

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICO-ONTOLÓGICA

Work and education: an ontologic-historical relation

ROSSI, Rafael¹

RESUMO

O presente artigo é instrumento através do qual nos debruçamos sobre os vínculos que se estabelecem entre os complexos sociais do trabalho e da educação. Todavia, não se trata de uma análise com foco numa perspectiva gnosiológica, ou seja, numa pré-configuração especulativa e abstrata do que seja o trabalho e do que seja a educação. Ao contrário, se trata de uma análise que leva em consideração a própria lógica de desenvolvimento e complexificação histórica do ser social, entendendo os homens como demiurgos de sua própria história. Com efeito, o objetivo é esboçar – mesmo que em linhas gerais – a relação de *dependência ontológica* e de *autonomia relativa* da educação para com o trabalho tendo como base as contribuições oriundas da tradição que se intitula ontologia marxiana e, ainda, o próprio desenvolvimento do processo de constituição humana dos homens.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Ontologia.

ABSTRACT

This article is an instrument through which the links established between the social complex of work and education. However, this is not an analysis focusing on an epistemological perspective, based in a speculative and abstract pre-configuration of what is work and what is education. Rather, it is an analysis that takes into account the very logic of the development and historical complexity of the social, understanding men as demiurge of their own history. Indeed, the goal is to outline - even in general terms - the ontological relationship of *ontologic dependency* and *relative autonomy* of education with work, based on the contributions from the tradition ontology, and also to the own development process of human constitution of men.

Keywords: Work. Education. Ontology.

¹ Doutor em Educação, Mestre e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) / Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus Presidente Prudente. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: <rafaelrossi6789@hotmail.com>.

INTRODUÇÃO

Várias são as maneiras utilizadas para abordar a relação entre trabalho e educação de modo amplo e também no seio da sociedade capitalista contemporânea. Desde proposições que afirmam e defendem o “*trabalho como princípio educativo*” ou o lema da “*educação por meio do trabalho e não para o mercado de trabalho*”, até abordagens explicitamente preocupadas na manutenção da ordem societária vigente apregoando a educação como mecanismo *stricto sensu* para a qualificação profissional da força de trabalho em meio ao momento histórico em que vivemos de crise estrutural do capital.

Entendemos, entretanto, que tais propostas não apresentam uma postura radical – em sentido marxiano – isto é: não agarram a relação entre trabalho e educação pela raiz, pelos fundamentos que estruturam e conformam o ser social. E procedem justamente nesse sentido, pois não equacionaram tal problemática da maneira condizente com a sociabilidade humana. Argumentaremos, desse modo, que apenas com a ontologia marxiana temos a instauração de um patamar de compreensão e de intervenção na realidade que coloca nas mãos dos homens o processo histórico e o processo humano de o homem se tornar homem, ou seja, de o indivíduo se tornar membro do gênero.

Se desconsiderarmos esse fato, muito provavelmente, seremos “presas fáceis” para posturas de ordem idealista que invertem a relação entre objetividade e subjetividade e, ainda, muito provavelmente, tenderemos a aceitar proposições de ordem reformista ao horizonte colocado pelo capital na sua formação social capitalista, não entendendo que esse modo de produção fora construído historicamente e que, portanto, é impossível lhe imputar uma lógica que não corresponda aos seus imperativos (fato esse que Mézáros discorre como sendo a *incontrolabilidade do capital*). Entretanto, tal argumento não quer dizer que o capital seja insuperável. Daí a necessária orientação teórica e prática da emancipação humana na educação e não da parcialidade restritiva inerente à emancipação política. Assim sendo, defendemos que é a partir da discussão em sentido ontológico marxiano que poderemos vislumbrar uma relação mais radical e de cunho revolucionário sobre a relação que há entre trabalho e educação.

A elaboração de Tonet (2005, 2008, 2013), tendo por base os fundamentos presentes nas análises de Lukács e Marx, nos oferece as bases essenciais desse debate. Esclarece o autor que: 1) há uma relação de *dependência ontológica* da educação para com o trabalho; 2) a educação – assim como os demais complexos sociais – possui uma *autonomia relativa* para com o trabalho que nunca é absoluta e; 3) há uma *determinação recíproca* entre trabalho e educação e com os demais complexos sociais. Essas elaborações, por sua vez, só foram possíveis porque este autor se baseou na concepção que a atividade vital humana possui no pensamento marxiano: 1) a *centralidade ontológica do trabalho* (o fato de que todos os complexos sociais dependem ontologicamente de sua existência ao trabalho); 2) a *centralidade política do trabalho* (ou seja, a constatação de que a superação de um modo de produção a outro se dá, essencialmente, com base na modificação radical de um modo de organização do trabalho ao outro e, também, na constatação do proletariado, enquanto sujeito revolucionário por

excelência – porém não único – na superação do capital rumo a uma sociabilidade de efetiva emancipação humana) e; 3) *o sentido da centralidade ontológica do trabalho na transição do capitalismo ao socialismo* (isto é, a necessária discussão do trabalho associado como discutido na obra de Marx em que há o controle livre, consciente, coletivo e universal pelos próprios produtores).

Esses entendimentos nos afastam de um juízo rápido e superficial de cunho economicista, materialista mecânico e/ou politicista. Obviamente, o espaço de um artigo não é suficiente para expor em profundidade tais características oriundas de uma reflexão pormenorizada do ser social. Todavia, ao menos em linhas gerais, é preciso ter essa clareza ao debatermos tal temática tanto para não atribuímos à educação uma tarefa que não é possível realizar, quanto para não confundirmos complexos distintos (como o são a educação e o trabalho) como se fossem idênticos e, ainda, para não darmos “adeus ao trabalho” passando por cima das suas potencialidades revolucionárias para o atual momento de crise estrutural do sistema do capital em que todos nós estamos inseridos. É de extrema relevância que, ao tratarmos da educação, desse modo, possamos nos basear na captura ideal mais fidedigna à realidade objetiva, com o intuito de nos afastarmos dos modismos reformistas e idealistas tão presentes em tempos nossos de generalização da barbárie operada pelo capital.

Para alcançarmos nosso objetivo, mesmo que de modo geral, é fundamental nos atentarmos para dois aspectos inerentes à ontologia marxiana. Em primeiro lugar, trata-se de apreender que nesse campo teórico e ideopolítico não são os conceitos que devem possuir uma prioridade na análise, mas sim a própria realidade social e objetiva. Para Marx e Engels (2002), isso implica elaborar uma compreensão de mundo que assume um posicionamento crítico frente às perspectivas idealistas e/ou utópicas. Não por acaso é “*da terra que se sobe ao céu*”, pois, para eles, não importa partir “do que os homens dizem, imaginam e representam”, mas sim “dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital” (MARX; ENGELS, 2002, p. 19). Esse modo de encarar as coisas, por sua vez, nos remete ao segundo aspecto de fundamental relevância em nos atentarmos na perspectiva instaurada pela ontologia marxiana enquanto a ontologia mais elaborada já desenvolvida pela humanidade: a prioridade ontológica da objetividade sobre a subjetividade.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: VÍNCULOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS

O homem nem é um “animal político” (Aristóteles) nem é resultado da ação da moral (Kant), mas encontra seu processo de hominização na sua atividade real e prática em transformar a natureza e criar necessidades, ou seja, por meio do trabalho. Tal é a magnitude instaurada pela ontologia marxiana ao proceder de modo radical a busca pelos fundamentos de surgimento do ser social nos próprios homens e não em uma ideia, conceito e/ou valor. Dessa forma, “a nova posição formulada por Marx não é uma pura instauração endógena” e sua origem, “por isso, não é apenas uma questão para a história intelectual ou de mera erudição”,

mas sim “problema condicionante do acesso ao entendimento efetivo de sua natureza teórica, bem como da qualidade do complexo categorial que integra sua fisionomia” (CHASIN, 2009, p. 29). Na ontologia marxiana, de modo geral, tem-se 1) o “descarte da especulação”, isto é, “do logicismo e da abstratividade próprios aos volteios da razão autossustentada”; 2) o “reconhecimento do caráter fundante da *positividade* ou *objetividade* autoposta, determinação ontológica mais geral que subjaz ao perfilamento, igualmente ontológico, do homem em sua autoefetividade material” e; 3) a “identificação da sociabilidade como base da inteligibilidade” (CHASIN, 2009, p. 56-57).

Tal constatação não fora fruto apenas da genialidade individual de Marx, mas sim a partir de sua análise investigativa do ser social em compreender os homens em sua atividade sensível vital, ou seja, na maneira como os homens se relacionam entre si e com a natureza ou, em outras palavras: o trabalho. Não é à toa que em tal raciocínio há a premissa de que o primeiro fato histórico é, portanto, “a produção dos meios que permitem satisfazer” as necessidades humanas, isto é: “a produção da própria vida material” enquanto “uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida” (MARX; ENGELS, 2002, p. 21). Podemos observar nessa passagem, como em outras da obra de Marx – como, por exemplo, nos *Manuscritos de 1844* e n’*O Capital* – que está presente o sentido mais amplo possível de trabalho – para usarmos uma expressão luckasiana – o seu sentido ontológico, inerente a todas as formações sociais, com o objetivo de produzir os meios para satisfazer as necessidades humanas e, em função disso, o trabalho está presente “ainda hoje, como há milhares de anos”. Desse modo, não há como falarmos em sociedade humana sem considerarmos a atividade prática sensível dos homens que é o trabalho.

Justamente pela análise da realidade objetiva construída historicamente pelos homens com base na categoria fundante do ser social que o trabalho representa, que fora possível à ontologia marxiana estabelecer a prioridade ontológica da objetividade sobre a subjetividade. Tal afirmação implica compreender que tanto nos atos mais básicos do trabalho, quanto nas expressões mais socializadas desenvolvidas pelo ser social, a esfera que possui a “regência do processo” – como Tonet (2007) nos ensina – é a realidade concreta objetiva. Claro que a realidade é composta por uma totalidade de complexos, ou, como fala Lukács (2012), por um “complexo de complexos”. Todavia, o que determina a consciência – de acordo com Marx (2008) – é a própria vida material social e não o contrário.

Tanto a perspectiva analítica sobre o modo concreto como os homens se relacionam entre si e com a natureza quanto a prioridade ontológica que há da objetividade para com a subjetividade são, dessa forma, imprescindíveis de ser levadas em consideração para a perspectiva ontológica marxiana. Na análise do trabalho, Lukács (2012) entende que há uma síntese, ou seja, uma “unidade indissolúvel” entre teleologia e causalidade. As finalidades a serem atingidas, contudo, não “brotam” apenas da subjetividade, mas sim a partir do “campo de possibilidades a partir das quais a subjetividade faz suas escolhas” e, dessa forma, “o ato de pôr fins, embora seja um ato livre, pois não é uma imposição inevitável, é, também, sempre um ato concretamente delimitado” (TONET, 2005, p. 36). Isso também

se faz presente no ato de constatar que: “todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins” (LUKÁCS, 2012, p. 38). Já a causalidade é entendida enquanto “um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio”, porém, com a teleologia oriunda do processo de trabalho, temos, agora, junto à causalidade natural, uma causalidade posta, uma causalidade proveniente de uma atividade social, que tende a se generalizar e que permite entender o desenvolvimento do ser social por meio do trabalho sem, contudo, anular ou cancelar em absoluto a relação de dependência com a natureza que o homem possui, mas sim, no sentido de apontar para seu crescente processo dinâmico de complexificação social.

O ato de antecipar idealmente antes de promover a objetivação implica uma prévia-ideação que somente poderá objetivar-se se for uma teleologia, ou seja, se estiver presente uma “vontade orientada a um fim”. Daí a necessidade de um mínimo conhecimento da realidade objetiva, ou seja, do *ser-precisamente-assim*. Conhecimento esse que, por sua vez, nunca é perfeito e/ou absoluto, mas que se coloca como necessário para a execução do ato do trabalho. A objetivação é o processo pelo qual, como nos explica Lessa (2012) na esteira de Lukács (2012), a teleologia se transforma em causalidade posta. A pedra e a madeira constituintes de um machado, por exemplo, continuam a ser pedra e madeira, porém inseridas numa malha causal, agora, não apenas natural, mas sim social. Com a objetivação há a inextricável articulação entre teleologia e a materialidade real sem que esses dois polos percam suas diferenciações ontológicas e, em função disso, “no interior do trabalho a objetivação efetiva a síntese, entre teleologia e causalidade, que funda o ser social enquanto causalidade posta” (LESSA, 2012, p. 65).

A teleologia, nesse sentido, apenas pode ser teleologia se estiver articulada com a causalidade que irão fundar uma nova objetividade social, mantendo-se, contudo, a “distinção ontológica entre teleologia e causalidade”. Para que a teleologia possa instaurar uma causalidade posta, é preciso que a subjetividade possa capturar a realidade material, ou seja, “as determinações do real”. Dessa forma, de modo contrário à causalidade em que “é sempre o passado que determina o presente”, no pôr teleológico há a determinação “a partir de um futuro posto como definido é exatamente um agir guiado pelo dever-ser do fim” (LESSA, 2012, p. 111).

Desse modo, se quisermos compreender a fundo a especificidade da atividade educativa, devemos proceder a uma abordagem de cunho histórico-ontológico. Para essa abordagem, o ser social é “uma totalidade articulada de partes cuja matriz fundante é o trabalho”. Com efeito, é preciso compreender a gênese histórica e “quando e por que surgiu aquele fenômeno”. Junto com isso é fundamental que se investigue a função social que determinada atividade humana desempenha e por função social deve-se compreender a “função que determinada atividade humana, determinada dimensão social tem na reprodução social” (TONET, 2007, p. 5). A abordagem histórico-ontológica, pautada no conhecimento radical e revolucionário da ontologia marxiana, constitui desse modo um imprescindível procedimento metodológico ao pesquisarmos o fenômeno educacional tanto em seu sentido amplo, quanto no que concerne aos antagonismos sociais que o atravessam com o surgimento das sociedades de classe. Por isso a necessidade em partimos da análise do trabalho, pois:

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, **o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social;** parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social (LUKÁCS, 2012, p. 35, grifos nossos).

Ao analisarmos o ato do trabalho não estamos inferindo uma propositura que “resume” e simplifica o ser social nessa categoria, mas reconhecendo – na esteira de Marx e Lukács – a sua centralidade ontológica enquanto categoria fundante do “mundo dos homens” (LESSA, 2012). Por isso é que o “próprio trabalho é uma categoria social”, ou seja, “apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade”. Com efeito, “a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si” (LESSA, 2012, p. 25). É apenas com o trabalho “no pôr do fim e de seus meios” enquanto um “pôr teleológico” que a consciência humana pode ultrapassar a mera adaptação ao ambiente (LUKÁCS, 2012). Tal dinâmica também implica a constatação de que a transformação que fora operada na natureza também transforma a própria natureza humana (MARX, 1967).

O trabalho, em sentido ontológico, inerente a todas as formações sociais específicas, é sempre “um processo entre o homem e a natureza” em que, por sua própria ação, ele “regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Não há, pois, como existir “mundo dos homens” sem existir trabalho. Do ponto de vista da consciência, “na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza”, não há mais possibilidades de se tratar de um epifenômeno, pois com o trabalho há a característica de “ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente” (LUKÁCS, 1978, p. 5). Por um lado, o trabalho implica uma generalidade, já que só fora possível de ser realizado enquanto o pôr teleológico de um sujeito, que “implica em si um conhecimento e um pôr dos processos naturais”. Ao mesmo tempo, por outro lado, com a relação entre homem e natureza, há uma série de categorias que se desdobram de tal relação, possibilitando o “salto ontológico” na gênese do ser social (LUKÁCS, 2012). Temos, pois, a *centralidade ontológica* do trabalho.

Da constatação de sua centralidade ontológica, enquanto “raiz do ser social” temos, também, a *centralidade política* do trabalho:

Mas, para Marx, o trabalho não tinha apenas uma centralidade no sentido ontológico. Na sua forma concreta, na sociedade capitalista, **ele também tem uma centralidade política no sentido de que cabe à classe operária, exatamente por ser ela a produtora da riqueza material, a tarefa de liderar a transformação radical da sociedade.** É apenas ela que se confronta direta e essencialmente com o capital, pois é apenas ela que produz, ao mesmo tempo, a riqueza material e a mais-valia que se transformará em capital. **Ora, esta centralidade política implica, por óbvio, tarefas políticas, isto é, o embate contra o poder do Estado burguês** com o fim de destruí-lo, já que ele é um dos elementos fundamentais que asseguram a dominação do capital sobre o trabalho. É por isso que Marx afirma que **a revolução proletária tem que ter uma dimensão política** (TONET, 2013, p. 3, grifos nossos).

Essas elaborações permitem compreender, portanto, a *centralidade ontológica do trabalho na superação do capitalismo rumo ao socialismo*, rumo a uma forma de sociabilidade marcada pela efetiva emancipação humana:

Mas, há uma outra questão importantíssima, fortemente enfatizada por Marx. Refere-se ao fato de que **o trabalho também deve ser o norteador do processo revolucionário de superação do capitalismo**. Isto significa que a questão decisiva, embora de modo nenhum única, para que haja uma revolução de caráter socialista é uma transformação radical na natureza do trabalho. Esta ideia já é afirmada por Marx nas Glosas Críticas, de 1844, quando enfatiza que todas as revoluções realizadas até então foram “revoluções sociais com alma política” e que a revolução proletária será necessariamente uma “revolução política com alma social”, ficando claro que, para ele, **alma social se refere à categoria fundante da sociedade que é o trabalho**. Conclui, então, que há uma relação íntima entre estes dois momentos, **o momento político e o momento social, mas a prioridade ontológica pertence ao segundo** (TONET, 2013, p. 3, grifos nossos).

Essas formulações da *centralidade ontológica, política e ontológica na superação do capitalismo* pelo trabalho são, com efeito, de suma relevância para compreendermos as articulações que a educação exhibe e as suas potencialidades no que diz respeito à sua contribuição real para a orientação pela emancipação humana, e não pela parcialidade da emancipação política. Há, ainda, outro aspecto que deve ser analisado: quando, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e também modifica a sua própria natureza.

Dessa forma, o trabalho é sempre um processo que envolve a atividade humana transformando a natureza a fim de obter dela os “objetos naturais” que serão transformados em valores de uso. Estamos tratando, nesse caso, de “*pores teleológicos concretos*” ou “*primários*”. Todavia, existem “*pores teleológicos secundários*”, que envolvem não a relação entre homem e natureza, mas sim dos homens entre si, no sentido de induzir os homens a agirem de determinado modo.

Quando [...] o fim teleológico é o de induzir outros homens a pores teleológicos que eles mesmos deverão realizar, a subjetividade de quem põe adquire um papel qualitativamente diferente e, ao final, o desenvolvimento das relações sociais entre os homens implica que também a autotransformação do sujeito se torne um objeto imediato de pores teleológicos, cujo caráter é um dever-ser. **Naturalmente, esses pores não se diferenciam apenas por serem mais complexos, mas exatamente porque também se distinguem qualitativamente daquelas formas de dever-ser que contamos no processo de trabalho** (LUKÁCS, 2012, p. 78, grifos nossos).

Vê-se que, para Lukács (2012), os pores teleológicos secundários se diferenciam “qualitativamente daquelas formas de dever-ser que contamos no processo de trabalho” não apenas em razão do grau de complexidade social que envolvem, mas também por não estarem voltados à transformação da natureza, mas sim a induzir outros homens em determinado sentido. É nesse campo – dos pores teleológicos secundários – que a educação se encontra. Um ponto importante ao qual devemos nos atentar nessa linha de raciocínio é que o fato de o trabalho possuir uma centralidade ontológica no ser social não inviabiliza a “crítica radical de suas formas historicamente concretas”, pois “justamente por ser o trabalho a categoria fundante do mundo dos homens pôde Marx postular a necessidade

da superação do trabalho abstrato” e, desse modo, “ao desvelar as conexões ontológicas mais genéricas que articulam trabalho e totalidade social, possibilita uma base teórica sólida para a mais radical crítica do trabalho abstrato” (LESSA, 2012, p. 31). Além disso, há que se considerar em razão da centralidade ontológica, que a superação de um modo de produção a outro implica, fundamentalmente, a mudança no modo de organização do trabalho.

Lessa (2012) chama a atenção para dois aspectos fundamentais: a relação entre o desenvolvimento econômico e sua influência com/no o trabalho e a categoria da mediação. Todavia não fora a partir da constatação imediata da centralidade ontológica do trabalho que Marx teria deduzido a centralidade política dos trabalhadores. Como já afirmamos, a perspectiva ontológica do trabalho possibilitou a crítica radical e de cunho revolucionário às formas históricas específicas em que o trabalho se apresenta como negação do trabalhador como, por exemplo, no capitalismo. Se voltarmos à análise ontológica dos atos de trabalho, veremos que eles sempre “apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos” (LUKÁCS, 2012, p. 118). O trabalho dá origem, nesse sentido, a complexos sociais que se diferenciam qualitativamente dos pores teleológicos primários, todavia, sem anular em absoluto a relação de *dependência ontológica* que possuem com o trabalho, e, justamente por isso, podemos falar que tais complexos possuem uma *autonomia que é sempre relativa*.

Nesse sentido, precisamos compreender – a partir da crítica ontológica marxiana – que o trabalho é uma “*condição eterna da humanidade*”, implicando uma síntese entre subjetividade e objetividade. Quando o homem projeta de modo antecipado na consciência o fim a ser atingido de maneira intencional sobre a natureza, ele instaura uma realidade qualitativamente diferente daquela do ser natural. Com isso, “o homem não produz apenas os objetos externos, mas também se produz a si mesmo e as suas relações sociais” e, desse modo, a partir da consideração do trabalho enquanto práxis ontológico-primária, Marx pode considerar que o ser social é “radicalmente histórico e radicalmente social”. Isso, por sua vez, se justifica em razão do fato de que tudo que conforma o ser social é criado no processo histórico e social, pois “não há nenhuma parte que integre o ser social que seja de origem divina ou puramente natural” e é, também, “radicalmente social” já que “tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana. Tudo é resultado da atividade social dos homens” (TONET, 2015, p. 5).

A partir da análise do trabalho que Lukács – na esteira de Marx – entende o homem como “*um ser que dá respostas*”. Isso, pois, há – para além da relação imediata – uma tendência à generalização no trabalho “transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações” (LUKÁCS, 1978, p. 5). E, desse modo, tanto a pergunta quanto a resposta se desenvolvem com a complexificação do ser social, todavia, “tão somente o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social, põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho” (LUKÁCS, 1978, p. 6). Dessa forma, com o ato do trabalho, o ser humano desenvolve novas necessidades, novas possibilidades, novos conhecimentos e habilidades. À medida que seus resultados são observados, “cresce continuamente a faixa de determinação

que se torna cognoscíveis e, por conseguinte, o trabalho se torna cada vez mais variado, abarca campos maiores” em “extensão e intensidade” (LUKÁCS, 1978, p. 9). Entretanto, o conhecimento necessário sobre a realidade objetiva para a realização do trabalho nunca é perfeito ou absoluto, há sempre a “incognoscibilidade do conjunto das circunstâncias”. É em função do aperfeiçoamento do trabalho, de seu caráter fundante/ontológico, que “o trabalho chama à vida produtos sociais de ordem mais elevada”, isto é: o trabalho determina/funda ontologicamente os demais complexos sociais que, por sua vez, com base na sua autonomia sempre relativa, quanto mais se desenvolvem, mais aperfeiçoado e elevado é o próprio trabalho.

Talvez a mais importante dessas diferenciações seja a crescente autonomização das atividades preparatórias, ou seja, a separação – sempre relativa – que, no próprio trabalho concreto, tem lugar entre o conhecimento, por um lado, e, por outro, as finalidades e os meios. A matemática, a geometria, a física, a química etc., eram originariamente partes, momentos desse processo preparatório do trabalho. **Pouco a pouco, elas cresceram até se tornarem campos autônomos de conhecimento, sem porém perderem inteiramente essa respectiva função originária. Quanto mais universais e autônomas se tornam essas ciências, tanto mais universal e perfeito torna-se por sua vez o trabalho;** quanto mais elas crescem, se intensificam etc., tanto mais se torna a influência dos conhecimentos assim obtidos sobre as finalidades e os meios de efetivação do trabalho (LUKÁCS, 1978, p. 9-10, grifos nossos).

Esse é o caso da educação enquanto um complexo social de ordem mais elevada, chamado “à vida” pelo trabalho e que possui com ele uma dependência, portanto, ontológica e uma autonomia relativa. Sua essência – da práxis educativa – “consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2012, p. 131). Tanto o trabalho como a educação são complexos exclusivos do ser social que engloba tanto o indivíduo como o gênero. Diferentemente dos animais, nossa educação não nos é dada ou inerente a uma determinação biológica, pois se “separarmos qualquer animal dos seus congêneres, veremos que ele vai se desenvolver sem precisar fazer parte do grupo. Os animais não precisam da sociabilidade para desenvolver a sua animalidade” (TONET, 2007, p. 9). Já com os seres humanos é totalmente diferente, já que o indivíduo para tornar-se membro do gênero humano necessita se “apropriar do patrimônio gerado e posto à disposição da humanidade naquele momento” e, mesmo que isso guarde diferenças entre as formações sociais entre si, hoje, é “necessário, para que todos nós possamos nos tornar indivíduos humanos, pertencentes ao gênero humano como indivíduos efetivos, ter acesso à riqueza material e espiritual (espiritual no sentido amplo do termo, intelectual, cultural)” (TONET, 2007, p. 9).

Essas reflexões a respeito do papel ontológico da educação inerente à reprodução do ser social e, também, em face dos antagonismos inconciliáveis entre as classes sociais, por exemplo, no capitalismo, podem ser aprofundadas, ainda, com as contribuições de Leontiev (2004). O autor nos esclarece vários aspectos do psiquismo e da atividade dos homens em sua diferenciação frente às “atividades” dos animais, tendo por base a análise do trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens. Com os animais, o psiquismo se desenvolve a partir da evolução biológica e dos instintos em interação dentro dos limites da natureza. Mesmo que os animais se utilizem de matérias naturais para obterem algum tipo de alimento etc., tais

matérias não são propriamente instrumentos como o são pela atividade humana do trabalho. Isso acontece pois os “instrumentos” dos animais não estão imbuídos de processos sociais, não se relacionam a uma atividade coletiva e não determinam processos de comunicação entre os seres.

Com o ser humano, o contrário acontece, pois sua atividade é “originalmente” social, ou seja: assentada na cooperação dos indivíduos com uma “ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (LEONTIEV, 2004, p. 81). O instrumento, para os homens, não é apenas um “pedaço da natureza”, mas sim um objeto social, com um determinado tipo de uso e elaborado socialmente por meio do trabalho exercido coletivamente e isso, por sua vez, permite compreender porque “dispor de um instrumento não significa simplesmente possui-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização” (LEONTIEV, 2004, p. 89). O “instrumento” nos animais não cria novas operações, pois ele está ligado aos movimentos naturais dos limites impostos pela natureza. Já no “mundo dos homens” é justamente o oposto que ocorre, pois a própria mão humana se insere em um sistema de operações que fora fundado socialmente e que se fixa no instrumento.

Tendo por base a análise marxiana de trabalho e suas implicações para o psiquismo e o processo de humanização dos homens, Leontiev (2004) resgata em sua análise a formulação da prioridade ontológica da objetividade sobre a subjetividade. Esse raciocínio se verifica na sua argumentação a respeito das características psicológicas da consciência em que se deve rejeitar “concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real”, pois devemos “estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência” (LEONTIEV, 2004, p. 98). Esse entendimento é importante, pois, além de considerar a centralidade ontológica e política – como veremos – do trabalho, Leontiev (2004) também analisa esse preceito ao desenvolver suas análises sobre a função social da práxis educativa. Com o desenvolvimento ontogênico, o homem também realiza aquisições elaboradas socialmente pelo gênero ao longo do processo histórico. Todavia, isso não quer dizer que sempre a transmissão dessas aquisições do desenvolvimento da humanidade se opere de modo homogêneo perante os indivíduos. Dessa forma, podemos perceber como que para o autor também está presente a distinção necessária entre a função social – ontológica – do complexo educativo e, também, a sua forma concreta em cada modo de produção, já que a forma de organizar o trabalho muda de uma formação social específica para outra, também a educação sofrerá interferências e interferirá nesse processo.

O homem vê e percebe na sociedade um mundo completamente objetivado pela ação real e concreta dos homens ao longo do processo histórico, tendo como “pedra de toque” a atividade que mediatiza a ligação da sociedade com a natureza: o trabalho. Todavia, para desenvolver o “seu saber-fazer”, o homem precisa entrar em relação com outros homens e a realidade material, sendo esse um processo puramente social e não adaptativo em sentido biológico ou instintivo como ocorre com a evolução animal. Assim, “podemos dizer que **cada indivíduo aprende a ser um homem**. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. **É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana**” (LEONTIEV, 2004, p. 285, grifos nossos).

Entretanto, como temos sinalizado, isso não quer dizer que a educação não seja permeada por conflitos inconciliáveis entre as classes sociais que se confrontam em função do modo de organização do trabalho no âmbito das sociedades de classes. Leontiev (2004) é claro nesse aspecto ao explicar que “as dificuldades correlativas destes homens para desenvolver as suas aptidões intelectuais superiores não se explicam pela ‘sua incapacidade para se adaptarem’ às exigências superiores, mas pelo lugar que ocupam – independentemente da sua vontade – no sistema das relações sociais” (LEONTIEV, 2004, p. 185). Aliás, é de extrema relevância constatar que a educação – em seu conjunto – que permita a transmissão plena, livre, coletivamente intencional; concomitantemente à apropriação da cultura humana e que permita os seres humanos desenvolverem ao máximo suas potencialidades, somente será possível numa sociedade para além do capital, a saber: numa sociedade comunista.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. **Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.** Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. **Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação,** determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; **para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis** (LEONTIEV, 2004, p. 301, grifos nossos).

Não é de modo aleatório, assim sendo, que a concentração da riqueza nas mãos das classes dominantes também se dá com relação à cultura intelectual desenvolvida pela humanidade histórica e socialmente. No âmbito das sociedades de classe, a apropriação da cultura humana pelos indivíduos será sempre “unilateral e parcial”, e, com efeito, apenas com a “supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra” poderemos superar o desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos. Apenas essa superação cria “as condições em que o princípio fundamental da ontogênese humana – a saber, a reprodução nas aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sociohistórico – se pode plenamente exercer” (LEONTIEV, 2004, p. 185-186).

Essa apropriação é, concomitantemente, apropriação e objetivação, pois para “objetivar-nos” há a premência da apropriação e isso, indubitavelmente, implica outra forma de trabalho diferente dessa que funda a sociedade burguesa, pois:

A forma atual do trabalho impede que a maioria das pessoas tenha acesso a toda essa riqueza e aqueles que têm acesso o têm de uma maneira completamente deformada pelas atuais relações sociais. Sob o capitalismo é absolutamente impossível formar indivíduos plenamente humanos e uma autêntica comunidade humana. Portanto, quando se fala em comunidade, em construir uma comunidade solidária, isso é tudo palavreado, porque pela lógica do capital é impossível construir-se uma autêntica comunidade humana entre explorados e exploradores. Isso é absolutamente claro (TONET, 2007, p. 9-10, grifos nossos).

Esse é um entendimento que tem por base aquele tipo de relação entre trabalho e educação a que fizemos alusão anteriormente. Se o trabalho funda o complexo da

educação, independentemente de qualquer formação social histórica em específico, é preciso compreender que tanto a educação como o trabalho não perdem sua função social – em sentido ontológico – no capitalismo, por exemplo. O trabalho continua sendo a categoria fundante do ser social, a atividade pela qual o homem modifica a natureza a fim de obter dela os bens necessários para a elaboração dos meios de produção e de subsistência e, ainda, ao modificar a natureza – por meio do trabalho – o homem modifica a sua própria natureza. A educação consiste na apropriação do patrimônio espiritual e material necessário para que os indivíduos se tornem membros do gênero humano, ou seja, ontologicamente falando, a função social da educação é a transmissão dos conhecimentos necessários para a reprodução do ser social numa determinada totalidade social. Entretanto, ao fazermos essas análises, não estamos afirmando de modo algum que tanto a educação quanto o trabalho não sejam atravessados pelos antagonismos inconciliáveis entre as classes sociais, como a burguesia e o proletariado no caso do capitalismo.

Se o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens, então ele funda os demais complexos sociais e se relaciona reciprocamente com eles. No capitalismo, o trabalho assalariado é o que funda essa forma de sociabilidade burguesa. No ato da compra-e-venda da força de trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações mais essenciais que se articulam à desigualdade fundante e estrutural desse modo de produção. Assim, “a relação capital/trabalho é, intrinsecamente, uma relação estrutural de subordinação do segundo pelo primeiro” e, conseqüentemente, “a lógica desta relação implica a reprodução *ad infinitum*, da desigualdade social” (TONET, 2005, p. 59).

Em decorrência disso que é importante, em um primeiro momento, compreendermos a centralidade ontológica do trabalho. A autonomia relativa da educação frente ao trabalho se dá em função do fato da crescente sociabilidade desenvolvida do ser social. Ao realizar uma função social diferente do intercâmbio entre o homem e a natureza, a educação guarda uma especificidade que a diferencia, ontologicamente, do ato do trabalho sem, todavia, configurar numa relação de autonomia absoluta entre essas duas categorias sociais. A teleologia, no caso da práxis educativa, se dirige a outro sujeito, ou sujeitos, por isso está no âmbito do pôr teleológico secundário, como já sinalizamos. A educação realiza a mediação entre individuação e generalidade e se realiza no processo de reprodução social que, diferentemente da esfera natural, não há o objetivo “do incessante repor-o-mesmo do ser orgânico”, mais sim “consiste em produzir o novo” (LIMA, 2009). Temos com isso a educação em sentido lato e a educação em sentido estrito. No primeiro caso trata-se da apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos necessários à reprodução social numa determinada totalidade social e, no segundo caso, assim como o complexo do direito, “a educação é orientada predominantemente por um grupo particular”, como exemplo, podemos pensar “nas leis e diretrizes que incidem sobre a educação e são produzidas por um segmento particular, sob a influência da ideologia da classe dominante” (LIMA, 2009, p. 115).

No sentido amplo (ontológico) da educação temos o seu caráter conservador, ou seja, ela contribui para “conservar o patrimônio humano já amealhado. Por isso mesmo, esse caráter conservador tem um sentido positivo”. A educação, nessa perspectiva ampla, implica o processo de transmissão e apropriação do patrimônio histórico material e espiritual cultivado pela humanidade historicamente, ou seja,

implica a transmissão e apropriação da cultura humana e, dessa forma, pode-se afirmar que a práxis educativa é imanente ao desenvolvimento do ser social.

Nas comunidades primitivas, a mediação dos homens entre si – educação – se realizava enquanto uma tarefa pertencente a toda a comunidade. Com o surgimento da propriedade privada, das classes sociais, da exploração do homem pelo homem etc., a sociedade perde seu caráter eminentemente de comunidade. O trabalho não é mais dividido de modo consciente entre os indivíduos, mas, sim, “resulta de um poder estranho e hostil ao homem que Marx chama de alienação”. Com relação à educação, ela “será ‘privatizada’, vale dizer, organizada para atender à reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes” (TONET, 2015, p.9-10). Assim sendo, haverá uma educação para as classes exploradas e outras para as classes dominantes. Tal desigualdade da educação era, contudo, mais perceptível nas sociedades escravistas e feudal, já que a própria desigualdade era encarada como “algo natural”. Na sociedade burguesa há a defesa no discurso da “igualdade de todos”, contudo, sobre uma base de desigualdade real (TONET, 2015).

Todavia, argumenta o autor, o desconhecimento dessa lógica era um fato compreensível no início “imaturado” do sistema do capital em que sua lógica não era conhecida. Na contemporaneidade, entretanto, essa “ignorância é indesculpável”. A apreensão do caráter eminentemente desigual e alienante presente na educação em seu conjunto no contexto da sociedade burguesa, como já afirmamos anteriormente, não anula a função social da educação no processo de reprodução social. Com certeza, a sociabilidade orientada pelos interesses do capital impõe de modo crescente e acentuado uma série de alienações e deformações de toda ordem em todos os complexos sociais e não apenas na educação. Vejamos, por exemplo, o que ocorre na área musical: desenvolve-se de maneira acelerada dia após dia os imperativos do mercado e não da expressão artística que conecte de modo mais amplo o indivíduo com o gênero num processo para além da superficialidade presente no cotidiano. Ao colocar na “ordem do dia” os interesses do capital acima das necessidades humanas, temos que a música em seu conjunto fica restrita, por exemplo, aos modismos mais escatológicos de toda ordem em que não apenas valores machistas são transmitidos, mas, também, uma série de preconceitos e concepções de mundo que apenas acirram a competição de todos contra todos numa busca desenfreada por “um lugar ao sol” e, neste caso, o “paraíso na terra” é sempre sob a óptica burguesa que o capital exerce sua coerção.

Como já argumentamos e com base também nas análises de Tonet (2005), a contradição se faz presente tanto no trabalho quanto na educação. Apesar de o trabalho continuar sendo a categoria fundante do ser social e estar imbuído de uma centralidade ontológica que lhe confere um papel de suma importância na articulação recíproca com os demais complexos sociais, na sociedade burguesa, o trabalho aparece como deformação, como desumanização. O próprio Marx (2004) já constatou essa contradição ao afirmar que:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. **Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador** (MARX, 2004, p. 82, grifos nossos).

Em certo sentido, o mesmo podemos afirmar com relação à educação. Com o desenvolvimento do ser social, cada vez mais, novos conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. são necessários para a apropriação pelos indivíduos no processo humano em tornarem-se membros do gênero. Porém, sob os imperativos de reprodução do capital na sua forma capitalista de sociabilidade em que vivemos, a educação ajuda os processos alienantes ao estar orientada em seu conjunto – e não de modo absoluto – à manutenção dos interesses das classes dominantes para a manutenção da ordem vigente. Isso também pode ser constatado pela ontologia marxiana em outro momento, quando compreende que “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade também é o poder espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2002, p. 48). Do mesmo modo, em sentido e orientação gerais, *a educação dominante é a educação que interessa à classe dominante*. Daí a impossibilidade em “tirar leite de pedra”, ou seja, de esperar veementemente com fé e não com a razão – como querem alguns pesquisadores no campo educacional – que seja possível no âmbito do sistema do capital uma “*educação humanizadora, crítica, transformadora e emancipatória*”.

A crítica de Tonet (2014) é costumeiramente alvo de uma série de deturpações e falsos entendimentos. Não se trata de maneira alguma de um imobilismo derrotista que apregoa a tese de que “devemos esperar sentados que as coisas mudem”. Ao contrário, as análises deste e de outros autores que trabalham no mesmo campo teórico, se fundamentam numa abordagem histórico-ontológica – como já explicamos – a partir das contribuições da ontologia marxiana enquanto expressão máxima e mais elaborada de todas as ontologias que já foram desenvolvidas pela humanidade, já que “a nova posição formulada por Marx não é uma pura instauração endógena”, e, com efeito, “sua gênese, por isso, não é apenas uma questão para a história intelectual ou de mera erudição, mas problema condicionante do acesso ao entendimento efetivo de sua natureza teórica, bem como da qualidade do complexo categorial que integra sua fisionomia” (CHASIN, 2009, p. 29).

A perspectiva reformista na atualidade anda de “mãos dadas” com o politicismo, o praticismo e o idealismo e nesta “ciranda das fábulas e ilusões” muitos são os pesquisadores que são levados a guiar suas análises não pela investigação concreta da realidade objetiva, mas sim por suas vontades e desejos. Nada poderia ser mais desastroso à educação! É desse conjunto articulado de questões e entendimentos que, para muitos, a defesa da tese de que não é possível uma “*educação emancipadora*” ou uma “*comunidade autêntica*” no âmbito da ordem societária burguesa é o mesmo que assinar atestado de loucura ou, em alguns casos, pode soar quase da mesma forma que “xingar a mãe”.

Em função disso que defendemos junto com Tonet (2005, 2007, 2014) a necessidade e a viabilidade de *atividades de cunho emancipador*, isto é: atividades que apontem concretamente para a insustentabilidade da sociabilidade regida pelo capital rumo à emancipação humana, ao comunismo, aliás, “abandonado o horizonte comunista, todos os gatos tornam-se pardos” (LESSA, 2013, p. 145). É imprescindível entender que “a educação sempre será hegemônica pelas classes dominantes” e “isto é absolutamente necessário para a reprodução da dominação dessas classes”, todavia, “a sociedade capitalista não é homogênea” e, com efeito, “ela não pode

simplesmente reproduzir a si mesma sem deixar esses buracos, esses espaços”, por isso que “são essas contradições que permitem, embora de modo limitado, a realização de atividades educativas de caráter emancipatório” (TONET, 2007, p. 18).

Antes de avançar, cabe sistematizarmos a discussão de educação que delineamos até o momento: 1) a educação é uma atividade humana *essencial (ontológica) do ser social*, portanto, possui uma *função social mediadora* no sentido de propiciar a transmissão e apropriação da cultura humana construída histórico-socialmente pela humanidade para que o indivíduo possa se tornar membro do gênero; 2) é um *fato ontológico*, nas sociedades de classes, a educação atender prioritariamente (e em seu conjunto) aos interesses das classes dominantes e; 3) a educação – no seu conjunto/totalidade – não pode ser “emancipadora”, todavia, isso não inviabiliza a existência de *atividades educativas de caráter emancipatório*, baseadas pelo viés da *ontologia marxiana*.

Da constatação da totalidade social (“cuja matriz é a economia” e que encontra, desse modo, no trabalho sua categoria fundante) nos rumos particulares da educação, temos, novamente, o entendimento mais claro da *centralidade política que cabe ao trabalho* – como já argumentamos – e não à práxis educativa. Se a categoria fundante do ser social é o trabalho e o momento predominante nos complexos sociais é dado pela totalidade, podemos compreender que é impossível apenas à educação a tarefa de revolucionar a sociedade. Isso ocorre, pois o *momento predominante no desenvolvimento de cada complexo social* – como a educação, por exemplo – é *exercido pela totalidade social* (ANDRADE, 2014). Todavia, precisamos nos atentar ao fato de que a *totalidade social depende ontologicamente do trabalho* enquanto categoria fundante. Isso implica compreender que o *trabalho funda todos os demais complexos sociais* – como já afirmamos – e determina as relações de produção em cada formação social específica (LESSA, 2014). Portanto, esse *momento predominante que a totalidade social exerce* só é possível enquanto *mediação entre o trabalho e os demais complexos numa interação de determinação recíproca* (TONET, 2005). A educação, nesse preciso sentido, irá ser determinada pela totalidade social que se fundamenta num modo peculiar de organização do trabalho. Por isso a analogia de que “a *educação dominante será a educação da classe dominante*”, pois romper com essa lógica significa – numa premissa radical e revolucionária – superar o trabalho abstrato inerente ao capitalismo, ou seja, implica superar o comando que o capital exerce sobre o trabalho.

Frente às interferências da crise estrutural do capital que estamos vivenciando e tendo-se por horizonte a construção da sociedade comunista, podemos argumentar sobre a possibilidade e a necessidade de *atividades educativas* que contribuam com o fundamental e urgente “despertar humano” para a construção das alternativas históricas e reais à promoção da socialização dos conhecimentos culturais humanos perante os trabalhadores, numa perspectiva que compreenda metodológica e radicalmente – em sentido ontológico-marxiano – a essência da sociabilidade capitalista para que assim possa contribuir com uma orientação intencional e coletiva de entendimento crítico dessa realidade e as mediações possíveis de transformação desse modo de produção limitado, perverso, estruturalmente desigual e contraditório.

Assim sendo, *atividades de caráter emancipatório* são de fundamental importância em uma época de crise estrutural do capital como é o nosso momento histórico.

O estudo é, nesse aspecto, imperioso, pois sem compreendermos a realidade diminuimos substancialmente as possibilidades de contribuir com a sua transformação e, no caso em que nos encontramos, de superação do capital, do Estado, das classes sociais, da exploração do homem pelo homem, do trabalho abstrato e da família monogâmica. Tonet, por exemplo, relembra Marx nesse sentido. Em 1846 houve em Bruxelas uma reunião do comitê operário local que então era filiado à Liga dos Justos que fora fundada por Weitling. Este disparou contra Marx a assertiva de que o proletariado não necessitava de teoria e, inclusive, deveria desconfiar dos teóricos. Com um murro na mesa Marx asseverou: “*A ignorância jamais foi útil a alguém!*” (KONDER, 1999). E, na mesma orientação, devemos sempre afirmar que sem estudo não há possibilidade de compreensão e intervenção consciente na realidade, já que “a prática sem a teoria é cego guiando cego” (TONET, 2007).

Também é preciso entender a gênese histórica do ser social, o processo humano e social do indivíduo tornar-se membro do gênero e, com isso, explicitar a historicidade e sociabilidade inerente à realidade social para além do “transcendente” ou do “divino”. Assim, “um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a história é feita exclusiva e integralmente pelos homens” (TONET, 2014, p. 7). Esse estudo e compreensão são necessários também para o entendimento crítico e radical da origem, da constituição e da fundamentação da sociabilidade capitalista, das contradições estruturais do capital e das desigualdades sociais que daí derivam e, ainda, a respeito do caráter problemático para a continuação da vida humana que a crise do capital nos coloca. Uma vez que se assume o compromisso com o estudo tanto do ser social, quanto das tendências e lógicas mais gerais e essenciais do capital e do modo de produção capitalista, também é necessário que possamos entender a especificidade da educação, da práxis educativa.

Novamente, esse é um exercício que não deve se pautar no “conceito” mais “moderno” do que seja a educação, ao contrário, tal reflexão deve se pautar na busca da origem, da natureza e da função social da educação tanto no que se refere à reprodução do ser social, quanto no que concerne à sua função em meio à totalidade dessa forma societária burguesa. Não é possível orientar atividades educativas a partir da emancipação humana se não conseguimos entender a educação e a *relação de dependência ontológica que possui para com o trabalho, sua autonomia relativa e a determinação recíproca* que esse complexo desempenha como nos explica Tonet (2005).

Contudo, entender a educação é fundamental, mas não suficiente, pois é preciso também que se domine o conteúdo a ser transmitido e se questione a orientação de tais conteúdos, por isso a ontologia marxiana é imprescindível enquanto instrumental ideopolítico, teórico e metodológico no desenvolvimento de um conhecimento de cunho revolucionário. Dessa forma, igualmente temos o desafio em explicitar e investigar os fundamentos e as possibilidades da sociedade comunista. Para além das idealizações de tipo especulativo e as imprecisões oriundas de um “querer” que se sobrepõe acima do “analisar e entender a realidade”, o comunismo se coloca como uma das grandes alternativas que a crise estrutural do capital apresenta à humanidade hoje, ou, ainda, uma outra alternativa é a destruição da própria vida! E, assim sendo, como “o capitalismo exige a internalização de ideias, valores e

comportamentos adequados à sua reprodução, também a construção de uma sociedade comunista exige que as pessoas se convençam da superioridade desta forma de sociabilidade sobre a atual sociedade” (TONET, 2014, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bases reais e materiais efetivas de construção rumo a uma sociabilidade comunista de emancipação humana encontra também respaldo na categoria do trabalho. Para além do trabalho abstrato em que o capital trata a todos apenas por seu aspecto enquanto mercadoria a ser comprada pelo capitalista para promoção de mais-valia, no comunismo o trabalho associado – como discutido por Marx (1996) – assume sua máxima expressão. Não é possível, entretanto, sabermos com detalhes a sociedade comunista (se a humanidade conseguir chegar lá e não se destruir, pois lembramos que vivemos num momento de transição marcado pela crise estrutural do capital, como Mészáros argumenta), mas, se admitirmos que o trabalho é a categoria fundante do ser social e é a “pedra de toque” de todo modo de produção e de toda formação social específica, teremos que os complexos que serão fundados pelo trabalho associado serão completamente e radicalmente diferentes das qualidades dos complexos sociais fundados a partir do trabalho assalariado.

Atividades educativas como propostas por Tonet (2014) possibilitarão o engajamento crítico, consciente e – talvez – coletivo dos indivíduos nas lutas sociais, tanto naquelas propriamente inerentes à educação, quanto às lutas sociais desempenhadas por diversos grupos que se relacionam de maneira conflitiva com o capital. Não se trata de primeiro estudar para depois ir à prática, todavia, tampouco defendemos a prática em abandono da teoria em função das “premências dos problemas atuais”. Justamente em função do conjunto de problemas que o capital nos coloca é que o estudo – *por meio de tais atividades educativas* – possui um aspecto revolucionário que aponta para além do imediatismo superficial e alienante oriundo dessa forma de organização societária em que apenas os interesses do capital são plenamente atendidos e satisfeitos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. A. Trabalho e totalidade social: qual o momento predominante da reprodução social? In: COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. **Anuário Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. p. 175-204.
- CHASIN, J. **Marx**: Estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KONDER, Leandro. **Marx**: vida e obra. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LESSA, S. **Mundo dos homens**: Trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LESSA, S. **Capital e estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- LESSA, S. Lukács, trabalho e classes sociais. In: COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. **Anuário Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. p. 235-255.

- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, M. F. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2009.
- LUKÁCS, G. As Bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2012.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (v.1)
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- TONET, I. **Democracia ou liberdade**. Maceió: EDUFAL, 2004.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TONET, I. Um novo horizonte para a Educação. In: CONGRESSO DE ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E EDUCAÇÃO, 1., 2007. São José do Rio Preto. **Anais...** Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/>>. Acesso em: 2 set. 2015.
- TONET, I. Socialismo: obstáculos a uma discussão. **Clio**, Recife, n. 26, v. 1, 2008. Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/>>. Acesso em: 2 set. 2015.
- TONET, I. Lukács: Trabalho e emancipação humana. In: DEL ROIO, Marcos (Org.). **Lukács e a Emancipação Humana**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 9-23, 2014.
- TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.1, p. 1-14, 2015.

Data da submissão: 26/02/2106

Data da aprovação: 11/03/2016