

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.012

UM ENSAIO À LUZ DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: HÁ DIFERENÇA ENTRE A “NATUREZA ESSENCIAL DA EDUCAÇÃO” E O PAPEL QUE ELA ASSUME EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES?

CAMILA MESQUITA SOARES

Assistente social, graduada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGSS/UFPE). Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGSSDS/UERN). Egressa do programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família e Comunidade (RMABSFC/UERN, em parceria com a Prefeitura Municipal de Mossoró-PMM), na qual atualmente é tutora dos módulos de “Territorialização”, “Vigilância em Saúde” e “Educação Permanente e Popular”. Trabalhadora do Sistema Único de Assistência Social do Recife-PE (Suas/Recife-PE), na área de Gestão do Trabalho e Educação Permanente, camilamesquitaseso@gmail.com

RESUMO

Este escrito desenvolve-se como um ensaio teórico que aponta para a relação educação-sociedade. Tem como objetivo discutir alguns conceitos trabalhados por Ivo Tonet (2005; 2012) e István Mészáros (2008; 2015); e trazê-los como subsídios para a reflexão acerca da *natureza da educação na ontologia do ser social* e acerca do *papel assumido pela educação na sociedade de classes*. Aborda, para tanto, os conceitos de “conservação ontológica” e de “conservadorismo político-ideológico” da educação, ambos de Tonet (2005). Assim como os conceitos de “ordem/sistema/controle socio-metabólico” e de “soluções essenciais *versus* soluções formais”, de Mészáros (2008; 2015). Dispara do questionamento de “qual a natureza da educação na vida em sociedade?” e, partindo dessa reflexão, indaga se essa sua “natureza” significa o mesmo que o “papel assumido por ela em uma sociedade de classes”. Após especificar “natureza” *versus* “papel assumido”, este ensaio traz conceitos abordados por István Mészáros para aprofundar a reflexão acerca do papel assumido pela educação na sociedade de classes. Portanto, na ontologia do ser social, a educação traz em si uma tendência à conservação (enquanto tendência de socializar o que foi construído pela humanidade).

Mas é na sociedade de classes em que essa “conservação ontológica da educação” plasma-se também a um “conservadorismo político-ideológico” (pela interferência de fenômenos que buscam justificar essa realidade, na direção de sua conservação, como é o caso da *Ideologia*).

Palavras-chave: Educação, Ontologia do ser social, Sociedade de classes, Ivo Tonet, István Mészáros.

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio propõe-se a um diálogo entre conceitos trabalhados por dois autores marxistas acerca da educação na sua relação com a sociedade: de Ivo Tonet (2005; 2012), os conceitos de “conservação ontológica” e de “conservadorismo político-ideológico”; e de István Mészáros (2008; 2015), os conceitos de “ordem/sistema/controle sociometabólico” e de “soluções essenciais *versus* soluções formais”. Assim como, desse último, suas reflexões retomadas de Paracelso, pensador do século XVI, de que a “aprendizagem é a nossa própria vida”.

Mészáros, entre outras obras, autor de “Educação para além do capital”, primeira edição no ano de 2005¹. Tonet, dentre outras, autor de “Educação contra o capital”, primeira edição no ano de 2007²; tais autores têm mais afinidades do que apenas a aproximação na intitulação dos livros. Antos os autores em foco neste ensaio, quanto a autora que o escreve, trazem uma conexão com a área de estudo da “ontologia do ser social” na perspectiva marxista. Por isso, cabe destacar que aqui há, de certo modo, a presença das proposições de Karl Marx e György Lukács, ainda que obras dos referidos não estejam sendo enfatizadas neste ensaio.

Pelas suas perspectivas (Tonet³, 2005; 2012; Mészáros, 2008; 2015) e da autora deste ensaio, não se vê possível falar de educação sem falar de trabalho. E, aqui, não estamos chamando emprego de trabalho. Temos como pressupostos da reflexão aqui trazida, dois:

1. O entendimento de “trabalho” como ato/exercício de estar no mundo modificando a natureza para atender suas necessidades. Nesse ato/exercício, seres humanos formam a sociedade e se formam em conjunto e contato com outros seres humanos. “Trabalho” acontece/aparece, por exemplo, desde a “descoberta” da agricultura e a desnomadização.
2. Para saber “onde está a educação” em uma sociedade, consideramos importante questionar “onde está o trabalho” na mesma sociedade. Nas palavras de Emir Sader, no Prefácio de “Educação para Além do Capital”, livro de Mészáros: “[o autor, nas suas intenções com o referido livro] não

1 Mas a edição utilizada neste ensaio é de 2008. Educação para além do capital: (Mészáros, 2008).

2 Mas a edição utilizada neste ensaio é de 2012. Educação contra o capital: (Tonet, 2012).

3 Trabalho formatado conforme a atualização da norma de citações da ABNT (NBR 10520 – Citações em documento), tendo entrado em vigor dia 19/07/2023. Disponível em: <https://l1nq.com/ia8sd>

poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos– entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (Sader, 2008, p. 15).

Ainda nesse sentido, não se compreende a educação como sobreposta à sociedade e ao Estado, mas em relação: plasmando-se, determinando e sendo determinada. Ainda, não se entende a educação como aquela que nada pode fazer estando “engessada e paralisada em um sistema”. Ela pode. Acredita-se que, mesmo estando no capitalismo, ela ainda pode ser um instrumento de questionamento/de problematização. Mas reconhece os desafios de “outra educação”, no sentido de uma educação “alternativa/emancipadora” ser geral, sistematizada e hegemônica, pelas requisições das relações com o capital, no capitalismo.

O que é educação? Seria educação apenas o que aprendemos nos espaços formais? E o que se aprende durante a vida? Durante a vida: nos diversos espaços de socialização como família, instituições religiosas. Espaços não formais como associações de moradores, espaços coletivos das comunidades nas quais crescemos, nossos espaços de trabalho e nossas trocas diárias com profissionais e usuários; há educação nos movimentos sociais populares? E as ações e atividades socioeducativas que são realizadas junto a usuários das políticas sociais?

Essas tantas perguntas apontam que “educação é muita coisa”; que há “educações”. Que ela(s) acontece(m) nos espaços formais/escolares, nos espaços informais e não escolares. Educação como processo pedagógico, mas também educação como cultura (Brandão, 2017).

Dito isto, o que teríamos a dizer, ou melhor, a questionar sobre a educação neste ensaio? Primeiramente, situaremos a educação na ontologia do ser social, definindo sua “natureza”, com base nas discussões de Tonet (2005; 2012) e alguns aportes teóricos complementares, especialmente Tumolo (2012) e Moreira e Maceno (2012). Em seguida, reconhecendo que a educação “assume papel” em diferentes formas de sociabilidade, dialogaremos com as ideias “selecionadas” em Mézáros para aprofundar a reflexão acerca da educação na relação com o capital, no capitalismo.

2 METODOLOGIA

Tem como formato de escrita e da lógica do desenvolvimento das ideias o gênero de texto “Ensaio”. Trata-se de um ensaio teórico, com presença marcante do enfoque filosófico, pois tem como principais aportes Ivo Tonet, pesquisador brasileiro e professor universitário na área da Filosofia Política (formado em Letras, Mestrado em Filosofia e Doutorado em Educação); e István Mészáros, filósofo húngaro e importante teórico mundial da área da Economia Política, destacando-se temas como Estado e Educação. Ambos são, portanto, importantes teóricos da área da educação crítica/ histórico-crítica, especialmente da marxista.

Este trabalho faz uso da revisão bibliográfica direcionada principalmente a quatro textos, dois de Ivo Tonet (“*Educação, cidadania e emancipação humana*” e “*Educação conta o capital*”) e dois de István Mészáros (“*A educação para além do capital*” e “*A montanha que devemos conquistar*”). Também usa textos complementares (Moreira e Maceno, 2012; Saviani, 1993; Tumolo, 2012; Iasi, 1999; 2002; Caldart, 2004; Conselho Federal de Serviço Social, 2013; Chauí, 2002; 1997;).

Dispara da reflexão acerca de “qual a natureza essencial da educação na vida em sociedade?” e, partindo deste questionamento, nos interessa questionar: essa “sua natureza social” significa o mesmo que o “papel que ela pode assumir nas diferentes formas de organização da sociedade?”.

Assim, contando com tais caminhos metodológicos, e buscando estimular a reflexão crítica acerca do tema, busca tecer alguns apontamentos sobre a educação em duas dimensões: 1. Sua “natureza essencial”; 2. Seu papel no capitalismo, problematizando as categorias da “Alienação” e da “Ideologia”. Se aporta teoricamente em autores e autoras que discutem sobre “educação e trabalho num sentido ontológico”, ou seja, na área de estudo da “ontologia do ser social”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A “NATUREZA” DA EDUCAÇÃO NA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Mulheres e homens, ao estarem no mundo e nele reproduzirem-se socialmente –ou seja, para produzir sua existência, que é sempre uma produção em sociedade e, ao mesmo tempo, produção da sociedade– precisam responder às

suas necessidades humanas: das mais imediatas e objetivas às subjetivas. Nas palavras de Tumolo (2012), são necessidades que “vão do estômago à fantasia, [...] da alimentação à arte, passando pela vestimenta, moradia, educação e etc” (Tumolo, 2012, p. 157).

Assim, os homens e as mulheres modificam a natureza, relacionando-se com ela de forma a criar uma nova realidade, ao tempo em que também se criam e recriam-se. Esse ato de modificar a natureza e criar novos elementos para a realidade, sejam casas, roupas, moradias, instituições como escola, dentre outros, chama-se, nas acepções marxianas, de **trabalho**.

Para Marx (2010), Tonet (2005; 2012) e Mészáros (2008; 2015), o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. Nesse sentido, “trabalho” não é apenas um tema por onde Marx escolheu iniciar seus estudos, dentre tantos outros possível. Na verdade, a tese do autor – com a qual concordamos – é que não se trata apenas de um ponto de partida por onde o mesmo decidiu realizar sua análise da realidade, **não se trata de uma escolha** (Moreira; Maceno, 2012, p. 175). Mas é o ponto de partida da análise porque é o “ponto de partida” da construção da vida social e do homem (e da mulher) como sujeito social.

Para Marx, “[...] o trabalho é fundamento do ser social porque representa a forma humana (social) de satisfazer necessidades vitais do indivíduo: comer, beber e vestir” (Moreira; Maceno, 2012, p. 176). E, nesse processo, “portanto, o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele” (Marx, 2010, p. 106). As objetivações do trabalho são valores de uso, pois aqui estão para “serem usadas”, ou seja, para satisfazerem necessidades. Conforme Tumolo (2012, p. 158):

a produção de valores de uso, [...] fundamentalmente por meio do trabalho, é que propicia a produção da própria existência dos homens como tais e, grosso modo, as formas pelas quais os vêm produzindo é o que constitui a história da humanidade, de seus primórdios até o dia presente.

Ao transformar algo na natureza, transformamos a realidade e nos transformamos. Pois agora passamos a ter novos conhecimentos, novas experiências, e, por isso, numa nova produção, provavelmente, teremos maiores possibilidades para projetar novos resultados em nossas mentes. Dessa forma, a **socialização do**

conhecimento humano é um elemento que relaciona intrinsecamente o *trabalho* à comunicação e a linguagem e, assim, às práticas pedagógicas.

A educação é, para Lukács (Lessa, 2007), um complexo, assim como a linguagem, a comunicação e etc. Os mesmos são criados no ato de o homem modificar a realidade por meio do trabalho, de forma a atender às suas necessidades. Assim, vai construindo uma nova realidade ou novos elementos para esta, a qual se constitui num “complexo de complexos”. Conforme as reflexões de Moreira e Maceno (2012), aportando-se no pensamento de Lukács, tais complexos são distintos, de acordo com a função social que cada um exerce. Não se reduzem ao trabalho, mas também não são inteiramente autônomos e nem inteiramente submissos.

É nesse sentido que Saviani (1991) define a educação como socialização da humanidade. Traremos suas palavras, para evitar reducionismos: “[...] [a educação é] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1996, p. 24. **Grifos nossos**).

Tendo em vista que estamos tratando aqui da educação no seu sentido amplo, não nos limitando apenas à educação formal, cabe mencionar que não há, por nós, concordância integral com essa citação do autor Saviani (1996), apenas por também considerarmos “educação” as práticas que podem não ser **diretas e intencionais**; Ou seja, podem ser também aquelas que não tenham a intencionalidade de “ensinar algo” em uma aula, uma formação, uma roda de conversa, debate, um minicurso e etc, mas que, pela pedagogia do exemplo, pelo viver aquela realidade, aqueles valores, aquelas práticas, podem acabar “educando”⁴.

Apesar destas ponderações à delimitação da educação como, estritamente, **ações diretas e intencionais**, consideramos a citação de Saviani (1991) de grande valia, por explicar a educação como mediação da realidade social, como instrumento de socialização do que foi acumulado pelos homens e pelas mulheres na construção da história. Com isso, não se trata de qualquer saber – e, por isso, não se trata também de um saber neutro: mantém uma relação direta com as relações sociais estabelecidas numa forma de sociabilidade.

O que Tonet (2005) denomina de “natureza essencial” da educação é aquela que não está ancorada apenas em sua função em determinado contexto histórico,

4 Este nosso pensamento ancora-se em reflexões feitas por Caldart (2004). Assim como tem relação com o próprio conceito de “interiorização” de Mészáros (2008), a ser abordado no item 3 deste trabalho.

que não parte da sociedade de classes, da sociedade capitalista, mas sim da *estrutura ontológica do ser social* (Tonet, 2005).

A especificação do ponto de partida da análise de Tonet no referido texto (Tonet, 2005) ser a educação *em sua natureza essencial* se dá pela preocupação do autor em “[...] evitar confusa a abordagem desta problemática [...]. [Para isso] é preciso [...] deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é seu papel em determinado momento do processo social” (Tonet, 2005, p. 135).

Sobre isso, Tonet (2005) nos indica que na análise da educação é comum que se tomem como ponto de partida a sociedade de classes, podendo gerar uma confusão no sentido de fazer entender que a função que a educação exerce no capitalismo significaria a natureza da educação. Consideramos, assim como o autor, que essa “confusão” é demasiadamente problemática para a análise dos limites e possibilidades da educação, no que se refere às contribuições que esta pode dar se pensada num horizonte de direção/com busca pela emancipação humana.

Conforme Tonet (2005), para pensar se é possível haver mediações entre a educação e a emancipação humana, é essencial pensar a “natureza” desse fenômeno, tendo ciência de que há várias concepções dessa natureza e de outros elementos da educação (em relação às diferentes posições filosóficas, no que se refere à educação). Em seus termos: “a natureza desta atividade [educação] é um elemento essencial para podermos estabelecer se e de que modo ela pode ser uma mediação para a emancipação humana, ou seja, para compreender tanto as suas possibilidades como os seus limites” (Tonet, 2005, p. 135).

Com esse objetivo, Tonet situa a discussão da educação no processo de construção do ser social. Este é o seu ponto de partida. Sendo o trabalho o elemento ontológico do ser social, como explicamos anteriormente, estabelece uma relação entre estas duas categorias (trabalho e educação), sendo uma relação inseparável, “assim como a linguagem e o conhecimento [...], desde o primeiro momento” (Tonet, 2005, p. 136).

Em síntese, a educação pode ser considerada como uma forma de mediação para o trabalho e para a disseminação do que foi acumulado como conhecimentos, valores e cultura de uma sociedade. Portanto, **a educação, em sua natureza própria** (ou, nos termos de Tonet, “em sua natureza essencial”) **tem uma tendência à conservação**, como nos explica Tonet (2005), ao destrinchar *a natureza essencial da educação*. Conforme este autor, trata-se de uma tendência a uma

conservação ontológica, que se diferencia substancialmente do *conservadorismo político-ideológico*.

Inclusive, esta tendência à conservação, esta “*conservação ontológica*”, independe da existência da sociedade de classes. Dessa forma, para Tonet (2005, p. 139), “o que é importante que fique claro é que o caráter de conservação, por parte da educação, não deriva de questões político-ideológicas, mas da sua função na reprodução do ser social. Aquelas poderão influir nele, impulsionando-o no sentido reacionário ou revolucionário, mas não estão na sua origem”.

É na sociedade de classes em que essa tendência ao *conservadorismo ontológico* se reverte em conservadorismo político-ideológico, em que “as ideias, as representações e os valores que compõem a consciência dos seres humanos, além de representar as relações reais a que se submetem, devem também justificá-las na direção de manutenção de determinados interesses” (Iasi, 2002, p. 94-95). Ou seja, na sociedade de classes, a essa *conservação ontológica* (enquanto tendência de socializar o que foi construído pela humanidade) plasma-se o *conservadorismo político-ideológico* (pela interferência de fenômenos que buscam justificar essa realidade, na direção de sua conservação).

3.1.1 “FENÔMENOS QUE BUSCAM JUSTIFICAR A REALIDADE NA SOCIEDADE DE CLASSES, NA DIREÇÃO DE SUA CONSERVAÇÃO”: ESTAMOS FALANDO DA CATEGORIA “IDEOLOGIA”

Sobre qual realidade se encontra o véu? Aqui podemos falar de “Alienação” e “Ideologia”. Se a prática educativa é, basicamente, a de ensinar e aprender o acumulado historicamente pela sociedade, cabe-nos questionar em quais condições históricas ocorre essa socialização e “interiorização” (Mészáros, 2008). Consideramos demasiadamente relevante, para essa reflexão, abordar aqui os conceitos de alienação e de ideologia.

Marilena Chauí explica que Marx partiu dos estudos de Feuerbach sobre *alienação religiosa* e os ultrapassou, pois interessava ao primeiro autor entender questões como:

Por que os seres humanos não se reconhecem como sujeitos sociais, políticos, históricos, como agentes e criadores da realidade na qual vivem? Por que, além de não se perceberem como sujeitos e agentes, os humanos se submetem às condições sociais, políticas, culturais, como

se elas tivessem vida própria, poder próprio, vontade própria e os governassem, em lugar de serem controladas e governadas por eles? Por que existe a alienação social? Por que os homens se deixam dominar pela sua própria obra ou criação histórica? Por que filósofos, teólogos, cientistas (portanto, o sujeito do conhecimento) elaboram teorias que reforçam a alienação? (Chauí, 2000, p.216).

O interesse de Marx tratava-se, então, de entender o que Chauí denomina de “alienação social”:

[...] alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos, produzidas pela ação humana também sob o peso de outras condições históricas anteriores e determinadas. Há uma dupla alienação: por um lado, os homens não se reconhecem como agentes e autores da vida social com suas instituições, mas, por outro lado e ao mesmo tempo, julgam-se indivíduos plenamente livres, capazes de mudar suas vidas individuais como e quando quiserem, apesar das instituições sociais e das condições históricas (Chauí, 2000, p. 218 - 219, grifos nossos).

Esse “desconhecimento das condições histórico-sociais concretas” se dá por um fenômeno onde o ser humano cria algo, mas não reconhece como sua criação. Este é o conceito “mais puro” de alienação. Trata-se do fato de alienar-se de algo, tornar-se estranho à sua criação, passando a perceber esse “algo” como superior e com poder sobre ele (ser humano que cria). Nas palavras de Chauí, ao criarem ou produzirem alguma coisa:

[...] dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um ser-outro, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles (2000, p. 216).

Essa autora explicita **três grandes formas de alienação** que existem nas sociedades modernas. A primeira trata-se da já explicada alienação social. A segunda, da **alienação econômica**: o primeiro aspecto é que a força de trabalho passa a ser mensurada por um valor, assim, torna-se mais uma mercadoria. Não percebemos esse processo de coisificação. O segundo aspecto é que “a mercadoria-trabalhador produz mercadorias” (p. 219), as quais, por vezes, não podem ser compradas por

nós (em virtude do preço). Ela é objeto de fetiche, de desejo. Não vemos, no entanto, o quanto de trabalho humano tem “por trás” daquela mercadoria. Com isso:

As mercadorias deixam de ser percebidas como produtos do trabalho e passam a ser vistas como bens em si e por si mesmas (como a propaganda as mostra e oferece). Na primeira forma de alienação econômica, o trabalhador está separado de seu trabalho – este é alguma coisa que tem um preço; é um **outro** (*alienus*), que não o trabalhador. Na segunda [...] as mercadorias não permitem que o trabalhador se reconheça nelas. Estão separadas dele, são exteriores a ele e podem mais do que ele. As mercadorias são igualmente um **outro**, que não o trabalhador (Chauí, 2000, p. 220; grifos da autora).

Uma terceira forma de alienação listada pela autora é a *intelectual*. Como base dessa alienação, temos a separação entre trabalho material e intelectual - o trabalho responsável por produzir mercadorias e o trabalho responsável por planejar, elaborar. Cabe ainda aqui dizer que essa diferenciação e separação são seguidas de uma hierarquização: os intelectuais detêm o conhecimento. Hierarquiza-se e separa-se saber e fazer/teoria-prática.

De acordo com aquela autora, isso dá a base para que surjam elementos que são “a causa do surgimento, da implantação e do fortalecimento da ideologia” (p.220). Sintetizando, esses elementos são: a) as ideias aparecem como “universais, válidas para todos, em todos os tempos e lugares” (p.220) e não como ponto de vista de classe à qual pertencem seus criadores; b) *existem em si e por si mesmas*, deixam de aparecer como elementos criados para explicar a realidade e aparecem como “já prontas” na realidade.

A ideologia é, conforme Chauí:

[...] uma elaboração intelectual sobre a realidade, feita pelos pensadores ou intelectuais da sociedade – sacerdotes, filósofos, cientistas, professores, escritores, jornalistas, artistas -, que descrevem e explicam o mundo a partir do ponto de vista da classe a que pertencem e que é a classe dominante de uma sociedade (2000, p. 221).

Assim, é uma elaboração intelectual, mas não qualquer conjunto de ideias. Ela objetiva a justificação de uma determinada realidade, na direção da conservação desta, de acordo com determinados interesses. Para entender como acontece

esse fenômeno, basta pensarmos no exemplo dos papéis sociais esperados para meninos e meninas, ainda antes do nascimento, conforme Lima (2012):

A divisão dos papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres começa no momento da descoberta do sexo dos bebês pelos pais. Se menina, enxoval rosa, símbolo da fragilidade, doçura, feminilidade. Se menino, enxoval verde ou azul, representando a força, a razão, a masculinidade. Dessa maneira, os bebês já vêm ao mundo predeterminado simbolicamente. Os papéis sociais que apreenderão, se for mulher, serão pautados na fragilidade e passividade, se homens, na força e violência (Lima, 2012, p. 86).

Na nossa sociedade, ao se descobrir o sexo do(a) bebê, é comum que o enxoval seja rosa para menina e azul para menino. Ainda na infância, a menina é presenteada com brinquedos que remetem ao zelo do lar, ao cuidado de outras crianças (simbolizando o cuidado aos filhos e à família), aos dotes culinários e etc. Já os meninos são presenteados com carrinhos, bola de futebol, instrumentos de forças e tecnologia.

Essa divisão sexual dos brinquedos, baseada numa divisão sexual do trabalho e na expectativa de papéis sociais distintos para meninos e para meninas, iniciam antes do nascimento, são reforçados pela educação escolar, pela educação religiosa no interior ou fora de igrejas e pela educação familiar⁵. Contraditoriamente, os segmentos conservadores da sociedade julgam que outra proposta de educação ou questionamentos a essa realidade posta, são ideológicas. Já não seria, no entanto, todo esse sistema de “normas sociais” ideológico?

Com esse breve exemplo, podemos perceber que a ideologia desistoriciza, fragmenta, inverte, oculta - ao tempo em que defende uma suposta neutralidade e naturalidade do que é socialmente construído e determinado.

É no dia a dia, na vivência do mundo, na convivência com as pessoas, na construção de relações sociais, que vamos conhecendo, experienciando, delimitando nossas visões de mundo e valores. Nesse sentido, Iasi argumenta que “toda pessoa tem alguma representação mental de sua vida e seus atos” (1999, p.16) e, em seguida, cita Gramsci (não datado, p. 11, *apud*, Iasi, 1999, p. 16):

5 Sendo este o lugar primeiro de aprendizado do “ser homem” e “ser mulher”, é nela onde as crianças vão absorvendo o padrão dos papéis de gênero aceitos pela sociedade, pela transmissão dos valores e princípios, da educação desigual para o filho homem e a filha mulher, das exigências desiguais para o pai e a mãe e etc.

Todos são filósofos, ainda que ao seu modo, inconscientemente, porque inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual, a linguagem, está contida uma determinada concepção de mundo.

Tendo como base as reflexões realizadas por Iasi (1999; 2002) sobre o processo de consciência, não podemos afirmar que “apenas algumas pessoas têm consciência”, não se trata de ter ou não ter, mas de um processo – não linear, não evolutivo, podendo haver elementos de uma forma de consciência coexistindo com outra e podendo o indivíduo que adquire um nível de consciência, voltar às formas anteriores.

Conforme Iasi (1999) e Chauí (1997), entendemos que a “interiorização” (Mészáros, 2008) do “mundo externo” se dá de modo mediatizado, por pessoas, instituições, no uso de ideias anteriores e externas a nós, mas que nos aparecem como próprias e autônomas. Em outra publicação, Iasi (2002, p. 94), explica que, na sociedade de classes, a consciência não é, necessariamente, “um elemento de identidade do indivíduo com a sociedade”, pois é nessa forma de sociedade em que a ideologia se faz necessária para as classes dominantes, como ocultamento, como justificação.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DE MÉSZÁROS PARA REFLETIR ACERCA DO “PAPEL ASSUMIDO” PELA EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO

Marx realiza uma dupla análise do trabalho: a) como fundamento ontológico do ser social e o b) trabalho no capitalismo. Um não se resume ao outro. Há determinações que são “assumidas” pelo trabalho quando na relação com o capital, no capitalismo. Por isso, pensar a educação na relação com o trabalho nos traz também esse desafio: pensá-la na ontologia do ser social e pensá-la no capitalismo. Em Tonet (2012, p. 28), a educação “se vê diante de uma encruzilhada”. E, nos tempos atuais, o sistema encontra-se em um momento marcado por crise estrutural (Tonet, 2005). Nas palavras desse autor:

É importante acentuar que não se trata só, nem principalmente, de uma crise de valores. É, antes de mais nada, uma crise da produção material, que resulta numa crise de todos os aspectos da sociedade. [...] É certo que a exclusão social faz parte da natureza dessa forma de sociabilidade. Contudo, em outros momentos, ela parecia ser fruto da falta de desenvolvimento das forças produtivas. Hoje, ao contrário, fica claro, como diz Chasin (1987), que não é pelos seus defeitos, mas pelas suas qualidades

– ou seja, pelo desenvolvimento levado a limites extremos, mas sob uma lógica socialmente antagônica que lhe é própria – que o capitalismo exclui a maioria da humanidade do acesso à riqueza produzida (Tonet, 2005, p. 133).

Estando a ênfase de Ivo Tonet situada “no plano filosófico”, tendo como maior preocupação o debate da educação na ontologia do ser social, trouxemos aqui algumas contribuições de Mészáros para aprofundar a discussão. Reconhecemos que na sociedade de classes o trabalho assume determinadas características (vinculadas ao capital, a competitividade, à não priorização ao ser humano, mas sim ao lucro e etc). Consideramos, ainda, que é importante pensar “contexto e conjuntura”. Tendo em vista que, por exemplo, se fossemos abordar com profundidade o contexto atual do capitalismo e da educação, teríamos que levar em conta questões da crise estrutural, das **formas uber, ifood, precariado**, da ideologia do empreendedorismo (Antunes, 2013); e, sem muito esforço, é possível visualizar a educação lado a lado, dialogando ou sendo tensionada por tudo isso. Entretanto, para esse momento, nossa discussão abordará questões mais gerais que estejam em torno dos conceitos trabalhados por István Mészáros (2008; 2015): “ordem/sistema/controle sociometabólico” e de “soluções essenciais **versus** soluções formais”. Assim como suas reflexões retomadas de Paracelso, pensador do século XVI, de que a “aprendizagem é a nossa própria vida”.

Sendo a “aprendizagem a própria vida”, não cabe à educação apenas o domínio da educação formal/escolarizada. Com isso, Mészáros abre margem para educação escolarizada, mas também para a educação como formação política nas ruas e nos espaços externos, educação como conhecimento do mundo/cultura e como criação (Mészáros, 2008). Entende o papel do educador não apenas como transmissão, mas como “conscientização” e “testemunho de vida” (Mészáros, 2008, p. 13). Pela natureza da educação e pela sua perspectiva política, esse autor traz que a direção das práticas pedagógicas e da sistematização da educação deveria ser o ser humano no mundo. Mas que, consoante à ideia de Tonet (2012) sobre a educação estar “em uma encruzilhada”, estão em nossa cultura o individualismo, o foco no lucro, na competição. Traz que, no entanto, educação em sua natureza não deveria ser mercadoria, deveria ser criação.

As reflexões de Mészáros reafirmam a todo momento que não se trata de uma questão de “meros valores” a ser solucionada sozinha pela educação. Por isso defende que as soluções devem ser “essenciais” e não “formais”. Essa ideia de

“soluções essenciais *versus* soluções formais”, em nosso entendimento, pode ser melhor explicada ao compreendermos seu conceito de “ordem sociometabólica”.

Em “A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado”, Edição da Boitempo, ano de 2015, desde a apresentação por Alysson Leandro Mascaro, são trazidas para nós reflexões acerca da centralidade do tema “Estado” na relação direta com *o trabalho* – nas acepções marxistas e marxianas, enquanto fundante e fundador do ser social. O Estado, em autores marxistas e desde Marx, aparece nos escritos porque “pelo campo político estatal, passam não apenas eventuais correias de transmissão da reprodução capitalista, mas é, ele próprio, uma das estruturas fulcrais de tal sociabilidade” (Mascaro, 2015, p. 03).

Acreditamos que o mesmo acontece com o eixo temático da educação: não estando sobreposta à sociedade, ela passa pelo Estado: tanto por ser esse quem se relaciona com a educação formal, seja por oferecê-la mediante políticas públicas, seja se relacionando com o setor privado, seja também na educação informal (nos valores defendidos por determinadas classes sociais, com aval do Estado).

Para nós, neste ensaio, uma grande contribuição do referido livro de Mészáros (2015) é a resposta à seguinte pergunta: que “montanha” é essa da qual se fala? Ainda que o texto tenha como subtítulo “reflexões sobre o Estado”, traz justamente que “a montanha” não se limita ao Estado: “não é apenas o Estado e o campo político, mas a totalidade da sociabilidade capitalista” (Sader⁶, 2008, p. 03). Isso direciona para o conceito de “ordem/sistema/controle sociometabólico”, como sistema totalizante de organização e controle social. Existe, nisso, o destaque para uma tríade: capital, trabalho e Estado (Mészáros, 2008; 2015).

Com isso, lembremos que a educação não está totalmente engessada a ponto de “nada poder fazer”, mas também não se encontra sobreposta ao modo de produção-circulação-consumo-cultura. Mészáros (2008; 2015) traz exemplos na história para tratar de algumas determinações socio-históricas da educação nas formas de socialidade na relação com o capital: desde processos de fragmentação dos que pensam e os que fazem; e das dificuldades de acesso ao ensino formal. Por outro lado, traz também do quanto alguns espaços formais também foram, na história, formas de “ocupar” e “profissionalizar”, com educação “menos pensante” as pessoas mais pobres da sociedade. Desde às “oficinas” (conforme tradução do inglês britânico) ou as “instituições correccionais” (conforme tradução

6 No Prefácio de “A montanha” (Mészáros, 2008).

do inglês americano), propostas por Jonh Locke para lidar com o “ócio” dos “filhos das pessoas trabalhadoras”. Mészáros traz uma fala de Jonh Locke, ao tempo em que aponta que Locke “nem era religioso”:

Os filhos das pessoas trabalhadoras são corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou quatorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias as quais os filhos de todos, na medida da necessidade da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade...* devem ser obrigados a frequentar (Locke, n/d, p. 383 *apud* Mészáros, 2008, p.43. Grifos do autor).

Antes de fazermos considerações acerca recorte de texto acima, gostaríamos de trazer uma segunda citação, dessa vez, do próprio Mészáros. Em sua percepção, a “educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva [...], como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p. 35). Mészáros chama esse processo de “interiorização” e mostra que, inclusive, pelo sucesso dele foi possível, em determinados contextos históricos, deixar de lado “a força”, para focar no consenso.

Essas citações demonstram a histórica fragmentação entre “pensar” e “fazer”. E, mais que isso: entre quem pensa e quem faz. Vejamos que as “oficinas” ou “instituições correcionais” eram propostas aos “filhos dos trabalhadores”. O ócio, a criação, não seria então um problema para os filhos dos ricos? Além disso, vemos também o lugar de destaque dado na “educação” por parte de instituições parceiras do Estado: no caso, à igreja. Em sua relação de parceria com o Estado nascente, em contraposição à perda de poder se comparada à Idade Média.

É importante dizer que pautar um ensino profissional de qualidade, que articula o ensino integral, tem sido hoje um caminho/alternativa às políticas sociais de educação. Assim com é importante pensar nas estratégias para acesso ao ensino superior pelos “filhos da classe trabalhadora” na atualidade. Além do acesso, pensar a permanência tem sido mais um caminho buscado pelos segmentos defensores da educação pública e de qualidade. Inclusive pelo próprio Mészáros em vida, que

reconhece a essencialidade do acesso (Mészáros, 2008). Mesmo com o acesso garanti, há contradições: os tensionamentos à educação formal pelo setor privado, pelas políticas de influência neoliberais do Estado e etc.

Destacamos que a educação é vista por Mészáros e Tonet como instrumento, como contribuição, como perpassada pelas contradições do modo de produção, mas também como instrumento de questionamento e busca de problematizações. Quando Mészáros (2008) fala sobre as “soluções precisarem ser essenciais” e não “formais” penso muito sobre a dificuldade que temos até hoje no Brasil de estruturar de forma sistemática, ampla, formal e hegemônicas, propostas progressistas e até mesmo humanistas na educação que tensionem valores “da ordem”. Para ilustrar essas afirmações e finalizar, por hora, nossas reflexões, trazemos a movimentação em meados do ano 2019 de projetos de leis municipais pela não discussão de gênero e sexualidade nas escolas, no contexto de avanço do conservadorismo no Brasil (Pereira, 2020).

Outro exemplo, na história recente do Brasil, no recorte temporal de 1960, é que Paulo Freire vivenciou experiências profissionais que se deram pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco). Nas ocasiões desta Extensão e de sua atuação com alfabetização no interior do Nordeste, esse educador desenvolveu seu método de Educação de Adultos, o qual partia de *palavras⁷ retiradas do dia a dia e do vocabulário popular dos adultos que buscava alfabetizar*. Experiência bastante conhecida foi a do trabalho de alfabetização na cidade de Angicos, no estado Rio Grande do Norte. Essas experiências aconteceram de formas pontuais, cresceram e deixaram legados teóricos e pedagógicos. Mas a história do Brasil mostra também que elas não puderam ser gerais no âmbito da educação nacional e formal e que a ruptura desse movimento entendido como um risco de uma educação “tão politizada” pudesse se hegemonizar, entra nas repressões da Ditadura Militar no Brasil (Barreto, 2004; Freire, 2001).

Atualmente, há diversas propostas e experiências de “educação alternativa”. Quando no âmbito da educação formal, são restritas à determinadas escolas e sem

7 Chamadas por Freire de “palavras geradoras”, por serem unidade básicas de orientação de debates, próximas à vida e aos territórios de vida dos participantes dos Círculos de Cultura. Palavras com função de provocar a/buscar na lembrança do dia a dia de trabalho as vivências, sentidos, experiências e concepções das temáticas trabalhadas (Barreto, 2004; Freire, 2001). Assim como de fonética mais conhecida pelas pessoas a serem alfabetizadas.

acesso gratuito para todos. Exemplo que pode ser dado são as “Escolas Waldorf”, com uma proposta pedagógica diferente da convencional, de “formação harmônica” do ser humano na relação natureza-corpo (Cruz, 2017).

Além disso, encontramos perspectiva “alternativas” de educação em espaços informais como em movimentos sociais populares. Um exemplo é o Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), com sua escola de formação política intitulada de Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema – São Paulo; ou suas experiências em educação infantil intitulada de “Cirandinhas” espalhadas por todos os lugares onde há o MST (Caldart, 2004). Esses processos além de não serem os oficiais da educação no Brasil, os nacionalmente programáticos e sistematizados para a educação formal, também não estão livres de ataques e criminalização, no contexto do avanço do conservadorismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse item (Considerações finais), apresenta três sínteses (cumulativas, ou melhor, enlaçadas) de como entendemos a relação educação-sociedade. Desse modo, em síntese, entendemos que educação é:

1. Um processo necessário ao ser humano, que se encontra no mundo, que se encontra numa forma de sociabilidade anterior a ele, com culturas, valores e conhecimentos já existentes e que são resultados do trabalho das sociedades no decorrer de suas histórias. Para Tonet (2005), nesse sentido que a educação tem, em sua natureza intrínseca e essencial, uma tendência a uma conservação ontológica (enquanto tendência de socializar o que foi construído pela humanidade), que se diferencia substancialmente do conservadorismo político-ideológico. Inclusive, esta tendência à conservação, este conservadorismo ontológico, independe da existência da sociedade de classes. É na sociedade de classes que, a esse conservadorismo ontológico (enquanto, digamos novamente, tendência de socializar o que foi construído pela humanidade) plasma-se ao conservadorismo político-ideológico (pela interferência de fenômenos – como a “Ideologia”, contextualizada neste trabalho – que buscam justificar essa realidade, na direção de sua conservação).

2. O processo pedagógico de ensinar e aprender. Primeiramente no âmbito familiar e, posteriormente, nos espaços formais de ensino, como nas escolas, que repassam e discutem com o ser humano os elementos supracitados (quais sejam: culturas, valores, conhecimentos). Além de outros espaços de socialização secundária como: igreja, trabalho, Movimentos Sociais e etc;
3. Uma forma de mediação que contribui para a reprodução das relações sociais que estão estabelecidas durante determinados tempos históricos. Nas palavras de Ivo Tonet (2012): “[a educação é] parte dessa sociabilidade e [...] mediação para a reprodução social” (Tonet, 2012, p. 27). E, por isso mesmo, “é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação” (CFESS, 2011, p.16).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina, 2013.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: memória dos anos sessenta. Revista **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CFESS. Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS/CRESS sobre o Serviço Social na Educação (Coord.). **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, jun. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **O que é ideologia?** Brasília: Editora Brasiliense, 1997.

CRUZ, Denise Santos da. **Vivenciar aprendendo:** contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

IASI, Mauro Luíz. **O dilema de Hamlet:** o ser e o não ser da consciência. São Paulo: Viramundo, 2002.

_____. **Processo de consciência.** São Paulo: CPV, 1999.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

LIMA, Marwyla Gomes de. A importância da análise das relações patriarcais de gênero para a compreensão da Lei Maria da Penha. In: LIMA, Rita de Lourdes; GURGEL, Telma; QUEIROZ, Fernanda Marques de. (Orgs.). **Gênero e Serviço Social:** Múltiplos enfoques. Natal-RN: EDUFRN. 2012. p. 81-96.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A montanha que devemos conquistar.** São Paulo: Boitempo, 2015.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna et. al (orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 175-186.

PEREIRA, Potyara A. P. (org). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política.** São Paulo: Cortez, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, ciência e reprodução do capital. In: BERTOLDO, Edna *et. al* (orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 157-162.