conjunto cultural de que, de uma forma ou de outra, é herdeiro. Precisamente, a avaliação de um tal complexo exige o trânsito entre o esclarecimento que traz às “questões do dia” e a contribuição com que acresce o conjunto ideológico-cultural mais abrangente em que se situa [...] Consequentemente, a relevância de uma configuração filosófica implica diretamente a sua capacidade em recolher os problemas específicos de uma época dada e submetê-los a um tratamento crítico apto a deles extrair uma significação que supera o quadro factual imediato em que emergem. Isto é: um conjunto de ideias é tanto mais dotado de transcendência histórica quanto mais profundamente penetra a essência do *hic et nunc*. Eis por que a modalidade pela qual uma reflexão aborda sua temporalidade só se legitima enquanto, sem dissolver as especificidades com que se defronta, assimila-as ao eixo cultural pertinente à evolução sócio-humana como evolução genérico-universal [...] O valor de um pensador radica, assim, na medida em que elabora um conhecimento do seu tempo histórico-social de modo a desvelar, no emaranhado de fenômenos ocorrentes, o que é essencial para o ser social [...] A singular posição ocupada por Georg Lukács no interior do pensamento contemporâneo reside justamente na peculiar modalidade com que examinou a problemática do seu tempo.

Estamos completamente de acordo com José Paulo Netto e, por isso, resgatamos as contribuições de Lukács no presente trabalho. Entendemos que sua significação vai além do

quadro factual em que emergiu e continua hoje como um importante apoio para o salto na compreensão do “complexo de complexos” da realidade e do ser social pela via abstrativante do pensamento, dentro do primado da objetividade, pois as “categorias são formas do ser, determinações da existência”, transcendendo, assim, seu período histórico e contribuindo de forma significativa para compreensão da evolução genérico-universal do gênero humano e funcionando como um importante guia para ações transformadoras prático-críticas.

2.1– A aventura intelectual lukacsiana

Descrever o percurso intelectual de Lukács não é uma tarefa fácil de ser executada. Segundo Netto (1992) alguns autores, como Lucien Goldmann, em fins da década de 1950, Peter Ludz, no início dos anos de 1960, Henri Arvon, em fins da década de 1960, tentaram estabelecer uma periodização dos diferentes momentos da obra lukacsiana, sem contudo conseguir apreender o essencial de seu pensamento e suas linhas de força. Ainda de acordo com Netto (1992, p. 29,30, grifo do autor):

Mais importante, porém, é a ausência [...] de uma correta conexão entre as problemáticas que foram objeto da reflexão de Lukács nos diversos momentos por que evoluiu a sua obra [...] Esta questão é, de fato, a que põe decidir da validade de qualquer periodização do pensamento lukacsiano. Não basta mostrar, de forma mais ou menos correta, os instantes que marcam as inflexões maiores da rota intelectual de Lukács. O que conta é, a par desta indicação, o estabelecimento de linhas-de-força filosófico-ontológicas que se interpõe, superpõem e/ou prolongam [...] Para tanto, é necessário conceber a evolução lukacsiana e a referência ao *momento histórico* de que emerge. Em suma: a *verdade* da obra lukacsiana só é passível de ser tomada estabelecendo-se seu tempo e seu modo.

Assim, entender os caminhos e descaminhos intelectuais de Lukács demanda um grande conhecimento de suas obras assim como o enquadramento necessário de seu contexto histórico e as diferentes questões que emergem dos diferentes fatos concretos na realidade e do tempo em que o autor escreve. Na rota de exposição de Netto (1992) ele mostra três diferentes encontros do autor com o pensamento marxiano, encontros descritos pelo próprio Lukács em seu texto de 1933 intitulado *Meu caminho até Marx*, cujo teor esclarece sua rota na aproximação ideológica do marxismo.

No primeiro momento de contato com as obras marxianas, Lukács, ainda jovem, era fortemente influenciado por pressupostos epistemológicos neokantianos, o que de fato restringiram sua compreensão da tessitura da obra do pensador alemão. Segundo Lukács (1970,

apud., Netto 1992, p. 30):

Estas leituras me convenceram de sua verdade no que concerne à essência do marxismo. Impressionaram-me, sobretudo, a teoria da mais-valia, a concepção da história como história da lutas de classe e a divisão da sociedade em classes. Mas, como é costumeiro num intelectual burguês, limitei esta influência à Economia e, principalmente, à sociologia.

Neste momento, e aqui vale destacar que Lukács nasce em uma família abastada e ainda muito precocemente toma uma firme postura de recusa em relação ao modo de viver e pensar tipicamente burguês, sua leitura academicista do marxismo é amplamente influenciada por Kant e Simmel. O segundo momento desses encontros acontece tendo como pano de fundo a Primeira Guerra Mundial e a concomitante crise intelectual que este movimento desencadeia em Lukács e sua cada vez mais profunda recusa do mundo burguês, traço este que o irá acompanhar até o fim de suas dias. No plano intelectual lukacsiano esta crise se manifesta em uma mudança do idealismo subjetivo, marcado por uma forte angustia do autor, para um idealismo objetivo, marcado por um “ativismo messiânico”, de acordo com o próprio Lukács. Sua perspectiva neokantiana era substituída por uma leitura influenciada por Hegel e Feuerbach, principalmente da Introdução à crítica da Economia Política. De acordo com Lukács (1970, apud., Netto, 1992, p. 31):

[...] apesar da tentativa, já bem consciente, de superar Hegel em nome de Marx e “conservá-lo” ao mesmo tempo, problemas decisivos da dialética foram resolvidos de modo idealista [...] A teoria da acumulação do capital, de Rosa Luxemburgo, a que me prendia neste momento, se mistura, então, muito inorganicamente, a um ativismo subjetivista ultraesquerdizante.

O terceiro momento deste encontro de Lukács com o marxismo, segundo Netto (1992, p. 31) é “aquele que, conforme o Lukács de 1933, coroava seu caminho até Marx, ocorre em fins da década de vinte: só aí ele apreende 'o caráter totalizador unitário da dialética materialista'”. O filósofo húngaro assim descreve as condições deste movimento:

Somente com a maturidade adquirida depois de uma práxis de anos de contato com o movimento operário revolucionário, somente com a oportunidade que tive de estudar as obras de Lenin e, pouco a pouco, compreender seu significado fundamental, pude iniciar o terceiro período de meu contato com Marx (LUKÁCS, 1979, apud., Netto, 1992, p. 31).

Já apontamos em uma nota de rodapé (26), ainda neste capítulo, que é no seu período moscovita na década de 1930 que acontece a virada e o início da maturação de sua leitura de

Marx, a qual culmina na produção de sua Estética e da Ontologia já nos fins de sua vida. Essas aproximações aqui descritas, de maneira resumida, nos servem de base para apresentar, ainda segundo Netto (1992), a relação de seu pensamento com os momentos da realidade vividas pelo pensador húngaro. Assim,

A relação essencial só pensamento lukacsiano com seus estímulos e condicionantes histórico-sociais pode ser desvelada se se parte das duas comoções intelectuais “confessadamente” experimentadas por Lukács: a de 1914-1918 e a de 1929-1933. A primeira marcou seu trânsito de um neokantismo angustiado a um neo-hegelianismo desesperado e messiânico, propiciando-lhe o segundo encontro com o marxismo; a outra assinalou o início do seu conhecimento adequado do leninismo, inaugurando a terceira etapa do seu encontro com Marx [...] Não me parece haver dúvidas que estas duas inflexões são as mais importantes da evolução de Lukács: em ambas, o que ocorreu foi a aceleração do ritmo do desenvolvimento imanente do pensamento lukacsiano, no sentido de sua apropriação do materialismo histórico e dialético (NETTO, 1992, p. 33).

Até o momento ainda não destacamos nenhuma produção intelectual de Lukács, e este fato se dá por uma questão metodológica, ou seja, acreditamos ser importante compreender neste primeiro momento as periodizações já realizadas por outros autores, aqui em especial José Paulo Netto, para depois enquadrarmos algumas de suas principais obras já cientes dos diferentes momentos e contextos da produção lukacsiana. Seria uma tarefa a parte fazer um apanhado da totalidade da produção do filósofo húngaro, trabalho este que não cabe nos limites da presente pesquisa, mas existem trabalhos muito interessantes neste sentido²⁸. Seguimos com nossa apresentação para dar conta desta breve introdução da aventura intelectual lukacsiana.

Ainda na linha apresentada por Netto (1992), à guisa de introdução e como hipótese de trabalho o autor faz a seguinte divisão:

a) período neokantiano (1907-1914): penetrado pela influência de Simmel, Max Weber e da “escola do sudoeste alemão”; a produção lukacsiana – que não oculta a reflexão trágica que a informa – se concentra sobre as análises das formas culturais, especialmente o teatro e a poesia, bem como sobre reações anímicas niilistas; b) período pré-marxista (1914-1918): complexa etapa de transição, onde o rompimento com o período anterior, sob o signo de Hegel, com a assunção da dialética, opera-se pari passo com a agudização das dimensões trágicas que subjazem ao seu pensamento; c) período marxista, comportando a seguinte diferenciação: 1º fase (1919-1923): adoção do marxismo sob a forma de historicismo abstrato, embasando um ativismo revolucionário fortemente assimilado de Rosa Luxemburgo; 2º fase (1924-1933): do repúdio de História e consciência de classe, passando pelas Tese de Blum, pela estada em Berlim e

28 Para citar algumas obras, para aqueles com o interesse de aprofundar o conhecimento do universo da produção lukacsiana indico algumas obras que me auxiliaram nesta pesquisa e outras que só tive o conhecimento e um contato superficial: Leandro Konder (1980), José Paulo Netto (1981, 1983, 1992), Celso Frederico (1997), Maria Orlanda Pinassi e Sérgio Lessa (2002) e, há também uma vasta lista de diversas obras, brasileiras e estrangeiras, na apresentação de José Paulo Netto na Ontologia do ser social I (2012) que contribuem para um aprofundamento no universo lukacsiano.

compreendendo o início do exílio na URSS; “anos de aprendizagem do marxismo” - entendidos como adequação ao quadro histórico de resistência do capitalismo e à situação de insulamento do socialismo; nos últimos anos deste período, a produção intelectual de Lukács privilegia a crítica literária; 3º fase (1933-1945): etapa de permanência na URSS; mobilização total contra o nazifascismo, paralela a lutas intrapartidárias; os trabalhos de Lukács centram-se sobre a arte e literatura, embora dedique grande esforço à análise filosófica; 4º fase (1945-1956): do retorno a Budapeste à preparação do Levante de Outubro; etapa de vasta publicação referente à literatura e a problemas filosóficos, bem como de crítica oblíqua ao stalinismo; 5º fase (1956-1971): última etapa da aventura intelectual de Lukács; centra-se na elaboração sistemática da sua Estética, na produção de crítica avulsa (literária e política) e na constituição da Ontologia do ser social (NETTO, 1992, p. 38).

Realizada esta etapa de periodização, já cientes dos diferentes períodos e das principais influências intelectuais de cada fase do pensamento de Lukács, podemos destacar algumas de suas obras apenas para não deixar passar em branco importantes contribuições lukacsianas que não fazem parte de nosso foco de análise, ou seja, nosso foco recai no último período destacado por Netto, em especial, sua Ontologia. Importantes obras destes outros períodos fazem parte deste movimento dialético do pensamento do filósofo húngaro, momentos de identidade da identidade e de não identidade, mas que devem ser tomadas em sua totalidade para a correta compreensão de suas contribuições, fato este constatável na temática retomada em sua última fase, na Estética, que permearam seu pensamento desde a juventude. De acordo com Netto (1992, p. 39,40):

Estas linhas de diferenciação e ruptura, contudo, não podem ocultar o seu caráter eminentemente dialético: com efeito, constituem superações com conservações. Os vários estágios do pensamento de Lukács não elidem uma continuidade essencial que manteve, ampliado e enriquecido, um núcleo fundamental básico, derivado daquela “ideia sintetizadora original” de que fala Mészáros – ideia que constitui, em si mesma, a modalidade pela qual Lukács integrou o seu tempo no seu complexo intelectual [...] Realmente, colocado diante de suas crises histórico-universais que punham (e põe) em jogo a possibilidade da sobrevivência da comunidade humana, Lukács desenvolveu, na totalidade da sua evolução, a exploração da matriz original que, no meu entender, penetra todas as etapas da sua reflexão [...] Esta matriz, vocacionalmente sociocêntrica, é a questão da *apropriação da dinâmica histórico-social pelo homem enquanto ator social concreto*; o que significa, portanto, que se trata da questão da inserção de um *sentido* humano consciente no desenvolvimento social.

Fazem parte de sua primeira fase escritos importantes no âmbito da cultura como: *História do desenvolvimento do drama moderno*; *A alma e as formas* e *Observações sobre a teoria da história literária*; *Cultura estética*; entre outros.

Já no movimento de transição para sua segunda fase, prepara os materiais de *A teoria do romance*, publicados em 1916; é neste período que Lúkacs ingressa no Partido Comunista Húngaro já iniciando sua transição para sua última fase, o período marxista, e publica *Béla Baláz*

e seus adversários e o Bolchevismo como problema moral.

O período marxista é marcado por uma série de transformações no pensamento lukacsiano, assim como são elaboradas importantes obras para o marxismo. De sua primeira fase podemos destacar *Tática e Ética*, de 1919, e sua grande obra deste período, difundida mundialmente, *História e consciência de classe*, publicada em 1923. É digno de nota que esta obra, apesar de grandes contribuições e do grande embate com as correntes dominantes da II Internacional, dentro da qual retoma a categoria da totalidade, assim como seus apontamentos sobre o processo de reificação/alienação que foram de grande influência a nível mundial, não deixa de conter desvios idealistas que serão duramente criticados devido a grande presença de preceitos do hegelianismo, reconhecidos e apontados pelo próprio autor em um prefácio à reedição de 1967.

A segunda fase é marcada pela grande rejeição de *História e consciência de classe* e uma grande derrota política nos debates comunistas internacionais e dentro do partido húngaro. Essa derrota se expressa principalmente nas famosas *Teses de Blum* de 1929, um informe que continha alguns apontamentos referentes a planos de estratégia política para o avanço e desenvolvimento do socialismo, mas que, no entanto, são fortemente criticado. Estes dois movimentos são vistos por alguns de seus estudiosos como processos que desencadeiam a grande virada deste período, cujo desenvolvimento aparece em sua última fase com sua virada ontológica. Podemos destacar aqui também sua obra de 1926, *Moses Hess e o problema da dialética*, obra que já apontava na direção da virada dos anos seguintes.

A terceira fase é marcada por sua estadia na URSS e sua mobilização contra o nazifascismo, assim como suas principais obras se voltam para a crítica literária, como já destacado por Netto. Aqui destacamos a conclusão de sua obra o *Jovem Hegel*, em 1938, no entanto, ela só será publicada em 1948, dez anos depois. Nesta obra já podem ser verificados alguns pontos de seu movimento de inflexão no caminho ontológico e a retomada da categoria da práxis, que se deve também ao seu contato com os Manuscritos de 1844, inéditos até o período, e as obras de Lenin por nós já destacado.

A quarta fase se dedica a ensaios literários e começa esboçar duras críticas ao stalinismo, é deste período *Contribuições à história estética*, publicada em húngaro em 1953 e *A destruição da razão*, tendo sua redação terminada em 1952 e sido publicada em 1954.

E por último, e não menos importante, sua última fase, alias a mais rica para o resgate e contribuições para o marxismo e para nossas intenções deste trabalho, destacamos a publicação

de sua Estética, em 1963 e O jovem Marx, de 1965. A redação de sua Ontologia é estendida até seus últimos dias, e o autor não teve tempo de terminar sua redação, organização e revisão, e estes trabalhos serão realizados postumamente por amigos, estudiosos, editores e discípulos. A primeira edição integral do primeiro volume, em italiano, é publicada em 1976 e, a obra completa é publicada somente 1984 em alemão.

Creemos que a guisa de introdução ao universo intelectual de Lukács os apontamentos aqui realizados, mesmo que de forma sumária, são suficientes para um contato inicial com a vasta e monumental obra da “aventura intelectual” do pensador húngaro. Não isenta de erros e omissões, buscamos destacar algumas daquelas que julgamos suas principais obras, assim como descrever de forma breve o contexto histórico e pessoal nos quais são produzidas. Como nosso foco, de acordo com nosso objetivo no presente trabalho, se direciona, mais precisamente em sua última fase do período marxista, finalizamos esta etapa do trabalho com mais uma citação de Netto que resume o contexto e as intenções de Lukács nesta fase derradeira, para que desta forma possamos adensar na análise, mais propriamente dita, de sua Ontologia. De acordo com Netto (1992, p. 43, 44):

É o período em que, num gigantesco esforço criador, ele repensa o marxismo e sua própria obra numa perspectiva que pretende revigorar e desenvolver os resultados anteriores positivos do seu pensamento. Procurando reunir os principais frutos de sua evolução filosófica, de sua estética e de sua ética – é a etapa em que conclui a primeira parte de sua *Estética* e prepara os textos iniciais da sua *Ontologia do ser social* -, fá-lo como empreendendo uma apaixonada restauração das dimensões fundamentais do projeto revolucionário de Marx. (precisamente aqui, quando seu interesse de fundo conduzia-o a preocupar-se com a economia política do capitalismo tardio e manipulador, Lukács retorna frequentemente à crítica da sociologia, mas agora numa ótica menos polêmica que a de *A destruição da razão*. Sua tese fundamental poderia ser assim resumida: a investigação sociológica é legítima e fecunda quando não se põe no quadro da sociologia como ciência autônoma, mas quando se insere no âmbito de uma pesquisa derivada de uma teoria geral da sociedade.) Seus escritos dessa fase derradeira testemunham um esforço metodológico vigorosamente dialético, onde os problemas da historicidade concreta, da alienação, da práxis, da manipulação social, da cotidianidade, do humanismo, da democracia socialista, do trânsito ao comunismo e da salvaguarda dos valores culturais do passado são tratados na instância de uma antropologia que busca estatuir-se à base de uma ontologia materialista e dialética. Aqui, a determinação do sentido que pode ser instaurado pelo homem no processo sócio-histórico não se dilui na abstrata força de uma necessidade histórica transcendente aos atores sociais nem se articula sobre uma noção ética imperativa em si mesma: a possibilidade de introduzir na história uma teleologia humanizadora rompe o âmbito da antropolatria racionalista e, sem preder o seu conteúdo libertário, se fundamenta nas virtualidade alternativas contidas no bojo dos próprios processos sócio-históricos que se problematizam pela intervenção consciente de classes e grupos sociais.

2.2 – Lukács e a Ontologia do ser social.

Para esta etapa do trabalho cuja intenção é recolher algumas das principais contribuições de Lukács em sua *Ontologia*, as quais, julgamos importantes para nosso objetivo nesta pesquisa – principalmente a categoria trabalho e da práxis -, buscamos também destacar algumas de suas categorias da gênese do ser social cuja apropriação nos ajuda a apreendermos a educação na miríade de complexos da realidade e, assim, compreendê-la como uma das chaves para a emancipação humana no processo sócio-histórico de construção da autêntica “generidade” humana, não estranhada, liberta das amarras limitadoras da lógica desumanizante do capital. Para tanto, acreditamos serem necessários alguns apontamentos sobre o processo de fundo, pessoal e histórico, em que tal obra lukacsiana é produzida. Ou seja, tentaremos apontar como surge a necessidade da construção da *Ontologia* e qual seria sua função se a morte de Lukács não o tivesse impedido de terminar sua empreitada intelectual que se estende até seus últimos dias.

Após 1956, mais especificamente depois do XX Congresso do PCUS (Partido Comunista da União Soviética), no qual foram realizadas duras críticas ao stalinismo, e da rebelião de outubro na Hungria, Lukács enxerga a possibilidade e a urgência de um movimento teórico rumo ao “renascimento do marxismo”. Este movimento teórico-filosófico se direciona contra a paralisia do marxismo, especialmente pela negação ontológica operada pelo neopositivismo, demandando um grande esforço intelectual do autor que várias vezes já havia assinalado sua intenção de escrever um *Capital* do século XX. Este esforço é direcionado, principalmente em suas direções, estética e ética. De acordo com Nicolas Tertulian na introdução à edição italiana dos *Prolegômenos* (1990):

A virada em direção à ontologia deu-se, portanto, em Lukács, com fundamento em uma dupla reação. Diante do neopositivismo – que tendia a reduzir a realidade à sua compreensão cognitiva àquilo que é nela mensurável e redutível a termos lógico, enquanto se libertava dos problemas ontológicos atribuindo-os à esfera da “metafísica” - ele pretendia restabelecer a autonomia ontológica do real, a sua totalidade intensiva e a sua irredutibilidade à pura manipulação. A complementariedade entre a hegemonia do positivismo e ressurreição das ideologias religiosas era ilustrada por ele ao afirmar, provocativamente, que o pensamento de Carnap tem hoje a mesma função que o pensamento de Tomás de Aquino teve na Idade Média. Por outro lado, a tendência do marxismo dogmático em privilegiar a categoria da necessidade, tornando hipertrófico seu papel na história, levava Lukács a refletir a fundo sobre as relações entre as categorias modais (possibilidade, necessidade, causalidade) e a reexaminar criticamente os próprios fundamentos do pensamento de Marx. Não se deve esquecer que a *Ontologia do ser social* nasceu como pano de fundo de uma vasta pesquisa consagrada aos problemas da Ética. Depois de muitos anos de pesquisa (e o volume *Kliene Notizen Zur Ethik*, anunciado pelo Arquivo Lukács, deveria dar testemunho disso), ele se dava conta de que não era possível estabelecer a especificidade da atividade ética fora de uma reflexão de conjunto, em contraposição aos componentes principais da vida da sociedade (economia, política, direito, religião, arte, filosofia): a *Ontologia do ser social* representa

a concretização deste vasto programa totalizante, destinado a preparar a *Ética* (que infelizmente não virá a ser realizada) (LUKÁCS, 2010, p. 391, 392).

O filósofo húngaro já vinha, desde meados de 1940, recolhendo materiais para elaboração de uma estética marxista e que culmina com a publicação em 1963 de seu primeiro e único volume: *Estética I: a peculiaridade do estético*. Após concluída sua *Estética*, o autor se volta para elaboração de sua *Ética*. É importante lembrar que na *Estética* Lukács ainda não havia tratado da ontologia em termos positivos, somente em termos negativos em remissão a Heidegger e de algumas ressalvas do idealismo Hartmanniano. Contudo, depois de redigida a *Estética*, a intenção lukacsiana se intensifica no sentido de um “renascimento do marxismo” e sua recorrência à ontologia torna-se necessária e, assim, continua em sua empreitada rumo a sua *Ética* e seu programa totalizante.

Segundo Netto, na apresentação da *Ontologia do ser social I*:

Ao avançar para a construção de sua *Ética*, Lukács foi levado a reconhecer que haveria de fundá-la expressamente – pretendendo uma formulação histórico-sistemática efetivamente materialista e dialética, rigorosamente fiel à inspiração de Marx – na *especificidade do ser social*. Havia, portanto, de estabelecer, em primeiro lugar, a *determinação histórico-concreta do modo de ser e de reproduzir-se do ser social*. Vale dizer: sem uma teoria do ser (uma ontologia) social, a ética seria insustentável (enquanto uma ética materialista e *dialética*). Assim, na investigação que conduzia para a elaboração da *Ética*, Lukács viu-se obrigado a preparar uma “introdução” a ela – “introdução” que apresentaria justamente seus fundamentos ontológicos. Desta forma, nasceu a *Ontologia*: o filósofo dedicou-se tão intensivamente à “introdução” [...] que esta se constituiu numa obra autônoma (e a *Ética* nunca foi escrita, embora até o fim de seus dias Lukács pretende-se redigi-la) [...] se o indicativo da construção da *Ética* é subsequente à conclusão da *Estética* (1960), os trabalhos para sua elaboração não começam de imediato. Mas, uma vez iniciados, vão resultar na *Ontologia*, que tem sua redação terminada provavelmente em finais de 1968. A “introdução” não se alongou excessivamente, tornando-se a *Ontologia* por motivos idiossincráticos. Ela adquiriu sua peculiar magnitude em função de duas razões principais: de uma parte, e a mais importante, não fora conferido à ontologia, até então, na tradição marxista nenhum tratamento específico e histórico-sistemático (e, insista-se, materialista e dialético), donde a necessidade, para Lukács, de uma exaustiva e abrangente investigação, que implicou originais desenvolvimentos teóricos a partir de tematizações marxianas (ou seja, de indicações, pistas e formulações do próprio Marx, desdobradas sobre uma análise imanente da textualidade marxiana); de outra, porque oferecia a Lukács o terreno para uma crítica radical ao neopositivismo – mesmo que a crítica também se dirija às concepções tradicional-idealistas e irracionistas da ontologia contemporânea [...] (LUKÁCS, 2012, p. 16, 17)

Com isso fica clara a reorientação lukacsiana no sentido da compreensão da “especificidade do ser social” demanda uma busca da determinação “histórico-concreta do modo de ser e de se reproduzir do ser social” e, desta forma, seus trabalhos se voltam para o estudo da

gênese do ser social na trilha das contribuições marxianas. A sistematização de seus estudos ontológicos se processa quando o autor, em contato com as obras de Nicolai Hartmann²⁹ (que acabam por funcionar como “catalizador na reflexão de Lukács”), começa por aprofundar suas pesquisas sobre as diferentes ontologias elaboradas ao longo da história humana, quando ele descobre “a linda palavra ontologia” já despida dos preconceitos correntes.

Ontologia, *grosso modo*, teoria do ser e/ou estudo do ser, começa a ser elaborada de forma sistemática na história da humanidade na Grécia. Antes disso, as grandes explicações do ser, principalmente nas comunidades primitivas, se fundavam essencialmente em explicações animistas. Estas não eram dotadas de uma sistematização racional que visava compreender os movimentos do real, apenas organizavam de forma mística/transcendental os conhecimentos obtidos a partir de experiências da imediaticidade do cotidiano e, não visavam sistematizá-las na forma de conhecimento para a humanidade sobre a natureza e o ser social racionalmente (não que estes conhecimentos fossem falsos, poderiam até ser corretos, mas explicados de maneira fantasiosa). Contudo, tais explicações de mundo já continham uma forte conotação de dominação e controle social, formulando, desta forma, conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento do ser humano. Voltaremos a este ponto mais adiante para aprimorar nossa explicação.

É por essa razão, das diferentes interpretações humanas acerca da realidade ao longo da história (diferentes concepções de mundo) e suas explícitas intenções manipulatórias, que Lukács se volta para busca da sistematização deste conhecimento, ainda inédito na história da humanidade. Na primeira parte de sua *Ontologia* o autor se dedica mais a essa explicação acerca da ontologia no processo histórico de formação do ser social e a sistematização deste conhecimento. Assim, em sua *Ontologia I*, o autor inicia seus trabalhos diretamente na análise crítica do neopositivismo e do existencialismo em seu primeiro capítulo. Isto por que, segundo Tertulian (1990, apud., Lukács, 2010, p. 387, 388):

O filósofo apresenta aí, pela primeira vez em um contexto sistemático, a crítica ao neopositivismo, voltada, por exemplo, para alguns dos escritos de Carnap ou ao *Tractatus lógico philosophicus* de Wittgenstein. O neopositivismo lhe aparece como o avalista filosófico do reino da manipulação. Pode-se até afirmar que o fato de voltar-se para a ontologia constitui para ele, uma energética reação contra certa hegemonia do neopositivismo no cenário filosófico: diante das tentativas de homogeneização cada vez mais explícita da vida social, submetida aos imperativos do cálculo e da quantificação, a ontologia do ser social pretende dar destaque à heterogeneidade e à diferenciação extremas do tecido social, opondo uma negação clara ao confisco do indivíduo e a

29 Para a fundamentação da ontologia; *Possibilidade e realidade*; e *A construção do mundo real*.

manipulação. Heidegger e Lukács encontram-se quando rejeitam a cibernética da existência e quando se colocam contra o projeto de manipulação genética da vida humana; mas as soluções propostas por ele, individualmente, são – como era de se esperar – absolutamente contrárias. De fato, a ontologia heideggeriana é alvo dos ataques de Lukács. Além de manter as críticas formuladas na obra anterior, *A destruição da razão*, na *Ontologia* Lukács denuncia as carências da análise do *Dasein* no terreno ético. Examinado por exemplo, a famosa dualidade entre existência inautêntica e existência autêntica, também tema central da sua reflexão, ele faz notar a falta de conteúdo ético positivo em categorias como das *Gewissen* (a consciência) ou die *Entschlossenheit* (o caráter resoluto) e a abstração na qual desemboca a transcendência do *Dasein*. À profundidade enigmática do ser heideggeriano, verdadeiro *pendant* do silêncio proposto Wittgenstein diante dos grandes problemas da existência (a expressão hegeliana, *leere Tiefe*, “profundidade vazia”, figura como epígrafe anteposta por Lukács ao capítulo sobre o neopositivismo e o existencialismo), ele contrapõe uma imagem ricamente articulada do ser, fundada no princípio hartmanniano da estratificação progressiva dos níveis ontológicos. Porém, o verdadeiro *principium movens* da Ontologia do ser social encontra-se em outra parte.

Segundo Lukács, o *principium movens* da ontologia pode ser encontrado no ato do trabalho, mas isso só será apresentado mais adiante em nossa exposição, por hora, apenas nos interessa os apontamentos gerais quanto a grande temática de seu primeiro capítulo descrito com maestria por Tertulian. Assim fica claro quais as forças moveram Lukács para elaborar sua Ontologia e seus principais adversários filosóficos.

Havíamos iniciado a exposição sobre as primeiras ontologias na história humana, as concepções animistas nas comunidades primitivas, voltemos a este tema para aprimorar nossa exposição. Como Lukács busca as determinações históricas concretas do modo de ser e de se reproduzir do ser social, as explicações de mundo tornam-se essenciais para reprodução e existência das sociedades humanas. A história da humanidade mostra que os seres humanos demandam, necessitam, como uma necessidade prática, de uma explicação acerca de sua realidade, uma resposta para a pergunta – porque a vida é assim e não é diferente? Porque a sociedade é assim e não é diferente? O porquê das coisas serem assim e não de outra forma? Para formular respostas a essas perguntas, cada sociedade, em diferentes períodos históricos, constitui ontologias.

De acordo com Lessa (2012), para o Lukács da maturidade ontologias são as grandes explicações filosóficas que buscam responder, em cada momento histórico, a pergunta – o porque o mundo é assim e não é de outra forma? e no intento de fornecer respostas para estes questionamentos as diferentes sociedades constituem suas ontologias. É assim que nascem as ontologias.

Nas primeiras comunidades primitivas, durante o maior período da história da humanidade, as primeiras ontologias nasceram para responder estas questões e, constituíram,

assim, suas visões de mundo acerca da realidade³⁰. As primeiras ontologias, como já apontamos a pouco, as primeiras explicações de mundo, eram baseadas nas concepções de mundo animistas. Isto é, uma forma religiosa/fantasiada, de explicar a realidade. Suas crenças eram fundadas na ideia de que existe uma alma por trás dos fenômenos da realidade. Esta forma de explicação predominou nas diferentes sociedades humanas primitivas por milhares de anos.

A segunda grande ontologia coincide com o nascimento da filosofia, na Grécia. É neste período que a humanidade começa a sistematizar racionalmente suas concepções de mundo. Principalmente no período de decadência das sociedades gregas, surge o seguinte questionamento: qual é a melhor forma dos humanos se organizarem para atender suas necessidades cotidianas? Tal questionamento surge para que a sociedade consiga se reproduzir e desenvolver. A principal intenção era a de evitar a decadência, proeminente, e buscar uma tentativa de explicar o mundo em sua totalidade. São deste período as grandes explicações de Platão e Aristóteles, principalmente, os quais dentro de seus sistemas racionais tentam explicar a totalidade do mundo, o cosmo e as sociedades humanas. Suas explicações eram essencialmente dualistas, uma bipartição entre o mundo das essências (imutável) e o mundo fenomênico (efêmero). Dualidade que irá persistir durante um grande período da história humana e de forte caráter conservador.

A terceira grande ontologia, já algumas centenas de anos depois, ou seja, depois da decadência das sociedades gregas, e da ascensão e queda do Império romano, surge a ontologia religiosa, principalmente cristã, do período medieval. Nesta fase podemos destacar dois grandes pensadores. Uma primeira fase que coincide com a necessidade de uma concepção religiosa sistemática para explicar a “lógica” de funcionamento da nascente sociedade feudal e, que encontra em Sto. Agostinho seu principal expoente. Um segundo momento que é marcado com o início do desenvolvimento do conhecimento humano das ciências, já nos primórdios da Renascença, e que, com isso, apresenta a necessidade de se criar uma nova ontologia religiosa que incorpore os recentes conhecimentos humanos conquistados e não permita o desmoronar da dominação católica/religiosa. Surge, com isso, a necessidade de uma nova concepção de mundo para explicar a nova realidade feudal que em muitos pontos se diferenciava da realidade de Sto. Agostinho. O principal responsável pela formulação desta nova concepção que emerge neste momento será São Tomás de Aquino. É importante assinalar que a tendência dualista acerca da

30 Esta visão sumária sobre a Ontologia I de Lukács exposta nesta parte do trabalho se referencia em Lessa (2012), autor que nos ajudou muito a compreender, de forma introdutória, a obra lukacsiana e merece nossos agradecimentos por suas contribuições.

interpretação da relação entre essência e fenômeno permanece nesta concepção essencialmente inabalada.

A quarta grande ontologia tem seu ápice na concepção de mundo liberal, ou se preferirmos, na ontologia liberal. O período que marca a emergência, desenvolvimento e ápice desta fase pode ser descrito desde a retomada das rotas comerciais, passando pelo renascimento mercantil e italiano até Hegel, segundo Lukács, o grande expoente desta fase. A ontologia burguesa, que surge neste momento, tem uma característica peculiar: eleva à categoria universal, a essência universal de todos os seres humanos, de toda a história, passada, presente e futura, aquilo que são as categorias mais básicas, típicas, do indivíduo burguês, da individualidade burguesa – o egoísmo, o caráter concorrencial, o apelo à propriedade privada e o endeusamento do dinheiro – para toda humanidade.

Esta fase é marcada pela necessidade da superação do feudalismo, da monarquia, demandando assim movimentos revolucionários para acabar com o absolutismo e implantar um governo baseado no “contrato social”. A emergência de novas ideias auxilia a fundamentação filosófica e prática da nova forma de organização social que vinha se formando (Maquiavel, Hobbes, Montesquieu, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Adam Smith, Ricardo entre outros) e fundamentam, com isso, valores que norteariam a forma de organização nascente. Os principais valores deste período podem ser cristalizados nos lemas da Revolução francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – mas que no fundo expressam simplesmente a liberdade de celebrar contratos, a igualdade jurídica e a garantia da propriedade privada.

O que permanece em todas estas concepções de mundo, nestas ontologias, é o caráter dualista de suas concepções. A relação entre essência e fenômeno permanece, basicamente, inalterada. Uma concepção de essência a-histórica, inalterável, permanente. Uma essência que determina o que vai ser a história, mas não é produzida, modificada, por aquilo que acontece na história. As classes dominantes de cada período elevam para a essência da humanidade, como universal, as características típicas de sua classe. Com isso o mundo fenomênico acaba por ser determinado por uma “meta-essência” que condiciona e determina a vida dos seres humanos.

Grosso modo, poderíamos resumir desta maneira o caráter imutável das essências de cada período apresentado: Na Grécia, uma essência humana que se caracteriza por ser a essência do senhor de escravo; no período feudal uma essência pecadora; no período liberal, uma essência tipicamente burguesa, marcada pelo individualismo mesquinho, concorrencial e proprietário privado. Ou seja, são formas de concepção da essência que generalizam os valores de uma

determinada classe para toda a humanidade, construindo, a partir do particular, a “generidade” humana, sem respeitar a heterogeneidade do ser social. Assim, todas as ontologias desde a Grécia até a ontologia liberal sempre foram ontologias conservadoras, as quais explicam o mundo e justificam, ao mesmo tempo, a existência da classe dominante de cada período.

Tais explicações, concepções de mundo, funcionam como ideologias justificadoras das diferentes formas de organização e dominação social. Ou seja, durante todo este período histórico tivemos a manutenção, a continuidade – apesar das especificidades de cada momento – de uma explicação de mundo, uma ontologia dualista. Assim, afirmam a imutabilidade, eternizam aquilo que corresponde a essência da classe dominante de cada momento histórico. Com isso, a essência permanece imutável, determinando o verdadeiro ser eterno e a-histórico. Já o mundo fenomênico é determinado pela essência mas não determina e/ou altera a essência; o âmbito do fenômeno se caracteriza por um ser menor, dotado de existência passageira e efêmera denotando assim seu caráter conservador.

E é exatamente com a virada marxiana que os rumos da interpretação, das concepções de mundo se transformam em direção a um futuro sempre em aberto e de responsabilidade humana no processo de devenir do ser social. Foi o que tentamos demonstrar no capítulo sobre a virada marxiana, a qual coloca sob responsabilidade dos próprios homens o passado, presente e futuro do ser social – o homem como criador de si próprio - e desvela as concepções dualistas de seu véu místico, apresentando as determinações histórico concretas e as diferentes possibilidades que se colocam no âmbito das escolhas para o caminho de construção do “reino da liberdade”(a essência é socialmente construída). De acordo com Lukács (2012, p. 27, 28):

Portanto, só em Marx o problema adquire o seu justo perfil. Antes de tudo, ele vê com clareza que há toda uma série de determinações categoriais, sem as quais nenhum ser pode ter seu caráter ontológico concretamente apreendido. Por essa razão, a ontologia do ser social pressupõe uma ontologia geral. Porém, essa ontologia não pode ser de novo distorcida em teoria do conhecimento. Não se trata aqui de uma analogia ontológica com a relação entre a teoria do conhecimento geral e os métodos específicos das ciências singulares. Trata-se, ao contrário, do fato de que aquilo que é conhecido numa ontologia geral nada mais é que os fundamentos ontológicos gerais de todo ser. Se na realidade surgem formas de ser mais complexas, mais compostas (vida, sociedade), então as categorias da ontologia geral devem ser conservadas nelas como momentos superados; o superar teve em Hegel, corretamente, também o significado de conservação. Por conseguinte, a ontologia geral ou, em termos mais concretos, a ontologia da natureza inorgânica como fundamento de todo existente é geral pela seguinte razão: porque não pode haver qualquer existente que não esteja de algum modo ontologicamente fundado na natureza inorgânica. Na vida aparecem novas categorias, mas estas podem operar com eficácia ontológica somente sobre a base das categorias gerais, em interação com elas. E as novas categorias do ser social relacionam-se do mesmo modo com as categorias da natureza orgânica e inorgânica. A questão marxiana sobre a essência e a constituição do ser social só pode ser formulada racionalmente com base numa fundamentação assim

estratificada. A indagação acerca da especificidade do ser social contém a confirmação da unidade geral de todo ser e simultaneamente o afloramento de suas próprias determinidades específicas [...] Entretanto, este é apenas o primeiro e indispensável pressuposto para a correta visualização do nosso problema. O próximo passo, dado por Marx, para avizinhar-se da questão decisiva, consistiu em conferir uma posição central ao espelhamento dialético da realidade objetiva. Quando é negligenciado resulta obrigatoriamente em permanente confusão entre a realidade objetiva e seu espelhamento imediato, que – considerado no plano ontológico é sempre subjetivo [...] O segundo pressuposto essencial para o conhecimento da especificidade ontológica do ser social consiste em entender o papel da práxis em sentido objetivo e subjetivo [...] Em outras palavras, objetivamente o ser social é a única esfera da realidade na qual a práxis cumpre o papel de *conditio sine qua non* na conservação e no movimento das objetividades, em sua reprodução e em seu desenvolvimento. E, em virtude dessa função singular na estrutura e na dinâmica do ser social, a práxis é também subjetiva e gnosiologicamente o critério decisivo de todo conhecimento correto [...]

Lembremos que a questão do espelhamento e do fluxo entre objetividade e subjetividade, a qual, coagula na realidade concreta a substância subjetiva no processo de objetivação teleológica da práxis humana, já foi por nós apontada, em especial, na análise das Tese Ad Feuerbach no capítulo sobre as *Contribuições ontológicas marxianas*. Mas nunca é demais voltar a esta questão devido a sua importância na construção da nova concepção desenvolvida por Marx. Após estes apontamentos introdutórios, que consistem – grosso modo – na temática do primeiro volume da *Ontologia* de Lukács, podemos adensar nas categorias por ele trabalhadas, e resgatar, assim, sua contribuição para nosso objeto neste trabalho. Se nos estendemos nestes apontamentos, isso se deu ao fato da dificuldade de resumir a densidade da obra lukacsiana, e sabemos que, mesmo nos alongando nesta parte, não podemos dar conta da totalidade de suas contribuições. É importante salientar que as citações mais longas se devem ao fato de não quisermos perder, em nada, a rigorosidade dos apontamentos que julgamos decisivos para a compreensão da temática categorial da *Ontologia*, as quais vão muito além de nossos apontamentos, mas, mesmo assim, buscamos apresentar na íntegra suas definições.

Nos Prolegômenos e na *Ontologia II* Lukács irá adensar mais, em seu trabalho, suas explicações nas categorias centrais desta nova concepção de mundo³¹. É importante lembrar que as categorias trabalhadas por ele, na esteira do pensamento marxiano, não são categorias que nascem do pensamento puro, são antes, “formas do ser, determinações da existência” e que derivam da análise concreta do real, do processo histórico dialético de desenvolvimento do ser,

31 Lukács (2010, p. 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317), esclarece a estrutura categorial da imagem marxiana e aponta para três diferentes processos registrados por Marx. Deixamos aqui a indicação (referência) para o leitor que deseje aprofundar o debate.

inorgânico, orgânico e do ser social³².

Lukács divide a segunda parte de sua *Ontologia* em quatro partes: *O trabalho*; *A reprodução*; *O ideal e a ideologia*; e *O estranhamento*. Seria uma tarefa hercúlea fazer uma síntese da totalidade de sua análise, mais de 800 páginas, em nosso limitado espaço de exposição, no entanto, seguindo sua lógica de argumentação, a qual encadeia de forma brilhante seu pensamento, tentaremos resgatar aquilo que julgamos mais importante para nosso objetivo no que tange a educação (o trabalho e a práxis), trazendo assim para nosso trabalho uma tentativa de articular as categorias trabalhadas pelo autor em uma explicação sintética, mas tentando não fugir da lógica argumentativa apresentada em seu texto. É por essa razão também que a leitura dos *Prolegômenos* foi de suma importância para melhor compreender o universo categorial lukacsiano. Nesta obra, depois de ter concluído os manuscritos de sua *Ontologia*, Lukács sente a necessidade de melhor entrelaçar aquilo que havia apresentado, redigindo assim os *Prolegômenos*, amarrando suas categorias em uma exposição concisa, e reexaminando outros temas que não receberam o devido destaque em seus manuscritos (ainda que este texto não tenha sido revisto pelo autor traz importantes contribuições para sua temática).

Seguindo as pistas marxianas, apresentadas pelo autor no último capítulo de sua *Ontologia I – Os princípios ontológicos fundamentais de Marx* – ele começa sua exposição, na segunda parte de sua *Ontologia*, pela categoria *trabalho*. Como já indicado por nós nesta pesquisa, o trabalho é compreendido como categoria fundante do ser social (não primeira, mas fundante), pois coagula no mundo objetivo o espelhamento das cadeias causais, realizado na forma da abstração (subjativa) do mundo real, e tornada concreto no processo teleológico do pôr do fim subjativo na realidade objetiva (relação sujeito-objeto). Ou seja, o pôr do fim depende dos conhecimentos, mesmo que básicos, dos nexos causais e das propriedades dos entes naturais a serem transformados pelo trabalho. Assim, a causalidade existente na natureza, que delimita a potência (*dynamis* aristotélica) das possibilidades de transformação dos entes naturais, é espelhada na consciência do sujeito (subjativação do mundo objetivo) – *cadeias causais espelhadas* – e que são postas em movimento pela teleologia no ato de concreção do espelhamento das cadeias causais, tornando-as parte do real. Estas *cadeias causais postas*, transformam o ato subjativo em uma parte do mundo real, objetivo (objetivação do mundo subjativo), transformando desta forma tanto a objetividade do concreto como a subjetividade dos sujeitos. Este duplo movimento de transformação é a base para a compreensão do ato fundante do

32 Este processo já foi por nós descrito na introdução do presente trabalho.

ser social e as possibilidades daí derivadas que também fundamentam a doutrina da liberdade marxiana³³. De acordo com Lukács (2010, p. 211, 212):

A constituição qualitativamente nova da categoria da possibilidade no ser social origina-se dos pressupostos e consequências no plano ontológico dos pores teleológicos, que, começando com o trabalho, no curso do desenvolvimento determinam, no interior dessa constituição, todo o modo do ser. Especialmente, toda a consideração ontológica tem de partir do fato de que só aqui, e devido ao pôr teleológico, surge o par opositivo sujeito/objeto tão decisivo para o ser social, em todos os sentidos, que adquire uma importância sempre maior e mais diferenciada no ser social. Como categoria importante da práxis social, a possibilidade mostra uma diferenciação precisa nesse sentido, que sofre reforço quantitativo e qualitativo crescente com a socialização cada vez mais decisiva da sociedade. Em toda a natureza, todo surgimento, toda realização etc. da necessidade é um ato único. Possibilidade subjetiva e possibilidade objetiva distinguem-se, ontologicamente, somente na práxis social, só adquirem modos do ser inseparáveis entre si, mas na sua essência, de tipos diferentes. Todo pôr teleológico é uma escolha, conscientemente efetuada pelo sujeito da práxis, entre duas (ou mais) possibilidades e a consequente realização prática, assim determinada, da possibilidade escolhida. A polarização do ato em momentos subjetivos e objetivos já está contida nessa situação fundamental de toda práxis humana. Na medida em que, tanto na questão do pôr de finalidades quanto na da realização, o sujeito está colocado diante de uma escolha, e escolhe, na própria ação têm de se distinguir precisamente, em termos ontológicos, os momentos da subjetividade e da objetividade – por mais que estejam inseparavelmente ligados.

É a transformação do “gênero mudo” da natureza, movido por determinações biológicas, para o “gênero-não-mais-mudo” constituinte do ser social³⁴. Em outras palavras, é o que Marx

33 A ideia da doutrina da liberdade em Marx se torna fundamental para nosso objetivo de compreender /apreender a educação como uma das chaves para a emancipação humana. Aqui registramos apenas o apontamento para essa derivação, a partir do trabalho, da doutrina da liberdade marxiana. Recolheremos no próximo capítulo as pistas que estamos apontando ao longo do trabalho para fundamentar nossa hipótese na sequência desse trabalho. No capítulo propriamente destinado a educação.

34 Segundo Lukács (2010, p. 107, 108) : “Somente com a superação do mutismo nasce uma forma radicalmente nova da generidade: uma substância que, no processo ininterrupto da mudança se suprime e se preserva ao mesmo tempo, na qual a alternância de continuidade e descontinuidade nos processos pode tornar-se igualmente, conforme circunstâncias internas e externas das transformações, portadora tanto de inovações como de estagnações e mesmo de declínios [...] Se quisermos, portanto, aplicar ao ser histórico-social, de maneira fecunda, a observação fundamental de Marx a superação social da generidade muda, então temos que distinguir o novo estágio da generidade em relação àquele superado, também dizendo que ela, não apenas em seus princípios é processualmente diferente, mas já no próprio processo – exatamente no que concerne ao caráter do seu ser – demonstra traços completa e radicalmente novos diante de todo ser da natureza e, sob muitos aspectos, também diante do ser social precedente [...] Quando Marx fala, em suas descrições concretas do recuo das barreiras naturais, do nascimento das formações que possuem um nível de desenvolvimento distinto, nas quais a relação entre gênero e exemplar do gênero é constituída de maneira qualitativamente distinta etc., ele aponta inequivocamente para esse problema. E de modo ainda mais claro naquela já nossa conhecida determinação do processo em seu conjunto, em que toda a história até aqui, a história até o comunismo realizado, é concebida apenas como pré-história da generidade humana [...] a generidade que ai se exprime em cada momento não é mais algo ontologicamente unitário (como os gêneros da natureza), não é, pois, meramente uma processualidade clara e simples em oposição a sua estabilidade relativa, enquanto ela se conserva, mas, justamente, uma síntese processual de diferentes fases da generidade em seu caminho, que só pode mostrar-se, naturalmente, de maneira tendencial, para a fase em que sua pré história cessa e alcança sua história efetiva [...] Com isso, o mutismo

chama de “recuo das barreiras naturais” que permitem a emergência de um novo e mais complexo tipo de ser, o ser social. Em relação ao conhecimento das cadeias causais e seus desdobramentos decorrentes para a práxis humana Lukács aponta que:

Quase se poderia dizer: o desenvolvimento do conhecimento da realidade, a elaboração da correta postura com o próprio ambiente, estão, em sua essência, inseparavelmente ligados com o conhecimento sempre mais amplo e aperfeiçoado da essência dos processos causais, com sua descoberta em cada momento parcial do ser. Não importa quando e em que medida isso foi consciente e adequadamente conhecido, esse conhecimento domina cada vez mais toda a práxis humana. Sua ampliação, seu funcionamento, sempre repousou apenas sobre esse conhecimento: quais processos causais (não importa em que ser) teriam de ser conhecidos, e como teriam de ser aplicados para podermos realmente controlar nosso ambiente por meio de nossos pores teleológicos, para que nossa adaptação ativa a ele aumentasse em extensão e intensidade. O aperfeiçoamento do trabalho repousa essencialmente sobre um desenvolvimento na concretização do conhecimento de quais séries causais são desencadeadas e em que proporção pelos pores teleológicos, e quais devem ser eliminadas ou reduzidas segundo a possibilidade. Por isso, o conhecimento adequado das séries causais sempre foi e será a base da práxis humana, do conhecimento da realidade que a fundamenta, que a partir desse papel torna-se eficaz potência social. A insuprimível determinação do ser por processos causais que se liga inseparavelmente no ser social, com sua crescente capacidade de influenciar, até dirigir por meio de pores teleológicos, cria aquela dualidade dialética que Marx – como repetidas vezes dissemos – expressa afirmando que os seres humanos *fazem* eles próprios a sua história (ao contrário da mera dinâmica da natureza), mas não são capazes de fazê-lo em condições que ele próprios tenham escolhido (LUKÁCS, 2010, p. 340).

Neste movimento de transformação para o “gênero-não-mais-mudo”, descrito por Lukács como um intrincado movimento entre causalidade, necessidade e teleologia na totalidade dos complexos e, que tem no acaso uma importante face da interação dessas categorias, é que vão se constituindo, paralelamente, outros complexos do mundo objetivo como a linguagem, por exemplo. De acordo com Lukács (*ibidem*, p. 233):

Se examinarmos esse processo de devir-homem no surgimento de uma genericidade-não-mais-muda na totalidade de seu percurso até aqui realizado, vemos que o “período genérico” que substitui o mutismo se manifesta como uma dupla determinação contraditória [...] De um lado cada uma de suas manifestações, dos mais simples utensílios e as formas de regulamentação da sociabilidade nascente, até as mais altas formas de atividade humana aparentemente agora destacadas da realidade, capacidade de pensar e sentir desde o ambiente até o interior enquanto tal, orientadas para o domínio do ambiente, sempre orientadas para a realização ativa da adaptação humana; isto é, todos os atos trazem, de maneira insubstituível, as marcas de seu *hic et nunc* social, todos possuem, pois, uma unicidade espaço-temporal, histórica. De outro lado, de modo inseparável com o que precede, todas as formas de expressão assim desenvolvidas da genericidade humana não mais muda têm uma tendência igualmente insuperável para a unicidade última, para correspondências espontaneamente originadas do ser social, que possibilitam não apenas uma compreensão geral dessas “linguagens” entre si no plano

inicial se enfraquece e um certo espaço de ação para as decisões singulares dos seres humanos é liberada. A história mostra que essa tendência de desenvolvimento torna-se, em última instância universalmente dominante”.

ontológico, e também – onde as circunstâncias sócio-históricas o exigirem e produzirem – podem realizar na práxis social sua influência recíproca até chegar à sua fusão.

É neste sentido que Lukács insiste em sua famosa frase, de que “o trabalho o remete sempre para além de si mesmo”, inaugurando e pondo em movimento novas possibilidades, novas necessidades e novas séries causais derivadas do processo de trabalho para todo o gênero humano e para a natureza. Este por teleológico descrito por Lukács é compreendido pelo autor como “pores” primários, destinados a transformação da natureza e essenciais para o desenvolvimento e reprodução do gênero. De acordo com Lukács (2010, p. 358):

No centro de nosso interesse atual estão a essência e o papel da consciência (do pensar, do conhecer etc.) nos processos do ser social: com efeito, dos princípios da ontologia marxiana emerge, com clareza que no plano ontológico não se pode falar de uma relação direta entre consciência (pensamento, conhecimento) e natureza em geral [...] Um conhecimento de objetos e processos naturais só surgiu devido ao metabolismo da sociedade com a natureza.

E é a partir desta base material, fundamental para continuidade da espécie, que começam a emergir novos complexos e novos “pores” de segunda ordem que já não são mais destinados a transformação dos entes naturais, mais incidem na transformação e reprodução do “ser-propriadamente-assim” social (Estado, Direito, Economia, Educação etc.), mas que nunca perdem sua base material. A construção do próprio “reino da liberdade”, a superação do estranhamento para a construção da verdadeira “generidade” humana realmente liberta das amarras da exploração do homem sobre o próprio homem deriva dessa base material fundamental. Nas palavras de Marx (1914, apud., Lukács, 2010, p. 364):

Mas esta (a economia, G. L.) permanece sempre um reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas, que passa a ser um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, mas que só pode florescer tendo aquele reino da necessidade como sua base.

Assim, o trabalho o remete para além de si, em um duplo movimento de transformação do mundo objetivo e das subjetividades, fazendo com que se desenvolvam novas possibilidades e novas necessidades no mundo natural e social. Segundo Lukács (2010, p. 189, 190):

Quando corretamente elaborada e aplicada, a dialética de continuidade-descontinuidade, de unidade última e antítese concreta, adquire seu predomínio na ontologia em um sentido autêntico – porque histórico – que também leve em conta os processos de desenvolvimento em sua desigualdade. Só com isso a verdade dialética, o ser como processo irreversível (portanto: histórico) de complexos processuais, pode conquistar na

teoria marxiana o posto que lhe é devido, objetivamente, como resultado da natureza da coisa mesma.

Este processo em constante movimento, dialético, apresenta momentos de identidade da identidade e de não-identidade, e nunca é exatamente igual quando as cadeias causais espelhadas são postas em movimento pela teleologia, gerando assim fatos e novidades que não podem ser “ideados” (previstos) na consciência do sujeito, pois, este, não tem a capacidade de abstração da totalidade do real, apenas seu espelhamento consciente. Por isso, por mais que se pretenda – como é o caso das ciências atuais – não é possível prever os resultados das práxis humanas objetivadas, por mais específicas que estas sejam, devido ao caráter de “complexo de complexos” da totalidade do real e, assim, uma cadeia causal posta em movimento necessariamente afeta e é afetada por uma intrincada gama de complexos que compõe a realidade do concreto, sendo desta forma, impossível de ser captada pela via abstratizante (este processo é descrito por Lukács como estranhamento, nesta fase ainda “ingênuo” e com o desenvolvimento, principalmente da sociedade capitalista, este estranhamento se torna reificado/alienado). O que é possível, seguindo o método marxiano de análise do ser social, é um conhecimento que cada vez mais se aproxima do conhecimento verdadeiro, *post festum*, da realidade objetiva e as possibilidades existentes em cada momento determinado da análise. De acordo com Marx: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência”.

Segundo Lukács (2010, p. 359):

A determinação pelo ser social é, pois, sempre “apenas” a determinação de uma decisão alternativa, um espaço concreto de suas possibilidades, um modo de atuar, algo que nem existe na natureza em geral [...] quando o pensamento, segundo Marx, surge como parte constituinte daqueles processos nos quais a atividade humana surge e se desenvolve no ser social e é determinada pelo ser, nesse quadro, todo o problema da prioridade abstratamente construída entre pensamento e ser não é se não contornar a questão real, pois o tornar-se-eficaz do pensamento já pressupõe o ser social em sua propriedade específica [...] O metabolismo da sociedade com a natureza é o pressuposto real, ontológico, do seu ser como processo [...] O pensamento é na origem o órgão de preparação daqueles pores teleológicos em que esse modo de adaptação pode se concretizar, e adquire no curso do processo de socialização da convivência humana funções cada vez mais universais para todas as atividades dos seres humanos.

E mais adiante o autor continua:

[...] o fato de que esta adaptação ativa ao ambiente tenha produzido não o fim da espécie humana, mas uma enorme ampliação, extensiva e intensiva, de capacidade de operar (por mais que isso ainda nos possa parecer diversamente problemático), mostra comprovadamente que a linha geral de domínio da realidade pelos homens repousou sobre sua reprodução intelectual pelo menos bastante correta (relativamente correta), e o

conhecimento *post festum* dos conhecimentos científicos que miravam tal correção confirma, apesar de toda relatividade de seus resultados, a realidade desses nexos. Portanto, a questão de se o pensamento humano pode reproduzir corretamente o ser é uma questão inútil. Toda objetividade contém um número infinito de determinações e o tipo de suas interações nos processos do ser exprime também, evidentemente as consequências dessa situação. Por isso, conforme constata Marx, todo conhecimento é apenas uma aproximação mais ou menos ampla do objeto. E os meios espirituais e materiais dessa aproximação são, por sua vez, determinadas pelas possibilidades objetivas da respectiva sociabilidade. Objetiva e subjetivamente, pois em todo conhecimento só pode se tratar de aproximações (portanto, de algo relativo). Mas como as constelações objetivas – das quais surgem tanto as perguntas quanto as respostas – são determinadas pelo desenvolvimento objetivo que também produz o fundamento-do-ser de cada homem singular, frequentemente as relatividades aí contidas recebem diretamente, para aqueles que convivem, um caráter absoluto, que por sua vez pode ser fixada – como absoluto – pelo grau de desenvolvimento objetivo e suas condições de movimento, ou pode ser superado como relativo [...] Ao contrário das causalidades naturais, portanto, cada ser-determinado de cada acontecimento consciente do respectivo estágio (tendencial) do ser social significa um campo concreto de manobra para o surgimento e a efetivação de novas decisões alternativas relativamente aos pores teleológicos realizados pelos homens (LUKÁCS, 2010, p. 359, 360).³⁵

Outro ponto que deve ser por nós destacado, de suma importância para esta perspectiva ontológica e por nós já também apontada no Capítulo 1 do presente trabalho, é a prioridade ontológica do mundo objetivo, que existe independente de consciência do sujeito. Esta prioridade “como ponto de partida, deve servir a constatação de que a objetividade é uma forma originária, isenta de gênese (por isso inderivável por meio do pensamento), de todo ser material [...] ser é sinônimo de ser objetivo (LUKÁCS, 2010, p. 367)”. E é exatamente desta base objetiva que irão derivar as categorias de análise, como já apontado por nós em outra parte deste capítulo, como uma declaração de princípio do método marxiano de compreensão do real, de “que as categorias são formas de ser determinações da existência”. Nunca é demais asseverar esta afirmação, pois como nos lembra Lukács (2010, p. 367, 368, 369):

[...] categoria significa, textualmente, asserção, portanto, a formulação intelectual-verbal daquilo que é, no mundo existente, o permanente, o essencial, que, devido a essa essencialidade, são suas determinações permanentes e duradouras. Parece, por isso, em geral que aqui o pensamento se aproxima da realidade imprimindo-lhe essa essencialidade. Segundo a concepção de Marx, ao contrário, esses traços generalíssimos das essenciais dos objetos são determinações do ser objetivas que existem independentes da consciência pensante ou, melhor dizendo: os momentos de generalidade daqueles complexos de objetividades que justamente conhecemos como momentos indissolúveis do ser de todo o existente. O caráter ontológico das categorias conduz, pois, diretamente, à compreensão das categorias concretas determinadas. Nesse caso, sobretudo, à compreensão de que universalidade e singularidade, gênero e exemplar, já são determinações que se originam de maneira diretamente ontológica da objetividade

35 A possibilidade do “surgimento e efetivações de novas decisões alternativas” pode ser uma pista que no atual estágio de desenvolvimento da educação, na sociedade contemporânea, novos pores teleológicos relativos a esta práxis social podem objetivar outros fins, os quais visem a emancipação e não a resignação como é característico nas sociedades desde a institucionalização da educação até os dias de hoje.

inderivável de todo o existente [...] A mais insignificante e modesta concretização no âmbito do problema das categorias conduz diretamente à questão central da teoria marxiana: a história como princípio fundamental de todo ser [...] Quando Marx, de maneira intelectualmente franca, concebe a irreversibilidade como marca essencial daqueles processos em que o ser se manifesta, preservando-se e desdobrando-se como complexo de processos, ele parte diretamente de uma das mais elementares experiências da vida cotidiana dos homens. Aquilo que aconteceu aconteceu e não pode mais ser considerado como não acontecido, do ponto de vista real e prático; essa é uma das mais elementares e irrefutáveis experiências vitais dos seres humanos.

Aqui aparecem descritos outras determinações importantes apontadas por Lukács em seus Prolegômenos, “a história como princípio fundamental de todo ser”, a relação entre gênero (universal) e exemplar (singular), o processo histórico-social de seu fundamento, “os momentos de generalidade daqueles complexos de objetividades que justamente conhecemos como momentos indissolúveis do ser de todo o existente” e a sua irreversibilidade (história como processo) e a única forma de seu conhecimento correto, *post festum*. Quanto a este ponto, Lukács citando Marx (1938-1941, apud., Lukács, 2010, p. 341) nos mostra que:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida e diversificada da produção. As categorias que expressam suas relações, a compreensão de sua própria articulação, propiciam, por conseguinte, ao mesmo tempo, uma noção da articulação e das relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, cujos restos, não ultrapassados ainda, em parte arrasta consigo meros indícios evoluíram para significados bem-elaborados etc. Na anatomia do homem há uma chave para a anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido se não quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece, assim, a chave para a economia antiga etc. Porém, não ao modo dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas, e veem a forma burguesa em todas as formas sociais.

E Lukács ainda arremata na sequência de sua argumentação dizendo que:

O caráter *post festum* de todo conhecimento, que deve ser, em seus objetos e em seus sujeitos, sempre histórico, expressa teoricamente a constituição ontológica acima aludida de toda atividade prática. O ser tanto na natureza quanto na sociedade é cognoscível na medida em que os processos causais nele operantes são corretamente apreendidos pela consciência cognoscente. A história da práxis humana é uma prova prática e irrefutável disso. Todo conhecimento, porém, tem seus limites bem nítidos na infinitude dos componentes que se tornam operantes, que atingem uma síntese concretamente determinada nos processos causais. Que os processos nunca sejam de todo previsíveis, devido à infinitude dos componentes possíveis, aparece como evidente desde o começo, já porque a proporção dos componentes, o respectivo peso de cada um, só pode se mostrar quando o nexos operativo se torna real; portanto, para o conhecimento, pode se mostrar somente *post festum*. Mas isso não significa que, em suas realizações, o imprevisível não pudesse mostrar-se a *posteriori* em sua verdadeira figura, em suas proporções autênticas etc. O caráter *post festum* do conhecimento corresponde exatamente às verdadeiras leis de movimento do ser, que, como processos irreversíveis com base nas constelações cada vez existentes podem produzir também formas do ser, relações do ser, modos do ser, etc. até então não existentes. Essa irreversibilidade do ser

processual se expressa no caráter *post festum* de seu conhecimento adequado (LUKÁCS, 2010, p. 341, 342).

E nunca é demais voltar a este ponto central, segundo Lukács (ibidem, p. 70):

Marx diz que as categorias são “formas do ser, determinações da existência”. Por isso, o conteúdo e a forma de cada ente só podem ser concebidos através daquilo em que ele se tornou no curso do desenvolvimento histórico. “Na anatomia do homem há uma chave para anatomia do macaco”. Marx vê aqui, com legítima consideração crítica, “uma chave”, não “a chave” para decifrar o ser em sua historicidade [...] Isso porque o processo da história é causal, não teleológico, é múltiplo, nunca unilateral, simplesmente retilíneo, mas sempre uma tendência evolutiva desencadeado por interações e inter-relações reais de complexos sempre ativos.

Assim, devido ao caráter de centralidade dada a práxis humana na concepção ontológica marxista, a relação entre essência e fenômeno é tomada dentro da totalidade de complexos da realidade objetiva, não havendo espaço para uma “meta-consciência” ou um deus onipotente e onisciente que determina a essência dos fenômenos e que não é determinada por este. De acordo com Lukács (2010, p. 45, 46):

Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificados da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existe conexões processos etc. causais, nenhum de tipo teleológico [...] Dessa maneira como sempre enfatizou o marxismo, a práxis, especialmente o metabolismo da sociedade com a natureza, se revela como o critério da teoria.

Ou seja, o caráter conservador de todas as ontologias precedentes é quebrado e novas possibilidades, humanas, se abrem para a construção de outros caminhos, do verdadeiro “reino da liberdade”, o efetivo “gênero-não-mais-mudo” humano consciente de seu verdadeiro processo histórico-social de formação e sua, necessária, ligação com os seres inorgânicos e orgânicos, podendo, desta forma, orientar práxis sociais que objetivem transformações na totalidade do concreto, objetiva e subjetivamente. Quanto a este ponto, da transformação da realidade, podemos assinalar que:

[...] Marx nunca cessou de avistar no desenvolvimento da humanidade o critério ontológico decisivo para o processo do desenvolvimento humano. O contínuo destaque dado ao recuo das barreiras naturais, como característica da realização da sociabilidade, já aponta para essa concepção. Talvez mais significativo seja que Marx designe o socialismo legitimamente concretizado, o comunismo, como fim da pré-história da

humanidade. Portanto ele se distingue dos utópicos – mesmo dos maiores – não apenas porque descreve objetiva e precisamente as tendências sócio-históricas que levam ao comunismo, mas também porque não vê nessa fase um auge finalmente atingido da história do gênero humano, mas somente o começo de sua história real, propriamente dita. Do surgimento da trabalho (e, com isso, das bases ontológicas objetivas e subjetivas do gênero humano) até o comunismo, lidamos, pois, apenas com a pré-história desse processo, da real história da humanidade (LUKÁCS, 2010, p. 75, 76).

Segundo a famosa frase de Lukács, “a essência é parte movida e movente da história”, expressão esta derivada da afirmativa de Marx que a essência se forma e se transforma no “conjunto das relações sociais”. Não pode, assim (a essência), ficar imune as transformações objetivadas por indivíduos ou grupos sociais que interferem ativamente na realidade, por meio de pores teleológicos, quantitativa e qualitativamente, modificando tanto intensiva quanto extensivamente o “complexo de complexos” da realidade concreta. E não podemos de deixar de assinalar que o acaso também recebe papel de destaque nas análises lukacsianas, pois, por mais que as ações sejam determinadas por uma finalidade específica, o resultado no real, devido ao seu caráter de totalidade de totalidades, recebe interferências múltiplas em seu desenvolvimento e, não pode, contudo, ser captada em sua universalidade pela consciência do sujeito ou grupo que põe em movimento as séries causais por meio da teleologia, como disse Marx acertadamente: “eles não o sabem mas fazem” (ainda mais quando se trata de pores socioteleológicos).

A partir deste ponto, julgamos que já podemos adensar nas próximas categorias trabalhadas por Lukács, *A reprodução, O ideal e a ideologia, e O estranhamento*. Não iremos nos deter de forma tão específica nestas categorias como fizemos com a categoria trabalho, central para nós em nosso objetivo na presente pesquisa e para teoria marxiana do ser social, no entanto, iremos destacar importantes movimentos que derivam da reprodução social e seu processo de desenvolvimento, como a ideologia e o estranhamento. Como o trabalho o remete para além de si, outras importantes categorias são derivadas de seu processo de desenvolvimento, por nós apenas tangenciadas até o presente momento.

O processo de reprodução desencadeado pelo trabalho, de acordo com Lukács, desenvolve potencialidades para o desenvolvimento do ser social e de novas categorias que são descritas em sua *Ontologia II* e retomadas – algumas aprofundadas – nos *Prolegômenos*. Entre elas podemos destacar a formação e desenvolvimento da genericidade humana - do gênero em si e para si (formação tendencial da universalidade do gênero), da personalidade (o salto da singularidade para a formação da individualidade), o desenvolvimento da sensibilidade (capacidade cognoscente de reprodução do real na consciência), o processo cada vez mais intrincado de

diferentes complexos em constante interação (“complexo de complexos”), a ideologia e o estranhamento. Lukács diz que:

O fundamento desse conjunto é em seu aspecto ontológico primário o próprio processo econômico, que, emergindo do trabalho, como determinação central ontológica do ser social assim surgido, determina de maneira primária todas as linhas de desenvolvimento. Contudo, toda formação econômica assim produzida é, enquanto respectivo conjunto das relações sociais, não apenas inseparável de sua constituição econômica, mas propriamente sua corporificação, como o conjunto real das relações sociais é ao mesmo tempo a figura, o ser não mais abstrato da essência humana, da generidade humana não mais muda [...] O desenvolvimento do gênero humano, sua história como processo objetivo, transcorre em uma dupla relação nessa sua base dual-unitária, que, em sua duplicidade, se torna simultaneamente desencadeadora e objeto de toda atividade. As relações categoriais que surgem na consciência dos seres humanos que assim operam são, pois, dinâmica e simultaneamente causas e consequências do ser-propriadamente- assim, da transformação-propriadamente- assim do mundo de suas próprias atividades humanas. Portanto, Marx apenas extrai as consequências conceituais do fundamento do ser dado irrevogavelmente de cada existência humano-social, ao ver na práxis o fundamento real de cada ser e devir social: “Toda vida social é essencialmente prática” - diz também nas teses críticas sobre Feurbach. Mas acrescenta que essa práxis não é apenas o motor de todo o movimento desse ser, como, ao mesmo tempo, a chave de sua autêntica e correta apreensão intelectual: “Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (LUKÁCS, 2010, p. 293).

A totalidade processual da história, a qual se apresenta como processo irreversível de complexos e de influência recíproca entre eles, é sempre uma totalidade de totalidades. O salto realizado entre adaptação passiva, puramente biológica, para uma adaptação ativa, impulsionada pela práxis nos diferentes pores teleológicos, se torna, assim, base para a construção e fundamentação da generidade humana. O desenvolvimento gradual, contraditório e desigual da sociabilidade humana, desenvolvida a partir do trabalho, impulsiona o surgimento de novas e mais complexas categorias. Os “pores primários” – destinados a transformação da natureza – com o desenvolvimento cada vez maior da sociabilidade humana em etapas superiores, faz emergir práticas “desmaterializadas” que assumem um papel preponderante na dinâmica do processo social – os “pores secundários” – os quais, tem como objeto, a consciência de outros homens e, no transcorrer do percurso histórico, dão origem a importantes dimensões da prática social, tais como, ideologia e ética (pores socioteleológicos).

A categoria da generidade, a qual recebe destaque na análise lukacsiana da concepção revolucionária instaurada por Marx, derivada da adaptação ativa do ser social, constitui, historicamente, em seu processo de desenvolvimento, a individualidade humana. De acordo com Lukács (2010, p. 81):

O desenvolvimento real da individualidade sempre socialmente fundada, nunca simplesmente na natureza, que brota da singularidade meramente natural, é um processo muito complexo, cujo fundamento ontológico é formado pelos pores teleológicos da práxis com todas as suas circunstâncias, mas que não tem ele próprio, em absoluto, caráter teleológico.

Além desse desenvolvimento da individualidade, socialmente fundada e derivada da adaptação ativa, a qual se torna cada vez mais variada colocando múltiplas e diferenciadas exigências a todos indivíduos do gênero e, dessa forma, uma infinita gama de decisões alternativas se apresentam para o indivíduo singular, diferentes *escolhas* devido a diferenciação e complexificação da totalidade social. Ou seja,

A individualidade pode expressar-se tomando posição contra ou a favor da sociedade existente, nas lutas que toda sociedade deve enfrentar para impor-se praticamente como fase da generidade e pode fazê-lo tanto em nome do passado como do futuro, com o que estes podem significar tanto uma transformação paulatina e reformadora do presente quanto sua derrubada revolucionária (ibidem, p. 101).

A possibilidade da escolha – enquanto liberdade fundada pelo trabalho - como já mencionada anteriormente, se torna fundamento da doutrina da liberdade marxiana, mas, ao mesmo tempo, implica na emergência de outros complexos, como a ideologia e a ciência, que podem potencializar a liberdade ou restringi-la. Assim, “O antagonismo entre a defesa do existente e o ataque a este, as tomadas de posição contra ou a favor da generidade agora tornada ser, provoca necessariamente, antagonismos ideológicos, que de ambos os lados se ligam intimamente com a explicação daquilo que deve valer como ser real (Ibid., p. 274)”. Dentro do conjunto das relações sociais Lukács descreve este ponto da seguinte maneira:

[...] a constituição mais geral da relação entre gênero e exemplar singular não é anulada, mas modificada fundamentalmente, uma vez que o gênero se torna uma totalidade articulada, internamente diferenciada, cuja própria reprodução, altamente complicada, pressupõe e exige certas atividades, modos de comportamento etc. dos indivíduos que a ele pertencem, mas de modo que, de um lado, proporcione ocasião, caráter, espaço de manobra etc. para os pores teleológicos dos seres humanos singulares – determinando e concretizando-os amplamente – e, de outro lado que também seja determinado, de maneira não irrelevante, em seu movimento total, por esses atos e impulsos individuais (LUKÁCS, 2010, p. 89).

Para tanto, a ideologia se torna fundamental na determinação das escolhas. Segundo a acepção marxiana, retomada por Lukács, ideologia é compreendida como “um instrumento social de tomada de consciência e de combate de conflitos do presente”, tendo um papel de destaque na reprodução ou transformação social. A ciência também aparece como um dos desdobramentos do

desenvolvimento do processo histórico-social, sistematizando o conhecimento obtido pela práxis e servindo de base para o desenvolvimento e reprodução, sempre ampliada, do ser social. Pode, também, na interação como a ideologia, - e na maioria dos casos assim acontece – funcionar como meio de controle social. Segundo Lukács (ibidem, p. 354):

Ciência e ideologia – cada uma em sua imediaticidade – estabelecem diferentes fins, mas ambas, para ser e continuar sendo eficazes, pressupõe a tendência realizada com sucesso: captar corretamente o ser, na medida em que pode ser adequadamente reconhecido em determinada fase do desenvolvimento [...] é um preconceito crer que se possa traçar uma fronteira precisamente determinável entre ideologia e ciência [...] ou seja, que, de um lado, movimentos sociais fazem surgir as ideologias, muitas vezes agindo intensamente sobre o desenvolvimento das ciências (o efeito pode tornar-se favorável ou desfavorável, conforme conteúdo, situação etc.) e que, de outro lado, constatações puramente científicas podem se tornar elementos decisivos de desenvolvimentos ideológicos. Como aqui não se trata da análise das interações múltiplas que assim surge, mas apenas de constatar o fato básico de que tanto ciência como ideologia são forças ativas no controle social do ser [...]

Só com a emergência de uma ideologia ontológico-crítica-revolucionária e com a decisão dos indivíduos de tomar as rédeas de seu processo socio-histórico rumo a construção e efetivação da verdadeira generidade humana emancipada, partindo das condições objetivas e determinantes do real, podemos vislumbrar futuros diferentes, de acordo com Lukács (ibid., p. 254) as ideologias críticas se apresentam como possibilidade real de futuros diferentes pois o

[...] contraste com as ideologias antes descritas é forte ao extremo: nessas críticas, exigências etc. aparece uma generidade que se opõe àquela até aqui descrita – que necessariamente produzia e defendia os estranhamentos – porque sua questão central é exatamente a superação do próprio estranhamento, a concepção e exigência de uma generidade na qual tendências as filogenéticas e ontogenéticas podem receber uma constituição convergente.

A reprodução da sociedade e seu desenvolvimento, devido ao seu caráter de complexo de complexos, seu movimento dialético e desigual, derivados da práxis humana – adaptação ativa mediada pelo trabalho – o remetem sempre para além de si, um movimento de estranhamento, ingênuo nos pores primários nos primórdios do desenvolvimento humano, mas que com o advento da sociedade capitalista, a divisão do trabalho, a especialização e a propriedade privada, transforma o estranhamento ingênuo em estranhamento alienado/reificado. Esta forma de estranhamento é típico das formações capitalistas, e que, com seu constante desenvolvimento, se torna cada vez mais reificada e alienada.

Se o trabalho é desencadeador de todos esses processos, modelo de toda práxis social, acreditamos que ele pode também ser o fundamento para construção da liberdade (emancipação),

e concordamos com Lukács quando afirma que:

Trata-se, no entanto, já no próprio trabalho, de muito mais. Independentemente da consciência que o executor do trabalho tenha, ele, nesse processo, produz a si mesmo como membro do gênero humano e, desse modo, o próprio gênero humano. Pode-se inclusive dizer de fato, que o caminho do autocontrole, o conjunto das lutas que leva da determinidade natural dos instintos ao autodomínio consciente, é o único caminho real para chegar à liberdade humana real. Pode-se discutir quanto se quiser acerca das proporções nas quais as decisões humanas têm a possibilidade de impor-se na natureza e na sociedade, pode-se dar a importância que se queira ao momento da determinidade em todo pôr de um fim, em toda decisão alternativa; a conquista do domínio sobre si mesmo, sobre a essência, originalmente apenas orgânica é indubitavelmente um ato de liberdade, um fundamento de liberdade para a vida do homem. Aqui se encontram os círculos de problemas da generidade do ser do homem e a liberdade: a superação da mudez apenas orgânica do gênero, sua continuação no gênero articulado, que se desenvolve, do homem que se forma ente social, é – do ponto de vista ontológico-genético – o mesmo ato de nascimento da liberdade [...] De fato, toda liberdade que não esteja fundada na socialidade do homem, que não se desenvolva a partir daqui, mesmo que através de um salto é um fantasma. Se o homem não tivesse criado a si mesmo, no trabalho como ente genérico-social, se a liberdade não fosse fruto da sua atividade do seu autocontrole sobre a sua própria constituição orgânica, não poderia haver nenhuma liberdade real. A liberdade obtida no trabalho originário era, por sua natureza, primitiva, limitada; isso não altera o fato de que também a liberdade mais alta e espiritualizada deve ser conquistada com os mesmos métodos com que se conquistou aquela do trabalho mais primitivo, e que o seu resultado, não importa o grau de consciência tenha, em última análise o mesmo conteúdo: o domínio do indivíduo genérico sobre a sua própria singularidade particular, puramente natural. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho possa ser realmente entendido como modelo de toda liberdade (LUKÁCS, 2013, p. 155, 156)

Contudo, nossa crença é de que o trabalho não realiza este movimento sozinho, o trabalho por si só não cria a liberdade, necessita de outras mediações que possibilitem materializar esta virada rumo a verdadeira liberdade e defendemos a hipótese de que a educação, compreendida de uma perspectiva filosófico-ontológica-crítica como práxis social ampla de caráter emancipador, pode ser uma das chaves para esse processo de construção da efetiva generidade humana assim fundada.

Lukács assim descreve sua visão sobre a educação nos *Prolegômenos*:

Chegamos, com isso, a uma situação essencialmente nova: no homem, como ser existente, não há possibilidade simplesmente determinadas, que, segundo as circunstâncias que a vida lhe traz, se realizam ou permanecem latente; sua conduta de vida é, sobretudo, constituída como ser processual, de modo tal que ele próprio, segundo os caminhos de desenvolvimento de sua sociedade, se esforça ou por fazer valer plenamente também suas próprias possibilidades subjetivas ou, então, reprimi-las, ou, eventualmente, também modificá-las essencialmente. Isso não é um processo meramente pessoal, e sim profundamente social, que muito cedo deixa de atuar nas pessoas singulares ou em suas relações diretas, tomando-se, porém, algumas medidas sociais para conduzir esse desenvolvimento na direção socialmente desejada [...] sob a palavra de ordem educação, sabendo bem que sua verdadeira abrangência é mais ampla do que a educação no sentido estrito, e mais ainda do que o foi em seus primórdios. Mas ela desempenha um papel condutor. De fato, toda educação orienta-se para formar no

educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação. A educação das crianças bem pequenas para que caminhem de forma ereta, para falar, para atuar no interior da assim chamada ordem, para evitar contatos perigosos etc. etc., no fundo nada mais é do que a tentativa de formar aquelas possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que um dia será adulto (LUKÁCS, 2010, p. 223, 224).

Com isso, podemos dizer o seguinte: o processo intrincado de totalidades na totalidade, posto em movimento – na construção e constituição do ser social – pela práxis humana, mostra que “não há possibilidades simplesmente determinadas” (contra toda espécie de determinismo histórico ou até mesmo o “fim da história” propriamente dita, a história é construída pelos homens em interação entre si e com seu meio natural em constante movimento), as formas de vida; organização social; a “conduta de vida” humana é “ constituída como ser processual” – histórico-social – e, que, de acordo com “os caminhos de desenvolvimento de sua sociedade” pode fazer com que ele (homem/ser social) se esforce e faça valer plenamente “suas próprias possibilidades subjetivas ou, então reprimi-las”, podendo também, eventualmente – se assim desejarem e atuarem em conjunto - “modificá-las essencialmente”. Este processo, “profundamente social”, faz com que a sociedade tome algumas medidas “para conduzir esse desenvolvimento na direção desejada”.

Já apontamos que ideologia e ciência, em sua articulação, tem um importante papel neste movimento (condicionamento/controlado social ou transformação revolucionária), no entanto, a educação “desempenha um papel condutor”, podemos dizer, uma mediação chave para formar no educando (ser humano em processo de formação, Bildung, de sua personalidade – que pode ser resignada ou revolucionária) “possibilidades bem determinadas que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação”, sendo assim, também compreendida como importante mediação para, em sua manifestação dialética, potencializar possibilidades revolucionário-críticas que visem alterar radicalmente “essa situação”.

A educação institucionalizada, a qual desde sua gênese até os dias atuais, serviu como forma de condicionamento humano “para atuar no interior da assim chamada ordem” - capitalista - e que no fundo visa a reprodução desta mesma sociedade, “nada mais é do que a tentativa de formar aquelas possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que um dia será um adulto”, um trabalhador, o qual deve se resignar a exploração e alienação da sociabilidade capitalista. Com isso, a formação da

personalidade, da individualidade, em seu processo social, é fortemente influenciada pela educação. E pode ela, a educação – se compreendida/apreendida em sua gênese ontológico-crítica – e tomada de uma perspectiva ampla (e que leve com isso também a sua manifestação institucionalizada, pois é a base de onde devemos partir) servir como uma das mediações chave (uma automeiação) para construção da emancipação humana, objetivando no ser social em formação – *Bildung* – possibilidades novas, diferentes, que não intentem a resignação, mas sim sua auto-construção como sujeito histórico-social, livre, criador de sonhos, objetivador de novas realidades. Possibilidade de ser mais do homem em seu devenir com o futuro sempre em aberto e fazendo valer “plenamente suas possibilidades subjetivas”, não reprimindo-as, modificando, dessa forma, essencialmente suas possibilidades enquanto ser.

A obra lukacsiana é um grandioso e bem sucedido esforço intelectual de resgatar as principais categorias marxianas para lidar com os novos fatos que emergem no processo de desenvolvimento histórico-social do século XX (e que podem e devem servir para lidar com a realidade do século XXI) e, assim, servir de base teórica para interpretação do real e suas intrincadas relações entre complexos. No entanto, talvez devido a sua morte, que impede a conclusão de seus objetivos intelectuais da maturidade, sua *Ética*, Lukács desenvolve, seguindo as pistas marxianas, uma genial ferramenta de interpretação e compreensão da realidade e reprodução do ser social em sua *Ontologia*, mas, no entanto, não conseguiu aprofundar nas respostas e/ou mediações necessárias para a superação da sociabilidade capitalista. Este trabalho segue em aberto para nossa geração e para as futuras gerações de seres humanos que se preocupam e que venham a se preocupar com o problema da efetiva construção da generidade emancipada. Em nosso restrito trabalho, apenas uma ínfima parte do complexo de complexos da totalidade do real, buscamos na educação uma das chaves para contribuir com o debate sobre a emancipação humana, como uma das chaves para abrir o caminho para a efetiva construção da história humana livre e emancipada das amarras da desumana sociabilidade capitalista.

É exatamente sobre a educação e a emancipação que nosso próximo capítulo irá versar. Esses apontamentos aqui realizados, no fim deste capítulo, sobre a educação, nos serviram de elo para conectar o universo categorial marxiano, resgatado por Lukács, com nossa exposição que segue adiante. Buscamos, com isso, interligar todo debate categorial lukacsiano com o objeto de nossa pesquisa, articulando-os e deixando um fio condutor para nossa próxima etapa de trabalho.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO NA MIRÍADE DE COMPLEXOS E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

“[...] não deveis julgar as pessoas pela sua estatura, mas *honrá-las todas igualmente*. O que o que existe em vós existe em todos. *Cada um* tem aquilo que também tendes dentro de vós; e o pobre cultiva as mesmas plantas em seu jardim que os ricos. No *homem*, a capacidade de praticar todos os ofícios e artes é inata, mas nem todas as capacidades saem à luz do dia. Aquelas que devem tornar-se manifestas precisam, primeiro, ser despertadas. [...] A criança é ainda um ser impreciso, e recebe sua forma segundo as *potencialidades* nela despertadas. Se despertais sua capacidade de fazer sapatos, ela será um sapateiro; se despertais nela o trabalho com as pedras, ela será um pedreiro; se estimulardes nela o estudo, ela será um estudioso. E assim pode ser porque todas as potencialidades são inerentes a ela; o que despertais nela vem à tona; o resto permanece sem ser despertado, absorvido no sono”. (Paracelso)

Nos dois capítulos anteriores, nossas intenções se voltaram mais para o resgate das contribuições ontológicas marxistas, um debate filosófico-metodológico-categorial no âmbito do debate ontológico. Uma primeira parte no resgate da virada ontológico-filosófica de Marx, fundador desta nova concepção; e uma segunda, mais extensa, voltada para o resgate das categorias ontológicas marxianas apontadas por Lukács, o verdadeiro responsável pelo viés ontológico de interpretação da teoria marxiana, e um dos grandes precursores pelo renascimento do marxismo em fins do século XX e início do século XXI. Afirmamos isso pois, nenhum renascimento do marxismo, em pleno século XXI, pode acontecer se as contribuições lukacsianas forem deixadas de lado, por essa razão nosso trabalho se estendeu mais no resgate de suas importantes contribuições, para chegarmos ao debate da educação e da emancipação com uma bagagem categorial mais sustentada e definida e tendo apresentado, mesmo que sumariamente, as categorias mais importantes para nosso objeto de pesquisa – o *trabalho* e a *práxis*.

Mesmo ciente que nosso objeto de pesquisa é a educação e a emancipação, não poderíamos debater as contribuições ontológicas marxistas sem ter trilhado previamente este longo percurso, o qual objetivou apontamentos importantes para o desenvolvimento e continuidade do presente trabalho. Ou seja, para encontrar a educação, seu lugar e função na sociedade, defini-la como categoria de uma perspectiva ontológica, tivemos que resgatar a gênese do ser social fundada no trabalho, apreender a práxis como elo de ligação no fluxo entre objetividade subjetividade, assim como o caráter histórico dialético e irreversível da totalidade do concreto e o longo processo de reprodução e desenvolvimento socio-histórico do ser social. Para que, desta forma, possamos adensar no debate sobre a educação e emancipação.

O trabalho é o ato fundante do ser social e o remete sempre para além de si, criando novas necessidades e possibilidades contínuas no processo de desenvolvimento do ser social. Para a reprodução do ser social, fundada no trabalho, a generalização deste ato para o gênero se torna fundamental para existência e reprodução da espécie. Este processo de generalização de objetivações singulares efetuadas pelo trabalho, pode ser descrita como gênese da educação (o primeiro momento de seu nascimento), pois os outros exemplares do gênero, para reprodução e desenvolvimento do mesmo, necessitam se apropriar do conhecimento gerado pelo pôr teleológico, ou seja, internalizar os conhecimentos dos nexos causais naturais postos na objetivação do trabalho no desenvolvimento e reprodução no metabolismo fundamental da sociedade com a natureza.

Este pôr teleológico primário (mediação de primeira ordem), na mediação do metabolismo entre homem e natureza, no longo processo de desenvolvimento e criação de novas necessidades e possibilidade humanas, adquire, neste percurso, principalmente (mas não exclusivamente) com o advento do capitalismo, uma nova qualidade de pores teleológicos (mediações), os pores socioteleológicos ou mediações de segunda ordem. Devido à característica cada vez mais alienada da sociabilidade capitalista, resultante, principalmente, do desenvolvimento da propriedade privada e da divisão do trabalho, os pores socioteleológicos, as mediações de segunda ordem, são práxis cada vez mais alienadas e incidem na reprodução e intensificação da alienação e reificação da sociedade capitalista (Estado, direito, economia, política, etc.). A educação, sendo uma mediação da mediação (uma mediação de segunda ordem), não escapa de se tornar, neste longo processo de desenvolvimento, uma práxis social alienada e alienante.

Mesmo nas antigas sociedades, animistas, gregas e medievais, nas quais os pores socioteleológicos não tinham atingido o nível desenvolvimento (alienado/reificado) verificado nas sociedades capitalistas, o processo de internalização dos valores destas específicas sociedades, como valores essenciais, desempenhavam um papel fundamental no processo de desenvolvimento e reprodução destas sociedades. Esse processo de internalização pode ser compreendido como o segundo momento do nascimento da educação (o primeiro, sua gênese, se encontra na generalização dos conhecimentos obtidos com o trabalho descritos acima), da formação (*bildung*) fundamental para a reprodução, desenvolvimento e controle de dada sociabilidade.

Sociedades que se fundamentam em sua forma de organização de sua reprodução material (determinação material da existência) – mediação de primeira ordem – e que derivam daí as

justificativas de sua existência e reprodução, suas explicações de mundo, suas ontologias. Já apresentamos este aspecto no segundo capítulo ao tratar das diferentes ontologias dos períodos históricos apresentados por Lukács (ontologia animista; ontologia grega; ontologia medieval/religiosa; e ontologia burguesa), ou seja, as explicações de mundo criadas nestas sociedades serviam (e servem hoje em dia) como justificativa ideológica para a reprodução e desenvolvimento social, como mediação da mediação, a qual amplia intensiva e extensivamente a alienação humana de seu ser para-si, de sua própria generidade, de sua efetiva liberdade. Essa internalização de valores sociais que são criados em cada diferente período histórico, é, nada mais nada menos, que o processo de educação/formação das populações humanas para adequação/adaptação do exemplar a determinada forma de organização e reprodução do gênero.

Com isso, nossa intenção neste capítulo, tendo partido da análise do trabalho como categoria fundante, compreendendo a práxis como atividade que coagula a subjetividade na objetividade do concreto, entendendo a sensibilidade como faculdade cognoscente do espelhamento subjetivo de cadeias causais objetivas na consciência, buscaremos apreender a educação como uma mediação da mediação (mediação de segunda ordem e/ou pôr socioteológico não-alienada) que possibilita a ampliação da sensibilidade humana – “atividade humana sensível, como práxis” - e, com isso, a emancipação (“transcendência positiva da alienação”) aparece como resultado da auto atividade do trabalho mediada por um processo educacional amplo, não-reificado, de apropriação por parte dos indivíduos de toda cultura (conhecimento) criada pelo gênero humano em um processo de formação ontológico-crítica voltada para a humanidade e não para o mercado. Ou seja, uma educação humana e não reificada pela lógica da sociedade mercantil.

Dito de outra forma, a educação pode ser compreendida, em seu aparecimento nas sociedades humanas, como derivação, como mediação do e para o trabalho. Isto é, a atividade fundante do ser social – o trabalho – demanda sua generalização para o gênero, pois, se não for generalizada, se torna atividade isolada e não tem influência para constituição, desenvolvimento e reprodução humano-social. Assim, os outros exemplares do gênero devem aprender a realizar a tarefa posta pelo trabalho para sua reprodução e sobrevivência material (condição fundamental para continuidade da existência da espécie). Como o trabalho o remete sempre para além de si mesmo, criando novas possibilidades e necessidades, com a ampliação das populações e seu desenvolvimento em sociedades cada vez maiores, surge a necessidade de concepções de mundo que possibilitem um mínimo de organização e controle social, as ontologias, as quais explicam o

porquê do mundo ser assim e não diferente. Para que os indivíduos se apropriem dessas explicações, internalizem esses valores essenciais, o processo educacional social se complexifica, assim como a própria sociedade, e a educação começa a ser “vestida” com a roupagem da dominação e controle. Ou seja, partindo de uma análise dos fundamentos ontológicos do ser social, encontramos a educação na miríade de complexos e podemos, abstratamente, reconstruir sua gênese e nascimento. Isto é, dois momentos – da gênese e do nascimento – dialéticos que fundamentam e determinam a essência da educação e podem nos auxiliar a recuperar a potência transformadora da educação.

A essência da educação pode ser descrita, *grosso modo*, como uma práxis social ampla para a apropriação da cultura humana em sua totalidade, um dos fundamentos da liberdade. Suas manifestações fenomênicas, por vezes escondem sua essência, e por outras (raras) a deixam aparente, mas quanto mais alienada, quanto mais reificada se tornam as sociedades, mais escondida, mais velada é sua essência.

Sua manifestação dialética apresenta a potência (*dinamys*), as possibilidades que a educação pode efetuar. Podemos assim descrever (somente por uma exigência didática) seus dois momentos de gênese e nascimento e sua característica dialética da seguinte maneira:

se observarmos sua gênese (o primeiro momento), na generalização do ato do trabalho, podemos perceber que ela pode gerar novas formas de criação e de aplicação para a atividade do trabalho, um incremento ao conhecimento social em constante desenvolvimento, estando de acordo, em harmonia, com sua essência. Um exemplo desse momento pode ser encontrado nos primórdios do desenvolvimento social, ainda não balizados pela dominação e controle, onde a apropriação de uma determinada atividade gerava uma infinidade de novas possibilidades para ampliação do conhecimento humano em seu metabolismo com a natureza (no período da pedra lascada, por exemplo, os seres humanos não tinham limites para diversas aplicações com a ferramenta de pedra e, puderam, desta forma, gerar novos conhecimento e criar novas ferramentas em um desenvolvimento *ad infinitum*). Mas pode, por outro lado, servir como determinação de uma atividade que deve ser executada de uma específica maneira, fechando o horizonte para novas maneiras de executar a mesma atividade e cerrando a criação de novos conhecimentos. Exemplo disso pode ser observado no taylorismo em seus *Princípios de administração científica*. Aqui a educação do trabalhador ao invés de servir para abrir o horizonte do conhecimento na atividade do trabalho o cerrava e mais, brutalizava o ser humano que trabalhava, escondendo a essência da educação, “vestindo-a” com sua roupagem de dominação a

serviço da ampliação da produtividade e do lucro; típico das sociedades que cada vez mais se tornam alienadas pela propriedade privada e pelo lucro.

Já no momento de seu nascimento (o segundo momento), a educação foi destinada a produzir a internalização de valores, específicos das classes dominantes de cada período, para todos os exemplares do gênero, se descolando de sua essência e se tornando ferramenta ideológica de controle e dominação social. Assim, se transformou em meio de preparar os seres humanos para desempenhar, acriticamente, de maneira resignada, as atividades alienantes da produção e reprodução material da sociedade (pensemos nas sociedades escravistas e servil). Nas sociedades capitalistas contemporâneas, com a educação cada vez mais institucionalizada e como forma de preparo da mão de obra qualificada para atividades alienadas da produção (seja ela na indústria ou nos serviços), a práxis educativa se descolou quase que por completo de sua essência e serve à continuidade e permanência do *status quo* das classes dominantes e da alienação humana. Contudo, a educação ainda mantém sua característica dialética, e pode, por outro lado, se compreendida em uma perspectiva ampla e ontológico-crítica, servir como arma contra-ideológica (formação de uma contra-consciência), ou seja, como forma de construir e desenvolver ideologias críticas para transformação social, como meio de concretizar a “transcendência positiva da alienação” e a emancipação humana das amarras da sociabilidade capitalista.

Voltaremos a este ponto em nossas considerações finais, por hora nos basta o registro realizado como ponto de partida para o tema educação e emancipação. É digno de nota que a divisão aqui realizada dos dois diferentes momentos apresentados sobre a educação se fez apenas por uma questão didática, expositiva e, estamos cientes que estes momentos fazem parte e são inseparáveis do processo histórico-social de desenvolvimento da complexidade do real e da educação, um todo articulado de “complexo de complexos”. Nossa intenção ao dividir em dois diferentes momentos a educação foi apenas para tentar definir nossa compreensão da educação na busca por sua essência nos processos de sua gênese e seu nascimento, assim como seu desenvolvimento e complexificação contínuos até a forma fenomênica contemporânea da educação alienada.

Na sequência do presente capítulo iremos apresentar as contribuições de Mészáros e Tonet, pois suas contribuições no campo da educação vão ao encontro de nosso objetivo na presente pesquisa e se tornam fundamentais para nos ajudar a sustentar nossa argumentação.

3.1 - Mészáros e a educação para além do capital

István Mészáros (1930) nasceu em Budapeste e se graduou em filosofia na Universidade de Budapeste e foi assistente e aluno de Lukács no Instituto de Estética. Em 1956, após o levante de outubro exilou-se na Itália, trabalhando na Universidade de Turim, tendo passagens nas universidades de Londres, St. Andrews na Escócia, Sussex na Inglaterra, Universidade Autônoma do México e na Universidade de York no Canadá. É autor de uma vasta obra de grande influência no pensamento marxista contemporâneo. Atualmente detém o cargo de Professor Emérito de Filosofia na Universidade de Sussex.

Mészáros além de ter sido aluno foi um grande amigo de Lukács. A obra e o pensamento lukacsiano exerceram grande influência em seu pupilo, e alguns dos grandes temas trabalhados por Lukács vão ser desenvolvidos por Mészáros. É importante salientar, por exemplo, que o livro *A teoria da alienação em Marx* (1970) foi publicado praticamente no mesmo período em que Lukács estava terminando a redação de sua *Ontologia*. A ligação entre os dois pensadores é tamanha que as duas obras, em suas linhas mestras, tem uma semelhança muito grande, apesar de grandes diferenças. Contudo, os temas recebem um tratamento muito próximo na interpretação das obras marxianas, principalmente no destaque de seu teor ontológico e o problema do estranhamento (alienação), que produzem um fio condutor entre os dois pensadores e suas obras. Diferentemente de Lukács, Mészáros já vinha apontando, desde a década de 1970, para a grande crise estrutural do capital que vinha se desenhando desde meados da década de 1960, fato este que não recebeu a atenção devida por Lukács.

O fato da obra lukacsiana ter sido interrompida por sua morte deixou uma série de temas inconclusos, como a já mencionado no capítulo sobre Lukács, especialmente sobre o problema da transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista. Este tema, por exemplo, é retomado, com grande mérito, por Mészáros, no *Para além do capital*, como recuperação da intenção de reescrever O Capital do século XX. Aquelas lacunas deixadas por seu mestre e amigo, vão receber uma atenção especial na obra meszariana que busca a todo custo continuar com a empreitada de Lukács no “renascimento do marxismo”.

Mészáros é um grande estudioso das obras marxianas e um dos grandes pensadores marxistas contemporâneos com importantes contribuições em diversas áreas do saber, especialmente no campo da filosofia e da educação. Isso se torna fundamental no objetivo de deste trabalho, pois, é um dos estudiosos do marxismo que mais se dedicou e se dedica ao tema

da educação. Dentre as obras de Mészáros que iremos trabalhar neste capítulo podemos destacar: *A teoria da alienação em Marx* (2006), *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição* (2011) e *O poder da ideologia* (2004), nos detendo, mais especificamente, em suas contribuições em seu livro *Educação para além do capital* (2005).

Em sua obra *A teoria da alienação em Marx*, Mészáros volta seu interesse para o ponto de inflexão que os *Manuscritos de 1844* exerceram no pensamento de Marx, talvez seguindo as pistas da influência que esta obra teve na virada lukacsiana de 1930. Maria Orlanda Pinassi, na apresentação do livro *Teoria da alienação*, descreve o interesse de Mészáros nos *Manuscritos de 1844* nos seguintes termos:

Dessa forma, enfrentar o conceito de alienação, tal como aparece ali, significou a oportunidade de compreender as raízes de um dos mais graves problemas contemporâneos e, simultaneamente, desvendar o processo de constituição de uma síntese *in statu nascendi* – como ele gostava de se referir a obra -: a primeira de muitas que formarão um sistema abrangente e coerente de ideias multidimensionais e radicais (MÉSZÁROS, 2006, p. 10).

O problema contemporâneo citado é o problema da alienação, o qual com o desenvolvimento da sociedade capitalista deve ganhar cada vez mais destaque nas análises críticas deste modo de sociabilidade. Pinassi também aponta em sua apresentação alguns aspectos importantes da obra de Mészáros, como o conceito de *Aufhebung*, “que, em alemão, pode significar 'transcendência, superação, preservação, superação (ou substituição) pela elevação a um nível superior’” (ibidem, p. 11). A autora destaca ainda que, segundo Mészáros, a compreensão deste conceito é chave para compreender a teoria da alienação, como também importância dos conceitos de “mediação de primeira ordem – ou 'atividade produtiva como tal, fator ontológico absoluto da condição humana' – e mediação de segunda ordem – ou 'mediação da mediação' alienada decorrente da propriedade privada, da troca, da divisão do trabalho (ibid., p. 11)”. Assim, partindo deste ponto, Mészáros aprofunda sua análise de forma original o processo de superação de Hegel realizado por Marx.

O trabalho do autor húngaro é composto por uma forte crítica à ordem socio-metabólica do capital e ao problema da alienação da sociedade capitalista. Uma obra densa e de uma solidez claramente perceptível. De acordo com o próprio Mészáros, alienação é assim definida pelo autor:

A alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa perda de controle: sua corporificação numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo. Quando Marx analisou a alienação nos seus

Manuscritos de 1844, indicou os seus quatro principais aspectos: 1) alienação dos seres humanos em relação à natureza; 2) à sua própria atividade produtiva; 3) à sua espécie, como espécie humana; e 4) de uns em relação aos outros. Ele afirmou enfaticamente que tudo isso não é uma “fatalidade da natureza” - como de fato são representados os antagonismos estruturais do capital, a fim de deixá-los onde estão – mas uma forma de auto-alienação. Dito de outra forma, não é o feito de uma força externa todo-poderosa, natural ou metafísica, mas o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo histórico para “transcender a auto-alienação do trabalho” (ibid., p.14).

O que o autor deixa claro em sua definição é que a alienação é um processo histórico determinado e posto em movimento pelas próprias práticas humanas e, que desta maneira, pode ser superado a partir da “intervenção consciente” dos próprios seres humanos por meio de uma auto-mediação humana e positiva. Está prática humana que visa a “transcendência positiva da alienação” é descrita por Mészáros como

[...] o conceito de “educação” de Marx. Pois é nossa firme convicção que somente o conceito marxiano de educação – que, em agudo contraste com as concepções atualmente predominantes, estritamente centradas nas instituições, abarca a totalidade dos processos individuais e sociais – pode oferecer uma solução para a crise social contemporânea, que está se tornando progressivamente mais aguda, e não menos, no campo da própria educação institucionalizada (ibid., p. 28).

Assim, uma concepção de educação ampla se torna fundamental para que possamos pensar em uma prática que de fato concretize, em seu processo, a emancipação humana e a superação dos aparentes limites auto-impostos da sociabilidade capitalista. A educação institucionalizada pública oferecida como um serviço do Estado capitalista, a educação privada vendida como mercadoria – a mercantilização da educação – o monopólio das oportunidades sociais por meio da discriminação no acesso ao conhecimento (para a grande maioria das populações humanas é oferecido um nível baixo de acesso aos conhecimentos gerados pela humanidade e, a uma minoria um nível altíssimo de apropriação desses conhecimentos) funcionam como uma efetiva ferramenta de dominação e controle das potencialidades emancipatórias adormecidas para manutenção do status-quo das classes dominantes. Por isso o debate sobre a educação e a emancipação, em bases ontológico-críticas, é por nós compreendido como uma das chaves para a construção da verdadeira generidade humana liberta das amarras do capital. O processo educacional pode, como faz, servir à intenção de internalizar os valores da sociabilidade capitalista, como processo de resignação à atual “ordem” das coisas, apresentar a realidade como imutável, como se a humanidade tivesse de fato alcançado o “fim da história”. Mas por outro lado, em sua potência crítica e emancipatória, a educação pode fornecer as bases,

racionais e críticas, para que a humanidade tome as rédeas de seu processo histórico e se responsabilize por sua auto-alienação e por meio da auto-educação de iguais, uma auto-mediação, para “transcender a auto-alienação do trabalho” emancipar-se do projeto fetichista de expansão e dominação incontrolável do capital.

A imposição de uma certa “legalidade” externa que condiciona e determina o ser social esconde a verdadeira medida humano-natural, interna e, “Somente com base nessa medida é possível definir adequadamente o progresso humano como um recuo sem fim da legalidade externa e um aumento correspondente da autodeterminação interna, ou moral (ibid., p.176)”. Com isso, a emancipação humana não pode ser realizada a não ser pelos próprios seres humanos, uma tarefa moral. “A moral é uma função positiva da sociedade: do homem lutando com a tarefa de sua própria realização. A moral, portanto, só não é externa ao homem se, e na medida em que, ela se relaciona com essa tarefa (ibid., idem.)”.

E como a educação pode favorecer para o desenvolvimento desta tarefa moral? De acordo com Mészáros:

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

Aqui resgatamos uma citação de Paracelso muito utilizada por Mészáros em seu livro *Educação para além do capital*: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender (Paracelso, apud, Mészáros, 2005, p. 21)”. A educação deve ser continuada, um processo constante de formação e criação da possibilidade de ser mais do homem em seu devir. Neste processo ocorre a inter-relação entre essência e existência, sendo influenciadas mutuamente em uma relação dialética e histórica entre indivíduo e gênero. Segundo Mészáros:

[...] quando a relação entre indivíduo e a humanidade assume o caráter de uma ordem natural – e não apenas quando o homem é diretamente dependente da natureza, mas também quando a coesão se deve a alguma causa social, como um esforço comum para

assegurar a sobrevivência de uma determinada comunidade contra o ataque inimigo –, a contradição é meramente formal, não efetiva. Isso não ocorre sob o capitalismo, já que a relativa justificação histórica da propriedade privada como “desdobramento da essência humana”, por mais alienado que seja, desapareceu. Ora, como todo desenvolvimento futuro deve estar contido – devida à inércia paralisante da ordem estabelecida – no interior dos limites extremamente estritos da instrumentalidade capitalista, a própria humanidade está *divorciada* de suas *potencialidades efetivas*, e apenas as suas *potencialidades alienadas* – ou potencialidades de *auto-alienação universal* – podem ser realizadas. As “potencialidades humanas” transformam-se numa frase oca – um *ideal abstrato* – para o indivíduo real, não porque sejam potencialidades da humanidade, mas porque são efetivamente *negadas* pelas mediações capitalistas de segunda ordem na prática social. As “*potencialidades ideais*” se transformam numa abstração vazia, não por serem “ideais”, mas porque são *anuladas a priori* pela instrumentalidade capitalista, que necessariamente subordina a atividade vital humana, como simples meio, para os fins dessas mediações de segunda ordem. Assim, ao invés de ampliar a gama de capacidades efetivas do indivíduo, o desenvolvimento capitalista termina restringindo e negando também as potencialidades humanas (MÉSZÁROS, 2006, p. 257, 258).

Desta maneira, para solucionar o conflito, o “divórcio” “entre *existência e essência*, entre *objetivação e autoconfirmação*, entre *liberdade e necessidade*, entre *indivíduo e gênero*”, implica necessariamente a superação do caráter inconsciente do discurso moral” (ibidem, p. 258). Movimento este que implica uma transformação qualitativa, uma superação de sua estrutura de falsa consciência. Ainda de acordo com o autor:

Evidentemente, a substituição do caráter *inconsciente* do discurso moral não pode eliminar as diferenças e conflitos objetivos. Pode apenas contribuir: (1) *negativamente*, para a eliminação de seu poder hostil (que se manifesta na forma de determinações sociais que prevalecem, cegamente sobre os objetivos e esforços dos indivíduos); e (2) *positivamente*, para a apropriação autêntica das “potencialidades humanas”, sustentando um tipo de desenvolvimento que reduza *objetivamente* a distância entre as “potencialidades *ideais*” do indivíduo e suas “capacidades *efetivas*” (ibid., idem.).

E Mézáros arremata:

Não basta derrubar o Estado burguês: suas funções práticas devem ser reformuladas – no quadro da linha geral (que não deve ser ilusoriamente considerada aquilo que ela não é, ou seja, uma forma de organização historicamente concreta) do “conceito fundido”: “democracia direta” - de acordo com a tarefa estratégica global herdada do capitalismo. Do mesmo modo, no campo da economia, não basta nacionalizar os meios de produção. A tarefa estratégica é a reestruturação radical das relações sociais de produção: a abolição da produção de mercadorias, a eliminação gradativa do dinheiro como “a força galvano-química da sociedade”; e, acima de tudo, a criação de um ethos radicalmente novo de trabalho, motivado pela autoconfirmação no trabalho como atividade vital positiva do indivíduo social. E finalmente, não basta modificar o controle dos instrumentos e instituições tradicionais de cultura e educação: a tarefa estratégica é a sua reestruturação radical de acordo com as tarefas amplas da transformação socialista da sociedade como um todo, inconcebível sem a grande realização educacional pela qual “os indivíduos humanos reais” adquirem uma consciência adequada à sua individualidade social (ibidem, p.261).

É nesta linha que Mézáros direciona seus trabalhos, ou seja, defende a necessidade da

superação da forma de sociabilidade capitalista não apenas em uma esfera da realidade, não em práticas isoladas e voluntaristas, mas sim em uma atividade humana e consciente de reestruturação total da sociedade em diferentes frentes de ação articuladas em uma totalidade concreta e, a tarefa educacional recebe uma atenção especial, pois pode ela ativar as “potencialidades humanas efetivas” e com isso, por em movimento uma transformação essencial da sociedade, a “transcendência positiva da alienação” capitalista, transcendendo assim a auto-alienação do trabalho.

É neste sentido que o autor escreve o seu livro *Educação para além do capital*. Obra na qual Mészáros defende que tanto os processos educacionais como os processos de reprodução estão intimamente relacionados, uma inter-relação de determinações recíprocas e que não pode haver mudanças profundas na educação se não houver uma ruptura radical das relações mercantis capitalistas. Ou seja, não podemos imaginar uma educação emancipadora dentro dos limites da instrumentalidade institucional capitalista cuja principal função é a internalização e reprodução dos valores do metabolismo social do capital. A verdadeira ação não pode se limitar a atitudes reformistas, de correção das mazelas da sociabilidade capitalista, mas, deve sim, se projetar para além desta lógica socio-metabólica, e enfatiza que “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais”.

Defende que no caminho de superação da perversa lógica do capital a tarefa educacional deve se direcionar para a construção de uma contra-consciência, um pensamento contra-hegemônico que sirva ao combate do processo de internalização dos valores mercantis, que esta educação, crítica e revolucionária, deve ser embasada em uma teoria e práxis emancipadora. Ou seja, a educação, compreendida de uma outra perspectiva, diferente da compreensão dominante e limitadora, que seja apreendida de uma perspectiva ampla, ontológico-crítica, e com finalidades humanas, e não mercantil, pode ser uma das chaves para auto-realização da efetiva generidade humana, de sua emancipação da alienação reificante da sociabilidade capitalista. Um processo de resgate das “potencialidades efetivas” do homem, uma auto-mediação libertadora.

De acordo com o autor:

Tendo em vista o fato de que o processo de reestruturação radical deve ser orientado pela estratégia de uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos, o desafio que deve ser enfrentado não tem paralelo na história. Pois o cumprimento dessa nova tarefa histórica envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital – e não simplesmente das personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas dedicados – e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

O autor ainda afirma que para a concretização deste objetivo, da emancipação humana das amarras da sociabilidade capitalista, dois conceitos principais devem receber destaque: “*a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*” (ibidem, ibid.). Assim, apenas por meio de uma prática conscientemente direcionada no sentido da construção de uma sociedade para além do capital é que podemos vislumbrar a verdadeira auto-realização humana.

Assim, para a efetivação da emancipação humana “Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar aqui e agora, [...], se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno” (ibidem, p. 67). Para tanto, no processo de universalização da educação e do trabalho, deve-se, concomitante a este movimento, garantir a “igualdade substancial de todos os seres humanos” para que a transformação social tenha bases concretas para superação da exploração capitalista e mercantil. E Mézáros assevera que:

A educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito [...] A *alternativa concreta* a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados. É também inseparável dos *valores* escolhidos pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas reais necessidades, em vez de lhes serem impostos – sob forma de *apetites* totalmente *artificiais*, pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital, como é o caso hoje. *Nenhum* desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital (ibidem, p. 71, 72, 73).

Estamos completamente de acordo com o autor e, ao longo deste trabalho, buscamos, com o resgate das contribuições ontológicas marxistas, defender a ideia de compreender a educação como uma das chaves para a concretização da emancipação humana e da transformação social. A

atual crise estrutural do capital, devido principalmente a sua lógica da “produção destrutiva”, coloca em cheque a própria continuidade da existência humana. Pensemos na crise ambiental desencadeada pelo processo de reprodução deste modelo de sociabilidade, com o problema do aquecimento global, escassez dos recursos naturais, destruição e poluição do solo e dos recursos hídricos, assim como o próprio esfacelamento dos valores humanos que, cada vez mais, cria condições degradantes para uma parcela cada vez maior das populações humanas.

A crise da água e energética que as grandes metrópoles brasileiras, como São Paulo, Rio de Janeiro, entre outras, vem atualmente enfrentando, é apenas um esboço de um grande problema que já provoca guerras civis em diversos locais do globo, como por exemplo, em Moçambique no continente africano e no Oriente Médio, onde a disputa pelos recursos hídricos recebe tons cada vez mais desesperador, degradante e conflituoso da condição humana de sobrevivência. Esses são só alguns exemplos de um gigantesco problema – a continuidade da existência do gênero - que os “indivíduos reais”, em situações concretas enfrentam na luta por sua sobrevivência diária, e que é uma derivação lógica da forma inconsequente do modo de sociabilidade capitalista e de sua relação com a natureza e com os próprios seres humanos.

Outra manifestação dessa lógica irracional de metabolismo social é a desigualdade crescente e em constante desenvolvimento. No ano de 2004, quando Mészáros preparava seu livro *Educação para além do capital*, o autor recolheu dados nos quais as Nações Unidas em seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano* apresentavam que:

[...] o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto as 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que se atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma aprimorada de serviços de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de frequentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada (MINQUI LI, 2004, apud, Mészáros, 2005, p. 73, 74).

E hoje, onze anos depois destes dados serem recolhidos e apresentados por Mészáros, será que a previsão do relatório se confirma em 2015? Em 2014 as Nações Unidas em seu Relatório de Desenvolvimento Humano – *Sustentar o Progresso Humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*, constatou que a desigualdade de renda aumentou em diversas regiões, inclusive em países com alto Índice de Desenvolvimento Humano e, que a América Latina e o Caribe continuam como a região com maior índice de desigualdade de renda. No campo da educação não é diferente, é há uma clara persistência das elevadas disparidades no acesso a

educação. “O Relatório mostra que as gerações mais velhas continuam a lutar contra o analfabetismo, enquanto os mais jovens têm dificuldade em fazer o salto do ensino primário para o secundário” (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2014). Ou seja, o que fica claro é que de fato a situação deplorável da desigualdade, da educação, do meio ambiente, do próprio ser humano, está cada vez mais se tornando insustentável e, com graves consequências para a própria sobrevivência humana na Terra, assim como para sua reprodução como espécie. Buscar alternativas radicais para organização e reprodução metabólica da sociedade com a natureza e com os próprios seres humanos, em todos seus aspectos e práxis, se transforma em *conditio sine qua non* para continuidade da jornada humana neste planeta.

Segundo o próprio Mészáros:

O que está em jogo aqui não é simplesmente a *deficiência contingente* dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a *inevitável deficiência estrutural* de um sistema que opera através de seus *círculos viciosos de desperdício e escassez*. É impossível romper com esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva da educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Sem que isso ocorra, a escassez pode – e será – reproduzida numa escala sempre crescente, em conjunto com a geração de necessidades artificiais absolutamente devastadora, como tem ocorrido atualmente, a serviço da insanamente orientada auto-expansão do capital de uma contraproducente acumulação [...] Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido as suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo* – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada*. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão* (MÉSZÁROS, 2005, p. 74, 75).

Com isso, podemos constatar que o autor vai ao encontro de nosso objetivo no presente trabalho, nos auxiliando e nos fornecendo bases para defender nossa ideia central de apreender a educação enquanto práxis social ampla e uma das chaves (uma mediação, ou melhor, uma automediação) para a emancipação humana. E Mészáros de forma brilhante finaliza seu livro Educação para além do capital nos seguintes termos:

A nossa época de crise estrutural do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Cabe a nós todos – todos porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” - mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas de mais para que se admita a hipótese de fracasso [...] as tarefas imediatas e as suas estruturas estratégicas globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de automediação – só podem começar do imediato, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientado pelo futuro que vislumbra (MÉSZÁROS, 2005, p. 76, 77).

Ou seja, esta tarefa histórica que se coloca em nosso tempo e para nossas gerações – da transição de uma ordem social em crise para outra qualitativamente diferente – deve partir das bases existentes, em ações imediatas, particulares, mas em uma, necessária, indissolúvel e dialética, inter-relação com um projeto universal de mudança global para auto-realização do gênero e sua definitiva emancipação automediada. Para tanto, a tarefa educacional se apresenta como uma das mediações essenciais para concretização deste objetivo a ser perseguido e, não podendo ser separado do processo, concomitante, de “uma transformação social ampla e emancipadora” na superação da lógica “sociometabólica” do capital.

PARA NÃO CONCLUIR

Ao longo deste trabalho tentamos compreender a educação de uma perspectiva ampla, como mediação do e para o trabalho, como práxis social que pode e deve ser uma das chaves para a emancipação humana. Realizamos um longo e desafiador caminho e ao chegarmos nesta etapa percebemos que isso é apenas o começo desta tortuosa “estrada” e, que desta forma, dar o nome de conclusões para esta parte final – parte final apenas do presente trabalho – seria muita pretensão de nossa parte. Por isso o título escolhido: *Para não concluir*.

Não ambicionamos com esta dissertação, de forma alguma, encerrar um longo debate sobre a educação e a emancipação, nem apresentar conclusões sobre o tema e/ou fornecer respostas mirabolantes e mágicas. Nossa intenção se voltou, simplesmente, para o resgate dos clássicos do pensamento marxiano, principalmente Marx, mas também, as contribuições de Engels, e as categorias apresentadas por estes autores, que nos auxiliaram na sustentação de nosso objetivo de trabalho. Assim como, buscamos também retomar o estudo das contribuições dos grandes estudiosos de suas obras, como Lukács e Mészáros (contemporâneos, responsáveis pelo renascimento do marxismo em fins do século XX e início do XXI e, mais próximos dos problemas de nosso tempo), para recompor a trilha ontológica do pensamento marxista e, tentar, com isso, apreender a práxis educativa na miríade de complexos do concreto como uma das mediações chave para por em movimento a urgente transição do modelo de sociabilidade capitalista rumo a uma ordem social metabólica qualitativamente superior e diferente.

Para o leitor que chegou até aqui (e que só por isso merece nossos sinceros agradecimentos pela dedicação na leitura e apreciação de nosso humilde trabalho), passando por um longo percurso intelectual, às vezes cansativo devido ao elevado número de citações, devemos esclarecer que tal metodologia, talvez não estando totalmente de acordo com a metodologia predominante, na apresentação e exposição do resgate do pensamento e de categorias de grandes pensadores marxistas e, assim, evitando ao máximo a fragmentação de suas ideias (tarefa esta praticamente impossível, por isso existe sempre a possibilidade de erros, omissões e excessos) tentamos incorporar suas ideias para “poder subir-lhes aos ombros e, com isso, ter a oportunidade histórica de enxergar de modo mais complexo, concreto e rico de mediações o horizonte a ser construído” (Mészáros, 2006, p. 12).

Ao longo deste trabalho viemos recolhendo pistas sobre a educação nos capítulos 1 e 2 dedicados ao resgate das categorias ontológico-filosóficas, sinalizando-as, e, no terceiro capítulo

sobre a educação propriamente dita, partindo das bases ontológicas que buscamos fundamentar, imergimos no debate sobre a educação e a emancipação, e com o auxílio de Mészáros – autor que vai ao encontro de nosso objetivo de trabalho em seu livro *Educação para além do capital* – tivemos a possibilidade de encontrar bases teóricas sólidas para defender nossa ideia central – da educação como uma das chaves para a emancipação humana e responder de afirmativamente nossa questão central de trabalho: será a educação – encarada de uma perspectiva ampla – capaz de se realizar como uma mediação, uma das chaves para a emancipação humana? Ou melhor, será que em nossos esforços sociais – enquanto indivíduos humanos reais – dentro da ampla estrutura educacional do corpo social, ao compreender/apreender a práxis educacional como uma mediação não-reificada, não-alienada e ampla, liberta das determinações capitalistas, podemos vislumbrar a verdadeira “transcendência positiva da alienação” de que nos falava Marx?

Ou seja, acreditamos poder afirmar que sim, a práxis educativa pode se realizar como uma mediação – como automeadiação positiva – para a emancipação humana, isto é, como elo chave para a “transcendência positiva da alienação”. A responsabilidade reside “em nossa inteligência e vontade coletiva” de efetivar práxis que provoquem transformações reais e efetivas na totalidade do concreto rumo à construção de uma sociedade de “produtores livres e associados” e não alienada, verdadeiramente emancipada.

Nossas pistas recolhidas ao longo deste trabalho nos possibilitam realizar esta afirmação, mas também não evita a possibilidade de refutações.

Ao resgatar, ontologicamente, o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, no capítulo 1, na trilha marxiana, na nota 17, ao apontar que o “trabalho não é uno, mas múltiplo” e que, desta forma, conecta a subjetividade com a totalidade (universalidade) na criação e reprodução do gênero humano, podemos observar a relação entre gênero e espécie, entre singular e universal no processo histórico-social dialético do concreto e de transformação e complexificação do “complexo de complexos”.

Na nota 19, ao demonstrar, com base no trabalho, o processo de reprodução social cada vez mais ampliada, o qual engendra novas necessidades e possibilidades, cujo caráter de um futuro sempre em aberto e em constante construção pela práxis humana, histórico-social, nos ajudou a apreender a essência histórica em sua processualidade e a sua necessária inter-relação dialética, assim como, asseverar a impossibilidade da essência humana a-histórica e imutável. Mas sim a existência de uma essência humana socialmente construída.

Na nota 21, ao descrever a externalização, ou seja, o processo de objetivação teleológico o

qual provoca transformações tanto objetivas como subjetivas, fomos levados a acreditar que ao determinarmos práxis sociais estratégicas com a finalidade da transformação social, tanto no âmbito subjetivo – fenomênico – como na objetividade – nas essências – a mudança, o processo de devenir humano e do concreto se torna inevitável e inteligível e, a educação, se compreendida de uma perspectiva ampla, pode e deve ser uma mediação, uma automediação, fundamental para a emancipação humana em seu processo de apropriação do conhecimento socialmente construído e dos rumos e destino de sua forma de sociabilidade. Os indivíduos podem tomar as rédeas de seu processo histórico e vislumbrar futuros diferentes, pois afinal “outro mundo é possível³⁶” e necessário.

Nas notas 22 e 24, apontamos para a educação como uma das práxis responsáveis para a criação e desenvolvimento – como mediação chave – das capacidades e potencialidades humanas e, com isso, compreendendo-a de uma perspectiva ampla, ela pode se tornar uma ferramenta propulsora da formação de uma contra-consciência revolucionária que materializa, concomitantemente em seu desenvolvimento, uma transformação social qualitativamente diferente objetivada pelos próprios seres humanos (vontade coletiva de construção de novas possibilidades).

Com as contribuições lukacsianas, na nota 31, reforçamos nossos apontamentos na manifestação contraditória do trabalho, o qual, por meio das cadeias causais postas, no ato fundante do ser social, pudemos resgatar a doutrina da liberdade em Marx, fundamental para a emancipação do ser social.

Já na nota 32, Lukács assevera a possibilidade do “surgimento e efetivações alternativas”, as quais, em nosso entendimento, mediadas por outra práxis educativa, não alienada e com a finalidade emancipatória, pode e deve auxiliar na superação da sociabilidade capitalista.

Assim, uma concepção de educação ampla se torna fundamental para que possamos pensar em uma prática que de fato concretize, em seu processo, a emancipação humana e a superação dos aparentes limites auto-impostos da sociabilidade capitalista. E pode ela, a educação – se compreendida/apreendida em sua gênese ontológico-crítica – e tomada de uma perspectiva ampla (e que leve com isso também a sua manifestação institucionalizada, pois é a base de onde devemos partir) servir como uma das mediações chave (uma automediação) para construção da emancipação humana, objetivando no ser social em formação – *Bildung* – possibilidades novas,

36 Esse é e foi um tema central dos encontros do Fórum Social Mundial, a ideia motriz deste movimento coletivo de debate de alternativas concretas para a construção de outro mundo.

diferentes, que não intentem a resignação, mas sim sua auto-construção como sujeito histórico-social, livre, criador de sonhos, “capaz de ter raiva porque capaz de amar”, ou seja, objetivador de novas realidades. Possibilidade de ser mais do homem em seu devenir com o futuro sempre em aberto e fazendo valer “plenamente suas possibilidades subjetivas”, não reprimindo-as, modificando, dessa forma, essencialmente suas possibilidades enquanto ser.

Na introdução deste trabalho apontamos alguns questionamentos de Tonet, em seu livro, *Educação cidadania e emancipação humana* (s/d., p. 94) que nos ajudaram a formular as bases e caminhos para nossos objetivos. Sem ter a intenção de empobrecer seu debate, podemos sumarizar, *grosso modo*, aquilo que vai ao encontro de nosso objetivo de trabalho da seguinte maneira³⁷: a primeira pergunta, de caráter eminentemente filosófico, o autor em seu trabalho defende que sim, que o homem pode transformar radicalmente a realidade social. Para tanto, ele retoma algumas categorias centrais do marxismo para demonstrar e sustentar sua argumentação. Defende que o próprio processo histórico-social, no resgate ontológico de formação do ser social – fundado no trabalho -, apresenta que a história humana é permeada por continuidades e rupturas, por momentos de identidade da identidade e de não-identidade, uma realidade dialética e socialmente construída, que não pode ser metafisicamente determinada e que é uma possibilidade real e não uma ilusão. Defende que o desenvolvimento do sistema capitalista, das forças produtivas e do conhecimento humano, assim como o nível alcançado das possibilidades humanas reais, efetivas, histórico-estruturais, já são suficientes para pensarmos em uma nova realidade social. No tocante a terceira pergunta, como já mencionamos anteriormente, acreditamos ser a educação uma das mediações chave para a emancipação humana, ideia que entendemos não estar explícita em seu texto, mas que nas entrelinhas parece estar presente.

No resgate das contribuições marxistas acreditamos ter encontrado pistas para trilhar uma nova rota na superação de um sistema extremamente desumanizante e brutal, com o ser humano e com a natureza, e que se pudermos desvelar a educação de seu véu místico e nos reencontrar com esta práxis de potencial transformador, revolucionário e libertário a emancipação humana pode ser realmente parte objetiva de nosso futuro. Quanto as “condições específicas, ações concretas, estratégias e táticas” acreditamos que apenas um debate coletivo/crítico pode ser capaz de responder, para tanto o processo educacional crítico-ontológico pode ser a base de onde

37 A discussão do autor é muito mais rica que nossos apontamentos, no entanto, na intenção de não nos alongarmos mais, focamos apenas na parte concernente ao nosso objetivo e destacamos que todo seu trabalho faz parte da formação e desenvolvimento das ideias aqui presentes. Assim registramos nossos agradecimentos e nos desculpamos por sumarizar sua rica exposição.

partiremos para concretizar a tão sonhada emancipação humana. Então, para onde iremos?

REFERÊNCIAS

CHASIN, José. **Superação do liberalismo**. Aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. A transcrição é literal.

FERNÁNDEZ Enguita, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre, Aretes Médicas Sul, 1993.

FERNANDES, Florestan. “**Padrões de dominação externa na América Latina**”; *in*: América Latina – história, idéias e revolução. org. Paulo Barssotti e Luiz Bernardo Pericás; São Paulo, ed. Xamã: 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: ed. Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1982, 11º edição.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: um breve do século vinte: 1914-1991**; trad. Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo, ed. Companhia das Letras, 1995. Primeira reimpressão.

KONDER, LEANDRO. **Lukács; coleção fontes do pensamento político**. Porto Alegre, ed. L&PM, 1980.

KUENZER, Acácia. “**Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**”. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, Demerval; & Sanfelice, José Luís (org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

LATINO AMERICANA: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. Coordenador geral Emir Sader; coordenadora executiva Ivana Jinkings; coordenadores Carlos Eduardo Martins, Rodrigo Nobile. São Paulo, ed. Boitempo, 2006.

LÊNIN, V.I. **Imperialismo fase superior do capitalismo**. S/d.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciências social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo, Cortez, 1992.

_____. (Org.) **O marxismo na América Latina: uma antologias de 1909 aos dias atuais.** Trad. Cláudia Schiling, Luís Carlos Borges, São Paulo, ed. Fundação Perseu Abramo, segunda edição ampliada, 2006

_____. “**Notas sobre a recepção do marxismo na América Latina**”; *in*: América Latina – história, idéias e revolução. org. Paulo Barssotti e Luiz Bernardo Pericás; São Paulo, ed. Xamã: 1998.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I.** Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Daayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

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

_____. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl, Engels, F. **A ideologia alemã (I Feuerbach).** Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Hucitec, São Paulo, 1984.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política;** Trad. e introd. Florestan Fernandes. São Paulo, ed. Expressão Popular, 2008. Segunda edição.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo, Nova Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MEDEIROS, J. L. **Sete teses sobre o mundo social (e sobre o conhecimento deste Mundo).** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Texto não publicado.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares.-São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares.-São Paulo, Boitempo, 2006.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. -1.ed.revista. São Paulo, Boitempo, 2011.

MORAES, M.C.M. **Aproximações ao pensamento filosófico de Marx.** S/d.
_____. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação.** Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

_____. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

NETTO, JOSÉ PAULO. **Georg Lukács: o guerreiro sem repouso.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. (org) **Georg Lukács; sociologia.** Trad. José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. Coordenador Florestan Fernandes. São Paulo, ed. Ática, 1992.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

PRADO Junior, Caio. **Clássicos sobre a revolução brasileira.** Caio Prado Junior e Florestan Fernandes. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **PNUD lança Relatório do Desenvolvimento Humano.** Disponível em: <<http://www.pactoglobal.org.br/Artigo/134/PNUD-lanca-Relatorio-do-Desenvolvimento-Humano-2014> . Acesso em: 09 jan. 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, Autores Associados, 2011.