

A EDUCAÇÃO COMO RELAÇÃO SOCIAL FUNDAMENTAL E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN SOCIAL FUNDAMENTAL Y EMANCIPACIÓN HUMANA

EDUCATION AS A FUNDAMENTAL SOCIAL RELATIONSHIP AND HUMAN EMANCIPATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.38813>

Mauro Rogério de Almeida Vieira¹

Rômulo Vieira de Oliveira²

Justino de Sousa Júnior³

Resumo: O presente artigo visa apresentar uma investigação acerca da articulação entre educação e emancipação humana. Partimos da compreensão de que a educação no seu sentido fundamental é um elo essencial e imprescindível de toda e qualquer sociedade, tendo em vista que a educação é o modo próprio de o ser humano tornar-se o que é, construindo, produzindo e transformando sua humanidade. No transcorrer da pesquisa se constatou que nas instituições formais de educação os processos educativos atentam ao modo de funcionamento da produção mercantil e financeira e, dessa forma, tais processos são orientados, em última instância, pela lógica pragmática das relações capitalistas formando indivíduos imersos em relações sociais marcadamente estranhadas/alienadas e fetichizadas definidoras do modo de viver. Assim, incluímos na investigação o estudo da categoria *praxis* como sendo o elemento central para realização do elo entre educação e emancipação.

Palavras-chave: Educação; práxis; emancipação política; emancipação humana.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar una investigación sobre la articulación entre educación y emancipación humana. Partimos del entendimiento de que la educación en su sentido fundamental es un eslabón esencial e indispensable de todas y cada una de las sociedades, considerando que la educación es la vía adecuada para que el ser humano se convierta en lo que es, construyendo, produciendo y transformando su humanidad. En el transcurso de la investigación se encontró que en las instituciones educativas formales, los procesos educativos prestan atención a la forma en que funciona la producción mercantil y financiera y, de esta manera, dichos procesos son finalmente guiados por la lógica pragmática de las relaciones capitalistas formando individuos inmersos en relaciones sociales marcadamente extraño / alienado y fetichizado definiendo la forma de vida. Así, incluimos en la investigación el estudio de la categoría *praxis* como elemento central para la concreción del vínculo entre educación y emancipación.

Palabras clave: Educación; práxis; emancipación política; emancipación humana.

Abstract: This article aims to present an investigation about the articulation between education and human emancipation. We start from the understanding that education in its fundamental sense is an essential and indispensable link of each and every society, considering that education is the proper way for human beings to become what they are, building, producing and transforming their humanity. In the course of the research it was found that in formal educational institutions, educational processes pay attention to the way in which mercantile and financial production works and, in this way, such processes are ultimately guided by the pragmatic logic of capitalist relations forming individuals immersed in markedly strange / alienated and fetishized social relations that define the way of life. Thus, we included in the investigation the study of the *praxis* category as being the central element for realizing the link between education and emancipation.

Keywords: Education; praxis; political emancipation; human emancipation.

Introdução

A ação no mundo marca a maneira pela qual o humano constrói a realidade social e dá sentido às relações que mantém consigo próprio, com os demais seres e com a natureza de modo geral. Essa ação é caracterizada como a práxis humana propriamente dita. É a partir dela que transformamos a natureza, assim como formamos e transformamos os caracteres da existência social. Na educação ou mais precisamente em uma de suas esferas da formação da humanidade, a ação do humano percorre uma trama na qual se procura constituir um modo de organização societal. Desse modo, compreendemos o fenômeno educativo como uma instância essencial na qual o humano se faz e faz a humanidade como um todo a partir de sua atuação consciente com os demais seres para edificar um modelo civilizatório ou bárbaro para o modo de ser do próprio humano. Nesse sentido, a educação é um processo de formação/transformação humana que se realiza e efetiva nas próprias práticas (práxis) transformadoras, isto é, aqui a educação não é ainda uma prática específica, separada da práxis produtiva, ela é o próprio processo de transformação porque passa o indivíduo humano nas suas experiências práticas, materiais.

A partir desse entendimento, compreendemos que a vida em sociedade somente é possível tendo como ponto de partida e ponto de chegada os processos formativos. Contudo, para Marx, o processo fundante é a produção material da existência, acontece que esse processo (prático) de produção da existência engendra processos de formação humana. Estes é que são responsáveis pelo desenvolvimento da humanidade no humano considerando a constante busca de apreensão do mundo e de si mesmo que realizamos.

O homem não nasce com humanidade, nem tampouco a humanidade é algo que se apanhe pronto para vestir um ancestral corpo aspirante de humano. A humanização do homem é um processo prático, material, assentado fundamentalmente na práxis produtiva que consiste no desenvolvimento de atributos como a consciência e a linguagem e que culmina na construção do ser social. O humano segue um percurso de formação que parte de uma ancestralidade natural, isto é, de um estágio em que o “homem” sem consciência e sem linguagem se encontrava na condição de mera peça da natureza, para atingir a condição efetivamente humana, isto é, a condição de ser que produz conscientemente sua própria existência. Isto já não é objeto de querelas por parte da fisiologia, psicologia ou mesmo da filosofia.

Durante a sua vida o homem cria, aprende e entende o mundo. A acumulação de sensações, experiências, noções, conhecimentos, além do desenvolvimento/educação dos sentidos a partir do processo de transformação da natureza e das interações sociais práticas fazem parte da humanidade no homem. Nada disso é dado *a priori* pela natureza ou por forças transcendentais, ao contrário, o homem torna-se homem a partir de sua própria práxis, a partir de suas próprias experiências materiais, práticas com a natureza e com os outros homens. Assim, o que temos é um processo de formação, nesses termos um processo de educação em que aprendemos e ensinamos a ser homens, um processo em que – para usar a expressão lukacsiana - o “salto ontológico”⁴ do ser social se configura como um processo formativo, educativo, justamente porque o que se gesta é um novo ser que, diferente da natureza, precisa operar sobre o mundo conscientemente e

que prática e conscientemente forja uma nova esfera da existência em que saber, conhecer, ensinar são atividades que passam a fazer parte da existência de modo tão profundo que chegam a parecer essenciais.

Nesse sentido, é no exercício da relação prática, material com a natureza e com os outros homens forjados em determinado tempo e espaço, que o homem se faz humano e forja a humanidade. Não obstante, cabe reconhecer, para se evitar apressadas contestações que todo esse desenvolvimento social e histórico apenas possível pela práxis, dá-se amparado em bases naturais, desenrola-se no cenário da vida orgânica ao qual pertencemos. Por outro lado, é na mesma medida crucial afirmar que esse processo de humanização significa precisamente – e de novo com Lukács (2013, p.162) - o “afastamento das barreiras naturais”. O sentido de nascer humano somente é factível enquanto potência, enquanto possibilidade através da aprendizagem de se criar a si mesmo atualizando sua essência no contexto das relações nas quais está inserido e interage.

E o que dizer de uma humanidade forjada nas engrenagens de um modo de produção que destrói a natureza e exhibe a desigualdade como um processo natural e necessário? Na dinâmica do capitalismo há, ao menos, três relações nas quais estamos vivendo e que desequilibra de modo abrangente o desenvolvimento e a qualidade de vida no mundo. No curso da existência atual estamos destruindo o planeta em proveito de uma minoria, ou seja, não estamos cuidando bem da nossa casa; no plano social propriamente dito, vivemos sob um quadro de desigualdades muito acentuadas; e, por último, constatamos que há recursos para dinamizar uma economia real e distributiva (DOWBOR, 2017).

Várias questões podem ser suscitadas a partir das considerações acima. Por exemplo, poderíamos questionar qual o *telos* da educação levando em consideração a superação do modo de existência na sociedade capitalista? Como e por que alguns poucos conseguem se apoderar dos meios de dominação e representar a realidade, construir sentidos e disseminar visões de mundo? Porém, nesse caso, iremos nos deter na investigação da emancipação humana e na contribuição da educação para esse processo.

Nesse sentido, é que nos propomos analisar o papel da educação e sua relação com a questão da emancipação humana. Assim, defendemos que o modelo educativo seja parte de um formar-se para combater as assimetrias criadas pela dimensão exploradora das relações sociais, bem como compreender a realidade como um movimento de transformação necessário e constante. Por isso, estamos partindo da compreensão segundo a qual a sociedade atual é marcada pelo modo de produção do capital e dotada de contradições entre a classe-que-vive-do-trabalho⁵ e a classe exploradora do trabalho, ou melhor, é marcada pela exploração do capital sobre o trabalho. Educar em busca da emancipação é trabalhar as questões do ser e da sociedade nas suas especificidades, fornecendo condições materiais e teóricas para que o indivíduo altere as condições que o oprimem.

A proposta da emancipação se faz presente neste artigo a partir da análise do texto de Marx, “Sobre a questão judaica” de 1843, em que a discussão sobre emancipação política é analisada e posta em contraponto com a emancipação humana. A proposta de uma emancipação política aponta para a formação de uma nova conjuntura na qual o domínio da classe burguesa é posto em xeque juntamente com a segregação que ela impõe na divisão da riqueza produzida socialmente. Dessa forma, de acordo com a

concepção marxiana é possível antever a construção de um modelo de emancipação na qual as relações estranhadas/alienadas e fetichizadas consagradas no seio do capitalismo pereceriam devido a alteração no modo de produzir e reproduzir a existência social. Vale lembrar que um elemento essencial para a construção da sociedade emancipada é compreensão de uma práxis política intencional cuja finalidade é suplantar a relação de exploração entre capital e trabalho.

Articulação da concepção de educação com emancipação

Na sociedade atual caracterizada pelo modo de produção capitalista e pelo antagonismo de classes sociais que ele engendra, a educação forja um sistema de significações no qual os indivíduos são formados pragmática e tecnicamente para atuarem na prática da produção e desenvolvimento do capital e, conseqüentemente, manter distanciamentos imprescindíveis entre as classes. As instituições formais de educação, por sua vez, como micro estruturas pertencentes ao sócio metabolismo do capital, são orientadas pela produção mercantil e financeira, isto é, são orientadas, em última instância, pela lógica das relações capitalistas, marcadamente alienadas/estranhadas e fetichizadas que configuram não só a educação, mas todo o modo de viver.

No que se refere a compreensão de Marx e Engels sobre a educação, é importante destacar alguns aspectos. Para os autores, a educação é um campo da atividade humana articulada com as condições materiais e objetivas da produção da existência em dado contexto histórico conforme organização das forças produtivas e das relações de produção no seio de dada sociedade. Nesse caso, a educação, em sentido amplo, para Marx e Engels, é um elo essencial e imprescindível de toda e qualquer sociedade, tendo em vista que a educação é o modo próprio de o ser humano tornar-se o que é, construindo, produzindo e transformando sua humanidade. O processo educativo é definido segundo a forma como a humanidade aprende a entender o mundo e a si mesma. Desse modo, o sujeito se faz sujeito na sua relação com a exterioridade e com os outros sujeitos (MARX, ENGELS, 2007; SOUSA JÚNIOR, 2010).

Todavia, como dito anteriormente, na atual sociedade cujo modo de produção capitalista é hegemônico, a educação na perspectiva de Marx e Engels se expressa a partir da articulação de uma crítica profunda ao modelo de ensino/instrução burguesa na qual se abre a possibilidade de proposição de uma instrução/ensino diferenciado para os trabalhadores e trabalhadoras a qual sintetiza as premissas gerais de uma educação do futuro (LOMBARDI, 2011b).

Sob o manto do capitalismo e a partir da divisão do trabalho é engendrado um tipo de sujeito necessariamente especializado, parcial e completamente unilateral uma vez que o trabalhador/a é reduzido a indivíduo livre para vender sua força de trabalho. O trabalho produtivo se especializa de tão modo que os trabalhadores/as são limitados em sua atividade devido a simplificação das tarefas particulares e estanques aos quais são submetidos. Com a separação da ciência e das máquinas da vida dos trabalhadores/as, estes

são reduzidos a apenas mais um objeto da produção. Na condição de objetos, os trabalhadores/as estavam submetidos estritamente a particularização da produção, tendo apenas uma faculdade desenvolvida.

Na instituição formal de ensino/instrução burguesa, local oficial de divulgação dos saberes, o conhecimento é apropriado pela classe proprietária como um privilégio. Neste modelo de instrução/ensino, os indivíduos que a frequentam para administrar seu ócio e dar maior refinamento à vida social e cultural são aqueles que gozam de tempo livre porque vivem da exploração do trabalho.

Partindo dessa crítica do modelo de ensino/instrução burguesa é que ocorre a Marx e Engels (2005, p.58) proporem no decorrer do processo prático revolucionário de superação do capitalismo, na obra *Manifesto do partido comunista*, a necessidade de uma educação pública e gratuita para os trabalhadores/as. A proposta se constitui na prática revolucionária segundo a qual o proletariado se organiza como classe e assume o poder político. Nessa proposta, a produção é centralizada não mais nas mãos do capitalista, mas concentrada nas mãos dos indivíduos associados. É nesse sentido que a “Educação pública e gratuita a todas as crianças” é colocada como medida de intervenção direta do proletariado em uma sociedade na qual o acesso ao conhecimento historicamente produzido é canalizado pela classe burguesa. Essa medida pode parecer insuficiente e insustentável, porém, na ação revolucionária, acaba indo além de si mesma e se torna inevitável como componente intrínseco para uma sociedade na qual “o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2005, p.59).

No próprio *Manifesto*, há uma orientação geral no sentido de apontar a dimensão perseguida pela educação. Para os autores é imperioso a “combinação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, 2005, p.58). No entanto, a argumentação dessa premissa precisa ser suficientemente debatida para não incorrerem em uma defesa distinta do entendimento dos autores. Como mencionada acima, as bases da Educação no contexto histórico de Marx e Engels são efetivamente excludentes⁶. Não há uma proposta educacional que atenda aos anseios do proletariado. A proposta educacional é direcionada somente para a burguesia. Havia um enorme contingente de indivíduos privados da educação formal. A rígida divisão do trabalho implicava em uma rígida divisão dos conhecimentos. De um lado, uma classe possuidora dos meios de produção que travava contato com os conhecimentos científicos; por outro, havia aqueles que tão-só executavam as atividades na indústria nascente. Dessa forma, no processo de auto-organização do proletário como classe, se faz necessário delinear os caminhos pelos quais ocorrerão a socialização do conhecimento.

A preocupação dos autores com a ligação entre trabalho e ensino passa pela preocupação com a superação da exploração capitalista. Trata-se de escolas públicas e gratuitas dirigidas pelos trabalhadores e trabalhadoras organizadas durante o processo revolucionário, isto é, durante a transformação da sociedade capitalista.

A partir dessa crítica ao modelo de ensino/instrução burguês e apontando os delineamentos de uma proposição de ensino alinhado com o trabalho é que se pode apontar as linhas gerais de uma educação do futuro. Conforme as análises de Marx:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhes na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2017, p.554)

A análise de Marx aparentemente não difere da proposta burguesa. No entanto, a constatação de Marx é de que os burgueses atentam para a ligação entre Trabalho e ensino apenas e somente no sentido de dotar o proletariado de capacidades específicas no desenvolvimento das atividades produtivas. Assim, a finalidade última dessa combinação em uma sociedade que almeja uma “democracia radical” é completa e radicalmente diverso em qualidade no que diz respeito a perspectiva da classe que vive da exploração do trabalho e daquela apontada pela classe que vive do trabalho.

A proposta burguesa de ensino na qual se combina trabalho produtivo e educação visa uma formação limitada da classe trabalhadora. Seu *telos* é a ampliação da acumulação de capital através da exploração do trabalho minimamente qualificado. O *modus operandi* do processo educativo burguês é o treinamento dos trabalhadores e trabalhadoras para a realização das atividades produtivas exigidas pela sofisticação da indústria moderna. Desse modo, a produção é ampliada, o mais-valor é sobremaneira aumentado e o ciclo do capitalismo se realiza.

Por outro lado, a proposta de articulação da atividade produtiva com a educação pública e gratuita proposta por Marx e Engels tem por objetivo a formação de sujeitos completos com oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos, como suas aptidões. Essa combinação possui o *telos* que não pode ser confundido com o aumento da produção de capital. A finalidade da ligação entre trabalho e educação é eliminar as diferenças de classe e dotar o trabalhador e a trabalhadora do conhecimento integral da produção. O processo educativo tem seu *modus operandi* alicerçado no ensino pelos fundamentos científicos, de preparação física e de elevação cultural geral. Dessa maneira, a produção é pensada de modo coletivo eliminando o ciclo de acumulação capitalista.

Outro aspecto de importância fundamental a ser destacado na concepção de educação em Marx e Engels é o seu sentido mais amplo. A educação para os autores é, sobretudo, um processo ininterrupto de aprendizagem que se dá no exterior das instituições de educação formal na qual ocorre o ensino como instrução. Este aspecto é de fundamental importância destacar devido ao caráter estratégico pertencente à educação na sociedade dividida em classes. Ora, ocorrendo na exterioridade da instituição, a educação se aparta do controle e manipulação do Estado burguês. E, desse modo, o alimento moral, intelectual e artístico pode ser desenvolvido e vivido em um sem número de lugares.

Sendo a educação esse elo essencial e imprescindível presente em todas sociedades é de se esperar que o ensino na sociedade capitalista sirva como instrumento de justificação das desigualdades sociais e de legitimação de toda a ordem social em que se situa. Noutras palavras, a escola burguesa, como instituição formal, possui a função de legitimar e conservar as bases nas quais a lógica do capital se exprime.

A argumentação acima nos conduz para uma arena de debate bastante cara no transcorrer do marxismo do século XX. Trata-se do debate da reprodução social. Em geral, a argumentação marxista sobre a reprodução perpassa a compreensão de que o resultado do processo capitalista de produção da existência

reproduz os constituintes materiais. Mas, não só estes, reproduz especialmente os agentes sociais, qual seja, o trabalhador e o capitalista. As condições de existência são reproduzidas tal qual anteriormente e, desse modo, há a reprodução também de sua relação social.

Um interlocutor clássico desse debate acerca da reprodução social é o filósofo francês Louis Althusser. Para este autor, a instituição escolar é o mecanismo criado para engendrar as condições favoráveis de desenvolvimento do sistema produtivo devido dois sentidos seguidos pela escola. De um lado, qualifica para o trabalho e por outro introjeta valores. Ambos os sentidos apontam para um único lugar: garantir a produção capital e a reprodução comportamental compatível com as ideias dominantes. De acordo com Althusser:

é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER, S/D, p.66-67)

Enguita (1990), afirma que Althusser (1970) abre a porta para a análise do papel da escola na reprodução das relações de produção e dos atores sociais no capitalismo. Althusser localiza a sede da reprodução social na escola. De acordo com Enguita (1990), Althusser (1970) argumenta que a reprodução do trabalho se realiza tanto através da garantia da sobrevivência material quanto pela aplicação de competências necessárias para a manutenção do complexo produtivo. Estas competências são diversas em se tratando da divisão técnico-social do trabalho. O movimento para assegurar esta reprodução do trabalho tem como principal motor a instituição escolar. Nesta instituição, algumas técnicas, algo de cultura científica e literária, aliadas a certas habilidades específicas do trabalho e consciência cívica (regras de respeito à ordem estabelecida da dominação de classe) e profissional são introjetadas nos sujeitos sociais.

A escola como *aparelho ideológico de Estado* assegura e atesta a hegemonia política, mantenedora do poder, pelo processo de reprodução das relações de produção em vigor na sociedade. Nas palavras de Althusser (S/D, p.21), “a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida”. Nesse sentido, a hegemonia do poder é assegurada pela reprodução da submissão dos operários às ideias dominantes, bem como pela capacidade de os agentes da exploração e da repressão de manejar as ideias.

Partindo desse entendimento e se contrapondo a ele, Gramsci (1999), compreende as transformações como um movimento processual no qual a classe trabalhadora venha a se tornar “classe dirigente”. Nesse caso, a instituição escolar não é tratada como um motor imóvel, mecanicamente funcionando sem dinâmica própria. Althusser parece não compreender as especificidades da contradição como aparato do capitalismo.

Gramsci (1999) pondera acerca de estratégias para os trabalhadores/as se tornarem classe dirigente. De acordo com o autor, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica. A questão em Gramsci é mais complexa e de longo alcance, o exercício da direção político-cultural e do

conjunto das forças sociais precisa ser assumida como tarefa do proletariado. E para realização dessa empreitada a classe trabalhadora necessita conhecer o efetivo território nacional no qual constrói sua existência e, sobretudo, conhecer os dispositivos de reprodução social.

Uma configuração importante para que a classe trabalhadora se torne classe dirigente é, de acordo com Gramsci (1999), analisar as questões ideológicas vividas por eles (trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade), procurando encontrar explicações sobre as raízes profundas das escolhas culturais vivenciadas. Essa tarefa possui o sentido de busca dos elementos necessários para orientar o processo de transformação social e cultural que será experienciado em outro modelo hegemônico. A disputa de ideias também se coloca como elemento fundamental para a transformação da sociedade. Nesse caso, elevar o nível cultural, disseminar o debate e o diálogo despontam como estratégias significativas para travar o bom combate pela hegemonia.

A proposta de Gramsci (1999), passa pela compreensão metafórica do sentido do que ele chama de guerra de movimento e guerra de posição. A guerra de movimento se caracteriza pela predominância do Estado-coerção. A estratégia da guerra de movimento é impor à luta de classes um ataque aberto, frontal. O objetivo é manter a conquista e a conservação do Estado em seu sentido restrito em oposição à concepção “ampliada” defendida pelo autor. Em Gramsci (1999) não há *a priori* a extinção do Estado, há, ao contrário, a indicação da elevação e ampliação de um “Estado do trabalho e da solidariedade” (p.297). A proposição de um Estado do trabalho e da solidariedade perpassa a superação do Estado de coerção. A superação se dá pela eliminação do aparato de repressão e a instituição de um “Estado ético ou sociedade civil educadora” (GRAMSCI, 1999, p. 321). Esse é um processo determinante para a suplantação do Estado burguês e a implantação da sociedade regulada pela sociedade civil.

A guerra de posição recebe essa denominação porque as “batalhas” são travadas no âmbito da sociedade civil com o objetivo de conquistar posições e espaços na direção político-ideológica e a anuência dos setores majoritários da população com intuito de alcançar o poder do Estado e sua ampliação. Para Gramsci (1999), a sociedade civil é também ela Estado, é o próprio Estado, e, dessa forma, o Estado seria a reabsorção da sociedade política na sociedade civil de modo a consubstanciar o advento de uma sociedade comum regulada por conselhos populares.

Nesse sentido, a sociedade civil é caracterizada por um conjunto de organismos de participação política aos quais se adere voluntariamente e que não se caracterizam pelo uso da repressão. Nesse conceito está contida a concepção de Estado amplo para Gramsci. O Estado em sentido ampliado comporta duas esferas principais: a sociedade política que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência; e a sociedade civil, formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc..

É no momento de crise de hegemonia que podem surgir alternativas e soluções para a classe trabalhadora. A crise de hegemonia ocorre quando a classe dominante perde o consenso, isto é, a classe

permanece dominante, porém, perde a condição de “dirigente”. O que ocorre é que a classe dominante continua sendo detentora da força coercitiva, mas as forças populares se afastam das ideologias tradicionais e passam a não crer nos ideais da classe dominante. Daí surge no pensamento do autor, de acordo com Coutinho (1992), o entendimento de que cabe observar a correlação que Gramsci estabelece entre “guerra de movimento” e “revolução permanente”, de um lado; e entre “guerra de posição” e conquista de “hegemonia civil”, do outro. Afirma Coutinho (1992, p. 90), a guerra de posição é uma estratégia adequada na luta pela hegemonia, pela direção política ou pelo consenso. O papel decisivo dos trabalhadores e trabalhadoras para alcançar a hegemonia é desempenhado pelos processos educativos desenvolvidos no interior de organizações de vanguarda.

Qual o papel da educação na instituição escolar para Gramsci uma vez que os processos formativos fora da instituição é que possuem o protagonismo na disputa pela hegemonia? De acordo com Manacorda (2007), a instituição escolar é responsável pela disseminação das noções rigorosas da ciência cujo objetivo é expandir a personalidade dos jovens. A proposta de Gramsci, diz Manacorda, perpassa o entendimento de que deve ocorrer um entrelaçamento do ensino, enquanto instrução formal, com a educação, enquanto formação da humanidade no homem, sendo a intervenção educativa em ambos os casos, consciente de seus meios e fins.

Explorando, ainda, esse debate sobre a reprodução social, Enguita (1989) afirma que as ideias dos indivíduos se formam essencialmente através das práticas sociais. E, nesse caso, sendo a instituição escolar um local da prática social é nela que são produzidas e reproduzidas as relações sociais que constituem o modo de vida no capitalismo. A partir das relações e práticas sociais produzidas no interior da escola é que os indivíduos são guiados a aceitar as relações sociais do trabalho explorado e estranhado. A escola, para Enguita (1989), é pintada como um grande relógio que cumpre linearmente suas funções de socialização para o trabalho assalariado. Contudo, o funcionamento desse mecanismo é acompanhado de uma série de conflitos, mediações, disfunções e processos entrópicos.

Conforme afirma Enguita (1989), a escola tem se convertido dia após dia em um grande aparato, assim, a análise dessas contradições, conflitos e distorções na escola devem ser realizada de modo estrutural. A escola tem gozado de certa autonomia e apresenta uma dinâmica própria à medida que possui especificidades de sua função, seu público e sua gestão com interesses, expectativas e valores próprios. A escola não pode ser visualizada como “um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo” (ENGUITA, 1989, p. 218).

Em outros termos, Enguita (1990) procura responder a crítica sobre a questão da reprodução afirmando que para Marx não consta a ideia de ignorar o conflito. O processo de desvelamento da realidade objetiva realizado por Marx perpassa a superação da perspectiva burguesa da naturalização das relações sociais, históricas e transitórias. Nesse sentido, o autor faz a defesa das diversas nuances da reprodução social e, em geral, argumenta que a reprodução social e as contradições no capitalismo, assim como estrutura e atividade humana, não são incompatíveis.

Enguita (1990) problematiza o sentido dualístico inerente ao debate sobre reprodução e contradição. De acordo com o autor, a maioria dos teóricos emperram o debate assinalando a exclusão de um dos polos em detrimento do outro da seguinte forma: ou reprodução ou contradição? Para Enguita (1990), o capitalismo é um modo de produção pleno de contradições, sobretudo, a contradição capital-trabalho que redundando na contradição do trabalho alienado. Dessa forma, a reprodução das relações sociais é fundamentalmente a reprodução das contradições manifestas ou latentes do capitalismo.

Apoiado em Bowles e Gintis (1976), Enguita (1990), afirma que o motor da mudança educacional está situado na natureza contraditória da acumulação do capital e da reprodução da ordem capitalista. Argumenta que a acumulação do capital produz a proletarianização de novas camadas da sociedade, alargando, assim, a classe trabalhadora e seu potencial de ação. Para resolver ou suavizar esta contradição a escola e as reformas das políticas educacionais atuam na transferência dos problemas sociais para a esfera do Estado. Nesse sentido, o que se percebe, afirma Enguita (1990), é a ideia da escola como instrumento para a mediação entre acumulação-reprodução do capital.

Além disso, é no interior da escola que se revela uma unidade contraditória essencial do capitalismo, a contradição entre totalitarismo e democracia. A escola se situa dentro da esfera do Estado-democrático, porém, ao mesmo tempo, prepara para a inserção na produção totalitária do capitalismo. A escola navega pelos ideais da igualdade formal (acesso universal, currículo comum, padrão de avaliação unificado etc.) perdendo de vista às desigualdades de classe.

O que Enguita (1990) pretende demonstrar na sua defesa da reprodução social e o papel da escola é que a contradição principal está situada em dois polos: o primeiro diz respeito ao discurso democrático da escola e a maneira pela qual aquele se efetiva tão apenas como *mimeses* do que ocorre com a democracia nas empresas; o segundo polo se refere as práticas e relações autoritárias da escola e a distribuição de oportunidades desiguais aos indivíduos que despontam para inserção na produção totalitária do capital. De acordo com Enguita:

Em realidade, é esta combinação de submissão e liberdade, de igualdade formal e desigualdade real, é esta disposição à vida dupla, a esquizofrenia, o que o capitalismo precisa meter na cabeça dos futuros cidadãos e trabalhadores da mesma forma que necessita da combinação entre circulação mercantil e produção, de modo que não faz mais que reproduzir-se a si mesmo. Mas esta combinação, não se esqueça, é tão contraditória quanto o próprio capitalismo. Reproduzir a estrutura é também, como já dissemos no devido momento, reproduzir a contradição. (ENGUITA, 1990, p. 123)

Enfim, para Enguita (1990, p.128), pretender que as relações sociais determinam inteiramente a consciência dos seres humanos é se deter no mais reduzido determinismo. Sem dúvida, diz o autor, “frente ao estruturalismo puro e duro” é necessária uma resposta que destaque os processos ativos pelos quais os homens compreendem as relações em que estão envolvidos e ao se apropriarem dos significados rigorosos reelaborem sob todas as limitações dadas sua experiência individual e coletiva.

Para tanto, não podemos desconsiderar a ação, a práxis dos sujeitos, no contexto da instituição formal de educação como elemento capaz de desencadear processos nos quais se vislumbra a organização

da classe trabalhadora. Barata Moura (1994) define práxis como uma categoria ontológica, trata-se de pensar a “prática, fundamental e nuclearmente, como atividade material de transformação” (p.88). A prática humana ata-se por laços e nós na construção de uma atividade na qual a característica determinante equivale a uma mediação material, objetiva de transformação do ser, e, portanto, de emancipação humana.

Desse modo, pensar a articulação da educação com a emancipação é compreender a importância da práxis no processo para a emancipação humana. Além disso, compreender que na instituição escolar ocorre um processo entrópico de troca das experiências, e o contato com as disfunções, conflitos e mediações na instituição nos permite encará-la não como uma instituição estática e instrumental, mas, sobretudo, como instituição dinâmica, que sofre influências mas que, ao mesmo tempo, é capaz de influenciar a sociedade através da práxis dos sujeitos dotada de um sentido ético-político.

Práxis e emancipação humana

Na “*Contribuição à crítica da Filosofia do direito de Hegel*” de 1843, Marx (1993) aborda o que chamamos de tarefa da crítica. A crítica para o autor não é a análise das condições *a priori* do pensamento, a crítica tampouco é a busca da autêntica realidade porque não há uma verdadeira realidade fora das relações humanas. A crítica se realiza minuciosamente desvelando a realidade humana em suas determinações materiais.

É nesse sentido que Marx (1993) vai afirmar que o homem não é um ser abstrato. O homem é o conjunto de determinações às quais está sujeito, mas ele não é só passivo de determinações exotéricas, ele é, ao mesmo tempo, criador dessas determinações na sociedade em que está inserido. O homem não é abstrato porque possui um mundo próprio e não se situa fora dele. Nesse caso, como Marx está dialogando com a sociedade burguesa dividida em classes e com o Estado nacional burguês, ele vai afirmar que tal sociedade e Estado irão produzir uma consciência invertida de toda a realidade. Esta consciência invertida visa à sedimentação do poder e todas as outras relações nas quais o trabalhador e a trabalhadora está envolvida e é, também, ator/a e autor/a.

A partir dessa inversão da realidade o homem cria uma consciência alienada e fetichizada com o propósito de aliviar toda a sorte de opressão na qual se encontra no Estado burguês e na sociedade de classes. A consciência invertida assume a condição de um suspiro diante dos sofrimentos aos quais está exposto e diante do embrutecimento e do vale de lágrimas no qual foi transformada a estrutura objetiva da realidade a partir da instauração do modo de produção centrado na mercadoria. O trabalho assalariado é uma das condições fundamentais da maneira pela qual se constrói a existência no modo de produção capitalista. É tanto que quase se confunde com o “ser” mesmo do mundo. A consideração concedida a esse modo de organização da vida parece ultrapassar a história e se instalar no seio da natureza (MARX, 1993).

Na parte “Trabalho estranhado e propriedade privada” dos *Manuscritos econômicos-filosóficos* (1844), Marx afirma que “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2010, p. 80). Nesse texto Marx explicita como a produção da vida material

engendra as relações de estranhamento/alienação. Para o autor, o/a trabalhador e trabalhadora é diminuído à condição de mercadoria no modo de produção capitalista. À medida que aumenta a produção de riqueza no capitalismo inversamente se torna mais miserável o trabalhador. Há uma interconexão entre propriedade privada e o trabalho estranhado. A economia política parte da aceção de que a propriedade privada é um *a priori* social. Sendo que fica oculto o fundamento da propriedade privada e a consequente divisão entre trabalho e capital, entre capital e terra. A economia política tem sua razão de ser atrelada ao interesse do capitalista uma vez que quando é convocada para apreciar a relação entre salário e lucro o que é levado em consideração em última instância é apenas e somente o interesse do capital.

Na engrenagem do capitalismo “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (MARX, 2010, p. 80). O trabalhador e a trabalhadora produzem e o que é produzido retorna para ele como algo estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho resulta no trabalho fixado em um objeto, é a chamada objetivação do trabalho. Esta objetivação representa a perda do objeto e a servidão ao objeto. Ocorre uma efetivação do trabalho e consequentemente uma desefetivação do trabalhador. Nesse caso, a apropriação do objeto produzido se dá de modo a causar um estranhamento (*Entfremdung*) e alienação (*Entäusserung*) no trabalhador e na trabalhadora.

A consequência direta da objetivação do trabalho e da desefetivação do trabalhador é a pobreza de humanidade e o desgaste físico da vida do trabalhador e da trabalhadora.

Quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio. (MARX, 2010, p. 81)

Esse desgaste e empobrecimento de humanidade do trabalhador e trabalhadora são decorrentes da limitação da vida de ambos ao objeto. O objeto torna-se uma potência autônoma diante do produtor/a. Esta potência e vida do objeto se torna hostil e estranha a ponto de torná-lo com menos humanidade, menos compreensão de sua atividade à medida que o objeto se torna maior do que o trabalho e o trabalhador.

O estranhamento enquanto realizada a objetivação do trabalho é caracterizado pela figura do trabalhador produzindo até a exaustão e tanto menos possui o que consumir. Ao criar valor, mais sem-valor e indigno ele se torna, tanto mais o objeto da produção é civilizado mais bárbaro o trabalhador e a trabalhadora se tornam. A ocorrência dessa degradação se realiza nas entranhas do trabalho e se desconsidera a relação imediata entre o trabalhador/a e a produção. O estranhamento/alienação é um fenômeno apoiado na histórica apropriação desigual dos produtos do trabalho humano.

A ruptura com a inversão da realidade social principia com o desenvolvimento da crítica minuciosa da existência humana. A compreensão da realidade material e de sua mecânica não é uma tarefa menor ou apenas adorno para a mentalidade dos indivíduos. O trabalhador e a trabalhadora necessitam da apropriação criteriosa do movimento da realidade social para assumir o protagonismo consciente da sua condição de produtor, não só de produtos que o coisificam na objetivação do trabalho, mas de todas as relações que o humano processa com a natureza para produzir e reproduzir sua existência material.

A análise apurada, cuidadosa de todos os modos como a sociedade entrelaça as relações de exploração, dominação e subjetivação dos sujeitos, é uma condição material primária para a percepção da origem, da causa e dos escombros que sustentam o modo de produção que alicia o humano em detrimento dele próprio. O exame detalhado leva à denúncia da metafísica cotidiana que escamoteia as forças próprias dos trabalhadores/as. A realidade existencial não é algo dado antecipadamente. O que aparece concretamente também se constitui de partículas e camadas abstratas quase invisíveis porque são invertidas no emaranhado social. A vida social, a existência real, é construída na própria prática social. O desvelamento dessa prática social em sua constituição mínima é a condição, o apanágio, o atributo primitivo capaz de viabilizar saltos qualitativos em direção à transformação basilar do modo de organizar a vida.

O olhar crítico do trabalhador e da trabalhadora sob o manto que encobre as aparências imediatas da sociedade burguesa cria as razões primeiras para pôr em dúvida os fetiches que lhe são apresentados como verdades eternamente cravadas na história. É esse olhar criterioso que possibilita a visão do que se encontra implícito ou oculto sob as aparências das relações burguesa. Esta análise munida da visão das raízes dos fenômenos sociais permite encontrar a constituição de uma estrutura ideológica, política e econômica que visa objetivamente determinar e distribuir os indivíduos em classes sociais. Nesse caso, a tarefa da visão crítica da totalidade das relações sociais é desmascarar todas as determinações, sobretudo, as econômicas, presente em última instância na sociedade de mercadorias.

Dito isso, nossa preocupação passa a ser efetivamente sobre o ponto de partida a partir do qual essa crítica pode ser realizada. “A crítica já não é fim em si, mas apenas um meio; a indignação é o seu modo essencial de sentimento, e a denúncia a sua principal tarefa” (MARX, 1993, p. 80).

Sendo a crítica um meio a partir da qual se vislumbra um fim, nos é possível especular que uns dos planos sobre o qual ela pode ser efetivada diz respeito aos processos formativos realizados tanto nos mais diversos espaços de socialização quanto, em algumas situações, nos processos formativos experimentados na instituição escolar nas quais se lida direta e objetivamente com os fenômenos de formação do indivíduo, ao menos é o que se espera, principalmente, os processos formativos nos quais o centro é a compreensão dos fenômenos humanos e naturais.

Não há uma educação desvinculada da prática social dos homens, uma educação para além do bem de alguns e para o sofrimento de muitos no modo próprio no qual ela se organiza na lógica capitalista. O que ocorre é que na sua estrutura há uma disputa incessante pelo procedimento segundo o qual se vão construir as subjetividades. Essa disputa, por vezes negada, por vezes maquiada, por vezes edulcorada, nem sempre imediatamente visível à primeira mirada, é característica ineliminável da realidade da escola da sociedade de classes. Ela perpassa todo o processo educativo e ocorre já desde a seleção epistemológica realizada na socialização do conhecimento. A contradição se revela, dentre outras coisas, no acesso desigual aos conhecimentos segundo a origem de classe.

Nesse caso, parece certo e líquido que a educação escolar, segundo as determinações estabelecidas desde sua origem pelas relações produtivas e políticas burguesas, não poderia conduzir à emancipação humana. Contudo, o engajamento e a participação dos trabalhadores em organizações de classe podem

contribuir para a transformação da instituição escolar através de uma práxis política orientada para a transformação da sociedade de classes.

As tensões para essa transformação perpassam todos os meandros do processo escolar. São necessários engajamentos práticos nas transformações internas do sistema escolar no que tange os aspectos pedagógicos e didáticos; assim como são necessárias as atividades dos trabalhadores e trabalhadoras em educação como agentes da transformação externa como, por exemplo, a luta por financiamento e as relações com o Estado e outras instituições sociais (mercado, empresas, igrejas, movimentos sociais) em várias parte do mundo. São processos de luta prática e concreta tendo em vista que ainda nem sequer foi possível erguer em todos os continentes um sistema de escolas capaz de atender a toda a população. Depois de ter resolvido essas questões vinculadas a infraestrutura, como em alguns países já o fizeram, só assim a práxis política poderia concentrar e medir esforços para transformar outras relações no âmbito do sistema escolar, como, por exemplo, a questão do acesso aos conhecimentos acumulados historicamente.

E somente a partir da compreensão e transformação dessa realidade do sistema escolar através da desocultação das relações de dominação de classe é que os trabalhadores e trabalhadoras integrariam os conhecimentos científicos e tecnológicos como parte de sua atividade produtiva. A práxis política, nesse caso, possui uma dimensão importante para a transformação da estrutura social. A transformação política da sociedade de classes, porém, possui certa limitação porque depende da mecânica de funcionamento do Estado burguês, apesar de fazer parte da constituição da organização dos trabalhadores e trabalhadoras para a transformação das relações sociais.

Com efeito, nos guiamos também pelo entendimento de que os processos formativos enquanto práxis, podem ser guiados pelo pressuposto de que a educação na perspectiva marxista comporta em seu bojo, de acordo com Sousa Júnior (2008), um programa que se desdobra a partir da visão marxiana no qual três elementos principais se destacam: instrução em instituições formais de educação, que deve se articular ao trabalho como um outro elemento e, por último, a auto-educação dos trabalhadores, como práxis político-educativa (Escola, trabalho e práxis).

Nesse sentido, para Sousa Jr. (2010), a práxis é um conceito decisivo para a reflexão sobre a educação, uma vez que nela se expressa com vigor a finalidade principal das concepções de Marx e Engels. Essa finalidade é expressa na superação do capitalismo e na emancipação humana. Não se quer dizer que a práxis de forma isolada será a responsável pelo processo de superação das relações sociais no capitalismo e pela emancipação humana. Ela compõe um programa articulado que carece de ações educativas intencionais, sistemáticas e com clareza acerca de todas as opressões nas quais estão envolvidos os sujeitos.

A *práxis* ou prática para Barata-Moura (1994), desenvolve e consome um grande poder de reconfiguração da multiplicidade da totalidade concreta. As determinações e as relações da complexidade múltipla e suas contradições permeiam o desenvolvimento das reconfigurações da realidade. A prática possui uma “ingrediência” em si e por si mesma não havendo dualidade de nenhuma natureza. A prática remete a transformação das circunstâncias e, portanto, está enredada em um conteúdo revolucionário, ou seja, no

projeto de “remodelação da sociedade”, pois, “um poder material tem de ser derrubado por poder material” (BARATA-MOURA, 1994, p. 98).

O entendimento ontológico e epistemológico de Barata-Moura (1994) sobre a práxis é o de que esta é resultado e construção da atividade material transformadora. O mundo sensível no qual estamos envolvidos, não nos é dado imediatamente desde sempre e igual a si próprio. O ser e o conhecer são produto histórico resultado da atividade humana desde tempos imemoriais. Cada geração imprime sua marca no mundo erguendo-se sobre os ombros uns dos outros em um longo e demorado processo de aperfeiçoamento na qual a mudança obedece ao curso das transformações das necessidades humanas.

Dentre os modos de configuração da práxis, a ação política é considerada por Barata-Moura (1994) um privilegiado instrumento prático na transformação da materialidade social. A ação política é o efetivo poder de materialização e transformação das ideias e das consciências. A realidade prática emana expressão efetiva da existência alienada oriunda do modelo capitalista. Essa alienação de modo prático, objetivo precisa ser superada. O processo de superação da alienação, conforme alude Barata-Moura (1994), passa pelo processo de realização do núcleo constitutivo da práxis, ou seja, da ação política. Os homens empregam o poder prático para derrubar as forças que dominam a sociedade. Esse poder prático não advém apenas do conhecimento, e das ideias, mas, sobretudo, da atividade humana movida no sentido de desmontar a alienação social, política e cultural impregnada na existência social dominada pela exploração do trabalho. A tarefa prática, a ação política, que se coloca na ordem dos tempos passa pela exigência de criação de um processo de remodelação da sociedade.

Nesse sentido, a transformação da sociedade capitalista não será realizada pelo movimento giratório das ideias produzidas na cabeça de alguns indivíduos, mas, em um processo dialético-prático de cunho público e coletivo cujo motor é a ação dos indivíduos organizados a partir da percepção das contradições do modo de viver.

Como elemento constitutivo do ser, a práxis, enquanto atividade de transformação material da realidade, aponta para a especificidade da ação do indivíduo. Dessa forma, eticamente, a práxis reitera o compromisso em promover o valor essencial cuja não observância tem levado a realidade social ao esgotamento, qual seja, a compreensão de que habitamos em conjunto o mundo.

Para Kosik (1995), a práxis do ser humano não é atividade prática contraposta à teoria, é a determinação da existência humana como elaboração da realidade social. A práxis em sua essência e universalidade é uma atividade que se produz historicamente, é a atividade ontocriativa, isto é, é atividade humana que cria a realidade humano-social e compreende essa realidade em sua totalidade. A práxis resulta na totalidade existencial, não pode ser reduzida ao momento de produção e reprodução da vida através do trabalho. A objetividade da práxis no momento em que o ser humano marca com sentido humano os materiais naturais, não se dissocia do momento subjetivo em que a existência se realiza enquanto experiência tanto das dores quanto dos prazeres, ou seja, a objetividade do trabalho não é apartada da liberdade humana e de suas especificidades. Se não for reconhecido esse momento existencial da práxis, ela se degrada e reduz ao nível de uma técnica ou manipulação dos entes.

Da falsa harmonia entre a burguesia e o cidadão abstrato à emancipação humana

A questão da emancipação surge na discussão de Marx a partir de uma análise do viés político e social de libertação. Marx pensava que na totalidade o que deveria acontecer era uma emancipação humana para atingir o estado de civilização e de humanização máxima dos indivíduos. Já a emancipação política consistiria numa vida abstrata do ser social que não condiz com uma efetiva sociabilidade de sobreposição do capitalismo.

No texto “Sobre a questão judaica” de 1843 Marx (2010) discute o tema da emancipação. De acordo com o filósofo alemão a questão levantada por Bruno Bauer (1809-1882) possuía uma dimensão unilateral sobre a emancipação. Bauer indagava “Quem deve ser emancipado?” (MARX, 2010, p. 36), e, desse modo, constituía uma relação de algo a ser emancipado com algo a emancipar; e, nesse caso, o emancipador seria o Estado, a lei, a política. Posta nestes termos, a questão da emancipação estaria em sintonia com alterações formalizadas no campo jurídico e vinculadas ao caráter político.

Fazendo um deslocamento para pensar a questão educacional, é como se os processos formativos na escola possibilitassem a construção da emancipação tão-só a partir da formulação de leis na estrutura do Estado burguês as quais concedesse liberdade de acesso para os grupos excluídos, marginalizados e explorados de todos os modos, pelo sistema do capital. É como se fosse possível construir uma liberdade de existência tendo em vista a ascensão social promovida pelo acesso à escolarização. Trata-se de uma liberdade abstrata e parcial, uma vez que a própria lei esbarra nas condições materiais para assegurar seu cumprimento. Essa proposta de emancipação política é bem limitada dentro do formato do Estado burguês. “O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela” (MARX, 2010, p. 38) porque o Estado não é livre e sofre determinações de classe as quais impedem tanto o acesso quanto a emancipação propriamente dita.

Para Marx (2010), a questão posta por Bauer é necessária, todavia, faz um desvio do real questionamento a ser feito, qual seja, “De que tipo de emancipação se trata?” (2010, p. 36). Marx pondera que a emancipação política de fato representa algum progresso. Não chega a ser a forma mais acabada da emancipação humana em geral. Na emancipação política o indivíduo leva uma vida dupla. Concretamente vive na comunidade política que o emancipou juridicamente, “todos iguais perante a lei”, e aqui se considera um ente comunitário; e leva outra vida na sociedade burguesa na qual apenas é um meio degradado nas relações de poder. De outro modo, a emancipação política apenas assegura uma falsa harmonia entre a burguesia e o cidadão abstrato. Cidadão abstrato porque está se sentindo pertencente à sociedade burguesa sem efetivamente poder acessá-la. O cidadão abstrato, ou mais precisamente o trabalhador e trabalhadora explorada, não acessam as instituições burguesas devido ao caráter formal que elas encerram na concreticidade social.

A sociedade burguesa aprofunda as relações de dominação e atua normalizando conceitos que se apresentam como soluções para as questões sociais, porém no fundo não compreendem a verdadeira luta para a transformação da sociedade porque não reformula a raiz de todo o processo capitalista. Exemplo

maior está presente nos conceitos que defendem uma sociedade com preceitos equilibrados como os direitos humanos ligados à questão da justiça. Ora, a pergunta que se faz analisando na ótica crítica é como defender os direitos humanos de um Estado cujo pressuposto férreo (e razão da sua existência e sua defesa) é a propriedade privada? A resposta se encaminha para a questão de que não existe princípio de justiça num Estado que já se assenta a partir da desigualdade tanto nas formas de trabalho, como na propriedade privada (MARX, 2010, p. 49).

Para aprofundar a questão da limitação da emancipação política, Marx (2010) faz uma análise do Estado incompleto e do Estado completo. O primeiro é marcado pelo fundamento religioso e este torna a própria política incompleta porque precisa da religião para completar-se. O Estado completo tem na religião um dos seus pressupostos e, portanto, é chamado de Estado democrático burguês porque pode abstrair da religião. Que tipo de homem é formado no Estado completo? No Estado democrático burguês, o primeiro tipo de homem forjado é o homem egoísta, despossuído e enredado na vida privada, é o homem separado do homem e, sobretudo, da comunidade, um indivíduo ensimesmado e isolado como uma mônada. Este homem é forjado pelo Estado através do sistema jurídico e cultivado nos processos formativos. O homem abstrato é o duplo do homem egoísta, é o sujeito do seu destino, somente na qualidade de membro da sociedade burguesa. Porém, de fato, é um ser destituído de suas forças próprias, alienado porque sujeito à dominação desumana.

O Estado democrático burguês é o *locus* da emancipação política. Nesse Estado é que ocorre um tipo de mediação entre o homem particular e a liberdade deste na sociedade como um todo. A conquista da elevação política do homem na sociedade burguesa é caracterizada por um simulacro de democracia. Esse simulacro democrático completa a limitação da emancipação política uma vez que o elemento jurídico e o conjunto de leis que lhe são atributos criam a aparência de anulação das diferenciações de nascimento, formação e trabalho - como se pudéssemos tratar essas diferenciações como apolíticas. A aparência dessa anulação se dá ao proclamar cada indivíduo como participante igualitário da sociedade destituído das diferenças de nascimento, acesso à formação e trabalho como algo determinante para sua real participação em uma determinada esfera pública.

Em outros momentos da sua obra⁸, Marx mostra como a aparência do sistema capitalista cria a noção de igualdade a partir da condição universal de proprietários – todos são proprietários de mercadorias, logo todos são iguais e encontram-se no mercado em igualdade de condições. Marx, todavia, demonstra que possuir apenas a sua própria força de trabalho não é a mesma coisa que possuir e controlar todos os demais fatores e condições de produção. Por isso, só na circulação os indivíduos são igualmente proprietários.

A democracia como é montada no Estado burguês é a mais clara ilusão do real, pois, oculta da visão do trabalhador a exploração e o faz acreditar que com proatividade e dedicação a situação de vivência se modificaria e levaria a uma vida mais aprazível. Essa democracia da classe que detém o capital legitima as ações de um Estado marcado pela opressão e pela injustiça social que não passa para um modelo menos espoliador com reformas superficiais, e sim com mudanças profundas.

Não obstante, é na democracia burguesa originariamente composta pelo cidadão burguês, homem abstrato, que o Estado finca as bases da propriedade privada, do trabalho explorado e um tipo de formação que a justifica. De acordo com Marx:

O Estado permite que a propriedade privada, a formação, atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetivas a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente como sob o pressuposto delas, ele só percebe como Estado político e a sua universalidade só se torna efetiva em oposição a esses elementos próprios deles. (MARX, 2010, p. 40)

A posse da propriedade e o acesso à formação são os elementos particulares necessários à existência do Estado universal nutrido por um espectro de democracia. O estágio de desenvolvimento da humanidade que culminou no Estado democrático burguês dissolve o mundo humano em mundo de indivíduos atomizados no qual predomina a constante hostilização mútua, tornando-os incapazes de qualquer ligação para a constituição da autêntica democracia. Provém desses elementos, o vazio na esfera pública e o mais profundo problema da emancipação política e seu caráter provisório de emancipação. E o problema da emancipação política é não acompanhar a transição da força política para a força social. Assim, para Marx:

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política. (MARX, 2010, p. 54)

Em contraposição a democracia burguesa, há um apontamento em Marx da realização de uma autêntica democracia, a democracia radical. Esta não dualiza força política com força social, bem como não dicotomiza emancipação política de emancipação humana. Na democracia radical é fundamental a realização da atividade humana com vistas a construção de uma força social capaz de transformar a realidade material atual em uma realidade material possível constantemente.

O entrelaçamento entre uma práxis política e educativa em todos os espaços educacionais pode contribuir sobremaneira para o engendramento de uma democracia radical de acordo com as concepções inferidas no pensamento de Marx. Indubitavelmente, essas suposições constituem apenas algumas conjecturas possíveis para pensarmos um símbolo de resistência ao ordenamento social, político, educacional e cultural burguês. A necessidade de pensarmos um modo de organização social anticapitalista se coloca como problema crucial das filosofias, ciências e artes na atualidade. Por fim, não deixamos de pôr em dúvida a razoabilidade da ordem social burguesa vigente somente por ela abstrair a condição humana, mas, sobretudo, pelo fato de que ela se encontra em declínio e total esgotamento de suas possibilidades por razões de limites apresentados pelo próprio esgotamento da humanidade nos homens e esgotamento natural da natureza, ou seja, pelo esgotamento da natureza humana, tornada bárbara, e pelo esgotamento da própria natureza enquanto totalidade natural da qual o ser humano faz parte.

Considerações finais

Diante do exposto, apresentamos criticamente a questão da emancipação humana e o papel da educação como relação social fundamental na qual se desdobra a lógica para se construir um modelo de sociedade capaz de alcançar um projeto civilizatório para além das contradições escamoteadas no processo de desumanização promovido na atual sociedade do capital. Nesse sentido, a análise a qual nos propusemos visa contribuir com o debate acerca do problema da emancipação humana traçando as principais contribuições das concepções de Marx e Engels.

Dessa forma, para Marx (2010), a autêntica democracia passa pelo perecimento do Estado burguês. Este somente sucumbirá a partir da superação do tipo de propriedade celebrada entre os indivíduos e a partir da superação do homem atomizado e desprovido de forças próprias, pois, estas forças são adquiridas ao longo de um processo de formação primordialmente capaz de compreender o processo de contradições no qual se constrói a existência, bem como a superação do modo como são produzidas as condições de vida dos indivíduos. É nesse sentido, que podemos inferir que Marx (2010) aponta que a questão central para promovermos uma educação emancipatória passa pelo debate acerca das limitações da emancipação política para construir a emancipação humana.

De outra forma, compreendemos que a educação na atualidade continua a ser privilégio de poucos, pois está capitalizada. A educação no modo de produção capitalista transfigurada em mercadoria não educa em sentido amplo; os processos formativos ocorrem com vistas a qualificação para o trabalho e mesmo assim há dificuldades infra estruturais para realizar seu propósito. A educação capitalista está orientada para o lucro, o estranhamento e a alienação e não para a emancipação humana, ou seja, está orientada para reproduzir a lógica da sociedade mercantil e não para sua superação. Os indivíduos adentram as instituições formais a fim de ingressarem na sociedade de consumo e a educação passa a carregar status de mercadoria, um fetiche a ser alcançado com louvor. A educação reificada assume sua função como algo a se conquistar como meio para acessar a sociedade do capital em detrimento da essência humana.

Para além da educação como mercadoria, a educação proposta por Marx e Engels é uma educação com vistas a emancipação coletiva. Dessa maneira, a vida extrapola a mera reprodução do capital ou conservação dos meios de subsistência. A educação emancipadora precisa estar disposta a dotar a vida como crucial atuação consciente no processo histórico. É premente superar o estranhamento a qual os indivíduos estão imersos na sociedade do capital através de outro modo de reprodução social.

Portanto, a tarefa da educação, em seu sentido mais ampliado como formação da humanidade no homem, consiste em conduzir e orientar os indivíduos em todos os seus embates na vida real e cotidiana. É próprio do desenvolvimento histórico da humanidade o caráter transformador da realidade através dos processos experienciais acumulados. A concepção marxista do homem aponta diretamente o conteúdo efetivo do trabalho educativo e sua função social. Desta maneira, a educação, ao formar os indivíduos de acordo com os arcabouços fundamentais do socialismo nos permitiria o entendimento mais ampliado de nós mesmos e do mundo a nossa volta indicando conscientemente que as nossas ações são responsáveis pelo modo de ser do todo social.

Em Marx e Engels a instituição escolar, mesmo diante de seus limites, tem o papel decisivo de romper com a interiorização da alienação, estranhamento e fetichização marcadamente inerentes aos interesses do Estado capitalista. Se na educação formal ocorrer um ensino que vise a negação do capitalismo já se constata uma postura de superação das estruturas do capital. O papel da educação é soberano na medida em que traça estratégias nas quais seja possível vislumbrar a transformação das condições objetivas de produção e reprodução da ordem estabelecida pelo capital.

Nessa perspectiva, a educação não se reduz a tarefa de preparar o indivíduo para uma mudança contingente e individual conforme a toada do capital, mas, sobretudo, preparar o sujeito para atuar como agente coletivo na contínua e radical transformação das relações sociais. Para tal, se faz urgente assegurar um processo de transição revolucionária efetivamente socialista. Daí, a importância essencial da concepção marxista para analisar a vida concreta em sociedade e apontar a necessidade de superar o modo como se produz a existência à luz do capitalismo através de uma ação intencional e material da educação como relação social fundamental.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial presença/Martins Fontes, S/D.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia literária, 2017.
- ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENQUITA, Mariano Fernández. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana *IN: Teorias da reprodução e da resistência*. Porto Alegre: Palmarinca, 1990.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011a.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra Marx e Engels**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011b.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MARX, Karl. **O capital I – O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001
- RANIERI, Jesus. **A câmara escura: Alienação e estranhamento em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SOUSA Jr. Justino de. **Marx e a crítica da Educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUSA Jr. Justino de. **Trabalho, práxis e o programa marxiano da educação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais. Caxambu, ANPED, 2008.

Notas

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Currículo Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/9912305579298001> ORCID ID- <https://orcid.org/0000-0003-2861-6176> E-mail: mauro.vieira@ifrn.edu.br

² Mestre em Educação Brasileira (UFC). Especialista em Gestão Escolar (UECE) e licenciado em História (UFC). Currículo Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/5093670110695639> ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-4189> E-mail: rmlvieiradeoliveira3@gmail.com

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5835023680619914>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2614-418X>. E-mail: justinojr66@yahoo.com.br.

⁴A esse respeito Lukács (2013, p. 46) destaca que o salto ontológico “implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser”.

⁵ Denominação utilizada por Antunes (2002) para indicar a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção.

⁶ Cf. PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez, 2001

⁷ A proposta de uma democracia radical é pensada e desenvolvida por Marx em: MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

⁸ A esse respeito ver MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política – livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

Recebido em: 15 de setembro de 2020.

Aprovado em: 24 de março de 2021.