

A ATIVIDADE EDUCATIVA: UMA ETERNA NECESSIDADE NA REPRODUÇÃO SOCIAL DO SER HUMANO

Osmar Martins de Souza¹

Lenha Aparecida Silva Diógenes²

Ruth Maria de Paula Gonçalves³

RESUMO

O presente artigo pretende demonstrar a eterna necessidade da atividade educativa no processo de reprodução do ser social. A atividade educativa, em seu sentido mais essencial, assim como a atividade do trabalho, é uma necessidade indispensável na sociabilidade humana, pois esta é fundamental para que se efetive o processo de reprodução do ser social. Para a teoria marxiana, a educação é indispensável no processo de reprodução do ser social, porque é através da atividade educativa que os homens se apropriam dos conhecimentos, das habilidades, dos comportamentos, etc., para se humanizarem e reproduzirem a vida humana de uma determinada forma em um determinado momento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade educativa. Reprodução social. Conhecimentos.

FINAL PROJECTS FOR RESIDENCY IN SOCIAL WORK: A STUDY BASED ON HISTORICAL-DIALECTICAL MATERIALISM

ABSTRACT

The final projects of the social work residency program: a study based on historical-dialectical materialism, aimed to present a discussion grounded in the Marxist categories to derive from these the particularity of the systematic production in a Multiprofessional Integrated Residency program. Thus, the methodology structured itself from a research of bibliographical nature, with the utilization of theoretical contributions anchored in the critical reading of reality, having as investigative substratum Residency Final Projects (TCRs). Started itself the discussion involving the theoretical maturation of Social Work. In the posterior circle of discussion, the concern was to address the normative frameworks of the professional category: 'social worker' in what corresponds to the 'production of knowledge'. Next, realized itself the exegesis of the historical-dialectical materialistic method, utilizing articles produced by the resident social workers as investigative insumo, considering them in their concrete and abstract terms as well as in their historical linkages. Finally, the text was concluded

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). PhD em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná. E-mail: osmar.souza@unespar.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0995827344650802>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5807-0026>.

² Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará-SEDUC/CE. E-mail: lenha.diogenes@prof.ce.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8654418152059257>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9097-6098>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UECE. E-mail: ruthm.goncalves@uece.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7515124468091526>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4036-2078>.

exposing the aspects about the importance of the method in the construction of critical knowledge.

KEYWORDS: Work. Historical-Dialectical Materialism. Critical Knowledge.

INTRODUÇÃO

A teoria marxista compreende que a atividade educativa é fundamental no processo de reprodução do ser social⁴, porque é por meio desta atividade que a socialidade é legada às gerações mais novas. Esta tendência da educação à conservação do existente é acentuada, na nossa compreensão, pelo peso que o processo de assimilação tem nela. Com efeito, a maior parte do tempo e das energias no processo educativo são gastos na assimilação de elementos já existentes. “Sem os quais não se poderia criar o novo e sem os quais o próprio indivíduo não se constituiria como indivíduo” (Tonet, 2013, p.249).

A práxis educativa (a educação) é o meio essencial de transmissão da cultura produzida historicamente pelos homens. Assim, “nenhuma sociedade pode persistir sem seu próprio sistema de educação” (Mészáros, 2016, p. 265).

Toda sociedade, para se reproduzir, para “persistir”, necessita da atividade educativa, pois essa atividade tem a função precípua de assegurar a humanização das novas gerações. Isso significa que a educação não é apenas mais uma entre tantas outras formas de práxis humanas, mas uma atividade [uma práxis] ineliminável na reprodução da humanidade, da socialidade, do homem. Entendida dessa forma, a educação, assim como o trabalho produtor de valor de uso, independente de todas as formas sociais, é uma eterna necessidade do ser humano. Por isso, ressalta Maceno, a educação é, Um [dos] complexos que surgem com o trabalho constituindo-se, portanto, numa mediação ineliminável para a reprodução da sociedade e que sempre irá existir em qualquer forma de sociedade humana [...] (2019, p. 40).

A partir desses pressupostos, entende-se que a atividade educativa se constitui em uma das atividades fundamentais no processo de reprodução das

⁴ Para Lukács, a educação, por sua natureza ontológica, guarda uma dimensão conservadora, uma vez que contribui para a continuidade/conservação do ser social; transmitindo/conservando o conteúdo que vai sendo acumulado na história. Nesse sentido, a conservação é positiva e imprescindível para a reprodução do ser social e para a construção do novo.

sociedades humanas, pois ela tem a função de assegurar a transmissão da herança cultural e de sua apropriação pelas novas gerações. A este respeito, aponta Ivo Tonet:

À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisam aprender o que tem que fazer [...] daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social (Tonet, 2009, p. 9).

Como “não nascemos geneticamente sociais”, mas nos tornamos humanos no processo social, significa que diferentemente dos animais, temos que aprender as atividades que são fundamentais para existirmos como humanos, como seres sociais. Assim sendo, necessitamos aprender o que fazer e, a educação tem a função de propiciar a apropriação de um determinado quantum de conhecimentos, habilidades, valores, que nos tornem indivíduos aptos a participar de uma determinada forma de sociabilidade humana. Nesse sentido,

Estes dados e muitos outros provam que **as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.** [...] 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, 1978, p. 267, grifos nossos).

Como o homem não nasce homem, conforme Leontiev, necessita “*aprende a ser um homem*” “*no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes*”. Ou seja, o homem torna-se homem com a internalização/apropriação/objetivação das relações sociais, que é realizada pela mediação de outros homens. Nesta direção, Marx, nas *Teses Ad Feuerbach* de 1845, foi enfático ao considerar que “*a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais*” (Marx, 2007, p. 534). Desta forma, o homem não possui uma essência dada, a priori, a sua existência ou que esta seja constituída isoladamente pelo próprio indivíduo, mas em seu devir na sociedade e a partir das relações que este vai estabelecendo com os outros indivíduos. Neste tornar-se homem, a atividade educativa exerce uma função fundamental, pois é por meio da realização desta atividade que ocorre o processo de

transmissão/internalização/apropriação/objetivação do conjunto das relações sociais em um dado período da história humana.

É a atividade educativa (a educação) que propicia que a criança tenha contato com a sociedade (com o conjunto das relações sociais), por meio da mediação de outros homens. Em um primeiro momento, a atividade educativa (a educação) ocorria predominante de forma assistemática, de forma espontânea e era deste modo que o indivíduo singular se apropriava do conjunto das relações sociais. Nesse sentido, a educação tinha a função de transmitir as principais características da generalidade social aos indivíduos, com o objetivo de garantir a reprodução do ser social em sua totalidade (Lima; Jimenez, 2011, p. 86).

Tendo por pressuposto que a função predominante da educação é dada a partir das necessidades de reprodução de uma determinada formação social, a educação acaba por refletir a estrutura social sobre a qual foi erigida. Assim, nas formações sociais igualitárias (comunistas), onde não havia propriedade privada e nem classes sociais, a educação tinha uma função completamente distinta que nas sociedades de classes (Lima, 2021, p. 156).

Nestas sociedades, conforme Marx, imperava o “*comunismo natural-espontâneo*” (Marx, 2017, p. 893) e, segundo Engels, a “*economia doméstica comunista*” (Engels, 2018, p. 67). Estas sociedades eram assentadas na posse comum da terra e tudo o que era produzido era dividido entre todos os membros da comunidade (*tribo*). Assim, não havia desigualdade social nessas comunidades e todos os indivíduos tinham direitos iguais e eram livres, inclusive as mulheres. Engels, em sua investigação sobre essas sociedades, na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, ressalta:

[...] a manutenção da casa era comum a uma série de famílias e comunista, o solo era posse da tribo, só as pequenas hortas eram entregues provisoriamente às unidades domésticas –, não se usava nem mesmo um vestígio do nosso extenso e complexo aparato administrativo. Os envolvidos decidem e, na maioria dos casos, o uso secular já regulava tudo. Não pode haver pobres e necessitados – a economia doméstica comunista e a *gens* sabem de suas obrigações para com velhos, enfermos e inválidos de guerra. Todos são iguais e livres – inclusive as mulheres (2018, p. 124).

Na esteira de Marx e Engels, a importante antropóloga marxista estadunidense, Eleanor Leacock⁵, a partir dos seus estudos etnográficos e etno-históricos sobre os povos indígenas na América do Norte, os Montagnais-Naskapi⁶, atestou a existência de uma sociabilidade igualitária [comunista] entre estes povos, como também, as influências que contribuíram para a sua dissolução. Por isso, segundo Jimenez:

A pedra angular [...] de sua obra, é a reafirmação da experiência histórica do comunismo primitivo, qual seja, de uma sociedade igualitária e cooperativa, desatrelada da propriedade privada e da dominação de uns sobre os outros,

⁵ Eleanor Burke Leacock (1922-1987) foi uma teórica fundamental na antropologia feminista marxista. Eleanor Leacock nasceu em Greenwich Village, filha do crítico literário Kenneth Burke e da matemática Lily Batterham. Em 1939, ela recebeu uma bolsa de estudos para Radcliffe e se juntou a um grupo de estudantes radicais que se destacavam nos cursos, mas eram considerados socialmente inaceitáveis para outros alunos porque não eram ricos, tinham políticas socialistas ou comunistas ou eram judeus. Em seu segundo curso de antropologia, o professor Alfred Tozzer disse aos alunos que, se quisessem ser antropólogos, era melhor que tivessem meios independentes, porque nunca conseguiriam um emprego em antropologia. Ela se lembrava de pensar com confiança em vez de raiva: "Eu vou te mostrar!" Com seu primeiro marido Richard Leacock, um estudante de Harvard interessado em fazer filmes, ela se mudou para Nova York e se matriculou em Barnard em 1942. Após se formar em 1944, como muitos outros antropólogos que se opuseram ao fascismo, ela procurou trabalho em Washington, DC, no Office of War Information. Enquanto Ruth Benedict e Rhoda Métraux aprovaram sua contratação, o FBI se recusou a conceder sua autorização com base em "antifascismo prematuro" — em outras palavras, ela se opôs ao fascismo antes que os EUA se envolvessem na Segunda Guerra Mundial. Como estudante de pós-graduação em Columbia, ela usou uma pequena bolsa do que se tornaria a Wenner-Gren Foundation para conduzir pesquisas de campo em Labrador. Leacock abordou de frente a posição predominante na época de que as chamadas sociedades de caça e coleta eram primordialmente patrilineares, patrilocais e patriarcais. Sua dissertação documentou por meio da etnohistória e do trabalho de campo contemporâneo a composição flexível do grupo local e as práticas de parentesco do povo Innu (então denominado Montagnais-Naskapi) em Labrador. Ela traçou transformações de grupos Innu e, em particular, conceitos de uso versus propriedade, compartilhamento e o surgimento da propriedade privada com o comércio de peles europeu. Por onze anos, ela trabalhou em projetos educacionais fora da universidade, mas continuou apresentando artigos de pesquisa e lecionando meio período quando a oportunidade surgiu. Finalmente, em 1963, o Brooklyn Polytechnic Institute a contratou em tempo integral e ela teve a segurança para concluir sua reavaliação da Ancient Society de Lewis Henry Morgan (Leacock 1963). Eleanor Burke Leacock continua sendo uma teórica fundamental na antropologia feminista e especialmente na antropologia feminista marxista (Gailey, s.d, s.p).

⁶ Os montagnais-naskapi da parte oriental da Península do Labrador sobreviviam da caça do alce, da rena, do castor, do urso, da lebre, do porco-espinho e de outros pequenos animais; da pesca e da captura de aves aquáticas. Os índios caçavam com arcos, flechas, lanças e uma variedade de armadilhas. A carne não consumida era defumada para armazenagem. No verão, eles coletavam oleaginosas, frutos silvestres e raízes. Os montagnais-naskapi habitavam em cabanas construídas com vinte a trinta estacas convergindo no topo e cobertas com grandes rolos de cortiça e peles de animais. Uma cabana poderia ser compartilhada por, aproximadamente, dezoito pessoas. Eles usavam tangas, calças e mocassins, assim como vestimentas com mangas removíveis, feitas de couro pelas mulheres. No inverno, viajavam a pé em raquetes de neve e em trenós longos e estreitos, os quais eram arrastados pelas trilhas na floresta por uma corda atada ao redor do peito. No verão, usavam canoas feitas com ascas de bétula. [...] Os montagnais não tinham líderes; os "chefes" a que se referia Le Jeune eram, aparentemente, homens de influência e de habilidade retórica. [...] Assuntos importantes eram resolvidos através de laboriosa discussão. [...] O princípio da autonomia estendia-se às relações entre homens e mulheres. [...] (Leacock, 2019, p. 69-71).

mais particularmente, do homem sobre a mulher. Sobre essa extraordinária reivindicação das premissas de Marx e Engels, Leacock elucidou a emergência histórica da desigualdade sob o esteio da produção de mercadorias, ressaltando o dramático impacto do colonialismo capitalista nas relações entre os gêneros (2019, p. 18).

Desse modo, Leacock, em sua tese de doutorado sobre a história dos montagnais-naskapi, povos nativos da Península do Labrador, em contradição com as pesquisas antropológicas em voga, que consideravam que o modo de vida comunista nunca havia existido, constatou que os montagnais-naskapi viviam “uma sociedade igualitária e cooperativa, desatrelada da propriedade privada e da dominação de uns sobre os outros, mais particularmente, do homem sobre a mulher”, ou seja, que eles viviam em um modo comunista. Ainda, segundo a pesquisa de Leacock, “*anteriormente à influência do comércio europeu de peles, os índios do Labrador detinham coletivamente a posse de suas terras*” (Leacock, 2019, p. 67). Dessa forma, foi somente após a “*influência do comércio europeu de peles*”, que o modo comunista de vida dos montagnais-naskapi foi modificado.

Enquanto os montagnais-naskapi não eram dependentes do comércio de peles europeu, prevaleceu entre eles a igualdade e um modo de vida coletivo, no qual, todos os indivíduos participavam dos processos de decisões, ou seja, não havia a dominação de uns sobre os outros, do homem sobre a mulher. Sobre a estrutura da sociedade igualitária dos montagnais-naskapi, Leacock destaca:

A estrutura da autoridade em sociedades igualitárias, onde todos os indivíduos eram igualmente dependentes de um coletivo maior do que a família nuclear, permitia uma ampla distribuição a respeito do processo de tomada de decisões entre mulheres e homens, maduros e idosos, a quem, por princípio, cabia decidir – individualmente, em pequenos grupos ou no coletivo maior – sobre aquelas atividades que deveriam realizar no escopo das responsabilidades a eles socialmente atribuídas. Conjuntamente, eles constituíam a vida “pública” do grupo. Tais decisões recaíam sobre produção e distribuição de bens; manutenção, edificação e mudança do acampamento ou da vila; aprendizagem e prática de diversas especialidades e ofícios, como o de curador, artista, sacerdote, dançarino, contador de histórias etc.; resolução de disputas internas e aplicação de normas grupais; cerimônias e festejos relacionados a nascimento, adolescência, morte, casamento e outros ritos de passagem; manipulação extrajudicial e antissocial do poder sobrenatural; declaração de guerra e decretação da paz (Leacock, 2019, p. 59, grifos nossos).

Nas sociedades igualitárias, fundadas a partir do trabalho coletivo, todos os indivíduos, mulheres e homens, maduros e idosos, participavam “*do processo de*

tomada de decisões". Era o grupo que conjuntamente decidia sobre o processo de *"produção e distribuição dos bens"*. Segundo Leacock:

[...] as relações de produção que caracterizam estas sociedades indicam que o status não é funcional no sentido de ajudá-los a arrancar da natureza seus meios de vida na esfera mais imediata do dia a dia. Tem-se a impressão de que, efetivamente, isso surge do fato de **os indivíduos deterem** uma independência básica, **um controle completo sobre sua fonte de subsistência**, atributos esses que são perdidos com a especialização e a divisão do trabalho (Leacock, 2019, p. 78, grifos nossos).

A igualdade entre os indivíduos era possível nessas sociedades, porque não existia a propriedade privada dos meios de produção ou, nas palavras de Leacock, porque os indivíduos tinham o *"controle completo sobre sua fonte de subsistência"*. Acrescenta Leacock:

[...] a terra, a fonte básica de subsistência, era sempre de uso coletivo; qualquer que fosse o status obtido pelo sistema, as sociedades simples distinguiam-se das sociedades de classes da *"civilização"* no que diz respeito ao fato de que, naquelas, praticamente todos, na medida de suas capacidades, contribuíam para o suprimento de alimento, além do que nenhum grupo controlava as principais fontes de subsistência (Leacock, 2019, p. 140).

Em face disto, nestas sociedades não havia a dominação de classe, do homem pelo homem ou do homem sobre a mulher, porque *"nenhum grupo controlava as principais fontes de subsistência"*. A propriedade era coletiva e *"praticamente todos"* os indivíduos, *"na medida de suas capacidades"*, participavam da produção dos meios de subsistência e de sua distribuição⁷. Assim, nas sociedades fundadas na propriedade coletiva, a educação não era atribuída a alguém em específico, mas era de responsabilidade do coletivo [do grupo] e todos os indivíduos tinham acesso aos conhecimentos acumulados, já que nessas sociedades, a *"postura dominante é a de que todos deveriam aprender"* (Leacock, 2019, p. 78).

Essa forma de sociedade foi profundamente alterada, conforme Leacock, por influência externa do comércio de pele europeu, por influência de uma sociedade de mercadoria, de classes. Assim, a vida dos montagnais-naskapi da península do

⁷ Nos dois verões passados entre os Montagnais-Naskapi, respectivamente nos anos de 1950 e 1951, a autora ressalta que: "A coesão do bando ainda era forte, baseada na partilha de carne, peixe e outros artigos de necessidade, assim como na troca recíproca de bens e serviços entre mulheres e homens" (Leacock, 2019, p. 98).

Labrador, que antes do comércio de pele e da colonização [dominação] europeia era baseada no trabalho coletivo e na economia comunista, foi radicalmente destruída e novas relações foram constituídas, relações de classes e de dominação.

Nesse processo de destruição da sociedade igualitária dos montagnais-naskapi, que foi um processo extremamente violento, a educação cumpriu um papel fundamental, pois teve a função de contribuir com a internalização da cultura do dominador, do colonizador, do homem europeu.

Assim, a educação, em função das necessidades do colonizador europeu, para quebrar o modo de vida dos montagnais-naskapi, impôs novas práticas sociais que inexistiam naquela sociedade, como a dominação do homem sobre o homem, do homem sobre a mulher, da violência como método educativo sobre as crianças, do casamento monogâmico, do interesse particular sobre o coletivo, etc.

Segundo Jimenez:

A função do complexo educacional, por sua vez, haveria de cumprir-se por força das exigências colocadas pelo processo de reprodução de uma sociabilidade rigorosamente em transição, de uma totalidade social quase que historicamente recém-nascida para a desigualdade, de uma sociedade na qual praticamente tudo está para ser feito no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos códigos anti-igualitários – a supressão da liberdade, a dominação de uns sobre os outros, particularmente do homem sobre a mulher, o binômio autoridade-obediência, o individualismo, a competição (Jimenez, 2019, p. 29).

É importante observar que, no processo de mudança de uma sociedade, a educação é chamada a cumprir uma determinada função. Por isso, a mudança imposta aos montagnais-naskapi pela sociedade da mercadoria [do comércio de peles] foi acompanhada/potencializada por uma educação. De uma educação que era espontânea, não hierarquizada e vinculada a reprodução da sociedade igualitária dos montagnais-naskapi, impõe-se uma educação em sentido estrito, organizada pelos jesuítas, com a função de contribuir com a dominação do colonizador europeu.

A FUNÇÃO PREDOMINANTE DA EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES DE CLASSES

Conforme discutimos anteriormente, nas formações sociais igualitárias (comunistas) a propriedade da terra era coletiva e por isso, nessas sociedades não havia classes sociais e desigualdade social. Sendo assim, a educação tinha uma

função completamente distinta que nas sociedades de classes, pois sua função principal era de contribuir com a reprodução do coletivo.

Nessas sociedades, em que imperava o modo de produção comunista [espontâneo/doméstico], segundo Engels, por influências diversas foram quebradas e substituídas pelas sociedades de classes.

O poder dessa sociedade natural tinha de ser quebrado – e foi quebrado. Mas foi quebrado por influências que, de antemão, nos parecem uma degradação, uma queda no pecado das alturas morais singelas da antiga sociedade gentilícia. São os interesses mais vis – a reles ganância, a busca brutal do prazer, a sórdida avareza, o roubo da posse comunitária em proveito próprio – que inauguram a nova sociedade de classes civilizada; são os meios mais vergonhosos – roubo, violação, astúcia, traição – que solapam e fazem ruir a antiga sociedade gentilícia sem classes (Engels, 2018, p. 126).

Com o surgimento das sociedades de classes, por meio do “*roubo da posse comunitária em proveito próprio*”, ou seja, com o surgimento da propriedade privada, com desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e sua consequente complexificação com a divisão do trabalho, a educação, que antes ocorria de forma espontânea e não era hierarquizada e tinha a função de transmitir as características da generalidade social aos indivíduos, objetivando garantir a reprodução social em sua totalidade, passou por uma profunda alteração em sua função e em seus objetivos. Sua função passa a ser restrita e não mais assegura que todos os indivíduos se apropriem do conjunto das relações sociais em sua totalidade, mas de uma parte desta, de acordo com interesses bem definidos e que concorram com a reprodução dos interesses das classes dominantes.

Com o aparecimento da propriedade privada dos meios de produção as necessidades reprodutivas da sociedade impõem um corte de classe sobre quais saberes, valores, habilidades etc. devem ser transmitidos pela educação, em que grau e medida, para quais classes sociais e para quais frações dela. Ao contrário do que ocorria nas comunidades primitivas, nem todo saber acumulado sócio-historicamente tem possibilidade de ser transmitido, e mesmo o que pode e deve ser transmitido é organizado em função das classes e indivíduos que são necessários à reprodução dessas sociedades marcadas pela apropriação privada dos meios de produção (Maceno, 2017, p. 109).

Assim, nas sociedades de classes, a função da educação se alterou profundamente, passando predominantemente a reproduzir as características, os saberes, os valores, as habilidades, etc., que proporcionam a dominação de uma

classe sobre outra e para dar continuidade nestas relações sociais de dominação. Nesta linha de compreensão, Ivo Tonet enfatiza:

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador (2013, p. 256).

A educação (a atividade educativa) nas sociedades de classes continua tendo a mesma estrutura ontológica [pôr teleológico secundário], mas passa a ser organizada, predominantemente, em função dos interesses de uma classe, a dominante, que na sociabilidade do capital, é a classe burguesa. Com isso, a educação torna-se preponderantemente estruturada com finalidade de transmitir aos indivíduos os valores que servem à classe dominante, tendo em vista impedir qualquer alteração que possa ameaçar a ordem. Assumindo esse papel, nas sociedades de classes, a educação dominante tem um caráter essencialmente conservador, pois o seu objetivo principal consiste em assegurar que os indivíduos reajam e se comportem de um modo socialmente adequado para garantir a reprodução social das relações sociais de dominação. Sobre esse processo de dominação, Marx e Engels, em *A ideologia Alemã*, elucidam:

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também a consciência e, por isso, pensam; na medida em que **dominam como classe** e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a extensão, portanto, entre outras coisas, que eles **dominam** também como pensadores, **como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo**; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (2007, p. 47, grifos nossos).

Os indivíduos que fazem parte da classe dominante, em uma determinada sociedade de classes, como a atual (a capitalista), além de dominarem materialmente (economicamente), por serem os proprietários dos meios de produção, procuram exercer o seu domínio em toda a sua extensão, por meio do domínio ideológico. Domínio este que é exercido por processos formativos/educativos, não só informais, mas através de processos institucionalizados. Para tal, segundo Marx e Engels, a classe dominante, regula não só a produção material, mas a produção e distribuição das ideias, dos valores, etc. A forma principal para se obter êxito nessa tarefa ocorre,

prioritariamente, pela educação, informal e formal (institucionalizada), visto que é por meio da educação que se busca controlar tanto a “produção” quanto a “distribuição” das ideais que propiciem o processo de dominação e conformação de uma classe sobre a outra.

A partir desses pressupostos, pode-se constatar que nas sociedades de classes, particularmente na atual, a atividade educativa em seu sentido mais amplo, cujo objetivo era desenvolver a generalidade humana, encontra-se subsumida a uma atividade educativa restrita, que visa desenvolver apenas os aspectos particulares nos indivíduos, com vista a reproduzir as relações sociais que proporcionem o domínio da classe burguesa sobre a classe trabalhadora.

Consideramos que a educação, ao exercer essa função restrita, assim como o trabalho produtor de valor (valor de troca) exerce uma função restrita, a de valorizar o valor, que tem a finalidade essencial de reproduzir as relações sociais capitalistas e de favorecer o domínio da classe burguesa sobre a classe trabalhadora.

A EDUCAÇÃO EM SENTIDO LATO E EM SENTIDO ESTRITO

Na discussão anterior, consideramos em grandes linhas, que a atividade educativa, em sentido essencial [ontológico], é fundamental para a reprodução do ser social, ou seja, que é uma eterna necessidade de todas as formações sociais. Entretanto, a atividade educativa, em sentido mais restrito (limitado), não é uma eterna necessidade no mundo dos homens, mas uma necessidade para a reprodução de determinadas relações sociais específicas, relações sociais de dominação de uma classe sobre outra.

A educação em sentido amplo e em sentido estrito não podem ser confundidas com a educação em sentido estrito escolar. Esta última, por suas determinações históricas, é particular, corresponde à sociedade de classes, enquanto a educação em sentido amplo e em sentido estrito são universais, são necessárias para assegurar a reprodução social. Nesta perspectiva, Lima afirma:

Compreendendo a educação como um complexo universal, extremamente importante para a reprodução social e que se efetiva tanto em sentido lato como em sentido estrito, podemos superar a visão fragmentada da educação como sinônimo de escolarização formal e observar que, inserida em diversos processos de formação da sociabilidade, proporcionando o desenvolvimento de valores, de

comportamentos, de visões de mundo etc., ela pode, muitas vezes, ser um perfeito instrumento para a deformação da personalidade e a manutenção dos particularismos desvinculados da generalidade (2014, p. 181, grifos nossos).

A educação em sentido estrito é universal e não pode ser confundida com a educação escolar [formal]. A educação em sentido estrito, precede a educação em sua forma escolar, sendo essa última, apenas uma forma particular de organização da educação em sentido estrito em um momento específico da história (Maceno, 2019, p. 43)⁸. Em seu sentido ontológico, a educação em sentido estrito, é uma forma de organizar o processo formativo/educativo⁹, que em determinado contexto histórico, subsumida à lógica do capital, toma uma forma predominante, a formal escolar, que se torna *“um perfeito instrumento para a deformação da personalidade e a manutenção dos particularismos”*. Isso posto, significa que a educação no sentido estrito pode ser organizada para cumprir uma função diferente da forma escolar, que seja inclusive oposta a esta, desempenhando uma função de *“contra-internalização”* as ideias e valores dominantes na sociabilidade do capital e impulsionando o rompimento e a superação dessa forma de sociedade.

A educação (a atividade educativa), em sentido estrito, assim como a educação em sentido amplo, em suas determinações ontológicas, consiste em propiciar aos indivíduos um quantum de conhecimentos, habilidades, valores, etc., que os capacitem a se tornarem membros do gênero humano. O que diferencia, fundamentalmente, a educação em sentido amplo da educação em sentido estrito, é que a primeira ocorre de forma assistemática/espontânea e a segunda é uma atividade sistemática/organizada. Sobre essas diferenças, Maceno acrescenta:

⁸ Ao contrário da educação em sentido estrito, que é universal, a educação formal surge com a sociedade de classes e é típica desse tipo de formação social. Nesse sentido, ela é uma particularidade de um momento da história do homem. Assim sendo, a escola é um complexo necessário para assegurar a reprodução social das sociedades de classes, sendo, por isso, ontologicamente datada. Ela só existiu e apenas existirá nas sociedades fundadas no antagonismo de classes. A educação em sentido estrito, todavia, é uma determinação ontológica que se origina da necessidade que todas as sociedades possuem de assegurar, para a sua reprodução social, a apreensão de um conjunto de conhecimentos por parte de seus membros (Maceno, 2017, p. 97).

⁹ Segundo Lima, fundamentada em Lukács: “educação em sentido estrito se trata de como praticamente a educação foi constituída historicamente para atender as demandas colocadas pelo desenvolvimento do ser no âmbito da reprodução social. Portanto, a educação em sentido *estrito* nada mais é que uma realidade histórica da educação, na qual, determinadas intencionalidades são consubstanciadas e afirmadas pela reprodução social (Lima, 2021, p. 150).

A educação em sentido lato se refere à transmissão de conhecimentos e valores, necessários à reprodução social, e ocorre com um baixíssimo nível de sistematicidade. Nesse sentido, diz respeito a todo o processo de socialização do saber produzido que ocorre independente de uma ação sistematizada e plenamente consciente. Este tipo de educação é predominante nas comunidades primitivas (apesar de permear todos os modos de produção e, portanto, ser uma condição ineliminável da reprodução do ser social). A educação em sentido estrito, ao contrário, caracteriza-se por ser uma atividade que possui um alto grau de sistematicidade (2019, p. 44).

Dessa forma, a função da educação (da atividade educativa) é ser sempre uma práxis que visa influenciar os indivíduos em determinadas direções, para que estes ajam de determinadas maneiras em determinado momento histórico. Por isso, dependendo das finalidades (dos objetivos) ou para ser mais preciso, das prévias-ideações, a educação em sentido estrito desempenhará funções diferentes.

A partir dessas primeiras considerações, fica exposto que a educação em sentido amplo (lato) se realiza de maneira espontânea e é inconclusa e a educação em sentido estrito (restrito) ocorre de forma conscientemente elaborada e persegue fins determinados. Lukács, em *Para uma ontologia do ser social II*, no capítulo sobre *A reprodução*, considerou essas diferenças essenciais ao afirmar:

[...] o essencial da educação dos homens, [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que **a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída.** Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou (2013, p.176, grifos nossos).

O ponto em comum entre a educação em sentido amplo e em sentido estrito é que ambas visam formar o ser humano, ambas consistem em influenciá-los a reagirem adequadamente às situações que ocorrerão em sua vida em sociedade. Entretanto, conforme Lukács, em termos concretos, a educação em sentido amplo e em sentido estrito são diferentes. A primeira “*nunca estará realmente concluída*”, pois não persegue fins restritos (específicos), já a segunda, estabelece fins conscientemente elaborados e determinados. Desse modo, a educação em sentido estrito “*coloca exigências específicas*”, pois intenciona preparar os indivíduos para agirem em conformidade ao requerido.

[...] entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada. Ainda que de maneiras extremamente diferentes, **dependendo das sociedades e classes** (Lukács, 2013, p.176, grifos nossos).

Para Lukács, em termos práticos, em sua forma de realização (objetivação), existe diferença entre a educação em sentido amplo e em sentido estrito, mas não se deve desconsiderar que existem relações entre estas. É por meio da análise concreta de uma determinada sociedade, como a capitalista ou de outras sociedades passadas e de suas classes sociais fundamentais¹⁰, que se pode apreender as diferenças e relações entre a educação em sentido amplo da educação em sentido estrito. Por isso, ao proceder essa análise, segundo Lukács, é possível verificar que:

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas (Lukács, 2013, p.176).

A educação em sentido estrito, historicamente, é organizada predominantemente para responder a determinadas necessidades demandadas para a reprodução de uma forma de sociedade. Por conseguinte, a educação em sentido estrito é planejada em sua duração, conteúdos e métodos para assegurar a transmissão/internalização dos conhecimentos, das habilidades e dos comportamentos que são considerados necessários em um contexto histórico particular. Ocorre que nas sociedades de classes, os interesses e as necessidades que predominam são atinentes à classe dominante e a educação hegemônica, em sentido estrito, acaba por reproduzir os interesses e as necessidades dessa classe. Assim entende Tonet:

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com a aquela ordem social.

¹⁰ As classes fundamentais dos modos de produção são: senhores de escravos e escravos, senhores feudais e servos, burguesia e trabalhadores assalariados produtivos. Nas sociedades primitivas ou igualitárias não existiam classes sociais.

Em consequência, a educação formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador (2012, p. 256).

Na atual sociedade de classes, dominada pela lógica do capital, a educação em sentido estrito (formal/institucionalizada) ocorre predominantemente na escola, mas como afirmamos acima, não se confunde com esta, podendo assim, ser realizada em outros espaços formativos, para além da escola, como nos movimentos sociais, organizações dos trabalhadores, sindicatos, nas igrejas etc. (Bertoldo, 2009, p. 136).

Nesse sentido, o fato de a educação em sentido estrito ocorrer principalmente na escola e sob o controle do Estado¹¹, que determina as principais políticas educacionais, assim como lhe confere legalidade (institucionalidade), não elimina a possibilidade da existência de outras experiências educativas em sentido estrito, que não estando subsumidas ao Estado e aos interesses da classe dominante, podem desempenhar funções diferentes e em contraposição à educação hegemônica, expressando outros objetivos e ideais formativos¹². Com isso, não estamos afirmando que os sindicatos de trabalhadores e as igrejas, etc. estariam realizando atividades educativas em sentido estrito que se contraponham aos interesses dominantes na atual sociedade, mas tão somente indicando que a educação em sentido estrito não se reduz à forma escolar e que pode ser realizada em outros espaços e desempenhar uma função diferente da forma escolar.

¹¹ O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. [...] Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o estado da classe mais poderosas, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e que adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (Engels, 2010, p. 213-216).

¹² [...] a existência do antagonismo de classe também implica o surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. De modo que o campo da educação, como aliás toda a realidade social, é sempre um espaço onde se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes (Tonet, 2013, p. 257).

A educação em sentido estrito, considerada em suas determinações ontológicas, não se confunde com a educação escolar (formal), que é a forma hegemônica na sociedade capitalista. Isso significa que não se pode confundir a natureza essencial da educação em sentido estrito com a função que assume em determinado contexto histórico¹³. A educação em sentido estrito, é uma atividade (uma práxis) conscientemente elaborada e planejada para transmitir determinados valores, habilidades e conhecimentos aos indivíduos, com o intuito, com a intenção de influenciá-los a agirem em determinadas direções. Nessa linha de compreensão, Maceno argumenta:

Por isso não se deve confundir educação em sentido estrito com a configuração majoritária que ela assume na sociedade de classes, ou seja, com a escola ou com a educação formal. Majoritária porque **a escola não é a única forma pela qual a educação em sentido estrito é transmitida na sociedade de classes. Existem, ainda que de modo não predominante, experiências não escolares da educação em sentido estrito; este é o caso das atividades educativas que não se atrelam ao Estado, nem mesmo a nenhuma das suas teias sutilmente predadoras que se disseminam na tessitura social** (2017, p. 97, grifos nossos).

Entendida nestes termos, considera-se que a educação em sentido estrito, mesmo que de maneira limitada, pode ser realizada na atual sociedade, desempenhando uma função oposta da educação escolar. Dessa forma, a educação em sentido estrito, com sua autonomia relativa e não subsumida ao Estado e aos interesses do capital, em termos ontológicos, pode assumir a função de contribuir com a emancipação do trabalho e na construção de uma sociabilidade para além do capital.

Entretanto, na sociedade atual, em que predomina a produção capitalista e o domínio da classe burguesa sobre a trabalhadora, a educação escolar é predominante e tem uma função clara, a de promover a reprodução das relações sociais capitalistas¹⁴. Dessa forma, o seu horizonte formativo é extremamente restrito, pois visa transmitir os valores e as habilidades que corroborem para conformar os indivíduos (os trabalhadores) à ordem burguesa. István Mészáros, ao refletir sobre a

¹³ [...] uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é o seu papel em determinado momento do processo social (Tonet, 2013, p. 243). Marx enxerga nessa contradição de essência e fenômeno uma marca do desenvolvimento objetivo em geral, que costuma aparecer em épocas diversas, em áreas diversas, mas reiteradamente (Lukács, 2013, p. 341, grifos nossos).

¹⁴ Não é possível alterar o caráter predominantemente “negativo” da escola. O seu fundamento ontológico é ser a manifestação da educação em sentido estrito, necessária à apreensão de conteúdos por parte dos homens para a reprodução da sociedade de classes (Maceno, 2017, p. 98).

principal função da educação escolar [formal/institucionalizada] na atual sociedade em seu texto, *A educação para além do capital*, destaca:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (2005, p. 45, grifos nossos).

Conforme exposto, a educação escolar formal é chancelada pelo Estado, que tanto para Marx¹⁵, como para Engels, Lukács, Mészáros¹⁶, etc., não é um órgão neutro, mas um órgão de dominação de uma classe sobre outra, é um instrumento que legaliza essa dominação (Lenin, 2010, p. 27). Por isso, esperar do Estado, que por natureza, tem a função de atuar como esse instrumento de dominação qualquer iniciativa de apoio a uma educação que questione a ordem ou que dissemine a necessidade de romper com a lógica do capital e com os interesses da classe burguesa, seria de uma ingenuidade gigantesca. Nesta linha de compreensão, Mészáros afirma:

¹⁵Segundo a representação filosófica, o Estado é a “efetivação da ideia” ou o reino de Deus na Terra traduzido para a língua filosófica, o âmbito em que a verdade e a justiça se efetivam ou devem se efetivar. Disso resulta uma reverência supersticiosa ao Estado e a tudo ele ligado, reverência que se alastra mais rapidamente na medida em que as pessoas, desde a mais tenra infância, estão acostumadas a imaginar que esses negócios e interesses comuns a toda a sociedade não podem ser geridos de outra maneira do que aquela em que o foram no passado, isto é, mediante o Estado e seus oficiais bem remunerados. E ainda assim se acredita que foi dado um grande passo ao se superar a crença na monarquia hereditária e prestar juramento à república democrática. **Na realidade, porém, o Estado não é mais do que uma máquina para a opressão de uma classe por outra, e isso vale para a república democrática não menos que para a monarquia [...]** (Marx, 2011, p. 197, grifos nossos).

¹⁶ O Estado na sua composição na base material antagônica do capital não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defende-la a todo custo, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade (Mészáros, 2015, p. 28). O Estado moderno – na qualidade de sistema de comando político abrangente do capital – é, ao mesmo tempo, o pré-requisito necessário da transformação das unidades inicialmente fragmentadas do capital em um sistema viável, e o quadro geral para a completa articulação e manutenção deste último como sistema global. Neste sentido fundamental, o Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto (Mészáros, 2006, p. 124).

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (Mészáros, 2005, p. 45).

Marx, ao referir-se à educação em sentido estrito (escolar) destinada aos trabalhadores, sempre teve o cuidado de alertar que esta deveria ocorrer sem a interferência do Estado, conforme se pode verificar nos textos: *A guerra civil na França*¹⁷, *Crítica do Programa de Gotha*¹⁸ e no texto *Sobre a educação na sociedade moderna*.¹⁹ Com base na teoria marxiana, ao considerar a possibilidade da realização de atividades educativas em sentido estrito na perspectiva da emancipação humana ou para além do capital, tem que se ter em conta que estas devem ser realizadas de forma autônomas e independentes ao poder político do Estado, que na sociabilidade capitalista é um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho.

A educação em sentido estrito institucionalizada e legalizada sob a tutela do Estado, a educação formal/escolar, tem como função principal, a de produzir conformidade ou conformismo na classe dominada (na classe trabalhadora), para que esta aceite passivamente as relações sociais capitalistas como se fossem “*naturais*” ou imutáveis. Sobre essa questão, István Mészáros, em *A educação para além do capital*, acrescenta:

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela está orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice” (2005, p. 56).

¹⁷ Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda a interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental (Marx, 2011, p. 57).

¹⁸ Absolutamente condenável é “uma educação popular sob incumbência do Estado” (Marx, 2012, p. 46).

¹⁹ A educação deve ser pública, sem ser governamental (Marx, 2014, p. 230).

Para Mészáros, na sociabilidade do capital, a educação escolar (formal) está em seu todo comprometida com a reprodução da ordem. Isso significa que a educação em sentido escolar está subsumida à lógica do capital, ou seja, à lógica de valorização do valor. Por isso, a sua função essencial se constitui em induzir os indivíduos (os trabalhadores) a se submeterem e contribuírem para a reprodução da ordem burguesa. Assim, a educação em sentido escolar exerce uma função social essencialmente conservadora, pois corrobora para a manutenção da estrutura de classes vigente na sociedade capitalista. Nesta direção, Sérgio Lessa argumenta:

A função social conservadora, repressora, da Escola, é reafirmada cotidianamente. O Estado determina o quê e o como será aprendido pelos alunos; O Estado determina os critérios de aprovação; o Estado determina quais as necessidades na escola serão atendidas e quais não serão. [...] **a escola, não tem outra serventia senão reproduzir a hierarquia da estrutura de classes. A escola cumpre esta função no complexo da educação.** Por isso, nos dias em que vivemos, **a escola reafirma a regência do capital sobre as nossas vidas** (2012, p. 38-39, grifos nossos).

Mesmo considerando que a educação formal/escolar não possa alcançar esse objetivo em sua totalidade, porque os indivíduos, por sua natureza essencial, podem reagir ativamente ao processo de internalização, não se pode negligenciar o fato de ser essa a função social da educação escolar (dominante) na sociabilidade do capital. Mészáros ainda ressalta que a contraposição ou a crítica aos fins da educação dominante, no âmbito da educação escolar, por parte de professores, alunos, etc., que apontam em direções diferentes, ocorre por intermédio de companheiros rebeldes e por meio de outras experiências educativas que estes sujeitos tiveram em outros espaços. Isso é possível, pois, segundo o filósofo húngaro:

[...] **muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais.** Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (Mészáros, 2005, p. 56, grifos nossos).

A educação em sentido escolar (formal/institucionalizada) é predominante na sociedade capitalista e a sua função é reproduzir essas relações sociais, mas esse fato concreto, que pode ser constatado pela análise das instituições escolares, não anula a possibilidade concreta da realização de outras formas de atividades educativas em sentido estrito, que, em uma direção oposta à escolar, intencionam influenciar os indivíduos (os trabalhadores) a não se conformarem com a atual forma

de sociedade, a capitalista, e a lutarem por sua superação e por uma sociabilidade para além do capital.

A educação em sentido estrito, mas não institucionalizada (não escolar), pode desempenhar uma outra função, que é a de influenciar os homens a agirem de forma diversa ao requerido pela educação formal/escolar dominante. É nesse contexto, que deve se situar as atividades educativas/formativas para além do capital, que visando a emancipação humana, assumam a função de transmitir um conhecimento radical e profundo da sociabilidade capitalista, com o objetivo de contribuir com a transformação e superação da ordem do capital.

Desse modo, em uma sociedade dividida em classes sociais, como é a sociedade capitalista, a educação em sentido estrito, mas não escolar, pode desempenhar uma função radicalmente oposta à da educação escolar formal, na medida em que não favoreça a reprodução da ordem burguesa, mas desempenhando *“uma atividade de “contra-internalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na negação”* (Mészáros, 2005, p. 56) e *“que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável”*, ou seja, que não seja apenas uma atividade educativa contra o capital (negativa), mas que aponte para a construção de uma nova sociedade, uma sociedade para além do capital.

É importante observar, a partir do que já foi exposto, que a natureza essencial [ontológica] da educação em sentido estrito (escolar ou não escolar) é a mesma, visto que tanto uma como a outra intentam influenciar de forma sistematizada (organizada) os homens, historicamente situados, a agirem de determinadas maneiras, frente a realidade social que vivem. Sobre esse ponto, Lukács sustenta:

Assim sendo, **a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens** no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo **socialmente intencionado** (2013, p.176, grifos nossos).

A educação em sentido estrito ou em sentido lato (amplo) não são neutras em uma sociedade de classes, ou seja, não são desprovidas de finalidades e de objetivos. Por isso, Lukács ressalta a importância de se compreender a partir de qual fundamento a educação está estruturada, visto que a partir deste, a educação desempenhará determinadas funções na sociedade. Uma educação fundada a partir da lógica do capital e uma educação fundada a partir do trabalho (da emancipação

humana) não têm as mesmas finalidades e buscam influenciar os homens a agirem de forma oposta, assumindo funções diferentes. A primeira assume a função de conformar os indivíduos à ordem, sendo prioritariamente conservadora (no sentido negativo) e atende as necessidades da classe dominante, da classe burguesa na sociedade atual. A segunda tem uma função transformadora, pois intenciona contribuir com a superação da ordem do capital e, por isso, busca influenciar a classe trabalhadora a agir (a lutar) nesta direção. Na sociedade de classes, os problemas, dentre estes, os da educação, podem ser encaminhados (resolvidos) em direções opostas, pois dependem da luta entre as classes sociais, que por sua natureza ontológica, possuem interesses contraditórios. Nesta direção, Lukács, em *Para uma ontologia do ser social II*, no capítulo sobre *O trabalho*, corrobora: Uma vez surgidas as sociedades de classes, qualquer questão pode ser resolvida em direções diversas: depende do ponto de vista de classe a partir do qual se busca a resposta para o dilema (Lukács, 2013, p.152).

Enfim, na sociedade capitalista (de classes) a educação em sentido estrito (escolar e não escolar) e a educação em sentido lato (amplo) necessitam ser analisadas concretamente, ou seja, a partir das contradições entre o capital e o trabalho, entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Por isso, consideramos que é de fundamental importância compreender as determinações e contradições essenciais da sociedade do capital e a partir destas, entender a função que a educação em sentido estrito (escolar) assume na perspectiva de reprodução do capital, da valorização do valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade educativa em seu sentido mais essencial, assim como a atividade do trabalho, é uma necessidade indispensável na sociabilidade humana, pois esta é fundamental para que se efetive o processo de reprodução do ser social. Isso significa que a educação não é apenas mais uma entre tantas outras formas de práxis humanas, mas uma atividade [uma práxis] ineliminável na reprodução da humanidade, da socialidade, do homem. Entendida dessa forma, a educação, assim como o trabalho produtor de

valor de uso, independente de todas as formas sociais, é uma eterna necessidade da humanidade. Assim como o trabalho, produtor de valores de uso, é necessário para a reprodução material do ser humano, a educação o é para a sua reprodução social. Por isso, entende-se que a atividade educativa se constitui em uma das atividades fundamentais no processo de reprodução das sociedades humanas, pois ela tem a função de assegurar a transmissão da herança cultural e de sua apropriação pelas novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bertoldo, E. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió: EDUFAL, 2009.

Engels, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

Engels, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2018.

Jimenez, S. Eleanor Burke Leacock: o comunismo primitivo e a história autêntica que precedeu a pré-história da humanidade. In: LEACOCK, E. B. **Mitos da dominação masculina**: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

Leacock, E. B. **Mitos da dominação masculina**: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

Lenin, V. I. **O ESTADO E A REVOLUÇÃO**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

Leontiev, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Lessa, S; Tonet, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Lima, A. J. **Educação e opressão de gênero na obra “Mitos da dominação masculina”**: um estudo fundamentado na ontologia marxiana. 2021. Orientador: Valdemarin Coelho Gomes. 252 f. Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2021.

Lima, M. F.; Jimenez, S. V. **O complexo da educação em Lukács**: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2011.

Lima, M. F. **A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação.** Orientadora: Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez. 190 f. Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2014.

Lukács, George. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

Maceno, T. E. **A impossibilidade da universalização da educação.** São Paulo: Instituto Lukács, 2019

Maceno, T. E. **Educação e reprodução social:** a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

Marx, K. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

Marx, K.; Engels, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

Mészáros, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

Mészáros, I. **A montanha que devemos conquistar:** reflexões sobre o Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

Mészáros, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2016.

Mészáros, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

Tonet, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Maceió: Edufal, 2013.

Tonet, I. **A educação contra o capital.** Maceió: Instituto Lukács, 2012.

Tonet, I.; Nascimento, A. **Descaminhos da esquerda:** da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2009.