

O DUPLO ASPECTO DA EDUCAÇÃO: VIA DE CONSTITUIÇÃO DO ESTRANHAMENTO OU DE SUA SUPERACÃO MEDIADA PELA ÉTICA

Fátima Maria Nobre Lopes*

RESUMO

Este artigo aborda a posição do filósofo húngaro György Lukács acerca da centralidade do trabalho e do seu caráter teleológico, evidenciando a gênese ontológica da educação como formação humana e o seu desenvolvimento no âmbito das teleologias secundárias por meio das quais pode ocorrer a constituição e/ou a superação de estranhamentos. Tal assunto está exposto na sua obra *Ontologia do Ser Social*, na qual ele desenvolve as categorias centrais do homem enquanto ser social. Segundo Lukács, a malha social da vida humana é resultante do estabelecimento e realização de posições teleológicas dos homens, cujos resultados muitas vezes escapam do seu controle e vontade como se fosse uma *segunda natureza*, principalmente quando o percurso ou o resultado do processo dessa transformação torna-se estranhamento. Entretanto, mesmo diante de resultados inesperados, pois o homem está sempre realizando posições teleológicas “sob pena de fracasso”, Lukács afirma que não há uma contraposição entre teleologia e causalidade e sim uma conexão recíproca e operante. Isso nos remete à liberdade de escolhas e de buscas para soluções dos bloqueios à plena explicitação do gênero humano que se exprime como estranhamento, cuja superação exige a mediação da educação numa dimensão ética.

Palavras-chave: Trabalho. Teleologia. Estranhamento. Ética. Educação.

ABSTRACT

THE DOUBLE ASPECT OF EDUCATION: WAY OF ESTRANGEMENT CONSTITUTION OR WAY OF ESTRANGEMENT OVERCOMING THROUGH ETHICS

This article discusses the thought of the Hungarian philosopher György Lukács on the centrality of work and its teleological aspects, pointing out the ontological genesis of education as human formation and its development in the field of secondary teleology through which estrangement can be constituted and/or overcome. This subject is discussed at his work *Ontology of Social Being*, in which he develops the central categories of man as a social being. According to Lukács, the social network of human life is a result of men's establishment and execution of teleological positions, which

* Doutora em Educação. Mestre e graduada em Filosofia. Professora Adjunta do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira e do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR) da UFC/Fortaleza. Coordenadora do PIBID/Filosofia da UFC/Cariri e do Curso Gratuito de Especialização em Ensino de Filosofia da UFC/Cariri. Líder do Grupo de Pesquisa *Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana*. Endereço para correspondência: Rua Chico Lemos, 1405, casa 10. Bairro: Cidade dos Funcionários. CEP: 60822-780. Fortaleza-Ceará. Fone: (85) 8837-4796. fatimanobreufc@gmail.com.

results often are often out of control and will, as in a second nature. This occurs mainly when the path or the result of the process of this transformation becomes estrangement. Nevertheless, even in front of unexpected results (man is always executing teleological positions under penalty of failure), Lukács says there is no contraposition between teleology and causality, but a reciprocal and operant connection. That leads us to freedom of choice and of searches to find solutions to the hung-ups considering the explicitness of the human being that is expressed as estrangement. Overcoming it demands mediation in education in an ethical dimension.

Keywords: Work. Teleology. Estrangement. Ethics. Education.

Questões Introdutórias: a dimensão ontológica da educação

A educação no seu sentido mais amplo é mediada e mediadora de outras práxis sociais, aliás, é condição ontológica da práxis humana. Sabemos que a educação exteriorizada nos sistemas formais de ensino é instância de reprodução de interesses ideológico-particulares, mas, no seu sentido amplo, na sua dimensão ontológica, ela é instância de produção e reprodução da vida social dos homens. Nesse aspecto ela é também mediação para uma práxis criadora e transformadora, caso contrário, não haveria um desenvolvimento histórico do homem. Certamente, a educação (principalmente a formal) não é a alavanca da transformação social; mas ela é mediação para esse alcance, inclusive é veículo para a geração de novos valores, principalmente aqueles voltados ao para-si, valores emancipatórios que resgatem a dimensão humano-genérica dos homens. Essa educação com certeza deve ter uma dimensão ética.

É nesse sentido que Marx, em suas obras juvenis, principalmente nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844*, fala da necessidade de uma educação integral, omnilateral, ao afirmar que “o homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicompreensiva, portanto, como homem total” (MARX, 1989, p. 196). Trata-se do potencial transformador dos sentidos quando eles são desenvolvidos e estimulados por orientações que proporcionem o aperfeiçoamento da existência humana. A sensibilidade humana, que se forma mediante uma objetividade, compreende “não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) [...] A formação dos sentidos é a obra de toda

a história mundial” (MARX, 1989, p. 119). Contudo, na sociedade capitalista, os sentidos físicos e intelectuais dos homens foram substituídos pelo sentido do *ter*; pois a alienação (o estranhamento) imperante nessa sociedade bloqueia a atividade intelectual, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de amar. Marx diz que o homem esmagado pelas preocupações e pelas necessidades de sobrevivência não tem, por exemplo, “qualquer sentido para o mais belo espetáculo [...] A mais bela música *nada* significa para o ouvido completamente amusical [...]” (MARX, 1989, p. 119, grifo do autor).

Georg Lukács, filósofo húngaro, tentando desvelar os alicerces filosóficos do pensamento de Marx, reexaminando as principais categorias constitutivas do ser social na sua obra *Ontologia do Ser Social*, admite a dimensão negativa da sociabilidade capitalista e o estranhamento (a alienação do homem do seu próprio ser) que aí impera. Segundo Lukács, o progresso intenso ao qual chegou a humanidade não deve ser interpretado simplesmente como promoção do homem. Não resta dúvida de que o desenvolvimento das forças produtivas via trabalho promove a sociabilidade e o progresso; por outro lado, esse desenvolvimento também produz, ao mesmo tempo, e com intensidade crescente, a opressão, a crueldade, as fraudes etc. No entanto, o estranhamento, que são os bloqueios à plena explicitação do gênero humano, não abrange nunca toda a totalidade do ser social. Portanto, os princípios norteadores da vida social e sua influência sobre a personalidade dos indivíduos não devem ser vistos “somente como negativos, como estranhantes [...] uma vez que a generidade em-si cria sempre um campo de possibilidades para a generidade para-si” (LUKÁCS, 1981, p. 601). Temos aqui um campo

de possibilidades de superação do estranhamento, e isso de modo bem intenso no plano das teleologias secundárias nas quais se insere a *educação* e nas quais se dá a superação do estranhamento por meio de uma mediação ética. Lukács (1981) assevera que as motivações morais, éticas etc. dos homens se apresentam como momentos reais do ser social, são determinações da prática social dos homens.

Toda a compreensão para essas questões reside na centralidade ontológica do trabalho como categoria fundante da vida social dos homens e no seu caráter teleológico. É a partir dessas considerações que Lukács (1981), resgatando a posição de Marx acerca da existência de qualquer posição teleológica somente no trabalho, afirma que só se pode falar razoavelmente do ser social quando houver a compreensão de que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o seu tornar-se autônomo, baseiam-se no trabalho e, conseqüentemente, no realizar-se contínuo de posições teleológicas. Portanto, a posição teleológica dos homens manifesta-se tanto no ato direto da produção (onde ocorrem as teleologias primárias), quando eles transformam a natureza em objetos de uso, ao mesmo tempo em que se transformam a si mesmos, como nos complexos sociais que dela decorrem (nos quais são estabelecidas as teleologias secundárias), que é o campo da superestrutura. Todo esse processo resulta na produção do novo precedido por posições teleológicas, quer sejam primárias ou secundárias, pois há uma conexão recíproca e operante entre essas duas esferas de teleologias que compreende a vida social dos homens. Em suma, o homem estabelece as suas teleologias (ideações) no ato do trabalho, ao transformar uma causalidade natural, a natureza, em causalidade posta que resulta nos objetos de uso, o produto do trabalho. Para esse fim, ocorre todo um processo de ensino e aprendizagem que remete à esfera da educação.

Portanto, a concepção desse autor sobre as teleologias primárias e secundárias, e o seu respectivo imbricamento, nos permite relacionar a sua dinâmica também na educação. Vale dizer que assim como outros complexos sociais (o direito, a ciência, a política etc.), também a educação tem a sua gênese no plano das *teleologias primárias* e, por conseguinte, tem também uma *dependência* ontológica do trabalho (e ainda da esfera econô-

mica) e, ao mesmo tempo, tem uma *autonomia relativa* ao se situar no plano da superestrutura, que compreende o campo das teleologias secundárias. Defendendo a intrínseca relação que há entre as duas teleologias, Lukács (1981) diz que somente com as *teleologias secundárias* se completa a humanização do homem, e que o costume, os hábitos, a tradição, a *educação* etc., que se edificam totalmente sobre posições teleológicas deste gênero, com o desenvolvimento das forças produtivas vão continuamente aumentando o seu raio de ação e a sua importância, terminando por se constituírem esferas ideológicas específicas para satisfazer estas necessidades da totalidade social.

É sob esse prisma que podemos falar da gênese ontológica da educação como formação humana no âmbito das teleologias primárias e o seu desenvolver-se no campo das teleologias secundárias quando se objetiva institucionalmente nas famílias, nos grupos sociais, nas escolas etc. Aqui consiste a possibilidade de superação dos diversos estranhamentos, típicos do modo de produção capitalista, se a educação for desenvolvida numa dimensão ética, pois, certamente, os objetivos emancipatórios só podem ser concebidos com a intervenção de uma educação, no seu sentido amplo, cuja orientação esteja voltada para a formação humana.

Teleologias primárias: gênese ontológica da educação como formação humana

Não vamos aqui detalhar o tratamento teórico-metodológico que Lukács (1981) desenvolve acerca da centralidade do trabalho no desenvolvimento social do gênero humano, porém, para falarmos da gênese da educação como formação humana, teremos que tomar alguns pontos dessa temática.

De início é importante destacar que embora Lukács não expresse muito o termo *educação* em sua *Ontologia*, no entanto, as formulações aí desenvolvidas dizem respeito, em última instância, à formação humana, quer dizer, à educação no seu sentido mais geral. O homem não nasce social, gênero humano; para se atualizar enquanto tal faz-se necessário que ele se autoconstrua por meio da atividade do trabalho. E o exercício dessa atividade requer, sem sombra de dúvidas, um processo de ensino e de aprendizagem que se dá num contexto

social, exigindo estruturas educativas para a sua efetivação.

Estamos falando da educação no sentido mais amplo do termo, aquela que transcende as particularidades do capitalismo ou de qualquer outro sistema social e que desenvolve, em concomitância com o trabalho, as potencialidades do homem na produção da sua vida social, dirigindo-se ao pleno desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, artísticas e criadoras e, portanto, à sua formação enquanto gênero humano.

É nesse sentido que o afastamento da barreira natural por meio do trabalho torna o homem cada vez mais histórico e social. Quanto mais o homem se distancia de sua origem natural (sem jamais perder a sua dimensão biológica), tanto mais se torna social e tanto mais se faz necessário uma estrutura educativa que oriente a sua existência na relação com a natureza e com os outros homens, na produção da sua vida material e espiritual. Para o mencionado autor, essa estrutura educativa deve ter a finalidade de formar o homem de modo onilateral, num processo em que desenvolve ao mesmo tempo as suas capacidades e a sua personalidade, bem como a sociedade onde ele se insere. Nesse aspecto é que se pode afirmar a necessária conexão do desenvolvimento individual e o social. É por isso que a educação no sentido mais lato é um processo contínuo na formação dos homens. Faz parte da própria natureza humana desenvolver o seu ser social, ou seja, há uma intenção espontâneo-voluntária do homem em realizar em si mesmo os caracteres do gênero humano. Aqui “emerge a peculiaridade específica do ser social naquele complexo de atividades que costumamos chamar *educação*” (LUKÁCS, 1981, p. 152, grifo do autor).

Não obstante, é importante frisar que mesmo que a educação seja intrínseca ao próprio desenvolvimento do homem, ela não é natural ou biológica e sim, social. É certo que o processo educativo retroage sobre a constituição biológica do homem. Lukács (1981, p. 150)¹ cita como exemplo a fome

e o sexo, que são momentos insuprimíveis da vida biológica, mas eles “são modificados no conteúdo e na forma pelo desenvolvimento social, pelas suas formas de reprodução”, ou seja, as mudanças que aí operam têm uma causalidade social.

É sob esse prisma que, para Marx (1989), somente com o desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que se desenvolve a riqueza da sensibilidade subjetiva do homem, que compreende não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais que se expressam nos sentimentos, no amor etc. É por isso que os sentidos são teóricos, pois eles não podem ficar aprisionados às necessidades imediatas. Um homem preso às preocupações das suas necessidades não tem qualquer sensibilidade para o mais belo espetáculo; do mesmo modo que para o homem faminto não existe a forma humana de alimento, mas somente o seu caráter abstrato de alimento, na sua forma mais rude, dificilmente distinguindo-se do modo de se alimentar do animal. Por isso é necessário humanizar os sentidos do homem. Por meio do processo de objetivação/exteriorização (todo processo de objetivação, transformação da natureza em objetos de uso, compreende um processo de exteriorização do sujeito, imprimindo a sua marca no trabalho que desenvolve), que tem a sua gênese no trabalho, é que se desenvolve a natureza humanizada, a formação do gênero humano. “Essa *educação* [...] produz o homem em toda a plenitude do seu ser, produz o homem rico, dotado de todos os sentidos, como sua permanente realidade” (MARX, 1989, p. 119-120, grifo do autor).²

A partir dessas considerações, podemos perceber a inerência da educação na formação do indivíduo como membro do gênero humano. Contudo, isso não quer dizer que a educação seja fundante, e sim o trabalho, pois sabemos que o desenvolvimento do gênero humano efetiva-se sobre a base dessa atividade. Todavia, o próprio trabalho não se realiza sem uma dimensão ideológica, isto é, sem um sistema educativo que implica num processo de ensino e de aprendizagem; produção e reprodução da vida social, dos valores, costumes e normas, que vão desembocar nas teleologias secundárias. Nesse

1 Falando das mudanças sociais em relação à sexualidade, no que se refere à relação entre homem e mulher, Lukács cita como exemplo o matriarcado, que transformou não somente o comportamento social dos homens, como também incidiu de forma radical na relação sexual. Lukács menciona ainda que nos diálogos de Platão a homossexualidade tem um “caráter erótico-ético” (LUKÁCS, 1981, p. 150).

2 Na *Ideologia Alemã*, Marx repete essa ideia ao dizer que “a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais” (MARX, 1984, p. 54).

sentido, a educação – cujo caráter é eminentemente ideológico³ – consolida a formação humana dos homens ao contribuir para a sua inserção na atividade do trabalho e na própria sociabilidade.

Portanto, ainda que a educação tenha o seu raio de atuação no âmbito das teleologias secundárias, ela tem a sua *gênese ontológica* no trabalho, no âmbito das *teleologias primárias*. Como sabemos, o trabalho é a categoria fundante do ser social do homem, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza e a si mesmo. O processo de objetivação/exteriorização, que aí tem lugar, impõe critérios tanto em relação ao trabalho em-si, como em relação ao comportamento dos indivíduos. Nessa processualidade, a busca dos meios mais adequados para a realização da posição teleológica do trabalho remete ao *conhecimento* do processo, das condições objetivas propícias para tal realização. É justamente no exame das condições objetivas para a realização teleológica do trabalho que se gera o *conhecimento* e, portanto, a ciência. Quanto mais o homem conhece a legalidade do processo teleológico – e isso é requisito tanto para as teleologias primárias como para as secundárias –, mais preciso e bem-sucedido será o seu resultado. É importante frisar que não se trata aqui de um primado gnosiológico e sim ontológico, mas não resta dúvida de que o conhecimento faz parte do desenvolvimento do gênero humano. Aqui não há o problema de se perguntar – como em Kant – pela possibilidade do conhecimento, pois ele ocorre no próprio ato do trabalho. E isso se dá por meio de um longo processo de ensino e de aprendizagem, quer dizer, de um processo formativo.

A educação, que tem a sua gênese nas teleologias primárias, ou seja, no trabalho, atua para além dele detendo a sua atuação no campo da superestrutura; sem esquecermos, no entanto, que as teleologia primárias e as secundárias são

3 Segundo Lukács, a *ideologia* caracteriza-se como o momento ideal das posições teleológicas dos homens. Trata-se aqui da ideologia no *sentido amplo*, que está presente em todas as formas de existência social. Desse modo, ele define a ideologia como “aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (LUKÁCS, 1981, p. 446). Já a *ideologia no sentido restrito* direciona-se mais para os conflitos sociais, tornando-se um instrumento por meio do qual os homens e as classes sociais se engajam e enfrentam as lutas sociais. Dependendo da sua direção, a ideologia no sentido restrito pode ser uma ferramenta de transformação ou de conservação do *status quo* social. Ver Lukács (1981, p. 452-453), principalmente.

amplamente imbricadas pois a práxis humana é constituída por ambas. Podemos então afirmar que a humanização do homem é uma construção histórica e que a educação faz parte dessa humanização, pois ela insere as novas gerações no universo social do trabalho, mediando, orientando e acompanhando o desenvolvimento social dos homens. Em cada período histórico, diz Marx (1984, p. 56):

[...] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial [...] portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.⁴

Essa longa citação nos mostra que a educação é uma prática social e histórica, pois por meio dela as pessoas compartilham as experiências vivenciadas pelas gerações anteriores e produzem novas experiências, novos modos de agir, novos valores. O crescente desenvolvimento do trabalho, segundo Lukács (1981, p. 561), “e o constante aperfeiçoar-se da ciência, que deriva dele mesmo movendo-se paralelamente em direção à própria autonomia, multiplicam e aprofundam os conhecimentos dos homens, inclusive quanto à própria práxis social”. Podemos afirmar que a educação se situa no mesmo patamar da linguagem, que é considerada como um “processo simultâneo à gênese do trabalho” (LUKÁCS, 1981, p. 380)⁵. Acreditamos que também a educação seja simultânea à gênese do trabalho,

4 As circunstâncias feitas pelos homens não se realizam sem a mediação da educação, pois no processo de autoprodução os homens simultaneamente se educam, por isso podemos dizer que a educação é uma atividade mediadora da prática social global, havendo aí uma ação recíproca entre educação e sociedade. Marx expressa muito bem essa ideia quando diz que “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX, 1984, p. 56).

5 Podemos lembrar aqui as posições de Manacorda (1991) ao expressar a ideia de que o homem se torna social pela educação. Nesse mesmo sentido, Manfredo Oliveira afirma que “a especificidade do ser humano emergiu como sua fundamental educacionalidade: só o homem pode ser educado, pois educação pressupõe liberdade e é a inauguração de sua efetivação” (OLIVEIRA, 1995, p. 108). Em outra passagem, Manfredo diz que a educação é o processo pelo qual o homem exerce a sua “auto-realização como homem” (OLIVEIRA, 1995, p. 110).

pois na sua realização o homem não somente precisa falar alguma coisa, mas também conhecer, aprender alguma coisa, ainda que, como já frisamos várias vezes, a educação não seja um dado originário, e sim o trabalho, porém, ela passa a ser exercida pelo homem, independente da forma de sua utilização, tão logo ele começa a produzir seus meios de vida.

Tudo isso evidencia a dimensão ontológica da educação na práxis humana, determinando-se como uma atividade mediada e mediadora da construção sócio-histórica do gênero humano. Sabemos que o solo genético dessa construção é o trabalho, mas nele está sempre presente a posição teleológica do homem, acompanhada por uma decisão alternativa, e isso requer, sem sombra de dúvidas, a mediação da consciência. Portanto, o trabalho e o processo educativo que dele brota são mediados pela consciência humana. Como dissemos no início, ainda que a educação seja parte essencial do desenvolvimento do gênero humano, ela não se realiza simplesmente por impulsos naturais ou biológicos. Também não surge espontaneamente de um espírito supra-histórico ou transcendente. A educação é intencional, social e histórica. Como diz Marx (1984, p. 119), “os indivíduos partiram sempre de si mesmos, mas, naturalmente, dentro de suas relações históricas dadas, e não do indivíduo ‘puro’, no sentido dos ideólogos”. A consciência dos homens é um produto social, quer dizer, a sua formação se dá histórica e socialmente. A partir do modo de produção e reprodução da vida “os indivíduos fazem-se uns aos outros, tanto física como espiritualmente” (MARX, 1984, p. 55)⁶. É por isso que para esses pensadores a personalidade do homem é social, pois se forma no processo da sua vida real. Resumindo, podemos dizer que a posição teleológica que inaugura o ato do trabalho é estabelecida pelo homem como momento da prévia-ideação. Isso remete a uma decisão alternativa e requer a necessidade de mediação da consciência, da subjetividade. Ela não atua senão por um processo de *formação*, de conhecimento, de aquisição de habilidades e atitudes, o que implica um vasto *processo educativo*.

6 A esse respeito Lukács diz que o tipo tão persistente do aristocrata inglês, por exemplo, “é muito mais um produto da marca recebida pela educação em Eton ou Oxford-Cambridge do que pela transmissão hereditária” (LUKÁCS, 1981, p. 153).

No entanto, as referências relativas à educação no seu sentido amplo, assim como também ao trabalho em geral, são apenas pressupostos para explicar a formação do homem como ser social, uma vez que não existe trabalho, nem tampouco educação às margens da sociedade. Ambas são categorias sociais, historicamente situadas.

No que se refere à educação, embora tenha a sua gênese ontológica no trabalho, no entanto, é no âmbito das teleologias secundárias que ela se desenvolve, iniciando-se por meio de processos informais na família, nos grupos sociais e nas demais vivências coletivas; difundindo-se em instituições formais, estruturadas e com finalidades específicas. Emerge aqui o *caráter inacabável* da educação no seu *sentido lato* e as suas diversas formas de se organizar no *sentido estrito*. Lukács (1981, p.152) diz que “entre educação no sentido lato e educação no sentido estrito não se pode traçar um limite preciso”. Todavia, não resta dúvida de que toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. Essa requisição remete aos métodos, conteúdos, duração etc. da educação em sentido estrito que ocorre na superestrutura, ou seja, no campo das teleologias secundárias.

O desenvolvimento da educação no âmbito das teleologias secundárias: constituição e superação do estranhamento

A totalidade social é a síntese das múltiplas ações dos indivíduos singulares cuja gênese se dá no trabalho. À medida que progride, com novos caminhos, novas necessidades, o processo do trabalho tende a um aperfeiçoamento crescente. A estrutura social específica decorrente desse progresso “coloca-se frente aos indivíduos já como uma forma autônoma do ser social retroagindo, assim, sobre todo o seu modo de vida” (LUKÁCS, 1981, p. 154), quer dizer, sobre as diversas esferas da sua vida. Dessa forma, as próprias posições teleológicas dos indivíduos, acompanhadas de suas ações, tornam-se uma potência social retroagindo, influenciando e determinando as suas ações e comportamentos, mas também impulsionando-os para novas decisões alternativas.

A educação é um dos complexos dessa potência social, principalmente quando ela objetiva-se em instituições como família, grupos, escolas etc. Destacamos aqui a intervenção da *educação* no modo de viver das pessoas e até mesmo a sua influência sobre o desenvolvimento físico delas. Em uma passagem da sua *Ontologia*, o autor diz que a essência da educação consiste “em influenciar os homens a fim de que frente às novas alternativas da vida reajam de modo socialmente desejado” (LUKÁCS, 1981, p. 153). Entretanto, não se trata de uma intervenção mecânica, a própria educação é constituída pelos atos dos homens num determinado contexto histórico. Todavia, dependendo do valor da posição teleológica desses atos, eles podem incidir de modo *positivo* ou *negativo*, quer sobre os indivíduos, quer sobre a totalidade social; podem contribuir cada vez mais para o *desenvolvimento* do homem ou podem influenciar para a *degradação* do patamar já alcançado da generidade humana.

Cada modo de produção, cada sociedade tem em sua constituição um processo educativo influenciando a sua dinâmica e sendo por ela influenciado. Nessa ótica “a educação é sempre situada numa configuração determinada do ser-homem, isto é, num certo contexto sócio-histórico, numa relação de condicionamento recíproco com este contexto” (OLIVEIRA, 1995, p. 110). De fato, há essa reciprocidade entre a educação e o contexto social onde ela se aplica, mas não podemos esquecer que o modo de produção tem sempre a sua determinação predominante. É por isso que as instituições educacionais formais (principalmente a escolar) terminam por se submeter às regras da esfera econômica.

No modo de produção capitalista essa submissão torna-se mais intensa, pois esse sistema busca assegurar, principalmente por meio da *educação*, que os indivíduos adotem suas posições, metas, valores, a fim de internalizar a sua ideologia e facilitar a sua legitimação. Não precisamos detalhar toda a depreciação que o capitalismo provoca no ser humano, mas queremos destacar que a questão ideológica que aí tem lugar torna-se um forte motor para a constituição de estranhamentos, inclusive na própria esfera da educação, principalmente no âmbito formal.

Sabemos que, de um modo geral, a educação refere-se à formação humana objetivada sob a forma de conhecimento, transmissão de cultura, hábitos, valores, símbolos, modos de comportamentos etc. Nesse sentido, a educação forma a base ideológica pela qual o homem constrói a sua vida social. É por isso que ela se desenvolve no âmbito das teleologias secundárias, manifestando-se como uma atividade eminentemente ideológica. As posições teleológicas secundárias já existem em estágios muito iniciais e já não visam mais diretamente a transformação de um objeto natural, como no caso das teleologias primárias, e sim o surgimento de uma nova posição teleológica, pois a sua intervenção dirige-se agora para outras pessoas. Em suma, agora “o fim teleológico é o de induzir outros homens a posições teleológicas que eles mesmos deverão realizar” (LUKÁCS, 1981, p. 78)⁷. Trata-se aqui de uma ação voltada para a consciência dos outros homens, e nesta função a educação tem um papel basilar.

Não é sem razão que na sociedade capitalista, onde predomina o valor de troca (e, junto a este, o individualismo e a competição), gera-se uma educação voltada predominantemente para valores competitivos, individualistas, opondo-se radicalmente à coletividade, à alteridade. Isso contribui para manter os indivíduos na sua particularidade, dificultando o seu elevar-se ao para-si. O resultado é que a formação do indivíduo ocorre de modo unilateral e empobrecido, dificultando a sua compreensão da própria vida, sentindo-se incapaz de transformar a realidade, considerando-a como um destino inevitável.

É desse modo que os sistemas formais de ensino, principalmente a educação escolar, terminam por se transformar em instrumentos ideológicos de reprodução das desigualdades, tornando-se um veículo de manutenção e de geração de estranhamentos sob diversas formas. Falando do caráter cosmopolita a que chegou a classe burguesa visando formar o mundo à sua imagem e semelhança,

⁷ Em outra passagem, Lukács repete essa ideia dizendo que as posições teleológicas secundárias têm como fim “em primeiro lugar agir sobre a consciência de outros homens para induzi-los às posições teleológicas desejadas” (LUKÁCS, 1981, p. 91). Ao dissertar sobre a questão da ideologia, ele menciona mais uma vez que as teleologias secundárias têm “como fim todo um campo de reações desejadas (ou não desejadas) em direção a fatos, situações, obrigações, etc. sociais” (LUKÁCS, 1981, p. 466).

Marx (1986) diz que a burguesia fez da probidade pessoal um simples valor de troca. “Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem da ciência em trabalhadores assalariados [...] A burguesia arrancou o véu sentimental que envolvia as relações de família, reduzindo-as a simples relações monetárias” (MARX, 1986, p. 21). É daqui que se originam os estranhamentos mais gerais (tanto pessoais como sociais) que são decorrentes do caráter predominante do valor de troca no capitalismo, provocando essa reificação das relações humanas, inclusive no campo da educação. E isso é tão atual quanto no tempo de Marx.

Em que pese a forte determinação dos mecanismos do capitalismo na educação, a reprodução ideológica⁸ que aí tem lugar não tem um caráter apenas negativo, estranhante; mas também pode se manifestar no seu aspecto positivo, no sentido de conservar o patrimônio alcançado pela humanidade e, portanto, de garantir a reprodução e a continuidade do gênero humano. Não queremos perder de vista aqui essa natureza fundamental da educação no seu sentido amplo, quer dizer, essa função que ela exerce na formação humana, pois possibilita ao homem a sua autoconstrução, proporcionando a sua participação no processo de produção e reprodução do ser social. Trata-se de um processo inacabado, pois, a cada momento histórico, novos valores, conhecimentos e habilidades vão sendo criados e acrescidos aos que se mantiveram e se universalizaram até aquele tempo. Por isso os valores predominantes do capitalismo não são eternos, a partir dele podem-se gerar outros. O próprio capitalismo proporciona a objetivação de valores superiores-gênicos, principalmente no que se refere à luta para a superação dos estranhamentos atuais. Tal luta eleva a humanidade a patamares mais altos, como ocorreu com a superação do estranhamento típico do feudalismo para o sistema capitalista.

Sabemos que o processo de objetivação/exteriorização, que compreende a práxis social dos homens, ocorre tanto na esfera econômica (que possui as posições teleológicas primárias e também

as secundárias) como na superestrutura que dela deriva, incluindo a educação. Esse processo comporta, ao mesmo tempo, uma contradição e uma síntese, desenvolve e bloqueia a formação humana, pois, como já frisamos, o processo de objetivação/exteriorização não exclui a existência de conflitos concretos. Portanto, o efeito causal que daí decorre (já dissemos que os seus resultados retroagem sobre as novas posições teleológicas dos indivíduos, bem como sobre a totalidade social) cria para os homens “modelos positivos e negativos, para as suas decisões futuras, e, por conseguinte quer seja nos indivíduos quer seja nos grupos faz da continuidade dos seus pensamentos, sentimentos, atos, etc. um componente dinâmico da sua consciência” (LUKÁCS, 1981, p. 467). Em seguida, o autor destaca que a consciência, tanto na sua dimensão individual como social, só pode surgir sob o fundamento desses efeitos produzidos pela objetivação do objeto e pela exteriorização do sujeito.

As posições teleológicas dos homens e as ações que delas decorrem são duplamente condicionadas: pela consciência que põe e pelas determinações objetivas do real; trata-se da conexão recíproca entre o individual e o social. Isso ocorre também na educação, pois cada complexo social tem uma lógica e uma certa autonomia e, ao mesmo tempo, uma relação com os demais, principalmente com a base econômica. Tertulian (1996, p. 64) comenta que com essa posição “Lukács exclui definitivamente a concepção retilínea e monolítica do progresso histórico”, afastando qualquer determinismo de tipo economicista (fatalista) ou de um teleologismo na história como na filosofia hegeliana.

Em diversas passagens da *Ontologia*, Lukács (1981) menciona que mesmo no capitalismo, no qual predomina uma sociabilidade estranhada, há sempre possibilidades, no sentido da *dynamis* aristotélica, de realização do para-si e, portanto, de superação das atuais formas de estranhamentos. Essa superação ocorre com uma mediação ética, cuja decisão e ação pertencem aos próprios homens.

Considerações finais

A partir das posições de Lukács (1981) pudemos perceber que o desenvolvimento social dos

8 Queremos frisar que a palavra “reprodução” utilizada nessas colocações ora tem um sentido negativo, quando se refere a interesses privados, ora tem sentido positivo, quando se refere à dimensão ontológica da formação humana. No contexto em que essa palavra é empregada, é possível perceber quando se trata de um sentido ou de outro.

homens, por meio do seu processo de produção e reprodução, possibilita a elevação do seu ser e da sua consciência no processo histórico. Essa formação do gênero humano não pode ocorrer se não for por meio de um processo educativo. Vimos que nesse processo os indivíduos conservam, reproduzem e geram novas experiências. Desse modo, a educação não somente contribui para a reprodução social, como também, a partir dela, gera o novo. Por isso não se pode colocá-la em patamares mecanicistas, com a consideração de que ela é unilateralmente determinada pelo econômico, tornando-se diante dele totalmente impotente. Por outro lado, não podemos também colocá-la em patamares transcendentais, desconsiderando-se a sua natureza sócio-histórica, que compreende tanto a dimensão objetiva como subjetiva.

Disso resulta que a positividade da formação do gênero humano, assim como a dinâmica do estranhamento, é um fato social, e não natural, mecânico, ou sobrenatural. Então, se são os homens que geram os próprios estranhamentos, são eles mesmos que irão superá-los. A educação como componente da estrutura social compreende a geração de estranhamentos, mas também gera condições para a sua superação. E dado que ela é uma mediação essencial da atividade humana, no âmbito das teleologias secundárias, poderá contribuir não somente para a superação dos estranhamentos na área específica da educação formal, mas também para a superação dos estranhamentos em relação à sociedade em geral, pois em qualquer dimensão da práxis social está presente a educação. Como diz Mészáros (2005, p. 47), adotando as ideias de Paracelso, “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”. É evidente que essa educação tem que ser eminentemente ética. Trata-se de uma educação com a finalidade de formar o homem de modo onilateral, uma educação voltada para a superação do estranhamento e, portanto, comprometida com a emancipação humana, e isso só pode ocorrer se ela tiver uma dimensão ética.

Vale ressaltar, portanto, que a educação emancipatória, em sua dimensão ética, compreende toda a vida da pessoa, e não somente a educação formal, embora ela tenha um grande peso na formação humana. É claro que as instituições formais

são uma parte importante para a interiorização de valores superiores, porém, somente a *educação* no seu *sentido mais amplo* pode conduzir o homem a uma mudança verdadeiramente radical, rompendo, assim, a lógica mistificadora do capital. Nenhum “dos objetivos emancipatórios é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para *além do capital*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 43, grifo do autor). Não resta dúvida de que uma educação para além do capital só pode ter uma *dimensão ética*, que deve reportar-se ao coletivo sem sacrificar nem eliminar o indivíduo, mas também sem cair num individualismo que tanto impera no atual sistema. Relacionando com a posição de Marx (1980, p. 300), trata-se de “uma educação de seres humanos, para o desenvolvimento intelectual, para a execução das funções sociais, para as relações sociais e para o livre desempenho das energias vitais físicas e mentais [...]”. Trata-se de uma educação que proporcione o pleno desenvolvimento dos homens, a exteriorização das suas faculdades físicas, mentais e criativas. *Uma educação para além do capital* que, segundo Mészáros (2005), é necessária e urgente se quisermos garantir as condições essenciais da sobrevivência humana.

É esse o fundamento ontológico que move a nossa posição acerca da educação numa dimensão ética como uma mediação necessária para a superação do estranhamento atual que, como vimos anteriormente, tem a sua gênese no trabalho enquanto criador de valores de troca (o trabalho estranhado), mas se estende para além dele, provocando um pluralismo de estranhamentos nas diversas esferas da vida das pessoas. Por isso a formação humana pressupõe mediações que requerem uma educação não somente para o trabalho, mas para além dele, quer dizer, para além das teleologias primárias, pois, como já frisamos, é no âmbito das teleologias secundárias que se completa o desenvolvimento da humanidade.

Por conseguinte, o pertencer do homem ao gênero humano não é decorrente de uma herança apenas biológica, e sim desenvolvido por um processo histórico e social que tem a sua gênese no trabalho, mas perpassa toda a vida das pessoas por meio da apropriação de valores, habilidades, conhecimentos etc. que são adquiridos por todo um processo for-

mativo. As teleologias estabelecidas nesse campo e o modo de execução vão resultar em determinadas causalidades. Percebe-se aqui a estreita conexão recíproca entre teleologia e causalidade tanto no âmbito do trabalho como nos complexos sociais

que dele derivam, principalmente na esfera da educação, que sendo permeada por uma dimensão ética, certamente, irá contribuir para a superação do estranhamento do mundo atual e para a elevação do gênero humano.

REFERÊNCIAS

- LUKÁCS, György. **Ontologia dell'essere sociale**. A cura di Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981. 3 v.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, Karl. **II capitale**. Traduzione di Delio Cantimori e Altri. 8. ed. Roma: Editori Riuniti, 1980. 5 v.
- _____. **Manifesto do partido comunista**. 6. ed. São Paulo: Global, 1986.
- _____. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Manfredo. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.
- TERTULIAN, Nicolas. Uma apresentação à ontologia do ser social, de Lukács. Tradução Ivo Tonet. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 3, p. 54-69, 1996.

Recebido em 31.10.2012

Aprovado em 02.02.2013