



6º Encontro Internacional de Política Social
13º Encontro Nacional de Política Social
Tema: Duzentos anos depois: a atualidade de Karl
Marx para pensar a crise do capitalismo
Vitória (ES, Brasil), 4 a 7 de junho de 2018

Eixo: Educação e política social.

**PARA UMA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O TRABALHO EDUCATIVO
ENQUANTO POSSIBILIDADE SUPERADORA DA ESCOLA CAPITALISTA**

Jamildo Rios de Almeida¹

Resumo: Em tempos de neoliberalismo, pós-modernismo, acirramento do capital, desmonte da escola pública, cabe aqui fazer uma defesa concreta desse espaço sob o viés do materialismo histórico e dialético enquanto possibilidade determinante na consciência e na emancipação humana. Elegemos o trabalho educativo enquanto categoria central e como principal desdobramento para se pensar uma ontologia da educação. A partir daí, procuramos apontar seus limites e possíveis alternativas superadoras dentro do próprio capitalismo a partir da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Trabalho; Escola; Emancipação humana.

**FOR AN ONTOLOGY OF EDUCATION: THE EDUCATIONAL WORK AS A
POSSIBILITY OVERCOMING OF CAPITALISTIC SCHOOL**

Abstract: In times of neoliberalism, postmodernism, the intensification of capital, the dismantling of the public school, it is here to make a concrete defense of this space under the bias of historical and dialectical materialism as a determining possibility in human consciousness and emancipation. We choose the educational work as a central category and as the main development to think about an ontology of education. From there, we try to point out its limits and possible overcoming alternatives within the capitalism itself from the historical-critical pedagogy.

Keywords: Work; School; Human emancipation.

Introdução

O objetivo deste trabalho é *discutir* a respeito de como, numa sociedade capitalista, a educação possa *contribuir* para a efetivação da mudança de consciência dos sujeitos. Nesse sentido, buscamos *entender*, na sua gênese, os processos evolutivos do ser humano e como a educação se fundamenta historicamente em cada modelo produtivo da sociedade. Assim, procuramos *interpretar* o processo ontológico da educação. Uma ontologia da educação, segundo Duarte (2012), procura entender no campo específico da atividade educativa, a essência da formação concreta historicamente produzida na constituição de seres sociais, indivíduos humanos.

¹ Professor de Educação Física. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: <jamildo-ra@hotmail.com>.

Triviños (2008) nos alerta que o mundo é constituído de fenômenos e objetos, entendendo-os enquanto *realidade objetiva*², portanto localizam-se fora da nossa consciência (natureza material). Diferentemente, os fenômenos ideais que são aqueles produzidos em nossa consciência (natureza espiritual).

Esse artigo é pautado pelo **materialismo histórico dialético** como arcabouço teórico metodológico, para submeter este estudo ao rigor científico considerando-o para além do imediatismo, ou seja, na dimensão da totalidade; e lógica, por entendê-lo como mais avançado no que se refere às explicações da realidade concreta e seus fenômenos³, como aborda Saviani (2004). Para tanto, buscamos explicações referente a natureza e a sociedade através do marxismo, que reivindica a defesa da concepção de mundo comunista:

[...] Não é possível, porém, para o pesquisador, imbuído de uma concepção marxista da realidade, realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações sócio-econômicas, modo de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão de formações sócio-econômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção de homem, ideia da personalidade, da educação etc. (TRIVIÑOS, 2008, p. 73).

Segundo Sanfêlice (2005), a pesquisa em educação pautada no materialismo histórico dialético implica, sim, em uma escolha de um método de pesquisa, justamente porque esse método traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis. Diferente do que os autores pós-modernos defendem, onde desconsideram esse método enquanto uma ciência.

É somente assim que se torna possível uma coerência científica que desde a escolha do objeto de pesquisa até a produção de um novo conhecimento sobre o mesmo resulta de uma opção política-ideológica, no âmbito de uma visão materialista de mundo em contínuo movimento e onde as contradições

² A realidade objetiva, ou seja, a matéria, está integrada por infinidade de objetos e sistemas que existem no mundo real. A matéria é criada e indestrutível, eterna. É capaz de autodesenvolver-se. Esta qualidade da matéria é extraordinariamente interessante, porque ela, em condições favoráveis, permitiu o surgimento da vida orgânica e, mais tarde, depois de milhões de anos, dos seres capazes de ter ideias, de pensar (TRIVIÑOS, 2008, p. 56).

³ “[...] não se elabora uma concepção sem métodos; e não se atinge a coerência sem lógica” (SAVIANI, 2004, p.3). Por isso, utilizamos o rigor científico e optamos pelo materialismo histórico e dialético, por entender que é o método que dá conta das explicações concretas de situações concretas da realidade produzida pelo conjunto de homens.

antagônicas são as chaves para se compreender as alterações quantitativas e qualitativas da história e da educação (SANFELICE, 2005, p. 90-91).

Sanfêlice (2005, p. 80) afirma que o pensamento marxista reúne “um conjunto de categorias ontológicas que permitem a reprodução ideal do movimento real da história”. Explicando ainda, ao citar Pinto (1969, p. 76) que “[...] a ciência é uma criação do homem, que descobre a possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que é real objetivamente”. E ainda mostra que:

[...] as duas grandes descobertas que Engels (1974) atribui a Marx, a concepção materialista da história e a revolução do segredo da produção capitalista através da mais valia [...], é que graças a isso (não unicamente) o materialismo se tornou uma ciência. Dito isso de outra maneira: Marx dispôs de condições históricas que lhes viabilizaram reproduzir de forma adequada, no nível da consciência, do conhecimento do real, as condições objetivas tanto da natureza quanto da sociedade em que vivia, ou seja, superar o idealismo e compreender o cerne do funcionamento da sociedade capitalista do século XIX. Um plano filosófico, constituído pela reflexão sobre a realidade que cumpre a exigência de apoderar-se, por reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior. (SANFELICE, 2005, p. 80-81).

Das categorias determinadas pelo materialismo histórico dialético, destacamos o par dialético: *realidade e possibilidade*, na qual a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias, ou seja, a possibilidade é uma realidade em potencial, há uma dimensão real no campo da possibilidade (CHEPTULIN, 2004).

Outra categoria do pensamento a ser destacado aqui é a *contradição*, traduzida por Cheptulin (2004) enquanto:

Possuindo tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários. (CHEPTULIN, 2004, p. 286-287).

É nesse contexto que nossas análises foram sendo construídas. Entendendo a *contradição antagônica* (TRIVIÑOS, 2008, p. 70) presente na sociedade pautada pela propriedade privada e não pela propriedade social. Desse modo, colocamos a educação escolar enquanto alternativa, contígua à luta de classes, de superação da apropriação privada dos meios de produção da vida humana, na qual localiza-se as formas clássicas de conhecimento, que são usurpadas pela burguesia e negadas para a classe trabalhadora.

Desenvolvimento

Para se ter uma reflexão radical de qual é a nossa origem, do que somos e de como nos tornamos o que somos, é necessário que se conheça o processo evolucionista do homem⁴; da mesma forma, conhecer o processo educativo é fulcral para o transcurso da humanização.

Para isso, Leontiev (1978) busca explicações baseadas nos estudos mais recentes da paleantropologia, e aponta que esse foi um longo processo que compreendeu uma série de estágios. O primeiro estágio é o da preparação biológica do ser humano, em que predominavam as leis biológicas e que começou no fim do período terciário até o início do período quaternário. Os seus representantes eram chamados de australopitecos, e eram animais que possuíam uma vida gregária. Conheciam a posição vertical de locomoção e utilizavam utensílios rudimentares, porém não trabalhados; possuíam, ainda, meios extremamente primitivos para se comunicar.

No segundo estágio apresentado pelo autor, há uma série de etapas, conhecidas como “passagem ao homem”. Essas compreendem desde o aparecimento do pitecantropo até a época do homem de Neandertal. Essa última etapa trata-se justamente de quando se inicia a fabricação de instrumentos e as primeiras formas de trabalho e de sociedade. A formação do homem estava ainda submetida às leis biológicas, ou seja, ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas. Nesse período, sob influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem, iniciaram, além das modificações anatômicas, modificações no cérebro, nos órgãos dos sentidos, nas mãos, nos órgãos da linguagem, dentre outras.

Sobre essa ideia, Engels (1999) já afirmava que:

[...] os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. (ENGELS, 1999, p. 5).

⁴ Entender homem não como o gênero masculino, mas em um sentido mais amplo do gênero humano, portanto, homens, mulheres, crianças, LGBTQ+.

Nesse ponto, cabe aqui afirmar, ainda de acordo com a perspectiva do autor, que, além da linguagem, o trabalho é vital. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem, como é trazido por Engels (1999). Seguindo a lógica do autor, foi através das necessidades de produzir a própria existência que o homem passou a se organizar em grupos. Com isso, houve a necessidade de se comunicarem uns com os outros. É a partir daí que surge a linguagem articulada, o que foi preponderante para nossas modificações orgânicas. Assim, “[...] primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano” (ENGELS, 1999, p. 6).

Já o terceiro estágio trazido por Leontiev (1978) é o momento em que a natureza do homem sofreu uma nova mudança, uma vez que passa a depender menos dos indícios das mudanças biológicas, tornando-as mais lentas. Com isso, as leis sócio-históricas regerão, doravante, a evolução do homem, fazendo com que as leis biológicas, mesmo sendo um processo dinâmico e permanente, não mais sejam determinantes para o seu desenvolvimento.

Nesses moldes, o que nos difere dos outros animais é a capacidade de modificar a natureza de forma intencional e planejada. Engels (1999) ainda destaca que os animais utilizam a natureza e a modificam pelo mero fato de sua presença nela. Diferentemente do homem, que além de modificá-la, obriga-a a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença resultante da capacidade de realizar trabalho. Passamos, então, do processo de hominização para o processo de humanização. Foi realizado, enfim, um salto qualitativo que nos possibilitou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Saviani (2013a) coloca que, para o homem sobreviver, ele necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência, e que, ao fazer isso, inicia-se o processo de transformação da natureza, criando-se um mundo humano, que é o mundo da cultura. Infere, ainda, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, e é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, e também um processo de trabalho em si.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica, que em sua prática pedagógica na educação escolar, segundo Saviani (2013a), pressupõe:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzidos historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013a, p. 8-9).

Assim, faz-se necessário tomar uma posição que defenda a classe trabalhadora, levando o conhecimento científico sistematizado para os alunos. Sobretudo, deve-se ir de encontro às teorias neoliberais, construtivistas e pós-modernas que visam fragmentar e muitas vezes negar o conhecimento na sua totalidade, levando à formação unilateral dos sujeitos. Para tanto, devemos ser rigorosos com a organização do trabalho pedagógico. É nesse bojo que centra a luta pelo trabalho enquanto princípio educativo.

Para Pistrak (2011), a diferença de princípio que separa a escola do trabalho - formulada na Rússia Soviética – das escolas reformistas burguesas diz respeito à natureza da educação, ao papel cultural da escola do trabalho e às relações entre a ciência e o trabalho. O trabalho na escola é considerado pelo autor um fenômeno de ordem social, e por isso deve-se dedicar atenção ao trabalho social da escola.

Como já foi apontado, o trabalho e a educação estão em íntima ligação. “[...] Diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 17). O modo como o trabalho é organizado em determinado modelo de sociedade acaba por nos desvendar como se apresenta o processo educativo desta sociedade. Saviani (2013b) considera que a institucionalização da educação se deu paralelamente com o surgimento da sociedade em classes sociais distintas.

Segundo Saviani (2013b), a educação, em sua gênese, se confunde com a própria formação do homem. Ele ainda aponta que nas comunidades que ainda não existiam a distinção entre classes sociais, portanto, as tribos eram baseadas em um modo de produção pautada no “comunismo primitivo”. A apropriação das terras e dos bens produzidos pelos grupos eram consumidos de caráter coletivo.

Com essa perspectiva, a educação acontecia ao mesmo tempo na qual o processo de trabalho era realizado, portanto, a educação se dava na produção contínua da própria vida dos sujeitos. Isso quer dizer que o trabalho e a educação possuíam uma identidade íntima, além de não apresentar um caráter mercadológico nessa relação.

Porém, ainda segundo o autor, com o desenvolvimento da produção da vida humana, direcionando a uma divisão social do trabalho e, conseqüentemente, o surgimento da propriedade privada acarretou na divisão da sociedade em classes sociais distintas: classe dos proprietários e a classe dos não proprietários.

A partir dessa distinção entre classes, Saviani (2013b) frisa que o processo educativo também sofreu sérias modificações. Com um modo de produção da vida, agora baseado no escravismo, a educação na Antiguidade, tanto grega como romana, era também separada. Os escravos, incumbidos de realizar o trabalho necessário para a produção e reprodução da vida da sociedade possuía uma educação pautada no próprio processo de trabalho, denominado “duleia” [na Grécia], enquanto a educação dos homens livres era pautada em atividades intelectuais, arte da palavra e exercícios físicos, denominado “paideia” [na Grécia].

Essa forma de educação deu origem à escola, termo que, segundo Saviani (2013b), deriva do grego e quer dizer o lugar do ócio. Ou seja, era justamente o local que frequentavam somente aqueles que possuíam tempo livre, ou seja, homens livres. Foi a partir daí que houve a dicotomia entre trabalho e educação, a qual não era característica do comunismo primitivo.

Como afirma Saviani (2013b), na Idade Média, com a queda do Império Romano, o modo de produção passa do escravista para o feudal. A população não mais se concentra nas cidades e sim no campo. Se antes, na Antiguidade, a classe dominante era composta por aristocratas, proprietários de terras e escravos, na Idade Média, a classe dominante eram os grandes donos de terras, os senhores feudais, e a classe dominada formava-se por vassalos e servos, o que possibilitou as relações entre servidão, vassalagem e suserania.

Segundo o autor, essa nova organização de vida possibilitou que a educação também sofresse modificações. Nesse interregno, a educação passa por um processo em que a Igreja católica começa a ter grande influência; além disso, a oratória era o instrumento educativo, porém com traços distintos da arte de palavra na Antiguidade.

“[...] Nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção” (SAVIANI, 2013b, p. 107). O autor coloca que, com as mudanças no modo de vida, a escola e a produção ocuparam locais distintos no processo de constituição do homem, isso reflete justamente a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ele entende que a escola, desde sua gênese, foi colocada à serviço do trabalho intelectual.

Depois dessas duas grandes transformações, de uma sociedade comunal para o escravismo e do escravismo para o feudalismo, a outra grande terceira transformação histórica apontada por Saviani (2013b) foi a passagem do feudalismo para uma sociedade capitalista. Esta foi capaz de se consolidar devido ao intenso desenvolvimento das forças produtivas e pela troca de mercadorias.

Com a divisão social do trabalho delimitada, o acirramento da desigualdade entre as classes sociais e a industrialização do sistema capitalista, segundo Konder (2009) as instituições levaram a uma inerente *alienação* ao sistema da propriedade privada nos diversos níveis da sociedade.

A sociedade capitalista é a sociedade em que a *alienação* assume, claramente, as características da *reificação* descrita por Lukács em *Histoire et conscience de classe*, com o esmagamento das qualidades humanas e individuais do trabalhador por um mecanismo inumano, que transforma tudo em *mercadoria* (KONDER, 2009, p. 130).

A *mercadoria*, como aponta Marx (2013), é algo externo a nós e que é capaz de satisfazer as nossas necessidades, sejam orgânicas ou intelectuais. A educação escolar faz parte da riqueza humana, logo, na sociedade capitalista, se apresenta em forma de mercadoria.

Assim, “[...] como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é [...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120).

[...] O valor de troca e uma divisão do trabalho desenvolvida inclusive em função das trocas pressupõem que o tempo de trabalho de cada indivíduo se consagre, unicamente às diversas funções necessárias, em lugar de um só indivíduo (sociedade) que efetue os diferentes trabalhos e utilize seu tempo de trabalho de formas diversas. Quando falamos aqui de tempo de trabalho necessário é porque os diversos ramos autônomos do trabalho aparecem como necessários. Sobre a base do valor de troca esta necessidade recíproca se efetua por meio da troca: toda atividade materializada e particular, assim como todo tempo de trabalho especificado e objetivado em um objeto particular, deve ser trocado pelo produto e o símbolo do tempo de trabalho geral - o dinheiro - e, de outro modo, pode ser trocado novamente por qualquer outro tempo de trabalho específico (MARX; ENGELS, 2011, p. 55).

Dessa forma, o trabalho, vital para a existência humana, é o que cria o valor de uso. Porém, segundo Konder (2009), esse valor de uso nas relações capitalistas, necessita

ter um valor de uso para alguma pessoa para que esta mercadoria seja comprada ou vendida. Portanto, o valor de troca é que passa a ser preponderante nas relações sociais capitalistas.

Vale ressaltar que o próprio trabalho humano nas relações capitalistas acaba se tornando uma mercadoria, pois deixa de ser parte da vida: “[...] é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade” (MARX; ENGELS, 2011, p. 30).

O *valor de uso* que será expresso na educação escolar é a aquisição, por parte dos indivíduos, dos conhecimentos que foram produzidos ao decorrer da história. Por outro lado, o *valor de troca* embutido é exatamente a qualificação mínima para o mercado de trabalho.

Para tanto, iremos nos debruçar em relação ao conceito de educação politécnica sob o viés marxista. É evidente que as objetivações plenas de uma educação pautada na politecnicidade não são possíveis em uma sociedade de classes. Por outro lado, na sociedade socialista, seria impossível a educação deslocada de uma concepção íntima com o trabalho produtivo. Essa relação se daria de forma dialética, onde o trabalho depende da instrução, bem como a instrução do trabalho.

Saviani (2003) aponta que a noção da politecnicidade diz respeito à superação do dualismo entre trabalho material (manual) e trabalho não material (intelectual), entre educação profissional e educação geral. Porém, é com essa contradição da sociedade capitalista que os meios materiais e não materiais estão acumulados privadamente pelos detentores dos meios de produção, a burguesia.

É partindo desse pressuposto que os trabalhadores são colocados em um local desprivilegiado, na qual as necessidades dos conhecimentos científicos gerais não são úteis para suas vidas. Para o novo *homo faber*, somente é necessário o mínimo de conhecimento para desempenhar seu trabalho no processo produtivo, sem que este extrapole os limites de aprendizado que lhes é oferecido. “Na abordagem marxista, o conceito de politecnicidade implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2003, p. 144).

É nesse cenário que se desencadeia a concepção de politecnicidade, tomando como ponto de partida o que já foi desenvolvido pela sociedade capitalista, e utilizando-a como instrumento para alcançar um novo tipo de sociedade, sem resquícios de exploração da

atividade vital humana. Ou seja, imprimindo nos sujeitos em desenvolvimento integral das suas potencialidades: sujeitos *omnilaterais*⁵.

A escola, partindo de uma bandeira defendida pela revolução burguesa, na qual a educação é um direito de todos e dever do Estado, é o local para a efetivação desse direito. É, acima de tudo, o lugar em que está situada a massa. Caberia pensar que a escola é, portanto, um lugar possível e provável para se efetivar, mesmo que de forma germinal, um processo novo de consciência da massa?

No final de 2015, mais de 200 escolas foram ocupadas no estado de São Paulo contra a reorganização escolar proposta pelo Governo Geraldo Alckmin. Logo após essas ocupações, uma série de outras ocupações foram realizadas. No estado de Goiás, o movimento foi contra a escola pública no formato da Organização Social (OS). No Rio de Janeiro, em apoio ao salário dos professores. Porém, a maior ocupação em nível nacional ocorreu no final de 2016, com estudantes de todo o país numa *auto-organização* contra a MP 746, contra a PEC 241/PEC 55 e Lei da Mordada. Foram mais de 1.000 escolas ocupadas. Depois disso, foram também ocupados Institutos Federais e Universidades. Mas a mola propulsora partiu do protagonismo dos estudantes secundaristas das escolas públicas.

Essa *auto-organização* dos alunos nas escolas públicas nos aponta a necessidade de, cada vez mais, disputar esse espaço. Ele é uma possibilidade de luta política, que poderá transformar as consciências dos jovens e, por conseguinte, contribuir com a luta revolucionária para a transformação da sociedade.

Entendendo que o processo de consciência é um movimento dialético e que traz em si constantemente “[...] os elementos de sua superação, em que as formas já incluem contradições que, ao amadurecerem, remetem à consciência para novas formas e contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contém saltos e recuos [...]” (IASI, 2011, p. 11-12), cabe à escola desenvolver e qualificar o modo de pensamento complexo dos nossos jovens.

⁵ [...] o mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns princípios que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com exercícios físicos e deste com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, para assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção (LOMBARDI, 2005, p.20-21).

Não se pode perder de vista, obviamente, como aponta Iasi (2011), que, nas relações estabelecidas pelo capital, somos impedidos de alcançar uma nova consciência. Porém, conseguimos de forma embrionária alcançar pequenas mudanças, pois somos “indivíduos da sociedade burguesa, dispostos a destruí-la. É certo que já se apresentam em germe, elementos dessa nova consciência; no entanto, ela pressupõe uma nova ordem de relações para que tenha a base tornando-a possível” (IASI, 2011, p. 42).

Nesse sentido, como é necessário conhecer o real tal como ele é, a escola cumpre um papel importante nas explicações da realidade do mundo em que vivemos. Não obteremos esse tipo de conhecimento fora da escola; podemos até ter acesso, mas a escola é a instituição que deveria proporcionar aos estudantes a apropriação dos dados da realidade das objetivações *para si*.

Apoiados em Caio Antunes (no prelo), Antunes e Pinto (2017) reiteram que:

A própria concepção marxiana, ao ‘fincar suas bases em sua concepção da *formação humana*’, apresenta a ‘especificidade histórica da instituição escolar e explora suas efetivas potencialidades concretas’. Foi por isso que ‘Marx apostou que a escola temo potencial de elevar a ‘classe operária bastante acima do nível das classes superior e média’, contribuindo assim para o processo emancipatório/revolucionário’ (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 106).

É nesse contexto que surge a pedagogia histórico-crítica, buscando a articulação “[...] com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2012, p. 65), que, por sua vez, não compreende a educação enquanto o principal mecanismo na luta de classes, a qual é, pois, secundária e determinada. “Nesses sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante [no caso as relações materiais de trabalho na sociedade de classe]. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2012. P. 66).

Considerações finais

Depois dessas reflexões, cabe aqui inferir que a educação escolar, mesmo em uma sociedade capitalista, se constitui enquanto seguimento fundamental para a elevação da consciência, formação da personalidade, instrumento decisivo na luta de classes e na emancipação humana.

Para tanto, parafraseando Marx, não basta explicar os problemas da realidade da escola capitalista, cabe sim modificá-la. É esse um grande desafio que deve ser tomado

por aqueles que pretendem construir uma pedagogia socialista. É necessário manter-se crítico e não reprodutivista e, concomitantemente, desenvolver uma proposta positiva para a formação humana no próprio seio do capitalismo, objetivando sua superação. Entendendo o ser humano enquanto um ser social e o trabalho, por sua vez, responsável pelas produções humanas. Nesse ínterim, o homem se forma homem com a maior aquisição possível das produções humanas que foram historicamente produzidas e culturalmente desenvolvidas. Assim, “[...] a emancipação humana como pensada por Marx, como restituição do mundo e das relações humanas aos próprios seres humanos – exige a superação de três mediações essenciais: da mercadoria, do capital e do Estado” (IASI, 2011, p. 56).

Referências

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. **Questões da nossa época**: São Paulo: Cortez, v. 58, 2017.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Coleção filosofia: Série 1ª: Vol. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Edição Digital. 1999. Disponível em: <www.jahr.org>.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Traduzido por: Manoel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 259-284.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados; Histedbr. 38, 2005.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde** v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>> Acessado em: 20 nov. 2017.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 17. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.