

IDEALISMO EDUCACIONAL: UM GRANDE HOTEL NO ABISMO

Rafael Rossi¹

RESUMO

Este texto serve de instrumento para explicitarmos uma crítica de ordem ontológica marxiana ao idealismo educacional muitas vezes presentes em várias análises teóricas, com objetivo de fornecer subsídios para pensarmos a articulação da educação em meio a totalidade social consubstanciada pelo capital no presente sistema social. Com efeito, partimos das contribuições da ontologia marxiana enquanto concepção de mundo, teoria social e ideologia pertinente à análise real da forma concreta desta sociabilidade no que se refere às articulações entre o complexo educacional e as demais dimensões da existência social. Analisar a educação a partir do movimento da própria realidade objetiva em suas múltiplas interações é um desafio de extrema importância para a transformação qualitativa desta mesma realidade social.

Palavras-chave: Educação. Ontologia. Totalidade. Crítica.

ABSTRACT

This text serves as an instrument for explaining a critique based on the marxian ontology to educational idealism often present in several theoretical analyzes, aiming to provide subsidies to think the articulation of education in the midst of the social totality embodied by capital in the present social system. In fact, we begin with the contributions of the marxian ontology as a conception of the world, social theory and ideology pertinent to the real analysis of the concrete form of this sociability in relation to the articulations between the educational complex and the other dimensions of social existence. Analyzing education from the

¹ Professor Adjunto na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS em Campo Grande - MS.

movement of objective reality itself in its multiple interactions is a challenge of extreme importance for the qualitative transformation of this same social reality.

Keywords: Education. Ontology. Totality. Criticism.

INTRODUÇÃO

A sociabilidade burguesa enfrenta uma grave crise. Alguns a consideram mais uma das inúmeras perturbações que o capitalismo já sofreu e que, por isso mesmo, é possível ser “corrigida” e outros, por outro lado, entendem que esta crise é estrutural e a única maneira de ser superada é superarmos a totalidade do sistema do capital. Entendemos que uma “novidade histórica” do momento atual é a incapacidade do capital “deslocar” suas contradições, como nos explica Mészáros (2002). Isto significa que todos os países e continentes, com expressões e intensidades variadas, enfrentam, hoje, os efeitos “explosivos” dos defeitos estruturais que emanam do próprio capital.

No debate educacional contemporâneo também podemos perceber rebatimentos da crise do capital. Muitos pesquisadores, extremamente competentes e comprometidos com uma educação melhor e com qualidade, acabam por reforçar uma perspectiva idealista em suas análises e interpretações. Todavia, é importante sinalizar que o idealismo na educação não é fruto tão somente da crise estrutural do capital. Este é um fenômeno que se relaciona diretamente ao que Marx denominou de “decadência ideológica burguesa”. Em todo caso, hoje, o idealismo educacional decadente é uma necessidade social deste sistema societário essencialmente desigual e contraditório.

O momento de ascensão da constituição da sociedade capitalista (mais ou menos século XV até a primeira metade do século XIX) presenciou uma burguesia enquanto classe revolucionária, intencionando a destruição dos resquícios feudais e pré-capitalistas. No âmbito da ciência havia a necessidade de um conhecimento sobre a natureza e a realidade objetiva, de caráter empírico. Este conhecimento, contudo, não se aprofundava na apreensão da essência desta forma de sociabilidade, não avançava na consideração das raízes dos problemas sociais, todavia, também não era um conhecimento especulativo ou místico. Como

grandes expoentes deste período temos, Vico, Bacon e Galileu, por exemplo, (TONET, 2016 a).

A partir do momento em que a burguesia se torna classe dominante, há uma decadência deste padrão positivo no âmbito do processo de conhecimento que vinha se desenvolvendo. Agora, interessa à burguesia ocultar e bloquear uma compreensão profunda da realidade social. Por isso, trata-se, “da perspectiva dessa classe, de compreender a realidade social na forma e até o limite que permita a reprodução dessa ordem social considerada” (TONET, 2016, p. 133). Isto, contudo, não ocorre de modo plenamente consciente pelos indivíduos, mas certamente, atende os interesses da burguesia em se manter enquanto classe dominante.

Um ponto importantíssimo desse processo e que muito nos interessa ao debate que estamos propondo é que jogando fora as categorias da totalidade e da essência da realidade social, o período de decadência ideológica burguesa que, em nossa compreensão se agudiza de modo exponencial no momento contemporâneo de crise estrutural do capital, acaba por jogar “sobre os ombros do sujeito a tarefa de realizar os recortes do objeto a ser estudado e de conferir unidade aos dados empíricos” e, com isso, “a aparência e o empírico se tornam a matéria sobre a qual trabalha a cientificidade moderna” (TONET, 2016 a, p. 134).

Lukács (1966) explica que a tendência geral da decadência ideológica da burguesia é a liquidação dos esforços importantes dos ideólogos burgueses que, anteriormente, se orientava para compreender as tendências sociais e o modo de funcionar desta sociedade e, posteriormente, deu lugar a uma pseudociência superficialmente concebida e “misticamente desfigurada”.

Para o filósofo húngaro a decadência ideológica é uma necessidade social, já que suas “questões básicas” dizem respeito aos problemas que surgem do próprio desenvolvimento do capitalismo. A diferença consiste no fato de que “os ideólogos anteriores deram uma resposta honrada e sincera, mesmo que incompleta e contraditória, e a decadência alude covardemente o que é” (LUKÁCS, 1966, p. 65, tradução nossa). De qualquer modo, a decadência ideológica burguesa é, para Lukács, anticrítica, ataca a superfície dos fenômenos, na sua imediatez e trata de modo fragmentado as diversas problemáticas sociais.

Frente a esta decadência que não se baseia tão somente em aspectos subjetivos e especulativos, mas que tem como solo as próprias condições materiais de reprodução desta sociedade, alguns intelectuais se comportam como se estivessem em um hotel de luxo, porém, um hotel à beira do abismo. Afirma Lukács que cada dia mais se tornam evidentes que os problemas do capitalismo são irreformáveis. Isso possui um duplo rebatimento sobre grande parte da intelectualidade: por um lado, leva ao “abismo do desespero” em que não se vislumbra saída alguma para tais problemas e, por outro lado, se reafirma o “salto vital” ao campo do proletariado revolucionário, “o salto vital ao futuro luminoso” (LUKÁCS, 2007, p. 39, tradução nossa). Para realizar este “salto vital” os “produtores de ideologia” – os intelectuais – devem abandonar as ilusões que emanam da perspectiva de classe burguesa e sua concepção de mundo, ou seja, devem abandonar a ilusão da “prioridade da ideologia frente à materialidade, ao econômico” e, por isso mesmo, “devem abandonar a ‘digna’ altura de onde formulavam seus problemas e soluções desde então” (LUKÁCS, 2007, p. 39, tradução nossa).

Para Lukács, daí surge o “conforto espiritual do Hotel”, ou seja, destas ilusões produzidas pela própria intelectualidade. Se alguém quiser buscar uma mágica saída para todos os tipos de problemas da cultura, por exemplo, encontrará no “Grande Hotel Abismo” uma ampla sala de reuniões à disposição para este propósito. Nele, toda forma de “embriaguez intelectual” está permitida e, assim, “todos podem ter a satisfação de representar o único ser sensato em uma Torre de Babel da loucura universal” (LUKÁCS, 2007, p. 40).

Em suma, compreendemos que a crise estrutural do capital reforça ainda mais, no âmbito do debate educacional, a decadência ideológica burguesa que se esbalda nos amplos salões de um hotel já em queda num abismo social cada vez mais profundo e escuro. Para explicitar esse argumento, dividiremos o texto em mais três partes. Num primeiro momento apresentamos os principais pressupostos vigentes na reflexão educacional contemporânea. Em seguida, é preciso explicar os limites de cada um dos pressupostos apontados anteriormente e demonstrar os vínculos que se estabelecem entre educação, trabalho e totalidade social. Por fim, nossas considerações finais contam com uma breve síntese da discussão aqui proposta.

O DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Antes de explicitar os principais aspectos presentes nos discursos educacionais contemporâneos, é preciso explicar dois pontos de suma importância para nosso debate. Em primeiro lugar é preciso entender que o sujeito do conhecimento possui seu “momento predominante” nas classes sociais e não dos indivíduos apenas. Certamente os indivíduos produzem teorias e ciência, todavia, o “sujeito fundamental são as classes sociais”, já que “são elas que, pela sua natureza fundada no processo de produção, põem determinadas exigências e determinada perspectiva”. Os indivíduos ao elaborarem teorias, eles expressam, “ao nível teórico, de modo consciente ou não, os interesses mais profundos das classes sociais”, o que quer dizer que a classe, “pela sua natureza, estabelece o campo, nunca absolutamente rígido, no interior do qual o indivíduo exercerá o seu poder ativo” (TONET, 2013, p. 17).

Um segundo ponto a ser explicado é o entendimento de crítica e de teoria para Marx. A crítica, em Marx, consiste em “trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites”, ao mesmo tempo em que, “se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (NETTO, 2009, p. 775). Ou seja: a crítica, que também estamos realizando no debate aqui proposto, não deve ser encarada como algo vulgar ou maniqueísta. Ao contrário a crítica deve se basear no confronto com o processo histórico real. Esta concepção de crítica também está intimamente articulada ao entendimento de teoria, em Marx, enquanto uma “modalidade peculiar de conhecimento” que se distingue das demais modalidades, pois “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2009, p. 776). Desse modo, a teoria é a “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” e esta reprodução será tão mais verdadeira, “quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2009, p. 776). Não se trata de uma reprodução como um “espelhismo mecanicista”, mas sim, uma reprodução que capta o próprio movimento e a constituição mais essencial do objeto tendo, por isso mesmo, o sujeito um papel ativo em desvelar e fazer emergir do objeto estas mesmas tendências e características.

Entendemos, por conseguinte, que a teoria social instaurada por Marx se baseia num ponto de vista ontológico, histórico e social. Para este ponto de vista, a abordagem do objeto tem como eixo o próprio objeto (TONET, 2013). A captura do objeto implica o “pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles

que constituem a sua essência” e, por sua vez, “não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (TONET, 2013, p. 14).

Agora sim, uma vez que explicitamos o que é crítica e teoria em Marx, podemos avançar para a consideração dos elementos mais presentes na análise educacional atual. Brandão (2008), por exemplo, seguindo a perspectiva freireana, afirma num de seus textos que:

A educadores importa transformar este aparente “sinal menos” na relação pessoa cultura, ou mente individual – campo de significados, em um “sinal mais”. Porque o que passa é que na dinâmica inevitável das interações entre as pessoas, entre as pessoas e os seus símbolos, entre símbolos e símbolos (ou entre significados e significados), o que está acontecendo todo o tempo é uma fascinante relação dialógica entre a criação interpessoal da cultura e a criação cultural da pessoa. (BRANDÃO, 2008, p. 24, grifos nossos)

O que observamos neste trecho e que, de modo geral, se faz presente nesta perspectiva é o foco no diálogo entre educador e educando para desenvolver uma “ação cultural” que seja “dialógica” e promova uma verdadeira “educação significativa”. Aqui, presenciamos uma análise centrada apenas na relação educando-educador, numa hiperfetichização que a considera com uma *autonomia absoluta* frente às interferências e ao campo de possibilidades colocado pela reprodução do capital. Freitas (2014), por sua vez, não parte da perspectiva freireana, porém defende reformas à educação ainda no interior desta forma de sociabilidade capitalista. Afirma o autor que:

Pelo lado dos que se contrapõem a esta visão, a proposta inclui uma matriz formativa que não restrita ao cognitivo mas que inclui, além desta dimensão, a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e se expressa em uma organização do trabalho pedagógico que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade. (CALDART, 2014). Nesta perspectiva posta, não cabe orientar todo o sistema educativo apenas para o ensino da leitura, da matemática e das ciências medido em testes padronizados, cujas médias de desempenho terminam sendo critério para se definir o que é uma boa educação. A boa educação exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as

possibilidades de formação humana da juventude. (FREITAS, 2014, p.1107, grifos nossos)

E continua seu argumento explicando:

Com outro posicionamento para o primeiro par dialético (objetivos/ avaliação) as repercussões para o segundo par dialético (conteúdos/métodos) também são diferentes. Para o desenvolvimento desta nova matriz não é suficiente uma escola de tempo parcial, professores com qualificação precarizada, ênfases em processos de controle “passo a passo” comandados por avaliações externas que adaptam a escola às funções sociais vigentes, à subordinação, mas a escola deve ser vista como um centro cultural da sua comunidade que investiga a vida e suas contradições sociais, que libera a energia criativa da juventude e a desenvolve em todas as suas dimensões possíveis, incluindo o domínio sólido do conhecimento das ciências e das artes. Tal é o antagonismo das propostas em curso. A implementação da proposta dos reformadores empresariais – mesmo que conseguisse algum grau de “melhoria” nas escolas baseada na pressão pelo medo –, nos conduzirá a mais da mesma forma de organização do trabalho pedagógico já vista nas escolas, ampliada pela teoria da responsabilização, a qual sufoca atualmente a juventude nas salas de aula, que privilegia a sua adaptação às necessidades do aumento da produtividade das empresas, conduz a uma concepção de escola centrada no cognitivo e em testes que legitimam as classificações e ranqueamentos que estimulam a responsabilização e a meritocracia como forma de denegrir a educação pública, conduzindo-a à sua privatização e à precarização do magistério. (RAVITCH, 2011a) (FREITAS, 2014, p. 1108, grifos nossos)

Certamente Freitas (2014) possui um posicionamento progressista no debate educacional. O autor se coloca contrário à interferência dos “reformuladores empresariais” sobre a educação e aponta a necessidade de outra lógica neste campo. Contudo, o idealismo também se faz presente aqui ao defender, mesmo que dentro do capitalismo, uma “formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes” etc.; sendo que, para ele, a “boa educação” exige “uma matriz alargada de formação” e, assim, a “escola deve ser vista como um centro cultural da sua comunidade”, que “libera a energia criativa da juventude e a desenvolve em todas as suas dimensões possíveis” etc. Nesta linha de entendimento, novamente a educação aparece com uma *autonomia absoluta* frente à sociabilidade vigente. Como desenvolver uma formação ampla, “omnilateral” sem rompermos com a totalidade do

sistema do capital e do Estado? Como concretizar uma escola enquanto “centro cultural” ainda no capitalismo e com a mediação do Estado?

Vejamos outros aspectos da mesma questão também presentes em pesquisadores da chamada “Pedagogia Histórico-Crítica”. Gasparin, num de seus textos, propõe a necessidade de implantação de uma didática para a pedagogia histórico-crítica. A partir de uma experiência neste âmbito afirma o autor:

Nosso trabalho com a pedagogia histórico-crítica, tanto nos cursos de graduação em que trabalhamos quanto em palestras e assessorias didático-pedagógicas a prefeituras, Núcleo Regionais de Educação e a instituições educacionais privadas, tem como objetivo evidenciar uma prática da pedagogia histórico-crítica no processo escolar de ensino e aprendizagem. (GASPARIN, 2013, p. 90, grifos nossos)

Desse modo, para o autor, “**é necessário enfrentar o desafio de institucionalizar a pedagogia histórico-crítica** a fim de que haja maiores possibilidades de ser assumida e posta em prática pelas escolas e pelos docentes” (GASPARIN, 2013, p. 96, grifos nossos). Ou seja: para este autor é possível e necessário instaurar uma didática da pedagogia por ele defendida como prática necessária de construção de uma outra escola, outra sociedade, outra educação. Explicitemos o que pensa Saviani, um dos mais expressivos expoentes desta corrente pedagógica:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2012, p. 81, grifos nossos)

Para Saviani e Gasparin, dessa forma, é possível lutar, dentro do capitalismo, por um novo currículo, uma nova didática, “penetrar no interior dos processos pedagógicos”, reconstruir “suas características objetivas e formulando as diretrizes” que, para eles, possibilitarão a “reorganização do trabalho educativo” e dos “procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos”.

Reafirmamos que nosso intuito não é desprezar as inúmeras contribuições dos autores e de vários outros envolvidos e que aqui estão em discussão. Trata-se tão somente de expor seus principais elementos, pois, dentro de cada contexto, são os aspectos e os pressupostos hegemônicos, hoje, na reflexão educacional.

Deste modo, para Brandão, Freitas, Gasparin e Saviani (cada um com sua contribuição e foco específico), percebemos: 1) um foco no sujeito (com uma perspectiva eminentemente gnosiológica); 2) uma concepção de Estado enquanto instrumento que pode ser reformado se pressionado (sendo possível a concretização de uma “pedagogia marxista/socialista”); 3) uma megavalorização da política enquanto categoria fundamental no momento presente e; 4) uma autonomia absoluta da educação frente à totalidade social matrizada pelo capital na vigente forma de sociabilidade. Abordemos cada um destes pressupostos.

Em primeiro lugar, o ponto de vista gnosiológico se manifesta no debate atual em educação, pois considera que no processo de conhecimento o foco deva ser o sujeito (TONET, 2013). Cabe ao sujeito, portanto, criar teoricamente o objeto, sendo ele que “colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é” (TONET, 2013, p. 13). A maioria das análises se resume ao empirismo, escolhendo qual a melhor técnica para colher os dados da realidade e propor alternativas, centradas no sujeito, sem se preocupar – mesmo que de modo não consciente e direto – com a viabilidade ou não disso na ordem societária burguesa. Há, por assim dizer, uma megavalorização, na discussão educacional, das técnicas, dos procedimentos metodológicos, do tipo de entrevista etc. que o pesquisador deve escolher para tratar o seu objeto. Com isso, evidencia-se uma prerrogativa baseada numa abordagem gnosiológica do fenômeno educativo, além de tratar as categorias enquanto capazes de moldar a realidade e não como “formas de ser, determinações da existência” tal como Marx (2011, p. 85) nos explica.

Este modo de encarar a questão leva, por seu turno, a um abandono da discussão sobre o Estado e sua relação com o sistema do capital. Para muitos pesquisadores é algo completamente infantil considerar o Estado como defensor da propriedade privada das classes dominantes e, para eles, uma visão mais “moderna” ou “pós-moderna” de Estado passa, necessariamente, pela “ampliação dos espaços democráticos” e por uma “cidadania crítica e participativa”. Novamente, também aqui, é preciso insistir que não se trata tão somente da escolha deste ou daquele conceito de Estado. Se assim o procedêssemos estaríamos caindo na perspectiva gnosiológica que estamos criticando.

Para entender o Estado ou qualquer outra dimensão social é preciso buscar seus fundamentos históricos e ontológicos, bem como sua função social. Buscar os fundamentos históricos e ontológicos é pesquisar sobre a gênese e a natureza do Estado a partir do processo histórico real e sua articulação com a atividade sensível humana: o trabalho. Se assim o procedermos, verificaremos que o Estado não surge para garantir a “paz social” ou, mesmo no capitalismo, para “organizar a sociedade a partir das pressões de cada grupo/classe”. Ao contrário, o Estado se origina junto com a propriedade privada, ou seja, junto com o momento em que uma classe passa a se apropriar privadamente do fruto do trabalho de outra classe.

O surgimento das classes sociais, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (aquele que controla e comanda o trabalho manual), o surgimento da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem estão, dessa forma, profundamente imbrincados com a origem histórica e ontológica do Estado. No caso do Estado moderno, construído com as revoluções burguesas que deram origem ao modo de produção capitalista, há uma dependência ontológica do Estado para com o capital (MÉSZÁROS, 2002). Todas as tentativas que tentaram reformar, disputar ou controlar o Estado e/ou o capital fracassaram e, inevitavelmente, tenderão, sempre a fracassar. Isto ocorre, pois o “capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno” (MÉSZÁROS, 2002, p. 106).

O que quer dizer que “o Estado moderno altamente burocratizado” surge “da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital” na forma de uma “reciprocidade dialética”. Assim, o Estado é um “pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 108-109). Esta é a função que o Estado cumpre no processo de reprodução social do capital. Com efeito, é completamente

uma impossibilidade real – ontológica – uma educação formal, uma didática, uma “educação significativa”, uma “escola como centro cultural” etc. sem rompermos com o capital e com o Estado. Investir esforços neste sentido é tentar controlar aquilo que é absolutamente incontrolável: o capital. Aliás, esta é uma tese que Mészáros retoma de Marx e expõe detalhadamente em sua obra “*Para além do Capital*”, inclusive ao afirmar que o trabalho ou é o “antagonista estrutural e a alternativa sistêmica ao capital” ou irá permanecer a “parte estruturalmente subordinada [...] do processo de autorreprodução ampliada do capital”, sendo “uma autocontradição absurda” querer “compartilhar a força com o capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 837).

Ao abandonarem estes elementos do horizonte de suas análises, boa parte da intelectualidade no campo educacional, hoje, acredita ser possível a concretização de uma pedagogia socialista/marxista. Concordamos com Tonet (2016 b) na necessidade de uma teoria educacional que aponte uma concepção de sociedade, de homem etc.; entretanto, uma teoria da educação “voltada à orientação prática das atividades educativas concretas” não são viáveis no âmbito da sociedade capitalista, pois o capital é a relação social que a tudo subordina. Há, portanto, em nosso entendimento, a necessidade de uma “teoria geral marxista da educação”, mas há que compreender a completa impossibilidade de uma “pedagogia socialista, isto é, uma teoria da educação voltada para a aplicação prática desses princípios em um sistema geral de educação durante a vigência do capitalismo” (TONET, 2016 b, p. 45).

Estes entendimentos, por sua vez, nos possibilitam apreender que não é a política ou a educação e, muito menos, a política estatal que são as responsáveis por uma possível revolução socialista que almeje superar o capital. A política é necessária, enquanto forma específica de ideologia como explica Lukács (2013), para a derrubada do poder político da burguesia. Contudo, o que decide a questão é a *alma social* da revolução – como diria Marx – isto é: a superação do trabalho assalariado pelo avanço do *trabalho associado* (matriz fundante do comunismo) em que há o controle livre, coletivo, consciente e universal dos produtores/trabalhadores de absolutamente todo o processo produtivo.

Em suma, ainda vivenciamos, e hoje ainda mais em razão da crise estrutural, o processo de decadência ideológica burguesa. Isso, no que diz respeito à educação, possui fortes rebatimentos fazendo com que a maior parte das análises de seus intelectuais se conforme num grande hotel que não está à beira do abismo, mas sim, em franca e acentuada

queda num gigantesco abismo. Grande número desses intelectuais, entretanto, se comportam como se ainda houvesse muito tempo para se preocupar frente aos problemas sociais e que seria possível, portanto, remediá-los sem grandes transformações ou agitação. Não é por um acaso qualquer que “revolução” tenha se tornado palavra maldita que, para muitos, diz respeito apenas aos momentos históricos anteriores e por aqueles que defendem a violência.

Em quarto lugar, portanto, é de extrema relevância compreender as relações que se estabelecem entre a educação, o trabalho e a totalidade social para não imputarmos à educação (ou a qualquer outro complexo/dimensão social) uma *autonomia absoluta*. Sobre isto que trataremos no item a seguir.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E TOTALIDADE SOCIAL

A ontologia marxiana parte de pressupostos reais e não de dogmas, como o próprio Marx afirma n' *A Ideologia Alemã*. Para isso, um pressuposto básico é começar pelo primeiro ato histórico, ou seja, a produção das condições materiais da existência social. Nenhuma sociedade sobrevive se não transformar a natureza nos meios de produção e de subsistência necessários para a reprodução social. Para isso, há uma categoria de suma relevância que irá permitir a gênese tanto do ser social, quanto de todos os outros complexos/dimensões sociais. Trata-se da categoria ontológico-primária: o trabalho.

Se quisermos entender o complexo da educação, em meio a uma determinada totalidade social, e compreender a sua gênese ontológica e sua função social, devemos voltar nossa análise, primeiramente, para o estudo a respeito do trabalho. Como afirma Lukács, “no trabalho estão gravadas *in nuce* (em germe) todas as determinações que [...] constituem a essência de tudo que é novo no ser social” (LUKÁCS, 1981, p. 05). É preciso afirmar, antes de avançarmos, que o ser social não é redutível ao trabalho, pois o próprio trabalho só pode efetivar-se socialmente, exigindo, no mínimo, um conjunto de relações sociais. Entretanto, é a partir do trabalho que se originam todas as outras dimensões da vida social. Ele é a única categoria intermediária, no sentido de exercer o intercâmbio orgânico do homem (sociedade) com a natureza, que *funda* o ser social e todos os complexos sociais.

O trabalho é uma atividade profundamente social – e não animal -, pois para transformar a natureza e atender uma necessidade, igualmente, social o fim a ser atingido já existia idealmente antes de se objetivar. Todos os atos de trabalho partem de uma necessidade social e encontram no plano ideal o projeto a ser objetivado. Os homens, com seu corpo, braços, pernas, cérebro e mãos, como nos explica Marx (1996), para objetivar aquela prévia-ideação – nos termos lukásianos. Com isso, temos um processo que transforma a possibilidade latente em determinado material natura, em um objeto real, sensível, social. As pedras, no exemplo de Lukács (1981), apresentam uma possibilidade, para os homens, em serem utilizadas como facas ou machados. Mas da pedra em-si e do próprio movimento da natureza não surgem facas ou machados. Para isso ocorrer é preciso o papel ativo da consciência humana em captar um conhecimento objetivo a respeito das próprias determinações naturais para que determinado produto, fruto do trabalho, possa se objetivar numa *causalidade posta*, ou seja, num determinado objeto essencialmente social e que passará a fazer parte do patrimônio construído pelo gênero humano e terá, por conseguinte, uma história distinta daquela de seu criador.

Através do trabalho se realiza uma “posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade” e, com isso, o “trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – se realizam sempre posições teleológicas, em última instancia de ordem material” (LUKÁCS, 1981, p. 07). Por meio da análise do trabalho, Lukács pode explicar que a consciência implica numa participação ativa nesta dinâmica, já que “todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece fins” e, assim, “a consciência dá início a um processo real, exatamente o processo teleológico” (LUKÁCS, 1981, p. 09).

Dois pontos de absoluta relevância para nosso debate: 1) a relação entre homem – sociedade e natureza, no trabalho e; 2) a articulação entre objetividade e subjetividade. O estudo das análises de Marx (1996), Lukács (1981), Tonet (2005), Lessa (2012), Netto e Braz (2012), dentre outros, nos mostra que, no trabalho, há a transformação da natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência para atender as necessidades humanas. Contudo, também há uma transformação da própria individualidade e do gênero humano, quer dizer, ao transformar a natureza os homens produzem muito mais daquilo que o fim imediato que almejavam. Uma série de conhecimentos, habilidades, técnicas, comportamentos etc. são

originados nos atos de trabalho e isto tem um rebatimento na própria constituição humana dos homens e também do próprio gênero. Pensemos, por exemplo, numa tribo, no contexto da sociedade primitiva, que saiba dominar o fogo e produzir instrumentos de pedra polida e outra tribo que ainda não produziu tais conhecimentos. A capacidade de intervenção na natureza para transformação e produção da existência social – o desenvolvimento das forças produtivas – é muito maior no primeiro caso do que no segundo.

Por outro lado, há ainda uma articulação entre objetividade e subjetividade. Como nos lembram Lessa e Tonet (2011) para o idealismo há a prioridade da ideia sobre a matéria e para o materialismo é o inverso. Para Marx, por sua vez, o ser social nem é redutível apenas à ideia e nem apenas à matéria, mas sim, uma “síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material)” de acordo com um “projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal)” (LESSA, TONET, 2011, p. 41). Já no plano político:

[...] o materialismo histórico-dialético permite superar os impasses do idealismo (que reduz a luta de classes ao embate de ideias) e do materialismo mecanicista (que desconsidera o papel das ideias na história). Para o primeiro, a luta de ideias é muito importante para orientar as ações concretas dos homens, acima de tudo para se fazer a revolução. Sem ideias revolucionárias, não há ações revolucionárias; contudo, sem ações revolucionárias, as ideias revolucionárias não têm qualquer força. E, para que as ideias revolucionárias possam se converter em ações revolucionárias, é necessário que elas reflitam adequadamente as necessidades e possibilidades de cada momento histórico. (LESSA, TONET, 2011, p.41, grifos nossos)

Assim, partindo da análise do trabalho, podemos compreender a realidade objetiva e a consciência não como algo homogêneo, mas enquanto momentos distintos, porém unitários no mesmo processo. O “ser social apenas pode existir como síntese das ideias (da prévia-ideação) com a materialidade natural” e esta síntese, por sua vez, produz “uma nova causalidade, uma nova esfera objetiva, realmente existente, tão existente quanto uma pedra ou o universo: a sociedade humana” (LESSA, TONET, 2011, p. 42). Em síntese: 1) “todo ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir”; 2) “todo ato de trabalho modifica também o indivíduo, pois este adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes” e; 3) “todo ato de trabalho, portanto, dá

origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva” e, com isso, “essa nova situação possibilitará aos indivíduos novas prévias-ideações, novos projetos e, desse modo, novos atos de trabalho” que, por sua vez, “darão origem a novas situações, e assim por diante” (LESSA, TONET, 2011, p. 21-22).

Com a constatação de que o trabalho é o ato ontológico-primário do ser social, é possível a Marx afirmar que ele é “radicalmente histórico e radicalmente social”. É radicalmente histórico “porque tudo o que compõe o ser social, inclusive a essência humana, é criado ao longo desse processo”, ou seja, “não há nenhuma parte que integre o ser social que seja de origem divina ou puramente natural”. É, também radicalmente social “porque tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana”, o que implica que “tudo é resultado da atividade social dos homens” (TONET, 2016 a, p. 98). Como explicam Netto e Braz (2012):

Para denotar que o ser social é mais que o trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria de práxis. A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas. Por isso mesmo, no trato dessas objetivações, dois pontos devem ser salientados:

- Deve-se distinguir entre formas de práxis voltadas para o controle e a exploração da natureza e formas voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens. No primeiro caso, que é o trabalho, o homem é o sujeito e a natureza é o objeto; no segundo caso, trata-se de relações de sujeito a sujeito, daquelas formas de práxis em que o homem atua sobre si mesmo (como na práxis educativa e na práxis política);
- Os produtos e obras resultantes da práxis podem objetivar-se materialmente e/ou idealmente: no caso do trabalho, sua objetivação é necessariamente algo material; mas há objetivações (por exemplo, os valores éticos) que se realizam sem operar transformações numa estrutura material qualquer. (NETTO, BRAZ, 2012, p. 55-56, grifos nossos)

Netto e Braz (2012) apontam distinções fundamentais para nossa reflexão. Já afirmamos que a realidade social é muito mais do que o trabalho. Todavia, é também preciso diferenciar aquelas formas de práxis que transformam a natureza, que é o trabalho e; as outras

formas de práxis sociais que agem no âmbito dos homens entre si, como é o caso da educação, do direito, da política, da ideologia, etc. Lukács (1981) irá chamar o primeiro caso de *teleologia do trabalho* e o segundo caso de *posições teleológicas secundárias*. Por isso que “o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho”, já que “quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho” (NETTO, BRAZ, 2012, p. 55). Este entendimento permite compreender que o ser social é o único ser que é capaz de:

- 1) realizar atividades teleologicamente orientadas;
- 2) objetivar-se material e idealmente;
- 3) comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
- 4) tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
- 5) escolher entre alternativas concretas;
- 6) universalizar-se e;
- 7) socializar-se (NETTO, BRAZ, 2012, p. 53).

Dessa maneira, temos uma primeira relação fundamental a estabelecer: no salto ontológico do ser inorgânico ao ser orgânico, o trabalho realiza o papel de “momento predominante” e, com isso, todos os outros complexos sociais serão fundados por ele, vale dizer, terão uma “dependência ontológica” para com o trabalho, tanto em seu sentido ontológico (presente em todas as formações sociais), quanto no que se refere à forma específica e concreta do trabalho em cada modo de produção (trabalho escravo no escravismo, trabalho servil no feudalismo, trabalho assalariado/abstrato no capitalismo e trabalho associado no comunismo). *Dependência ontológica* quer dizer que todos os complexos possuem sua existência atrelada à existência do trabalho e que todos eles irão atuar dentro do campo e dos limites determinado tanto pelo trabalho quanto pela totalidade social. Ex: a educação possui uma dependência ontológica para com o trabalho, quer dizer: 1) é impossível existir educação sem o trabalho e; 2) a educação irá atuar em face dos limites e das possibilidades impostas pela forma típica de trabalho em uma dada formação social.

Se analisarmos a origem histórica e ontológica do complexo social da educação, verificaremos que ela se origina dos conhecimentos, habilidades, técnicas, comportamentos etc. que se originam a partir dos atos de trabalho e que são transmitidos e apropriados a outros indivíduos. Diferentemente dos animais, os seres humanos não nascem prontos para realizar as atividades imprescindíveis para a produção da existência social. Estas atividades não são

nos “dadas” biologicamente de modo pré-determinado. Aqui reside a importância da educação enquanto processo de “aquisição” destes “conhecimentos” que, por sua vez, “permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (TONET, 2016 a, p. 101).

A sua natureza “consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades [...] etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade” (TONET, 2005, p. 142). Isto permite entender a *autonomia relativa* e nunca absoluta que a educação possui frente ao trabalho e a totalidade social. A autonomia da educação é relativa, pois ela não possui como função social a transformação da natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência necessários à reprodução social, mas sim, se relaciona à transmissão e apropriação entre os homens dos conhecimentos – cultura humana em geral – construídos histórica e socialmente pelo conjunto da humanidade. É fundamental, neste aspecto, a consideração de que é sempre a totalidade social que exerce o papel de momento predominante na orientação de cada complexo social específico. Conforme Andrade (2011), na esteira de Lukács:

Isto é, se em relação a cada um dos complexos sociais parciais a totalidade é o momento predominante, frente à totalidade social a esfera da economia exerce o papel de momento predominante do desenvolvimento objetivo do mundo dos homens, pois, é esse complexo que, em todos os aspectos, está intimamente ligado a “reprodução primária da vida humana”, ao mesmo tempo em que, suscita o aparecimento de novos outros complexos sociais para mediar tal reprodução. (ANDRADE, 2011, p. 53, grifos nossos)

Todo esta linha de argumentação, é preciso que se diga isso, não desconsidera as influências mútuas que se estabelecem entre todos os complexos entre si e com a totalidade social. Trata-se, neste caso, da “*determinação recíproca*” entre eles. Aliás, também aqui, é preciso evidenciar as alterações qualitativas que todos os complexos, incluso a educação, sofreram com a entrada em cena da propriedade privada no sentido por nós já explicado. Nesse sentido, em toda sociedade de classes, “o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação” (TONET, 2005, p. 142). Isto significa que “ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social”

(TONET, 2005, p. 142). Este é um fato completamente ignorado pelo atual idealismo educacional. Pensam seus expoentes que as diretrizes e orientações gerais da educação emanam desta ou daquela secretaria ou instância estatal. Ignoram, portanto, que é a totalidade matrizada pelo capital que irá orientar os rumos deste complexo educacional, sendo a forma concreta definida com a mediação do Estado em sua mais diversa extensão burocrática.

Desse modo, não são os que “fazem a educação e nem sequer o estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade” educativa. Nestes níveis se decide sua forma concreta, mas não “o seu sentido mais profundo”. Se assim o é, “em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação” (TONET, 2016 a, p. 102). Novamente temos aquelas relações explicadas anteriormente:

Dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto diferentes do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc. (TONET, 2016 a, p. 102, grifos nossos)

Antes da existência da propriedade privada, portanto, no contexto das sociedades primitivas a educação era uma atividade, uma “tarefa” que era exercida por todos os membros daquelas sociedades. Como não existia a separação entre classes sociais e nem a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, também a educação não era apartada da comunidade para ficar a cargo de alguma instância ou grupo de indivíduos (TONET, 2016 a). A educação nas comunidades primitivas ocorria de modo espontâneo, era universal e “permitia o acesso igualitário de todos os seus membros ao saber acumulado e decantado” (MACENO, 2005, p. 46). Não havia um “obstáculo social” ou “força construída pelo homem que se colocasse contra a construção genérica do indivíduo” (MACENO, 2005, p. 47).

Com o surgimento da propriedade privada e das classes sociais, do trabalho alienado e da exploração do homem pelo homem, houve impactos enormes sobre todos os complexos sociais, inclusive, a educação. A divisão social do trabalho separou os homens entre “aqueles

que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente” (TONET, 2016 a, p. 103). Este processo foi marcado por um conjunto de técnicas, de processos de trabalho que foram descobertos e aprimorados com a revolução neolítica e permitiu um aumento da produtividade do trabalho que antes era inexistente. Tal desenvolvimento das forças produtivas, fez com que se fosse lucrativo para a continuação desse desenvolvimento a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (MACENO, 2005).

Tal fato histórico fez, também, com que fosse necessária uma instituição que permitisse e ratificasse, por meio da força e da violência, a existência do trabalho alienado e a reprodução da propriedade privada. Tal instituição é o Estado. O acesso ao saber sistematizado, antes universal, passa, agora, a ser restrito apenas às classes dominantes. As demais classes sociais terão uma educação que atenda à totalidade social tanto da sociedade escravista, quanto, posteriormente, à totalidade da sociedade feudal. Importante notar que “o aparecimento da sociabilidade de classes não alterou em nada a função social mais essencial da educação, ou seja, embora desigual, ela continuou a formar os indivíduos favoravelmente à reprodução social” (MACENO, 2005, p. 52), sendo que “esse conjunto de conteúdos, reproduz hegemonicamente os interesses das classes dominantes” (MACENO, 2005, p. 53).

De modo geral, podemos dizer que a educação será “privatizada”, no sentido de que ela será “organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes”. Haverá, portanto, uma educação para os que realizam o trabalho manual, que são as classes dominadas e outra para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que “fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria)” (TONET, 2016 a, p. 103-104).

Essa desigualdade era muito evidente no âmbito do modo de produção escravista e feudal, já que a desigualdade social era tida como algo extremamente natural e “divino”. Já a sociedade capitalista, surgiu proclamando, formalmente, o acesso igualitário aos direitos sociais, dentre eles a educação.

No longo processo de destruição do feudalismo e de constituição do capitalismo a educação da tradição feudal, essencialmente, “cavalheiresca e crista secular e cenobial” que era destinada às classes dirigentes, passou também a conviver com outras demandas, que, por sua vez, exigiam uma outra educação, agora, que estivesse articulada aos interesses da sociabilidade burguesa que se esboçava. Aquilo que “se processava a nível econômico se refletia nas outras dimensões da sociabilidade” (MACENO, 2005, p. 61).

Entretanto, apesar do discurso da universalização, muitos teóricos ignoravam e, em muitos casos ainda ignoram, que há uma estreita relação entre “desigualdade real e igualdade formal” e que, com isso, “a desigualdade real, gerada na matriz do ser social, que é o trabalho, também é o momento fundante dessa forma de sociabilidade” (TONET, 2016 a, p. 104). Assim sendo, a igualdade real, absoluta, é uma impossibilidade ontológica, ou seja, essencial, no contexto da lógica de reprodução e funcionamento do modo de produção capitalista orientado pelo sistema do capital. Por isso que “uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social” seria “totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela” (TONET, 2016 a, p. 104).

Com relação à educação formal, mediatizada pelo Estado e operacionalizada de modo dominante através da escola é preciso lembrar que, ao contrário das sociedades anteriores, no capitalismo, há a necessidade da “educação formal para se identificar como indivíduo genérico (embora cindido) e para atuar favoravelmente na reprodução social”, ou seja, “a educação formal é uma necessidade para a auto-reprodução do capital” (MACENO, 2005, p. 65). Aqui se demonstra, com clareza, a falsidade do discurso idealista educacional que afirma que a escola tem por “dever construir uma autêntica formação humana plenamente aberta e crítica”. A escola no capitalismo não serve a este propósito, mas sim, a atender os interesses da reprodução social do capital.

O idealismo educacional vigente hoje não percebe a contradição em que se encontra. Seus intelectuais enfatizam “a universalidade do direito à educação e a necessidade da formação integral do ser humano”, contudo, “o processo real, objetivo, impede o acesso universal à educação e desmente a possibilidade de uma formação integral”. Dessa forma, tal idealismo educacional não percebe que se encontra num grande hotel de luxo, discutindo assuntos os mais diversos e variados, contudo sem perceber a própria realidade, sem captá-la do modo que ela é em si mesma, tornando-se, por isso mesmo, “um discursos vazio, mas convenientemente funcional à reprodução dos interesses das classes dominantes” (TONET, 2016 a, p. 105).

Apenas no comunismo que é uma forma de sociabilidade superior ao capital e ao capitalismo e que possui como fundamento o *trabalho associado*, será possível uma educação que verdadeiramente permita uma autêntica formação humana que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto de todo este debate precisa ficar claro: assim como Marx (2010) nos diz que a crítica das ilusões não deve ser meramente a crítica das ilusões, mas sim, a crítica de um mundo que necessita e produz ilusões, entendemos que a crítica à decadência ideológica burguesa expressa no hiper-idealismo educacional não deve se restringir em si mesma. Ao contrário, nossa crítica se dirige a esta forma de sociabilidade profundamente em apodrecimento e crise, que produz e reproduz constantemente análises e discursos extremamente subjetivistas, fragmentados, centrados no sujeito e sem perspectiva de transformações sociais. Por isso mesmo, pôde Lukács afirmar que a decadência científica “opera em estreito contato com a apologia consciente e venal da economia capitalista” (LUKÁCS, 2015, p. 103). O discurso idealista educacional, mesmo que tentando falar a partir “do chão da escola” – como muitos apregoam estar realizando – por não capturar a realidade enquanto totalidade e as articulações que esta realiza com o complexo educacional, acabam inferindo em análises cada vez mais distantes da própria realidade social e, assim, “apesar da extraordinária variedade exterior dos temas e dos modos de desenvolvê-los” encontramos “nesta aproximação de falsa objetividade – porque morta – e de falsa subjetividade – porque vazia” aquela definição marxiana da ideologia da decadência: “imediatismo e escolástica” (LUKÁCS, 2015, p. 132).

É extremamente relevante compreender que o complexo educacional possui como função social a transmissão e apropriação dos conteúdos, valores, conhecimentos etc. necessários para atender as necessidades de uma determinada forma de reprodução social. Há uma *dependência ontológica* da educação para com o trabalho e a totalidade social, no sentido de que a educação tem sua origem atrelada ao trabalho e, também, no sentido de que ela irá atuar em conformidade com uma determinada totalidade social que, por sua vez, é fundada em um determinado tipo de trabalho. No capitalismo, se trata da totalidade social capitalista fundada com base no trabalho assalariado/abstrato. Por isso, podemos afirmar que:

A autêntica, irrestrita e integral, universalização não é realizável pelo capital, porque tem como pressuposto a sua eliminação. O verdadeiro acesso igualitário ao saber produzido exige uma lógica de reprodução social que permita que a autoconstrução humana não encontre barreiras socialmente construídas à sua realização. (MACENO, 2005, p. 82)

Deste modo, “regidas pela mercadoria, reguladas por contratos e por legislações, assentadas nos princípios do liberalismo, as relações de produção capitalistas”, de modo geral, “não poderiam realizar-se sem a mediação da educação formal aos trabalhadores” (MACENO, 2005, p. 65). Ignorar isso era desculpável, como nos diz Tonet, apenas no momento em que a maturidade do capital não estava plenamente desenvolvida e possibilitasse o conhecimento profundo e essencial de seu modo de operar. Uma vez que é possível conhecer as tendências gerais do capital, ignorar estes fatos é algo indesculpável e assume “claramente o caráter de uma falsa consciência socialmente necessária” (TONET, 2016 a, p. 104). A educação terá sempre uma *autonomia relativa* frente à totalidade social e ao trabalho e isto também deve ser considerado frente às múltiplas *determinações recíprocas* que se estabelecem entre todos os complexos sociais.

É preciso perceber o imenso abismo no qual este grande hotel do idealismo educacional está caindo há décadas e dizer mais de mil vezes que “onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem” é completamente “impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano” (TONET, 2016 a, p. 106). Com efeito, a decadência ideológica educacional vigente se conforma numa necessidade social frente à profunda crise que passa o capital e se constitui, deste modo, em algo de absoluta relevância para a defesa, mesmo que implícita, desta forma de sociabilidade contraditória e desigual.

A esta altura do texto, seria natural se o leitor se indagasse: “que cara pessimista, não há nada, então, pra se fazer no âmbito educacional?” Esta pergunta é completamente pertinente ao nosso debate. É preciso não ter ilusões, ou seja, não esperar grandes transformações essenciais rumo a uma “educação omnilateral” ou acreditar na viabilidade, sem romper com o capital, de instituir uma “pedagogia socialista”. Já demonstramos como que o capital, o Estado e a propriedade privada colocam vários e diversos obstáculos que tornam estas empreitadas absolutamente impossíveis no capitalismo. Frente ao momento

histórico de crise estrutural que vivemos, nos parece que a possibilidade seja de promoção de atividades educativas de caráter emancipador, no sentido proposto por Tonet (2014). Tais atividades educativas não serão possíveis, também, em serem realizadas na sua amplitude dentro das universidades e das escolas. Elas, todavia, podem e devem ser promovidas por todos aqueles efetivamente comprometidos com a luta socialista. Atividades educativas de caráter emancipador “não configuram uma ‘educação socialista’, mas apenas atividades que contribuam para a luta contra o capitalismo e para a construção de uma sociedade comunista”. Para isto, é imprescindível “o domínio da concepção marxiana de mundo, de homem, de sociedade, de história, do processo histórico, da lógica do capital e da crise atual” (TONET, 2016 b, p. 45). Isto sim, em nosso entendimento, é passível e urgente em ser realizado perante as possibilidades colocadas pela realidade objetiva.

REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, A. M. *Trabalho e Totalidade Social: O Momento Predominante da Reprodução Social na Ontologia de Lukács*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 123 p. 2011.
- BRANDÃO, C. R. Criar com o outro: o educador do diálogo. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 7, p.12-25, 2008.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, 2014.
- GASPARIN, J. L. Pedagogia Histórico-Crítica: Teoria sem Prática? – Onde está o critério de Verdade? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, 2013.
- LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à Filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LESSA, S. *Mundo dos homens: Trabalho e Ser Social*. 3ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LUKÁCS, G. Marx y el problema de la decadencia ideológica.1938. In: LUKÁCS, G. *Problemas del Realismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- LUKÁCS, G. Il Lavoro. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

- LUKÁCS, G. Gran Hotel “Abismo”. In: VEDDA, M.; INFRANCA, A. *Gyorgy Lukács: Ética, Estética y Ontología*. Buenos Aires: Colihue, pp. 31-47, 2007.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social – II*. São Paulo: Boitempo: 2013.
- LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: VEDDA, M.; COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. *Anuário Lukács – 2015*. São Paulo: Instituto Lukács, pp. 97- 150, 2015.
- MACENO, T. E. *(Im) Possibilidades e limites da Universalização da Educação sob o capital*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, UFAL, 133 f. 2005.
- MARX, K. *O Capital – Livro I*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia Política: Uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.
- NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília – DF, p. 769-806, 2009.
- TONET, I. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TONET, I. *Método Científico – Uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TONET, I. *Atividades Educativas Emancipadoras*. Rev. Práxis Educativa. Vol. 9, n. 1, 2014.
- TONET, I. *Educação contra o capital*. 3ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016 a.
- TONET, I. Marxismo, Educação e Pedagogia Socialista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, 2016 b.
- SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.