

PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SOB A TEORIA SOCIAL

ANDRÉ DE OLIVEIRA GERÔNIMO

Pós-graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Abordando a educação no âmago de seu sentido social, a partir de seu papel na mediação ontológica e metabólica das organizações societais contemporâneas, este estudo tem por objetivo situar a educação como categoria analítica sob a teoria social. Recuperando primeiramente da filosofia e da teoria da evolução social hegeliana os princípios ontológicos da mediação social, passando pela crítica da economia política na análise da lógica capitalista e a conseqüente subsunção da educação à reprodução da sociabilidade fundamentalmente produtiva, terminamos por sintetizar no caráter praxiológico do fazer educativo um estudo sobre a relação dialeticamente estabelecida entre o trabalho e a educação no capitalismo, ou seja, sobre as formas superestruturais de expressão ideológica contidas na educação enquanto instrumento de reprodução da sociabilidade capitalista e as formas infraestruturais de organização produtiva enquanto expressão da sociabilidade desempenhada pelo trabalho em sua forma metabólica e ontológica.

1. O SENTIDO IMANENTEMENTE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Definir a educação enquanto categoria analítica é uma tarefa que exige também sua definição no plano social. Os aspectos pedagógicos dos processos de ensino-aprendizagem, os recursos e técnicas didáticas - entre outros aparatos instrumentais que via de regra são elementos pesquisados nos estudos acerca da educação - não ganham sentido senão pelo cumprimento do papel socializante que o ensino adquiriu nos diferentes contextos em que se inseriu historicamente e em que também está presente contemporaneamente. Longe de possuir um sentido universal ou um significado em sua essência, a educação não se apresenta sob uma justificativa historicamente atemporal ou invariável: antes disso, ela é síntese de um complexo de relações sociais, de determinações e contingências tão limitadas quanto possibilitadas pelas particularidades históricas de seu tempo.

A exemplo das diferentes configurações que a educação assumiu através de diferentes formas societais, tais como nas sociedades tribais, antigas orientais, gregas e romanas, medievais de tradições patrísticas e escolásticas, renascentistas, jesuíticas, iluministas, cartesianas, naturalistas, em suma, sob as mais diversas influências históricas, bem como sob as mais diversas correntes teóricas, é possível identificarmos na educação a objetivação de uma reprodução sistêmica de princípios de sociabilidade (LUZURIAGA, 1981; ARANHA, 2000). Seja pela simples mimetização de sentidos ou ações, pela estruturação de dinâmicas sociais na reprodução geracional de conhecimentos, no cultivo das potencialidades humanas

sob o pressuposto da formação integral, na compreensão do mundo pela visão teocêntrica e pela formação moral, na sistematização das faculdades mentais sobre uma alegada racionalidade ou ainda sobre outros pressupostos socialmente justificados, a característica persistente e irreduzível à educação é sempre sua fundamentação orientada à socialização, seja em agrupamentos familiares, castas, grupos aristocráticos, estratificações sociais ou, em um discurso mais contemporâneo e amplamente defendido, ainda que sustentado sobre termos formais e abstratos, em uma sociedade democrática¹.

Deste modo, quando tomamos a educação por uma categoria analítica, para além de uma discussão epistemológica, nos debruçamos também sobre a análise de seu papel mediativo imanentemente social na história humana. Diferenciando o ser humano dos demais seres vivos, a mediação social desempenhada pela educação em suas mais variadas formas exprime uma particularidade ontológica que carrega consigo uma perspectiva totalizante muito mais ampla que a mera dissecação teórica de técnicas ou métodos capazes de realizar a produção e a reprodução de determinados conhecimentos ou, ainda, capazes de imprimirem certa eficácia aos processos de ensino-aprendizagem organizados em torno de um conjunto de saberes úteis à socialização de grupos com interesses específicos. A educação, como qualquer outra categoria social que diferencie a existência ontológica do gênero humano em detrimento de outros organismos vivos, aponta diretamente para a questão do ser e de sua subjetivação em constante confronto com a natureza. Pontuando esta compreensão metodológica, argumenta Demerval Saviani que:

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais,

¹ Contando atualmente com 193 Estados-nações signatários, a Organização das Nações Unidas - ONU - reivindica pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, pelo *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos* e pelo *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, o primeiro assinado em 1948 e os dois últimos em 1966, o ideal comum de respeito e cumprimento de uma série de direitos e liberdades a ser atingido pelo ensino e pela educação, de modo a garantir aos indivíduos o usufruto do bem-estar em uma sociedade democrática. Tais direitos e liberdades, no entanto, se demonstraram por muitas vezes como instrumentos de legitimação de ações contraditórias a suas prerrogativas, dando lugar a conflitos neoimperialistas na disputa de territórios, recursos naturais, mercados consumidores e, entre outros elementos, de pontos de ocupação estratégica. Exemplos mais recentes desta antinomia se dão principalmente pelos conflitos travados na Bósnia em 1995, pelos bombardeios ao Kosovo em 1999 e pela ocupação do Afeganistão em 2001 liderados pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e ainda pela Guerra do Iraque entre 2003 e 2011, pela intervenção militar do norte do Paquistão que teve início em 2004 e ainda não encontrou seu fim e pelas intervenções na Líbia em 2011, no Egito em 2013 e em tantos outros processos políticos na questão palestina e da Primavera Árabe que contaram com ações lideradas militarmente pelos Estados Unidos. Para uma análise mais pontual do formalismo democrático e sua instrumentalização pelas políticas de intervenção neoimperialistas, conferir o debate entre Noam Chomsky e Ian Williams publicado em 2009: *Foreign Policy in Focus*.

que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la (SAVIANI, 2011: 11).

A transformação da natureza pelo ser humano, objeto de contemplação desde a antiguidade filosófica, encontra na modernidade seu grande expoente no pensamento alemão, mais especificamente em Georg W. F. Hegel e em suas considerações sobre a natureza teleológica da ação humana. Sistematizando o significado da capacidade humana em transformar a natureza, Hegel argumenta que a ação humana, dotada de um princípio de finalidade, de objetivação de uma intenção, é parte de um propósito que visa a constituição de uma completude superior do ser (HEGEL, 1992: 160-191; MAGEE, 2010: 145-147).

Para o alcance desta completude, há, porém, uma inevitável dependência relacional que é exterior às entidades orgânicas consideradas de forma isolada, ou seja, há uma relação de dependência mediativa entre as alteridades para que uma necessidade se transforme em sociedade, tal como as necessidades fisiológicas humanas requerem, entre outras especificidades, o condicionamento das intempéries naturais para sua proteção contras as ameaças à sua existência e para o provimento de abrigo, alimentação e de outras condições necessárias à manutenção de sua sobrevivência orgânica (HEGEL, 1997: 167-177). É neste reconhecimento da existência do outro enquanto entidade orgânica que um ser humano estabelece seu vínculo social, tornando-se não só completo enquanto ser em sua essência como também parte de uma sociedade, afirmando a síntese de que “[...] o fim egoísta é a base de um sistema de dependências recíprocas no qual a subsistência, o bem-estar e a existência jurídica do indivíduo estão ligados à subsistência, ao bem-estar e à existência de todos” (HEGEL, 1997: 168).

O estabelecimento da transformação natural enquanto mediação do vínculo social entre os seres humanos, para Hegel, assim se constitui pela ação teleológica entre uma intenção e sua forma materializada pelo confronto de duas entidades na produção de uma matéria. À consecução do processo metabólico pelo qual uma carência atribui ao meio natural um valor, uma utilidade, para então sintetizar pela ação humana uma matéria capaz de fornecer a satisfação de uma necessidade pela produção de um objeto consumível, Hegel dá o nome de trabalho (HEGEL, 1997: 177-178).

Pela síntese hegeliana o trabalho seria, portanto, a categoria fundamentalmente ontológica do ser humano, o que o diferenciaria de todos os outros seres e organismos vivos e o tornaria social pelo reconhecimento da alteridade, da natureza enquanto exterioridade de si e de outros seres humanos enquanto entidades externas igualmente dotadas de consciência,

carências, e potencialidades metabólicas na satisfação de suas necessidades. Do mesmo modo o trabalho seria, para Hegel, um processo dialético de transformação do ser humano em ser social²: ao mesmo tempo em que este transformaria a natureza pela intencionalidade de sua consciência, internalizaria também a instrumentalidade metabólica do trabalho pela linguagem e pelo aprendizado social, permitindo assim a acumulação de conhecimentos, técnicas e instrumentos de eficácia superior, já que estes sintetizariam historicamente mediações mais responsivas na objetivação das intenções teleológicas.

A acumulação, assim como a reprodução dos conhecimentos necessários à execução de mediações metabólicas mais complexas e de maior eficácia, desempenha na filosofia de Hegel um sentido imanente à história, tal como a evolução social possibilitada pela produção de condições que em muito superam a satisfação das necessidades mais elementares à manutenção da existência humana. A produção de matérias para usufruto em excedente, que pode ser também caracterizada como a produção de riquezas e bens, faria assim rodar a engrenagem da evolução social, que, na filosofia hegeliana, alcançaria um tal estágio de desenvolvimento superior e final que terminaria por reproduzir incessantemente um modelo de organização societal por todo o devir histórico³.

A história, assim como o ser, se apresentaria sempre de forma incompleta enquanto elemento genérico do abstracionismo teórico hegeliano, vindo a se realizar apenas pelo desempenho de suas potencialidades contidas em sua exterioridade: a história apenas se tornaria completa pela realização do espírito do absoluto, da manifestação da razão e da consciência plena, e o ser, de modo semelhante, se completaria apenas pela supressão de sua condição materialmente alienada e essencialmente estranhada, quando este alcançaria a plena consciência de si (HEGEL, 1997: 307-308; INWOOD, 1992: 35-36).

² Elemento central na superação hegeliana do dualismo filosófico do racionalismo e do empirismo, a dialética hegeliana recupera da filosofia antiga, mais especificamente na *Política* de Aristóteles, a ontologia que reconhece no relacionamento social a finalidade existencial do ser humano. Esboço de uma filosofia da história, é importante ressaltar este argumento lógico como precedente de uma teoria da evolução social, como elemento metodológico necessário à análise que dá centralidade ao trabalho e à educação no desenvolvimento histórico das sociedades.

³ O fim da história como apresentado por Hegel de modo algum se apresenta como absoluto, mas apenas relativo às particularidades organizacionais de determinadas formações sociais. Tangendo o pensamento de Wilhelm Humboldt e precedendo muitas das contribuições de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, Hegel identifica na razão o motor da história, ainda que esta razão seja parte de uma tradição puramente ocidental e, em seu cerne, oriunda de um ascetismo tipicamente protestante. Para mais detalhes, conferir outras duas obras de Hegel que tratam mais especificamente desta discussão: *A razão na história* e *Filosofia da história*. E, para um maior aprofundamento do fatalismo da filosofia da história na contemporaneidade, particularmente sob o neoconservadorismo, conferir *O fim da história e o último homem*, de Francis Fukuyama e, para uma análise mais crítica destas posturas, conferir *O fim da história - de Hegel a Fukuyama* de autoria de Perry Anderson.

Em continuidade, a educação seria então o principal instrumento de socialização do aprendizado acumulado historicamente na consecução das mediações metabólicas do ser humano entre seus congêneres e a natureza. Desempenhando um papel central na socialização dos seres humanos, tanto o trabalho quanto a educação estariam situados no seio da compreensão da realidade histórica, já que, como Hegel argumenta, o desenvolvimento social se daria pela “*diferenciação infinita até a interior existência para si da consciência de si*” e pela “*forma da universalidade que se encontra na cultura, no modo do pensamento pelo qual o espírito se torna objetivo e real, como totalidade orgânica, em leis e instituições que são a sua vontade pensada*” (HEGEL, 1997: 215-216).

Pela breve exposição dos excertos da filosofia hegeliana tangentes à ontologia do ser podemos constatar uma ampla sistematização teórica do sentido filosófico da existência humana e sua intrínseca realização pelo complexo desenvolvimento de relações sociais ao longo da história. No entanto, o devir histórico e o vir-a-ser da condição existencial fundamentados por Hegel, apesar apontarem para orientações emancipatórias em uma teoria da evolução social, não são mais que exercícios lógicos sobre a idealização filosófica de condições genéricas - resquícios da filosofia cartesiana e kantiana ainda presentes no pensamento dialético e no idealismo alemão dos quais Hegel se posiciona como tributário, ainda que proponha explicitamente a superação das tautologias do racionalismo iluminista.

Em crítica a Hegel, tal como pontua Karl Marx na *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, a abstração idealizada de uma divisão entre a história e o ser humano é também a manifestação de um estado invertido de consciência, que, tal como o pensamento religioso, expressa a realização fantástica da essência humana apartada das condições materiais sobre as quais se dá sua existência (MARX, 2010a: 145-146). Além disso, superando o idealismo alemão pela crítica de Hegel, Marx desloca a centralidade da análise filosófica da ontologia social para o plano da materialidade e das condições históricas de sociabilidade. Em sua *Contribuição à crítica da economia política*, traçando o plano analítico da anatomia da sociedade, Marx sistematiza suas conclusões sintetizando que:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas sociais de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência. (MARX, 2003: 5).

Cabe ressaltar que, se por um lado Marx situa em seu plano analítico o método materialista histórico de consideração da estrutura social, não deixa por outro lado de reconhecer a importância do trabalho enquanto fundamento da sociabilidade, imprimindo à sua mediação entre os seres humanos e a natureza um caráter fundamental para a compreensão de uma possível teoria da evolução das formas sociais de organização. Em consequência, a consideração homológica entre o que é o ato de produção da vida material e as condições sobre as quais esta produção se organiza tomam o lugar da categoria hegeliana de razão enquanto motor da história, invertendo assim a dialética idealista em favor da economia política:

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, ao contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade (MARX, 2003: 5-6).

No entanto, as relações de produção estabelecidas socialmente não desempenham apenas uma operação mecânica e etapista na evolução das formas de organização social. A dialética materialista histórica não só reconhece a multiplicidade dos fenômenos envolvidos como os sistematiza de forma relacional, atribuindo às formas materiais e imateriais de sociabilidade a síntese da transformação social:

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material - que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa - das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências (MARX, 2003: 5).

Deste modo, situando em um plano analítico a ação humana na objetivação da história, Marx tanto deixa para trás a metafísica filosófica de Hegel quanto situa no materialismo histórico a dialética presente nas relações que compõe a estrutura social e suas particularidades temporais pelos fenômenos de ordem concreta - categoricamente concebidos sob a infraestrutura economia - e de ordem ideológica - concebidos sob a superestrutura ideológica, jurídica e política de uma sociedade:

As relações sociais em que os indivíduos produzem, as relações sociais de produção alteram-se portanto, transformam-se com a alteração e desenvolvimento dos meios materiais de produção, as forças de produção. As relações de produção na sua totalidade formam aquilo a que se dá o nome de relações sociais, a sociedade, e na verdade uma sociedade num estágio determinado, histórico, de desenvolvimento, uma sociedade com caráter peculiar, diferenciado. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa são outras tantas totalidades de relações de produção, cada uma das quais designa ao mesmo tempo um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade (MARX, 1982).

Em conclusão à discussão deste tópico, se de um lado tomamos pela argumentação de Marx que as relações de produção pautariam a configuração da base da estrutura social, por outro, identificamos que, de forma relacional, a legitimação das formas superestruturais das relações sociais se daria justamente pela reprodução de uma sociabilidade pautada sobretudo na expressão ideológica de uma configuração superestrutural. A particularidade desta constatação está, como ressaltado, na dialética relacional presente na análise de Marx. Apesar de distinguíveis, as formas materiais e imateriais de produção não podem ser consideradas isoladamente, visto que a sociedade enquanto conjunto de relações sociais só pode ser analisada pela objetivação destas duas categorias analíticas.

A educação, do mesmo modo que o trabalho se apresenta nas relações de produção, também manifesta sua relacionalidade dialética. Ao ser concebida como elemento reprodutor de uma certa sociabilidade, sua forma de ação teleológica contida nas técnicas, nos conhecimentos e no desenvolvimento intelectual dos seres humanos só apresenta sentido caso se objetivar na produção de valores, de bens e de utilidades, sejam eles materiais ou imateriais, que atendam às necessidades de uma determinada sociedade. Fora desta condição, a educação cultivada individualmente como instrumento de erudição, por mais que só seja possibilitada através de uma organização societal, não perpassa a manifestação de uma individualidade e, portanto, não se caracteriza como instrumento de sociabilização no interior de uma organização societal.

2. A EDUCAÇÃO E SEU POTENCIAL EMANCIPATÓRIO

Nas trilhas do materialismo histórico, se a caracterização de um determinado estágio de desenvolvimento de uma organização social não se dá senão pelas determinações históricas e sociais sobre as quais se estruturam as relações de produção, teríamos então na caracterização do capitalismo a produção de mercadorias organizada sobre uma sociabilidade generalizada pela forma intercambiável de utilidades. Estas mercadorias, produzidas primeiramente por seu valor de uso, encontrariam sua equivalência relativa e permutável em

seu valor de troca, em uma atribuição quantificável do trabalho realizado e acumulado em sua produção pela expressão de uma grandeza monetária (MARX, 2003: 11-42).

A educação, neste contexto, seguindo a categoria do trabalho como mediação metabólica e ontológica das organizações sociais, se coloca tanto como um mecanismo de reprodução social - compreendido como a assimilação de um certo conjunto de valores de ordem intelectual pelo processo de ensino-aprendizagem -, quanto como um mecanismo de produção de bens - compreendido como o processo de produção de conhecimentos, saberes, tecnologias e outros bens de ordem imaterial calcados na manutenção de uma certa sociabilidade estrutural correspondente à reprodução da ordem jurídica, política, religiosa, artística, filosófica e, em suma, das expressões ideológicas sobre as quais o modo de produção capitalista se legitima enquanto um conjunto social de relações produtivas (SAVIANI, 2011: 12-13).

Além da caracterização imaterial dos bens produzidos, tanto quanto o trabalho, a educação tem também sua realização pelas formas produtivas ou não produtivas, ou seja, sua realização por uma relação de troca que objetiva ou não a produção de uma riqueza excedente pela exploração do trabalho em tempo não remunerado de atividade ou pela intensificação da capacidade produtiva dentro do tempo de trabalho remunerado sem que esse aumento de produtividade signifique, no entanto, o equivalente aumento da remuneração do tempo trabalhado⁴. Esta diferenciação elucida duas particularidades sobre a estruturação institucional da educação: a primeira é que, objetivada sob sua forma produtiva nas instituições privadas, a educação é produzida como mercadoria e, como tal, está diretamente sujeita à lógica mercantilista de redução do ser humano à sua força produtiva; a segunda particularidade, objetivada sob sua forma não produtiva, se dá pela justificativa social de manutenção à educação como princípio de sociabilidade que, não atendendo de maneira direta à produção de mercadorias, não menos contribui com o desenvolvimento das forças produtivas pela reprodução das formas de legitimação e aceitação da exploração do trabalho por aqueles que detêm a propriedade privada dos meios de produção e, assim, organizam a produção social de bens de modo a extrair valores excedentes em forma de capital pela alienação do trabalho

⁴ Para mais detalhes sobre a questão da produtividade do trabalho, conferir a seção *O capital que gera frutos. Juro. Lucro*, dos *Grundrisse* (MARX, 2011: 623-653), bem como os tópicos *A produção capitalista como produção da mais-valia* e *Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo* no *Capítulo VI inédito d'O Capital* (MARX, 1978: 6-50, 70-80); para um aprofundamento sobre a relação entre trabalho material e não material, bem como suas formas de acumulação pela extração de mais-valia absoluta e/ou relativa, conferir as seções *Mais-valor absoluto e relativo* e *Mais-valor e lucro*, também dos *Grundrisse* (MARX, 2011: 270-325) e ainda a seção V, *A produção do mais-valor absoluto e relativo*, d'*O Capital* (MARX, 2013: 577-602).

entre aquilo que é produzido, quem o produz e quem se apropria dos bens produzidos, seja para seu consumo ou intercâmbio comercial.

Neste aspecto, a orientação que a educação assume na organização das relações de produção é a contradição central presente entre a constituição ontológica do ser humano e sua efetiva mediação social, isto porque, sendo a educação institucional um instrumento de reprodução das relações sociais, no modo de produção capitalista, ela está tão estranhada e alienada em sua exteriorização quanto o trabalho nas relações de produção: um ser humano que, tendo despendido seu trabalho na produção de um bem que só encontrará a satisfação de seu valor de uso quando da objetivação de seu valor de troca e, conseqüentemente, da objetivação da extração da mais-valia pela exploração de seu trabalho, valoriza as relações das coisas sobre as relações entre os seres, transformando-se igualmente em coisa ao ter sua humanidade reduzida à sua força produtiva. Mais que isso, o processo de produção, ao fragmentar o trabalho em diferentes etapas pelo subjugo de sua força metabólica à eficácia produtiva, também determina fundamentalmente as relações sociais ao caracterizar a organização das relações de produção e, por sua vez, a evolução das formas sociais ao longo da história, refletindo dialeticamente no papel institucional da educação em reproduzir os fundamentos produtivos da sociabilidade capitalista (MARX, 2010b: 80-81).

Retomando os pressupostos de construção de uma sociedade democrática pela educação na contemporaneidade, qual seria então a possibilidade de superação das contradições institucionalizadas na educação? Como superar a concepção de uma educação que, ao mesmo tempo em que reproduz os princípios do trabalho estranhado e alienado, também se molda a partir das relações sociais para dar continuidade à sua lógica produtiva? Se, como já esboçado anteriormente, a educação institucional se demonstra limitada por sua instrumental reprodutibilidade da lógica produtiva na estrutura social capitalista, como pensar a emancipação política dos seres humanos a partir de sua formação social?

Como aponta István Mészáros em *A educação para além do capital*, as possíveis tentativas de se reformar institucionalmente a educação e a sociabilidade humana sob o capitalismo, como as experiências históricas bem demonstraram, estão fadadas a falhar por uma razão nuclear: a da *incorrigibilidade do capital* (MÉSZÁROS, 2008: 25). A absolutização conceitual, apesar de parecer uma mera abstração filosófica, fruto de um marxismo cultural esvaziado de sua carga analítica, encontra sua justificação na crítica da economia política. Do mesmo modo que o estranhamento e a alienação quando da exteriorização do trabalho humano objetivado na forma de mercadoria, a educação só pode se emancipar pelo fim da sociabilidade calcada na acumulação produtiva, na exploração do

trabalho para a produção de excedentes e em sua continuidade pela lógica autorreprodutora e expansiva do capital.

Deste modo a emancipação pela educação, como observa Mészáros lembrando os escritos de Antonio Gramsci, não é possível senão pelo enfrentamento à separação do *Homo Faber* e do *Homo Sapiens*, concebendo a formação humana como algo indivisível de suas potencialidades metabólicas em seu meio social. Esta postura tem suas consequências na implicação de que, para a plena realização de seus potenciais metabólicos em sociedade, a emancipação contraponha efetivamente a lógica de estruturação do capital, ou seja, a orientação emancipatória presume que a forma elementar da mercadoria seja suprimida no atendimento às necessidades materiais dos seres humanos, presume a fundação de uma ordem social que sustente a si mesma não pela exploração privada do trabalho social, mas pela plena realização do trabalho e da formação humana pela educação como princípios de autorrealização social (MÉSZÁROS, 2008: 47-50, 61-62, 72).

Atingido o sentido mais amplo da educação em seu papel na formação humana, sua instrumentalidade reprodutora subsumida na lógica produtiva do capitalismo perde sua sustentação fundamental. O movimento histórico compreendido sob a dialética materialista demonstra que a reciprocidade imanente entre os processos de socialização, tal qual a produção da vida material pelo trabalho e a reprodução social dos seres humanos pela educação, está justamente em sua capacidade metabólica de determinar os pressupostos de organização societal. Em outras palavras, tanto o trabalho quanto a educação se colocam como categorias fundamentais à estrutura social, justificando em sua fundamentação os princípios sobre os quais se sustentam as condições de existência material dos seres humanos: se a produção pelo trabalho determina a formação social pela educação, a relação contrária também se faz objetiva, contendo na formação social a potencial determinação das relações de produção.

Como Mészáros aponta, a lógica do capital é incorrigível sob o ponto de vista de sua capacidade autorreprodutiva. Subsumindo as relações sociais à sua expansão e afirmação hegemônica, a educação raramente se apresenta como mais que um mecanismo de domesticação da vida humana às relações de produção. No entanto, como já vimos anteriormente, a educação não se reduz apenas à reprodução, enquanto categoria de realização social, mas coloca-se também como uma ação metabólica capaz de elaborar, de produzir e sintetizar conhecimentos, saberes, técnicas e tantas outras formas de mediação do ser humano com a realidade material e com seus congêneres no estabelecimento de organizações sociais. Sob esta concepção, da educação não como pressuposto da reprodução lógica do capitalismo,

mas como formadora das capacidades humanas orientadas para uma ação histórica e não apenas para a produção sob a forma assalariada, é que está situada a ação praxiológica.

A práxis, como fundamento da transformação social, contempla a convergência dialética das formas concretas e abstratas de ação, reunindo sob sua conceituação a potencialidades metabólicas tanto do trabalho na transformação material da realidade quanto das capacidades intelectuais humanas na orientação da produção de sua própria existência material. É este o sentido da indissolubilidade da práxis e do reconhecimento da realização humana na vivência social. Ao contrário das formas de estranhamento e de alienação do trabalho e da educação, a emancipação pela práxis não concebe a separação entre a ação e o conhecimento, ao contrário, compreende dialeticamente que a ação só possui significado quando dotada de conhecimento e que o conhecimento, por sua vez, só se objetiva em sua forma social pela ação (GRÜNER, 2007: 5-6).

3. A EMANCIPAÇÃO PELA PRÁXIS DO FAZER EDUCATIVO

A emancipação política e humana, ao mesmo tempo em que pressupõe a superação da limitada concepção da educação enquanto instrumento de reprodução superestrutural, também exige a revolução das relações de produção que objetivam as condições materiais de organização societal. A emancipação pela práxis só se faz possível quando supera seu estatuto de proposta filosófica e opera diretamente sobre a negação dos fundamentos de autorreprodução da lógica capitalista, isto é, quando perpassa sua natureza abstrata e adquire um estado de concretude ao refundar no seio da organização societal uma sociabilidade não mais fundamentada sobre a produção de mercadorias calcada na exploração do trabalho estranhado e alienado para a apropriação privada, ao refundar no ser humano sua própria realização metabólica com a natureza e seus congêneres através da educação e do trabalho e negar assim sua redução à simples força produtiva contida em sua organicidade.

O fazer educativo em sua forma emancipatória necessariamente rompe, portanto, com a institucionalização sistêmica do conhecimento como mero fazer técnico e com o estreitamento das potencialidades humanas a seu aspecto meramente produtivo nas relações sociais organizadas sob a lógica capitalista. Não obstante, o fazer educativo em sua concepção emancipatória significa também a ruptura com a simplificada forma de transferência de conhecimentos, fundamentando-se então, a partir de uma compreensão mais ampla do papel da educação na fundação de uma nova ordem social, em que “*o ensinar não é transferir*

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010: 22-24).

O fazer educativo emancipatoriamente orientado, no entanto, não se faz suficiente para também emancipar as condições materiais de reprodução social e, assim, refundar a ordem social sobre bases objetivamente democráticas. A limitação encontrada por muitas correntes que, tal como apontado neste estudo, se direcionaram pela concepção humanística de educação - tais como a pedagogia libertária, a escola nova e a histórico-crítica - foi justamente sua impotência de transformação frente às bases materiais de estruturação da escola enquanto instituição educativa. Em confronto com a estruturação disciplinar, seriada e conteudística da escola, legitimada sobretudo pelo aparelho estatal por meio da padronização de currículos desenvolvidos para atender às necessidades produtivas do capitalismo, a pedagogia de teor crítico não conseguiu mais do que se posicionar como movimento contra-hegemônico no ambiente escolar. Este posicionamento, é claro, também não deixa de ser extremamente relevante como movimento de resistência à contínua expansão da lógica capitalista de sociabilidade, mas tal como qualquer outra ação que não envolva dialeticamente tanto as bases materiais quanto as ideológicas das estruturas sociais organizadas sob o capitalismo, considerar que tão somente a educação institucional pode, de algum modo, emancipar o gênero humano não é mais do que reformar a lógica reprodutiva do capitalismo para assegurar a eficácia de sua própria autorreprodução - é este o caminho pelo qual a agenda neoliberal tem incorporado os discursos críticos à sua defesa formal da democracia e, em um nível mais estrutural, tem valorizado pela reificada instrumentalização do conhecimento técnico e científico a reprodução da sociabilidade capitalista pelo infundado culto à sociedade do conhecimento⁵. Reiterando esta argumentação, Mézàros pontua que:

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. 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 a mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do

⁵ A questão a ser feita é: de qual conhecimento, por quem produzido, em que condições de produção e produzido para quê? Tal como apontam as críticas à incorporação do Relatório Delors às recomendações educacionais da UNESCO, o conhecimento como concebido nesta denominação teórica não faz mais que reproduzir a estrutura classista do modo de produção capitalista, transferindo da produção de bens materiais para os bens imateriais e de ordem tecnológica a capacidade de autovalorização do capital. Para mais detalhes sobre este debate, conferir a entrevista de Demerval Saviani, *Aprender a aprender: um slogan para a ignorância*, concedida à Revista Rubra e o artigo de Fabricio Maciel, publicado em 2011 no portal Gramsci e o Brasil, sob o título *Existe uma "sociedade do conhecimento"?*, ambos disponibilizados em seus respectivos links presentes nas referências bibliográficas ao fim deste artigo.

nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser *formais*; eles devem ser *essenciais*". Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008: 45).

Como aponta Mézàros, a carga emancipatória da educação não tem sua realização possível se pensada de forma avulsa à transformação social, nem a premissa contrária, de uma possível transformação social apartada de uma educação que forme o gênero humano plenamente emancipado e, portanto, não estranhado, não alienado de suas capacidades metabólicas.

Na articulação dialética destas duas condições em uma ação integrada é que se situa o potencial emancipatório pela práxis do fazer educativo. Para além da dicotomia do ensinar e do aprender, ordenada mecanicamente para otimizar a assimilação mimética de conteúdos, técnicas e saberes instrumentalizados, a concepção praxiológica da educação é uma contínua reconstrução da indivisibilidade da teleologia da ação, da indivisibilidade do ser humano enquanto organismo que concebe e realiza plenamente sua existência em seu meio social. Do mesmo modo, para além da educação e da democracia formal, a práxis do fazer educativo é a construção da educação substancial, da construção de formas de sociabilidade fundamentadas na vivência substancialmente democrática onde a condição de realização da existência de um ser humano é exatamente a mesma condição de realização da existência de outro em termos de liberdade e igualdade (MÉSZÁROS, 2008: 72-77).

Em síntese, o desafio colocado à educação em sua orientação emancipatória é justamente ressignificar as práticas educacionais dentro de uma concepção praxiológica do fazer educativo. Como se apresentou em nossa análise, a educação enquanto prática transformadora isolada é incapaz de subverter as determinações que institucionalmente internalizam, pela reprodução social da lógica capitalista, a auto-alienação do trabalho e as formas estranhadas de sociabilização, isto é, internalizam a impossibilidade de realização plena do gênero humano por sua auto-mediação com a natureza e seus congêneres. Longe da conformação pelo fatalismo, o resgate da práxis pelo fazer educativo é a essencial contribuição da educação ao horizonte emancipatório das sociedades organizadas sob o capitalismo, cultivando, dentro das limitadas possibilidades formativas, as capacidades críticas e questionadoras dos seres humanos na constituição da compreensão dialética necessária à efetiva transformação social.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- ARANHA, Maria L. de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2000.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Práxis e educação em Gramsci**. Filosofia e Educação - Revista Digital do Paideia, Online, v. 2, n. 1, p. 181-203, abr./set. 2010. Disponível em < www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/download/953/900 >. Acesso em 25/03/2014.
- CHOMSKY, Noam; WILLIAMS, Ian. **Foreign policy in focus**. Online: 2009. Disponível em < <http://www.chomsky.info/debates/20090803.htm> >. Acesso em 24/03/2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GARAUDY, Roger. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- GRÜNER, Eduardo. **Leituras culpadas. Marx(ismos) e a práxis do conhecimento**. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Online: CLACSO, 2007. Disponível em < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/marix.html> >. Acesso em 26/03/2014.
- HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992. Vol. I.
- _____. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. São Paulo, Centauro: 2001.
- _____. **Filosofia da história**. Brasília: UNB, 2008.
- INWOOD, Michael. **A Hegel dictionary**. Oxford: Blackwell, 1992.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1981.
- MACIEL, Fabrício. **Existe uma “sociedade do conhecimento”?**. Online: Gramsci e o Brasil, 2011. Disponível em < <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1362> >. Acesso em 28/03/2014.
- MAGEE, Glenn A. **The Hegel dictionary**. Londres-Nova Iorque: Continuum, 2010.
- MARX, Karl. **O Capital: Livro I - Capítulo VI (inédito)**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. **Trabalho assalariado e capital**. Lisboa: Avante, 1982. Disponível em: <<http://www.dorl.pcp.pt/images/classicos/trabalho%20assalariado%20e%20capital.pdf>>.

Acesso em 09/08/2013.

_____. **Contribuição à crítica da economia-política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Manuscrtos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

ONU. **Pacto internacional sobre direitos civis e políticos**. In: BRASIL. Decreto nº592 de 6 de Julho de 1992. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm >. Acesso em 20/03/2014.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Online: Unicrio, 2000. Disponível em < http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf >. Acesso em 20/03/2014.

ONU. **Pacto internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais**. Online: UNFPA, s.d. Disponível em < http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf >. Acesso em 20/03/2014.

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

_____. **Aprender a aprender: um slogan para a ignorância**. Online: Rubra, s.d. Disponível em < <http://www.revistarubra.org/revista-rubra-n%C2%BA-3/dossier-educacao/> >. Acesso em 28/03/2014.