

**A EDUCAÇÃO ENQUANTO COMPLEXO SOCIAL: ESBOÇO DE UMA CRÍTICA
ONTOLÓGICA NECESSÁRIA**

**LA EDUCACION COMO COMPLEJO SOCIAL: ESBOZO DE UNA NECESARIA CRITICA
ONTOLOGICA**

**EDUCATION AS A SOCIAL COMPLEX: AN OUTLINE OF A NECESSARY
ONTOLOGICAL CRITIQUE**

DOI: <http://10.9771/gmed.v16i3.62190>

Marllon Moreti de Souza Rosa¹

Mariana Aparecida Bologna Soares de Andrade²

Resumo: Este trabalho, de caráter teórico, tem como objetivo desenvolver uma análise ontológica da educação a partir da ontologia de György Lukács, destacando sua relação com a reprodução social. A pesquisa foi construída por meio de leitura crítica e imanente da obra *Para uma Ontologia do Ser Social*, debruçando-nos, especificamente sobre o Capítulo II (*A Reprodução*) do Tomo II da obra. Entendemos que a crítica ontológica da educação é necessária, pois nos leva a compreender que a função social desse complexo é a continuidade, a permanência, a conservação da reprodução social. Isso, em si, não é um problema, pois há que se reproduzir a vida social para a permanência da espécie. O grande problema se encontra no modelo de reprodução que a educação está trabalhando para conservar.

Palavras-chave: György Lukács. Ontologia do Ser social. A Reprodução. Educação.

Resumen: El objetivo de este trabajo teórico es presentar un análisis ontológico de la educación a partir de la ontología de György Lukács, destacando su relación con la reproducción social. La investigación se llevó a cabo a través de una lectura crítica e imanente de la obra *Para una ontología del ser social*, centrándose específicamente en el capítulo II (Reproducción) del volumen II de la obra. Creemos que la crítica ontológica de la educación es necesaria porque nos lleva a comprender que la función social de este complejo es la continuidad, permanencia y conservación de la reproducción social. Esto en sí mismo no es un problema, ya que la vida social debe reproducirse para que la especie permanezca. El gran problema reside en el modelo de reproducción que la educación se esfuerza en preservar.

Palabras clave: György Lukács. Ontología del ser social. Reproducción. Educación.

Abstract: The aim of this theoretical paper is to present an ontological analysis of education based on the ontology of György Lukács, highlighting its relationship with social reproduction. The research was constructed through a critical and immanent reading of the work *For an Ontology of Social Being*, focusing specifically on Chapter II (Reproduction) of Volume II of the work. We believe that the ontological critique of education is necessary because it leads us to understand that the social function of this complex is the continuity, permanence and conservation of social reproduction. This, in itself, is not a problem, as social life must be reproduced in order for the species to remain. The big problem lies in the model of reproduction that education is working to preserve.

Keywords: György Lukács. Ontology of Social Being. Reproduction. Education.

Introdução

Este trabalho, de caráter teórico, tem como objetivo desenvolver uma análise ontológica da educação a partir da ontologia de György Lukács, destacando sua relação com a reprodução social. A pesquisa foi construída por meio de leitura crítica e imanente da obra *Para uma Ontologia do Ser Social* (LUKÁCS, 1986; 2018), debruçando-nos, especificamente sobre o Capítulo II (*A Reprodução*) do Tomo II da obra. Dessa forma, organizamos o trabalho em duas partes, além da *Introdução* e *Considerações Finais*, sendo elas: i) Considerações iniciais a respeito da Reprodução na Ontologia; ii) A educação enquanto complexo social.

György Lukács (1885-1971) foi um dos mais importantes e profícuos pensadores marxistas do século XX, com uma vasta obra que traz duas preocupações básicas que estarão presentes em seus escritos em maior ou menor intensidade: o papel da estética nas construções humanas, e a dimensão ética da existência (NETTO, 2023). Lukács possui uma visão humanista do mundo, percebendo e denunciando que o modo de vida burguês é pautado no sofrimento e na exploração da humanidade e da natureza e, por isso, deve ser superado. Sua evolução intelectual e seu posicionamento no mundo é importantíssimo e fundamental para a compreensão de seu pensamento, contudo, considerando as limitações espaciais deste texto, não conseguiremos desenvolver muito mais esse tema³. Seu percurso intelectual o leva, já nos anos 1960, produzir uma *Ontologia Marxista do Ser Social*, reflexões que dão origem a duas obras monumentais: *Para uma Ontologia do Ser Social I* e *Para uma Ontologia do Ser Social II*.

No primeiro tomo, Lukács desenvolve um estudo histórico, cotejando autores e correntes contrários e a favor da possibilidade uma investigação ontológica da realidade. Entre as principais correntes contrárias, estão o neopositivismo e o existencialismo de Sartre, Heidegger e Wittgenstein; os autores favoráveis abordados são Friedrich Georg Wilhelm Hegel e Nicolai Hartmann, ambos alemães essencialistas. A partir desse caminho, o autor produz a síntese ontológica apresentada na segunda obra. Partindo das ideias de Marx, as questões mais fundamentais da realidade são categorias, que, por sua vez, são formas do *Ser, i.e.*, determinações da existência (LUKÁCS, 2018). Essas determinações fundamentais da realidade (categorias ontológicas), que sustentam a ontologia são quatro, a saber: i. Trabalho; ii. Reprodução; III. Ideologia; IV. Alienação. De acordo com Lukács, só é possível realizar uma reconstrução racional e científica da história do ser social abordando essas quatro categorias.

Filosoficamente, ontologia é a investigação do que há de mais fundamental na realidade, ou seja, quais são as categorias ou tipos fundamentais que nos permitem organizar todas as entidades existentes na realidade, discutindo conceitos como particularidade, universalidade, possibilidade, necessidade, etc. (HOFWEBER, 2020). Nesse sentido, a ontologia é frequentemente relacionada às visões de mundo, pois toda e qualquer construção de conhecimento pressupõe ideias gerais de como o mundo funciona, para que, então, possamos conhecê-lo, uma clara associação entre epistemologia e ontologia.

Dessa forma, toda ação e pensamento se manifestam de um lugar ontológico. Nicolás Tertulian (2007) defende que o projeto intelectual de Lukács é, necessariamente, político, o centro ontológico lukacsiano é o problema da *práxis* humana como caminho emancipatório, sempre ligada à libertação da humanidade, que pressupõe a superação da política burguesa moderna e as relações de dominação

tradicionais. Assim, Lukács reitera o posicionamento de Marx e Engels de que a realidade é transformativa e histórica, o que nos permite derivar questões éticas, pois defender uma prática transformadora enquanto indivíduo é simples, porém ineficiente; para que isso se manifeste concretamente na realidade, é preciso uma valoração moral coletiva desse tipo de prática (LUKÁCS, 2018). Logo, há um entendimento de que as principais tradições filosófico-políticas, como o neopositivismo e kantismo, negam uma verdadeira ontologia, o que faz com que haja uma conservação da ordem social imposta pelo capital, retroalimentando a alienação decorrente da ideologia.

Em contraste a essas correntes, existe em Marx e Engels um esforço para se discutir e compreender as questões ontológicas, pois todas as proposições desses autores se referem claramente a formas do ser ou a categorias que sustentam a existência do ser (LUKÁCS, 2018). Nesse sentido, todo o trabalho marxiano-engelsiano está pautado em uma crítica ontológica da sociedade capitalista. Como sustentam Duayer (2012) e o próprio Lukács (2018), Marx e Engels se aprofundam nos modos de existência que permitem a derivação de uma ética que direciona o agir e o pensar dos sujeitos inseridos na sociedade. Nesse sentido, recuperar a ontologia marxiana se torna um empreendimento mais atual do que se parece, o que nos leva a compreender que mobilizar as reflexões lukacsianas é, também, um movimento teórico-metodológico hodierno.

Quando nos deparamos com movimentos reacionários que reclamam uma educação de lugar nenhum ou espaços livres de *ideologias*, como são aqueles que endossam o Novo Ensino Médio e a Escola sem Partido, percebemos que a difusão do pensamento de Lukács possibilita inserir no campo de debate o *lugar verdadeiro* de onde os sujeitos falam e qual o papel ontológico da educação, o que ajuda a neutralizar o risco de cair no que Lukács chama de *fetichismo próprio de cada profissão*, como veremos adiante. Dessa maneira, o pensamento de Lukács demonstra as debilidades teóricas dos pensamentos positivista e irracionalista, que são as correntes filosóficas que sustentam a proclamação de um trabalho sem posicionamento, um trabalho não político – algo que só pode existir em uma concepção fatorialista do mundo (LUKÁCS, 2018). Do ponto de vista de uma abordagem ontológica, não se pode analisar criticamente as concepções teóricas hegemônicas apenas indicando que são equivocadas, é preciso, também, identificar as razões pelas quais essas correntes equivocadas possuem inserção na sociedade e se tornam hegemônicas.

A prática humana dirige-se por necessidade à ontologia, pois o conhecimento das coisas é a condição para se executar suas finalidades e suprir as necessidades básicas e as novas necessidades que o ser humano cria para si, como afirmam Marx e Engels na *Ideologia Alemã* (2007). Por essa razão, toda *práxis* necessita da consciência de seu fundamento ontológico, caso contrário, essa prática humana não se efetiva – eis uma das principais contribuições de Lukács.

Considerações iniciais da Reprodução na Ontologia

A história da humanidade é marcada por um constante desenvolvimento e autoconsciência, na medida em que se conhece e conhece o mundo, as civilizações produzem ontologias e cosmologias, *i.e.*, formas de conceber o ser e conceber o mundo (LUKÁCS, 2018). Essas diferentes concepções explicam as

organizações sociais e inserem, no caso das concepções hegemônicas, uma suposta inexorabilidade das coisas. Na obra de Lukács, vemos a construção de um panorama histórico dessas ontologias, ao passo em que o autor elabora uma crítica profunda e contundente às concepções dualistas e idealistas. Depois de demonstrar que o *trabalho*⁴ é que o caracteriza o ser humano ontologicamente por uma via abstrativa, Lukács retoma à história para demonstrar como o ser humano produz sua própria história.

Esse caminho é importante, pois permite com que nós, enquanto humanos, olhemos para nós mesmos e nos reconheçamos como resultado de um longo processo histórico, que começa com o desenvolvimento do Ser Inorgânico, que passa pelo salto ontológico e chega no Ser Orgânico, para que, enfim, culmine no Ser Social (LUKÁCS, 2013). Nesse processo, Marx e Engels (2007) afirmam que somos resultado do desdobrar da própria matéria, sendo apenas uma forma superior de organização da matéria. Assim, os autores inauguram uma nova concepção de matéria, que vai além do corpo puro e simples: matéria são as relações sociais, os sentimentos, as ideias, as impressões, enfim, tudo aquilo que a concepção moderna hegemônica afirma estar a cargo de uma *res cogitans*, na verdade, é fruto do desdobramento material do mundo (MARX; ENGELS, 2007).

A partir dessa concepção, de que o trabalho gera a cultura, a linguagem e todas as demais organizações superiores da matéria, Lukács retorna à materialidade da história para analisar como isso se dá. Dessa maneira,

o trabalho enquanto categoria desdobrada do ser social só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente. [...] Por isso mesmo, todo fenômeno social pressupõe, de modo imediato ou mediato, eventualmente até remotamente mediato, o trabalho com todas as suas conseqüências ontológicas. Dessa situação ambígua decorreu que, em muitos pontos, apesar da abstração metodologicamente necessária, nossa análise do trabalho tivesse de ir além ou ao menos apontar para além do trabalho isolado em termos artificialmente abstrativos. É só com base nessas investigações que estamos agora em condições de examinar o trabalho como base ontológica do ser social em seu lugar correto, no contexto da totalidade social, na inter-relação daqueles complexos de cujas ações e reações surge e se afirma o trabalho (LUKÁCS, 2018, p. 118).

A categoria da *Reprodução* é desenvolvida a partir da inserção da discussão do trabalho no contexto histórico, observando como o trabalho exerce sua função fundante em cada modo de produção que as sociedades humanas já passaram. Para isso, Lukács analisa os problemas gerais da reprodução social, que são aqueles que tratam de como o ser social, como forma superior de organização da matéria, se articula com a reprodução biológica e com o ser inorgânico.

Com essa finalidade, Lukács (2018) trata de diversos complexos sociais históricos, como a sexualidade, a educação, a alimentação, o direito, etc., articulando essas questões com as dimensões do ser, demonstrando que não há reprodução social sem a existência de reprodução biológica, pois somos parte da natureza⁵ (LUKÁCS, 2018). Embora ser social e ser biológico sejam indissociáveis, a história do ser social não pode ser confundida com a história da reprodução biológica; estamos analisando como os seres humanos se organizam em sociedade para garantir a sua reprodução material. Logo, a história do ser social é a história de nossa organização ao longo do tempo.

Quando observamos, por exemplo, a transição do feudalismo para as formas capitalistas de produção, não é possível explicar biologicamente essa transição. Os processos que levaram à centralização das monarquias e a inserção de uma economia de mercado não foram determinados pelas alterações cromossômicas dos humanos europeus medievais, mas sim por uma série de processos históricos e sociais de, pelo menos, 300 anos de interações políticas, econômicas e sociais.

Dessa maneira, existe uma forma de organização da matéria que não é determinada pelos processos físico-químicos (estrutura inorgânica) e nem pelas condições biológicas (estrutura orgânica) do ser humano (LUKÁCS, 2018). É um processo determinado, nas sociedades de classes, pelas lutas de classes, pelas relações de trabalho e suas derivações. Em outras palavras,

que os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos. Enquanto as tendências reprodutivas da vida orgânica, visando à preservação de si e da espécie, constituem reproduções no sentido estrito, específico, isto é, reproduções do processo vital que perfaz o ser biológico de um ser vivo, enquanto, nesse tocante, via de regra, apenas mudanças radicais do meio ambiente produzem alguma transformação radical desses processos, a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa (LUKÁCS, 2018, p. 118).

Lukács afirma que o Ser Social surge como um complexo que articula trabalho, linguagem e um grupo de seres humanos que possuem a necessidade de comunicação. O autor evita cair no idealismo de reconstruções racionais abstratas - como Rousseau fez no *Discurso sobre a Origem da desigualdade entre os homens* (ROUSSEAU, 2017) -, e afirma que é a Ciência que deve nos dizer de onde surgiu a primeira sociedade humana. Só uma investigação concreta do caso material de como a humanidade surgiu vai ser capaz de nos dizer quais as origens das sociedades humanas.

Se acompanharmos as descobertas antropológico-arqueológicas, vamos perceber que a origem do Ser Social é muito mais antiga do que Lukács tinha conhecimento durante a escrita de seu livro, que é da década de 1960. Isso não é um problema, pois os cuidados argumentativos do autor nos permitem afirmar que qualquer que tenham sido as mediações concretas que deram origem ao Ser Social, a sua gênese partiu de um complexo que tenha trabalho, linguagem e sociabilidade (LUKÁCS, 2013). Nesse sentido, o que diferencia o ser humano dos demais animais é a nossa capacidade de transformar a natureza para produzir nossos meios de reprodução, mas além disso, de nos transformarmos a nós mesmos no decorrer desse processo. Isso acontece porque transformamos a natureza a partir de uma teleologia, de uma pré-ideação. Para que sejamos capazes de olhar para o mundo, entendê-lo e elaborar um projeto teleológico que responde às necessidades básicas da existência, necessariamente, nos deparamos com uma conexão entre a subjetividade (o que pensamos do mundo e de nós mesmos) e a objetividade (o que o mundo é).

Se decidirmos construir uma ferramenta de pedra e madeira, por exemplo, passamos pelo processo de imaginar o produto final dessa ferramenta (um formato de matéria que possui uma teleologia associada à necessidade de sua existência) e a conferência do mundo material sobre a possibilidade de construção dessa ferramenta (LUKÁCS, 2013). Esse processo nos permite três coisas: a) conhecer melhor o objeto natural; b) conhecer melhor a mim mesmo; c) autotransformação. Em outras palavras, produzir a ferramenta possibilita conhecer melhor a pedra e a madeira, verificando se o que penso da natureza é verdadeiro ou falso; possibilita, também, que eu me conheça, sabendo minhas habilidades e limitações; por

fim, possibilita que, ao realizar o processo, eu mesmo me transforme, pois agora possui um conhecimento do mundo que eu não possuía anteriormente, além da ciência de como transformar o mundo. Disso, surgem necessidades que não tínhamos anteriormente.

Logo, o surgimento do ser social no processo de autotransformação ao transformar a natureza é o que fez surgir as diferentes formas de organização social: no caso das sociedades ocidentais, passamos pelo período de caçadores e coletores nômades, para então fundar o Modo de Produção Asiático, o Modo de Produção Escravista, o Modo de Produção Feudal, o Modo de Produção Capitalista, e hoje as Formações Econômico-sociais de orientação Socialista (como Cuba, China, Vietnã, República Popular da Coreia e Laos).

Todo esse processo, necessariamente, passa pela mediação da linguagem e do trabalho. Sem conceitos é impossível pensar o mundo (VYGOTSKY, 2012; LUKÁCS, 2018), e esses conceitos nascem do trabalho. Quando o ser social surge, por mais simples que tenha sido esse ser, já existia o trabalho, a linguagem e um grupo de indivíduos que se comunicavam entre si, pois ao inserir o trabalho na existência, há uma constante produção do novo, já que o trabalho transforma a natureza e o homem. Como a história é colocada em marcha, a cada ciclo dialético, existem novos elementos a serem comunicados, pensados e explicados (LUKÁCS, 2018).

A primeira forma de sociedade que conhecemos, atualmente, é o que historiadores e antropólogos chamam de *sociedades primitivas* (HSU, 1964; KUPER, 2008; LÉVY-BRUHL, 2015; EVANS-PRITCHARD; PERRONE-MOISÉS, 2021; SAPIR, 2023). Essas sociedades executavam a forma de trabalho mais simples que a humanidade já desenvolveu, que é o *trabalho de coleta* (LUKÁCS, 2018), um tipo de atividade que consiste em coletar da natureza objetos já “prontos”, sem submetê-los a transformações quantitativas ou qualitativas. Já nesta sociedade, contudo, já existe o trabalho, pois há um grupo de indivíduos que possuem necessidades, observam a natureza, identificam na natureza aquilo que pode suprir suas necessidades, e para isso, desenvolvem uma série de mediações teleológicas para suprir essas necessidades: conhecimento do que pode ou não ser comido ou coletado, que animal possui ou não peçonha, linguagem para comunicar esse conhecimento, etc. Portanto, o ser social, já nesse estágio primitivo, é capaz de olhar para a realidade com a finalidade de identificar na natureza as condições para suprir suas necessidades, para garantir a reprodução da vida material (reprodução biológica, alimentação, abrigo, segurança, enfim, todos os elementos que vão garantir a permanência da espécie no mundo).

Quando o ser olha para a natureza com essa finalidade (a da reprodução), o indivíduo e o coletivo em relação dialética, elaboram planos teleológicos que criam novas necessidades para a humanidade (MARX, 2011). Esses planos coletivos requerem elementos que os animais não humanos não possuem, como o salto qualitativo que transforma a comunicação em linguagem articulada: conceitos, abstrações, estratégias argumentativas, capacidade de convencimento, exposição das ideias, compromisso com a coletividade, enfim, surgem os primeiros valores, costumes, moral, direitos consuetudinários, cimento social, educação difusa, etc. (DUAYER; ESCURRA; SIQUEIRA, 2013; LUKÁCS, 2018; SARTORI, 2015; 2018; 2022), que vão se consolidando com os diferentes tipos de conhecimento a respeito do mundo (ciência, filosofia, narrativas míticas, arte, religião, afins).

Essa primeira forma de trabalho determina diretamente a forma dessas sociedades. Quando analisamos essas sociedades primitivas, diz Lukács (2018), observamos bandos e tribos - em maior ou menor tamanho - que se espalham pelo mundo de modo muito fragmentado, como observamos as diferentes civilizações da Mesopotâmia, Egito, Américas, Ásia, Oceania e Europa. Esses pequenos agrupamentos iniciais eram limitados pelo modo de produção e da escassa força produtiva, gerando diferentes histórias sociais, com linguagem e cultura próprias, considerando a fragmentação da humanidade. Contudo, apesar da enorme diversidade, vemos algumas similaridades estruturais: as tribos devem ser pequenas, pois a simples coleta da natureza não permite grandes agrupamentos, considerando a limitação dos recursos; essas sociedades devem ser nômades, já que a coleta e a limitação do recurso pressupõem uma busca constante; não possuem grandes ferramentas produtivas, pois a vida nômade requer ferramentas simples, pequenas e de fácil portabilidade. Portanto, a forma de trabalho determina a estrutura básica da sociedade, como o tamanho dos grupos e o desenvolvimento tecnológico coerente com o modo como se produz e reproduz a vida material (LUKÁCS, 2018).

Como uma pequena sociedade nômade com um patamar de desenvolvimento das forças produtivas como expressão do modo de vida limitante, pode compreender e explicar o mundo e a si própria? Lukács afirma que essa primeira tentativa de compreensão vai gerar uma concepção ordenada do mundo pelos deuses e divindades sobrenaturais, que busca captar os elementos passíveis de generalizações em um mundo absolutamente mutável. O ser humano surge em um mundo aparentemente eterno - estações, movimentos celestes, episódios sazonais, etc. - e uma série de coisas mutáveis, como as diferentes experiências cotidianas. Assim, a explicação desse mundo será dada por uma estrutura mítico-religiosa que coloca em entidades sobrenaturais as questões ontológicas da existência, construindo as diferentes cosmovisões, que são a expressão da vida social desses grupos (LUKÁCS, 2018). Todas as sociedades primitivas apresentam essas características: trabalho de coleta que gera, por consequência, uma sociedade nômade, o que gera um desenvolvimento de tecnologias muito limitadas e, por isso, a interação com a natureza e com a história é pautada em narrativas místicas e religiosas (GODELIER, 1978; 1981; 2020; LEACOCK, 1979; WALLERSTEIN, 1986; LUKÁCS, 2013; MINTZ, 2017).

Qual seria, então, a explicação para que sociedades distantes espacial e temporalmente apresentem a estrutura de sua totalidade social tão similar? Para Lukács, é a estrutura produtiva pautada no trabalho de coleta que determina essas organizações. Nesse momento da história, é impossível não ser nômade. Nessa direção, o húngaro afirma que o modo de produção primitivo é fundado pelo trabalho de coleta, pois é esse modelo produtivo que funda toda a superestrutura explicativa da realidade. Aqui é necessária uma crítica à centralidade da categoria ontológica do trabalho, que é tomada erroneamente por diferentes autores, mas que o próprio Lukács já esclarece: o fato de o trabalho de coleta ser o elemento fundante do modo de produção primitivo, fazendo com que todas as sociedades primitivas tenham essa estrutura, não significa que a história de cada uma dessas sociedades possa ser reduzida ao trabalho de coleta, pois na medida em que as sociedades se complexificam, as intermediações do trabalho complexo se tornam muito mais superiores, fazendo com que seja muito mais uma mediação entre diferentes humanos do que entre homem e natureza diretamente (LUKÁCS, 2018).

Essas diferentes intermediações é o que gera as histórias particulares que, a partir do trabalho de coleta, permitem a construção de infinitas possibilidades de explicações do mundo, com diferentes narrativas mitológicas, diferentes regras morais e diferentes formas de organizar o direito consuetudinário. Essa crítica é importante, pois explicita que embora o trabalho seja categoria ontológica fundante da organização social, ele não representa a totalidade histórica e social de um grupo de humanos em interação. Só podemos conceber a totalidade social olhando para elementos particulares que se expressam e nascem do trabalho, mas que não podem ser totalmente generalizados para todas as formas organizacionais existentes.

Nesse sentido, o trabalho funda a sociabilidade ao mesmo tempo em que a totalidade social gera necessidades e possibilidades que o trabalho em si já não dá mais conta de compreender totalmente, dadas as diferentes intermediações e a complexificação das ações humanas. Quando pensamos em um processo educativo, por exemplo, com o objetivo de ensinar evolução biológica, estamos falando de uma atividade puramente social pautada no convencimento de uma série de agentes a ocuparem lugares específicos na divisão do trabalho e, para isso, precisamos de valores morais que sustentam e justificam a necessidade de se ensinar e de se aprender evolução, precisamos de uma linguagem capaz de tornar público e compreensível o que cada sujeito deve fazer pelo bem do objetivo coletivo, e assim sucessivamente. A necessidade da aula, portanto, gera uma série de intermediações que a aula pura e simples é incapaz de fornecer, pois não possui todos os dados de compreensão.

Todavia, se não existisse a necessidade de se compreender o processo evolutivo, que é o objetivo desse trabalho docente específico, as demais necessidades derivadas daí não existiriam e as negociações sociais não teriam sentido. Dessa maneira, o ser humano não desenvolveria essa série de outras atividades para além do trabalho propriamente dito para atender essas demandas das diferentes mediações. Lukács está dizendo que o trabalho é a categoria ontológica fundamental, pois é o elemento que funda a sociabilidade; contudo, focar apenas no processo do trabalho, desconsiderando todos os outros elementos que perpassam a totalidade social não nos permite compreender nem o ser humano atual, tampouco sua história, que é a base estrutural que deu origem a esse objeto (LUKÁCS, 2018).

Lukács (2018) afirma que compreender esse processo é fundamental, pois é o trabalho de coleta e a sociedade primitiva que abrem possibilidade para o surgimento de uma sociedade de classes e de uma nova forma de trabalho, que é portadora de uma lógica de produção excedente, proporcionada pela domesticação das plantas e dos animais. A partir daí surge o Modo de Produção Asiático e o Modo de Produção Escravista.

Após tratar do modo de produção primitivo, Lukács avança para os demais modos de produção presentes na história ocidental, iniciando uma longa discussão a respeito do Modo de Produção Asiático. No Capítulo 12 d'O Capital, Marx (2011, p. 431), afirma que as sociedades indianas, que começam a migrar desse modo de produção primitivo,

baseiam-se na posse comum da terra, na conexão direta entre agricultura e artesanato e numa divisão fixa do trabalho que serve de plano e esquema geral no estabelecimento de novas comunidades. Cada uma delas forma um todo autossuficiente de produção, cuja

área produtiva varia de 100 a alguns milhares de acres. A maior parte dos produtos é destinada à subsistência imediata da comunidade, e não constitui mercadoria, de modo que a própria produção independe da divisão do trabalho mediada pela troca de mercadorias que impera no conjunto da sociedade indiana. Apenas o excedente dos produtos é transformado em mercadoria, e uma parte dele somente depois de chegar às mãos do Estado, para o qual flui como renda natural, desde tempos imemoriais, certa quantidade desses produtos.

Aqui, vemos uma primeira caracterização do que Marx chama de Modo de Produção Asiático. Considerando as regiões em que esse modo se desenvolveu, normalmente áridas e com regiões férteis bem delimitadas pelo uso das águas dos rios, as características dessas sociedades são pautadas no coletivismo, agricultura de irrigação, autossuficiência das comunidades, rigidez das estruturas sociais, desenvolvimento de ideologias pautadas nas narrativas religiosas, Estado centralizado, limitação da mobilidade social e subsistência para uso, não lucro (MARX, 2011; LUKÁCS, 2013). Na medida em que a população aumenta,

uma nova comunidade se assenta em terras não cultivadas, conforme o modelo anterior. O mecanismo comunal apresenta uma divisão planejada do trabalho, mas sua divisão manufatureira é impossibilitada pelo fato de o mercado do ferreiro, do carpinteiro, etc. permanecer inalterado, de modo que, a depender do tamanho da aldeia, podemos encontrar no máximo, em vez de um ferreiro, um oleiro, etc., dois ou três deles. A lei que regula a divisão do trabalho comunal atua aqui com a autoridade inquebrantável de uma lei natural, ao passo que cada artesão particular, como o ferreiro, etc., executa todas as operações referentes a seu ofício de modo tradicional, porém independente e sem reconhecer qualquer autoridade em sua oficina (MARX, 2011, p. 431-432).

A estrutura geográfica da Mesopotâmia e da região que viria a se tornar Egito, faz com que tenham regiões muito secas, mas atravessadas por grandes rios - Nilo, Tigre e Eufrates - que, no período de cheia, transborda e cria um crescente fértil. Nessa área, crescem uma série de cereais naturalmente, como trigo, cevada, centeio, aveia, espelta, milho e arroz. Antes de se aprender a cultivar, esses povos aprenderam a estocar esses cereais e consumiam esses grãos durante temporadas ao longo do ano (LUKÁCS, 2018). Com isso, as forças produtivas puderam ser consideravelmente desenvolvidas, já que durante um período do ano, era possível se manter em um lugar sem se preocupar com a coleta dos alimentos, o que permite a reorganização social desses grupos (LUKÁCS, 2018).

Em decorrência dessa reorganização social, surge a agricultura, considerada uma das maiores revoluções da história da humanidade (GHIDINI; MORMUL, 2020). Com isso, a superestrutura explicativa do mundo, as narrativas míticas, vão sendo construídas. Surgem os deuses da agricultura e da fertilidade, que são recompensados com parte da produção. Então, esses povos percebem que ao devolverem para a terra parte dos grãos que colheram, no ano seguinte, a produção é ainda mais generosa.

Nesse momento da história, surge uma contradição muito evidente: os trabalhadores conseguem produzir mais do que o necessário para a reprodução biológica, o que nunca havia acontecido de modo sustentável ao longo dos anos (LUKÁCS, 2018). Na medida em que ocorre o trabalho excedente, a humanidade passa a reestruturar sua existência no mundo, pois o nomadismo se torna incoerente com esse modo de produzir. Dessa maneira, estabelecem-se cidades, vilas, além do investimento de uma série de trabalhos para a preparação da terra. Ao mesmo tempo, com a ausência do nomadismo, as ferramentas podem ser maiores e mais complexas, saindo da pedra lascada, passando pela pedra polida e na idade dos

metais, o que insere uma série de intermediações, que são os meios do trabalho, entre o ser humano e a natureza (MARX, 2011; LUKÁCS, 2018).

Com isso, surge uma divisão do trabalho cada vez mais intensa. Algumas pessoas trabalham nas lavouras, outras trabalham na construção dos diques de direcionamento da água, outras trabalham na produção das ferramentas, surgindo o artesanato e, também, a pecuária. Quando essa história é colocada em marcha, a humanidade sai de bandos e tribos e começa a constituir, muito rapidamente, grandes civilizações, que vão culminar em grandes impérios (LUKÁCS, 2018).

É preciso ponderar, todavia, que esse trabalho excedente ainda não é suficiente para todos os membros da sociedade, ou seja, não é possível que todos possam ter todas as suas necessidades supridas. Esse processo que gera carência e trabalho excedente é o que vai estruturar as sociedades de classes (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2011; LUKÁCS, 2018; ENGELS, 2019). A humanidade só vai conseguir produzir um excedente que possibilite a distribuição igualitária dos bens produzidos com a Revolução Industrial, no século XVIII. Antes disso, a produção que permite superar o nomadismo, ainda é incipiente para uma distribuição equitativa para todos os membros da sociedade, o que, processualmente, gera cisões nos grupos sociais, que é o que nós, marxistas, chamamos de classes sociais (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2011; ENGELS, 2019).

Se temos uma sociedade com um excedente de produção, mas mesmo assim possui uma carência, a distribuição equitativa do excedente produtivo tem como consequência o consumo total de tudo o que é produzido (ENGELS, 2019). No próximo ano, portanto, a produção recomeça do ponto zero, fazendo com que o desenvolvimento produtivo dependa do crescimento populacional, para aumentar o número de seres que produzem e, conseqüentemente, aumentar a produção. Várias dessas sociedades, ao longo da história, eram profundamente equitativas, como as civilizações nativas das Américas, contudo, essa equidade gera um desenvolvimento tecnológico e produtivo muito pequeno. O grande problema é que, se próximo à essa sociedade, uma sociedade de classes se desenvolve, ou seja, uma sociedade que, custando a vida e o bem-estar de alguns membros, consegue alavancar suas forças produtivas, fazendo com que a classe dominante desenvolva a sociedade privada, há guerra e obtenção de mais força de trabalho pela sociedade de classes, culminando em exércitos maiores e uma constante dominação violenta e supressão das sociedades equitativas pelas sociedades de classes (ENGELS, 2019).

Quando essa sociedade de classes encontra a sociedade equitativa, portanto, há uma dominação violenta, apropriação dos bens comunitários dos equitativos e subjugo da população ao trabalho escravo nas propriedades privadas da sociedade de classes (ENGELS, 2019). Isso faz com que a classe dominante fique ainda mais rica, e se espalhe ainda mais pelo planeta, até que todo o mundo seja tomado por sociedades de classes, o que aconteceu na modernidade. A pergunta que devemos fazer é: como surge a primeira sociedade de classes?

Na medida em que ocorre o desenvolvimento da agropecuária e surgem sociedades camponesas, surgem outras sociedades na Mesopotâmia que se estruturam a partir da caça de grandes animais (LUKÁCS, 2018). Essa caça de grandes animais é muito mais produtiva do que a sociedade camponesa, naquele momento. A caça de um grande animal com ferramentas rudimentares requer uma técnica muito apurada:

há que separar o grande animal, como um elefante, do restante de seu grupo; ao mesmo tempo, esse animal deve ser mantido isolado, definindo até a morte ao longo dos dias, pois arcos, flechas e lanças rudimentares não são capazes de eliminar um elefante (LUKÁCS, 2018). Para isso, é pressuposto a existência de uma série de equipes de caça, com uma divisão do trabalho muito bem organizada.

Uma tribo que consegue matar grandes animais, de modo sistemático e constante, é um grupo de seres humanos com uma quantidade gigantesca de alimentos, o que significa uma riqueza sem precedentes. De acordo com Lukács (2018) e Losurdo (1998), o grupo de caçadores se deparam com as tribos camponesas e se apropriam de tudo o que os camponeses produziram. Logo, o primeiro ato que funda a sociedade de classes é a guerra (ENGELS, 2019), contudo, ao destruir completamente os camponeses, os caçadores percebem que precisam voltar à caça de grandes animais.

A partir disso, os caçadores percebem que existe um modo muito mais eficiente de se apropriar dos bens dos camponeses: executam um cerco na tribo camponesa e demandam uma parcela da produção em troca de não destruírem o grupo (LUKÁCS, 2018). Essa demanda é o que, posteriormente, vai ser chamado de *imposto*, uma das bases fundamentais do modo de produção asiático, como demonstra Marx (2011). Além disso, surgem estratégias que consistem em atacar as aldeias camponesas, eliminar todos aqueles incapazes de produzir trabalho excedente, transformar os capazes de trabalhar em escravos, de modo que toda a produção se torna propriedade privada da classe dominante, sendo a partir disso que surge o escravismo (MARX, 2011; LUKÁCS, 2018).

Portanto, a consequência imediata do ataque das sociedades caçadoras sobre as sociedades camponesas é o nascimento das classes sociais (LUKÁCS, 2018). Lukács (2013) aponta que na Mesopotâmia surgem sociedades escravistas, na medida em que na porção leste da Ásia e nas Américas, como Astecas e Maias, surge o Modo de Produção Asiático clássico. Todas essas sociedades passaram a se estruturar em duas classes sociais: uma minoria que vive da riqueza produzida pela classe dominada (os camponeses, no modo de produção asiático; os escravizados, no modo de produção escravista), com relações pautadas na guerra e na violência. Agora, a produção se dá para atender às necessidades somente da classe dominante e não para os trabalhadores, como era até então.

A classe dominante aplica a violência na vida cotidiana de tal forma que faz com que os trabalhadores produzam diariamente todas as necessidades e todos os interesses da classe dominante (LUKÁCS, 2018). Dessa maneira, é o próprio trabalhador que produz a força social capaz de oprimi-lo, que se materializa na riqueza e no poder político-econômico da classe dominante. Com isso, surge o *trabalho alienado*⁶. O trabalho alienado é a potência social que oprime o próprio trabalhador (LUKÁCS, 2018).

Diante do exposto, uma questão se torna pertinente: para implicar uma violência capaz de gerar um trabalho alienado, o número de pessoas é determinante, de modo que a classe dominante, para ser capaz de concentrar riquezas, deve ser uma minoria numérica. Dessa maneira, como uma minoria dominante é capaz de sobrepor uma ampla maioria de trabalhadores? Quando olhamos as grandes civilizações escravistas, como Roma e Atenas, temos uma relação que pode variar de cinco a centenas de escravizados para cada cidadão (FUNARI, 2001).

O modo de dominação consistiu na criação de exércitos, ou seja, especializar uma parcela dos trabalhadores em aplicar a violência sobre a grande maioria, desenvolvendo armas que possuem a única finalidade de matar e prender seres humanos. Para isso, é necessário investimento voltado para isso, que vai ser custeado pela classe dominante. É importante compreender que todos da classe dominante devem estar comprometidos com o custeio desses exércitos, logo, deve existir uma entidade que sobreponha as particularidades dos indivíduos da classe dominante e faça com que esses sujeitos se comprometam com o exército; essa estrutura é o Estado (MARX, 2011; LUKÁCS, 2018; ENGELS, 2019).

A partir disso, vão sendo desenvolvidas uma série de mediações voltadas para sustentar o modo de produção vigente, como o direito, que determina a parcela de contribuição de cada pessoa da sociedade. Além disso, como a religião, nesse momento, ainda se mantinha como explicação hegemônica do mundo, surgem Impérios Teocráticos; então, surgem os elementos educacionais, com o propósito de difundir e manter as relações estabelecidas pela superestrutura estatal, legislativa e diretiva da sociedade (LUKÁCS, 2018). Nesse sentido, o Estado surge como uma forma de violência da classe dominante capaz de angariar os elementos materiais que sustentam e possibilitam o trabalho alienado em uma organização social em que a grande maioria é subjugada pelos interesses da minoria (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2011; LUKÁCS, 2018; ENGELS, 2019). A classe dominante cria o estado para aplicação na vida cotidiana dos trabalhadores para que continuem trabalhando para esse grupo que não trabalha. A sociedade de classes, nessa perspectiva, pressupõe a existência do estado, da guerra, da violência, da dominação e da política (MARX, 2011). A política é a aplicação da violência na vida cotidiana pela mediação do estado, que surge para manter a infraestrutura econômica; por essa razão, toda política é econômica e toda economia é política (MARX, 2011; LUKÁCS, 2018).

Assim, ao longo da história, surgem os Impérios da Mesopotâmia e do Egito, que passam pela transição de uma sociedade primitiva sem classes para uma sociedade de classes que demanda toda uma reorganização da totalidade social, que corresponde a um novo modo de reprodução social, que se baseia em uma nova forma de trabalho, que é o alienado - que pode ser o trabalho servil, escravo, camponês e assalariado (LUKÁCS, 2018). Engels (2019) afirma, e Losurdo (1998) corrobora, que as sociedades de classes possuem um estado que expressa os interesses da classe dominante e, dentro disso, surgem as diferentes expressões de dominação, como o patriarcalismo, racismo, perseguição às diferentes sexualidades que diferem da normatividade, que são reproduzidas no contexto educativo.

O fato de sermos um ser humano fundado pelo trabalho, impõe em nossa história que o processo de desenvolvimento da infraestrutura de produção e reprodução da vida social expresse, de modo mais ou menos complexo, todas as dimensões sociais existentes, como a educação. Isso não significa que a história é inexorável, mas que sendo o trabalho o elemento fundante da realidade social, sua estrutura elementar condiciona e determina - não de modo cabal - os modos como organizamos a vida coletiva (MARX, 2011; LUKÁCS, 2018). Inclusive, diversas sociedades do continente africano se mantiveram no modo de produção primitivo até os séculos XIX e XX, quando foram tomadas pelo neocolonialismo, tendo suas histórias transformadas e transacionando para sociedades de classes (BARBOSA, 2011). Portanto,

reconhecemos as diversas possibilidades de desenvolvimento dos grupos primitivos, o modo de produção capitalista se tornou hegemônico, mas poderia não ser assim⁷.

Isso significa que a sociedade de classes gera problemas humanos que vão além da distribuição de riquezas (LUKÁCS, 2018). Mesmo se a riqueza fosse distribuída igualmente, teríamos uma pequena parcela da população que vem de um histórico de dominação que seria composta de filósofos, engenheiros, médicos, pensadores, professores universitários, jornalistas, diplomatas; e do outro lado, uma imensa parcela da população com o conhecimento restrito ao local em que ocupa na cadeia produtiva. Por isso, alguns pensadores revolucionários defendem, também, uma Revolução Cultural, como Antônio Gramsci (KANG, 1997) e Mao Tsé-Tung (SCHRAM, 1989).

Assim, juntamente com as sociedades de classes, surge uma dupla desigualdade: i. desigualdade na distribuição de riqueza; ii. desigualdade na distribuição de humanidade. Se parte constitutiva do ser social é a cultura, a linguagem e o conhecimento produzido ao longo da humanidade, e esse conhecimento é tanto mais restrito quanto mais a elite dominante conserva as condições materiais de acesso ao conhecimento, um processo de desumanização é inerente às sociedades de classes, que ganha diferentes manifestações de acordo com a história (LUKÁCS, 2018). Isso faz com que as concepções de mundo hegemônicas sempre sejam aquelas dominantes, pois a ideologia é construída e disseminada por essa classe.

Dessa maneira, o salto ontológico da sociedade primitiva para a sociedade de classes se dá a partir do surgimento do trabalho alienado que desumaniza o trabalhador, sendo quatro, ao longo da história geral: o trabalho alienado do camponês servil do modo de produção asiático, o trabalho escravo que funda o escravismo, o trabalho do servo feudal, e o trabalho assalariado que funda o capitalismo (LUKÁCS, 2018). Cada um desses modos de produção é regido pela classe dominante que não apenas monopoliza a produção e determina a desigualdade da distribuição, como também define a quem a educação vai atingir e qual o currículo básico para as diferentes classes sociais, como demonstra a tipologia de Saviani a respeito das pedagogias (SAVIANI, 2018).

A ideia central de Lukács reside na transição do trabalho alienado e fetichizado para um modelo em que a produção atenda às necessidades reais, não só materiais, mas também humanas, garantindo a todos não apenas igualdade de direitos, mas a eliminação das discrepâncias entre as capacidades e necessidades individuais. A abolição das classes, do estado como instrumento de dominação e a participação igualitária na tomada de decisões sobre o processo produtivo são elementos fundamentais da proposta lukacsiana.

Para atingir essa proposta, precisamos superar o complexo social da *alienação*, que surge no processo de uma reprodução social intimamente articulado com o fato de que o futuro da humanidade inclui consequências das ações humanas que podem eliminar a própria humanidade (LUKÁCS, 2018). O desenvolvimento das forças produtivas pautadas na exploração desenfreada ambiental coloca a humanidade em posição de contemplar sua própria destruição. O complexo da alienação, diz Lukács, existe, pois, a história *não* é determinada, mas sim um campo de possibilidades de ações que impedem a previsão do futuro e a certeza de que nossas ações sempre serão em direção de preservar a própria vida, o que nos afasta, nos aliena, nos estranha da condição orgânica do nosso complexo ontológico, que são obstáculos ao desenvolvimento da própria humanidade - a alienação.

A educação, nesse processo, entra como um complexo altamente alienado, pois os professores estão plenamente convencidos de que a educação vai salvar a humanidade e transformar o mundo. Isso é visível quando vemos o quanto a frase “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p. 84), é citada. Essa concepção de que transformar os sujeitos vai possibilitar a transformação do mundo, é absolutamente idealista.

É preciso entender que a totalidade social não pode ser transformada de indivíduo para indivíduo. Um professor altamente crítico e qualificado, que trabalha a educação de modo contextualizado e transformador, é um sujeito contra hegemônico, e não traduz toda a formação de professores. Além disso, os conteúdos a serem ensinados, amplamente, são determinados pela totalidade social, pois a existência determina a consciência (MARX; ENGELS, 2009), não sendo o professor em sala de aula que determina essa consciência, mas sim a realidade.

O processo de revolução social da consciência, a partir da perspectiva das massas, é um movimento que acontece da totalidade social para os indivíduos, e não o contrário. O desenvolvimento da consciência revolucionária advém da crise estrutural da existência, que vai determinar na consciência dos sujeitos, em coletivo, a necessidade de transformação da realidade.

A Educação enquanto complexo social: esboço de uma crítica ontológica necessária

Diante do exposto, percebemos que a função social da educação na sociedade burguesa é profundamente conservadora, incumbindo-se de transmitir para as sociedades presentes os conhecimentos produzidos pelos seres humanos ao longo da história. Não estamos dizendo que esses conhecimentos não são importantes e que a classe trabalhadora não deve ter acesso a isso, mas julgar que esses conhecimentos poderão transformar as pessoas a ponto de transformarem o mundo, é idealismo. A produção das teorias críticas não é equivalente ao complexo da educação, porque acreditar que a educação é a base transformadora ou a vida de mudança no mundo, é o que Lukács (2018) chama de *fetichismo peculiar a cada profissão*, ou seja, toda profissão olha para si mesma alienando-se da totalidade social e se colocando como heterônoma em relação à reprodução social vigente.

A cisão de classes de acordo com a posição em que ocupamos na cadeia produtiva gera impactos profundos no desenvolvimento humano. A classe dominada vai se desenvolver, do ponto de vista humano, muito menos do que a classe dominante. Por essa razão, a escola universal é tão importante e há que se ensinar tudo o que se há para aprender, pois a escola é, muitas vezes, o único espaço em que os trabalhadores vão ter acesso a esses conhecimentos, que é parte de nossa humanidade, por toda sua vida (SAVIANI, 2018).

Dessa maneira, na sociedade de classes nascente, os indivíduos dominantes vão se desenvolver enquanto seres humanos de acordo com o que o período histórico permitir, na medida em que os trabalhadores vão se desenvolver apenas o suficiente para atender aos interesses da elite político-econômica, que para se manter no poder, apropria-se da elite intelectual e acadêmica, muitas vezes utilizando de argumentos de “autoridade” para fortalecer a ideologia dominante.

A forma fetichizada dos educadores compreenderem a educação, é a transformação da educação no que ela não é; é não compreender a real função social da educação; por isso a crítica ontológica de Lukács é tão fundamental, pois, as coisas devem ser colocadas em seus devidos lugares. Assim, para Lukács, a educação se encaixa no conjunto dos complexos sociais superiores e secundários, ou seja, aqueles em que o trabalho não se dá diretamente a partir do metabolismo entre homem e natureza, transformando a estrutura orgânica da realidade em valor de troca. Na *Ontologia*, Lukács (2018, p. 83) afirma que

nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independentemente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, na qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais (LUKÁCS, 2013, p. 83).

Portanto, a educação surge enquanto um complexo com uma função social específica, a de convencer os sujeitos da sociedade a realizarem as atividades necessárias para a reprodução social, por isso, sua função social é hegemonicamente conservadora. Para a efetividade desse complexo, o trabalho é imprescindível, mas uma outra dimensão do trabalho, aquela que Saviani (2018) chama de *trabalho intelectual* (embora reconheçamos as limitações desse conceito em Saviani, nesse momento, vamos mobiliza-lo com finalidade lógica). Essa nova forma de trabalho atinge níveis tão elevados de sociabilidade, de cultura e de linguagem, que a abstração necessária para compreendê-lo passa, necessariamente, pelas quatro categorias ontológicas. Isso acontece devido a todos os pores teleológicos necessários para sustentar a reprodução social (MACENO, 2017).

Embora a educação surja em um contexto de alta sociabilidade, esse complexo enquanto potência já existe em níveis menos desenvolvidos de socialização, como afirma Lukács (2018, p. 84):

Pensamos na caça no período paleolítico. As dimensões, a força e a periculosidade dos animais a serem caçados tornam necessária a cooperação de um grupo de homens. Ora, para essa cooperação funcionar eficazmente, é preciso distribuir os participantes de acordo com funções (batedores e caçadores). Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário do ponto de vista do trabalho imediato; devem ter sido precedidos por um pôr teleológico que determinou o caráter, o papel, a função etc. dos pores singulares, agora concretos e reais, orientados para um objeto natural. Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens (LUKÁCS, 2013, p. 84).

Dessa maneira, o desenvolvimento social, que sobrepõe ontologicamente a estrutura biológica, passa pelo processo educativo, que é heterônomo em relação ao processo produtivo, que abarca a categoria fundante, o trabalho. Em outras palavras,

estritamente falando, não é precisamente a educação, o sexo e alimentação, por exemplo, que retroagem sobre a constituição biológica dos sujeitos, mas o desenvolvimento social, o desenvolvimento das forças produtivas, que tornam cada vez mais sociais as categorias do ser social, fazendo com que elas replasmem características biológicas em conteúdos e em formas notadamente sociais (MACENO, 2017, p. 91).

A educação, nesse sentido, se configura como um complexo totalmente social, o que permite tornar claro a constituição do gênero humano em sua peculiaridade em relação às demais esferas orgânico-biológicas do mundo. É nessa direção que Lukács (2018, p. 176) afirma que “é possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação”.

O autor afirma que se educar é ensinar e aprender elementos necessários para a reprodução da existência, poderíamos afirmar que os demais primatas também se educam. Esse processo não pode ser verdadeiro, contudo, pois a educação é um complexo da reprodução social e não da reprodução biológica. Os aspectos comportamentais que os chimpanzés aprendem de seus genitores, por exemplo, são marcadamente determinados pelo aspecto biológico (MACENO, 2017). Mesmo os elementos não genéticos que são aprendidos por esses animais, não implicam em uma ação teleológica de formação de um imaginário de ação para além das necessidades biológicas. Isso faz com que um chimpanzé continue chimpanzé em suas atribuições biológicas, mesmo se não passar por nenhum processo “educativo” que poderia vir a espelhar os comportamentos dos pais. Nas próprias palavras de Lukács (2018, p. 176): “o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à sua espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida”.

Quando olhamos para a espécie humana, percebemos que suas habilidades e comportamentos herdados biologicamente não são suficientes para garantir sua reprodução social. De acordo com Lukács (2018, p. 176), “a educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”. Por isso, Lukács defende a educação enquanto um complexo da alienação, pois ela diz respeito a instrumentalizar os humanos para o campo de possibilidades de suas ações, inclusive, para a conservação ideológica da possibilidade de um trabalho alienado capaz de colocar em risco a própria existência humana enquanto espécie.

A educação traz em si uma contradição, portanto, pois é, ao mesmo tempo, um complexo com uma função conservadora e alienante - no caso da educação burguesa -, na medida em que se configura como o complexo capaz de direcionar a humanidade para uma condição ontológica cada vez mais social (LUKÁCS, 2018). Isso faz com que a educação, para uma superação do capitalismo, tenha um papel fundamental, não para transformar a realidade, pois já demonstramos que esse papel não cabe à educação; mas para preparar os seres humanos para as situações que poderão enfrentar em um novo tipo de sociedade. Ressaltamos que a educação, aqui, não constrói um ser humano coletivo dando-lhe instrumentos para revolucionar a sociedade; mas que, a partir do processo material de transformação social, pode fornecer condições para melhor compreensão desse novo estágio da história da humanidade.

Nesse sentido, enquanto houver humanidade, transformação da realidade e autotransformação, esse complexo social é necessário. Partindo disso, é preciso concluir

em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, a depender das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou. Se a sua reação a isso não for além do comportamento do Mestre Anton, de Hebbel, ao dizer “não compreendo mais o mundo”, então a sua existência fracassou e, nesse contexto, tanto faz se ela assume contornos trágicos, cômicos ou simplesmente miseráveis. Tal fato já mostra que entre educação no sentido mais estrito e no sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica (LUKÁCS, 2018, p. 176-177).

A educação em sentido amplo é aquela que amplia, progressivamente, o salto ontológico, enquanto que a educação em sentido estrito está contida na anterior, materializando-se nas escolas, institutos, etc., enfim, instituições marcadas por períodos e estágios. Não existe uma barreira entre essas duas educações, pois o processo educativo é sempre um *a posteriori*. O Húngaro continua:

Seguramente, a mera extensão do processo educacional já tem efeito sobre a constituição biológica do homem. Porém, na análise de “fome e amor”, mostramos que os motivos primários da mudança possuem caráter social, e não biológico. Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e, sobretudo, da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial (LUKÁCS, 2018, p. 177).

A educação, portanto, é um complexo social gerado pela reprodução social com o caráter de preservar essa reprodução, por isso, possui um caráter conservador. Por essa razão, a educação é tão diferente a depender do país, do estado, da cidade e da região da cidade.

Países considerados civilizados, aqueles de primeiro mundo, que sempre são exemplos de excelência educacional, como é a Finlândia, possuem um desenvolvimento econômico pautado na exploração colonial da periferia do mundo, o que permite aos “seus” uma educação da elite, na medida em que a periferia da periferia do mundo, mal possui estrutura. É nessa direção que Lukács afirma que toda sociedade possibilita a socialização de determinados conhecimentos, contudo, os métodos, os conteúdos e a estrutura para esse processo dependem dos interesses da classe dominante. Nas palavras de Lukács (2018, p. 177),

toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Nessa direção, percebemos que a educação é demandada pelos humanos, justamente porque trabalham e necessitam de uma série de conhecimentos que a “educação animal” é incapaz de fornecer (MACENO, 2017). Dessa maneira, vemos a educação enquanto uma reivindicação ontológica que se origina no trabalho, mas que é materializada de acordo com as mediações elaboradas pela classe dominante. A partir disso, Maceno (2017, p. 96-97) ressalta que

[...] são necessárias para a reprodução do ser social a aquisição, a transmissão e a apreensão de um conjunto de conhecimentos. Por isso mesmo, a diversidade, a profundidade, a abrangência e o ritmo dessa apreensão de conhecimentos são determinados, em última instância, pelas necessidades impostas pela reprodução social. É exatamente dessas necessidades impostas pela reprodução social que se origina a educação em sentido mais estrito, donde a apreensão é organizada em “conteúdos, métodos e duração”, mesmo quando isso ocorre de maneira não formalizada, ou seja, quando ela acontece em espaços não escolares e não controlados pelo Estado. Era de modo não formal e sem o controle do Estado que a educação em sentido estrito ocorria nas comunidades primitivas.

O autor está afirmando que a diferença entre a educação estrita e ampla está na sistematização racional desse processo e na apropriação pela classe dominante desse processo para convencer os sujeitos a realizarem as atividades de acordo com as carências da sociedade. Maceno realiza, ainda, outra distinção importante, discutindo a diferença entre educação estrita e educação formal:

Ao contrário da educação em sentido estrito, que é universal, a educação formal surge com a sociedade de classes e é típica desse tipo de formação social. Nesse sentido, ela é uma particularidade de um momento da história do homem. Assim sendo, a escola é um complexo necessário para assegurar a reprodução social das sociedades de classes, sendo, por isso, ontologicamente datada. Ela só existiu e apenas existirá nas sociedades fundadas no antagonismo de classes. A educação em sentido estrito, todavia, é uma determinação ontológica que se origina da necessidade que todas as sociedades possuem de assegurar, para a sua reprodução social, a apreensão de um conjunto de conhecimentos por parte de seus membros. Que na sociedade de classes a função social de apreensão desse conjunto de conhecimentos reclamados pela reprodução social esteja majoritariamente a cargo da educação escolar, somente ilustra o fato de que a educação em sentido estrito encontra-se em perfeita sintonia com a função social da educação para a qual ela se origina, a saber, a reprodução da sociedade. Se esta sociabilidade é uma sociedade de classes, a educação em sentido estrito exercerá a função social de assegurar uma apreensão de conteúdos por parte de seus membros que se direcione para a reprodução das condições de desigualdade necessárias (2017, p. 97-98).

É importante destacar que esse efeito negativo da escola é incontornável na sociedade de classes, contudo, não é insuperável. Dessa maneira, mais que compreender a função da escola, precisamos analisá-la sob a luz ontológica da alienação, só assim perceberemos as determinações históricas que levam aos problemas educacionais amplamente discutidos na literatura. Assim, perceberemos que para alcançarmos uma educação emancipada, precisaremos construir um processo emancipatório que não nasce e não termina na escola (mas que passa por ela), que em uma sociedade emancipada a escola se torna obsoleta. Em outras palavras,

Uma sociedade emancipada exigirá para a sua reprodução social outra forma de educação em sentido estrito, uma forma que não impõe barreiras socialmente construídas ao acesso do saber historicamente produzido pela humanidade, como faz a escola. A escola não serve para assegurar a apreensão dos conteúdos por parte dos homens em uma sociedade emancipada, porque nessa sociedade não há desigualdade socialmente construída a ser reproduzida; logo, a escola tende a deixar de existir (MACENO, 2017, p. 98).

No sistema capitalista, embora existam modelos informais de educação, a escola é tomada, hegemonicamente, como sinônimo de educação. Quando alertamos para a obsolescência da escola em uma sociedade outra, não significa a inexistência da educação ou dos espaços educativos concretos, como salas de aula, pois a educação é um complexo que existirá enquanto houver humanidade. Estamos falando da instituição escolar com todos os seus aparatos repressivos de controle, poder, disputas, desigualdades e constrangimentos da liberdade humana, além de destacarmos a preocupação absolutamente conteudista,

que não faz sentido em uma sociedade em que a reprodução social inverte o processo de mercantilização do valor de uso (LUKÁCS, 2018).

Esta é uma crítica ontológica ao modelo tecnicista de ensino, pois uma educação tecnicista - em qualquer sentido - provoca uma dissociação entre a realidade e o ser, uma vez que o mundo se transforma continuamente e as forças produtivas estão em constante mudança. Assim sendo,

[...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar - parcialmente - de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse - parcialmente - de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que, nesses momentos novos, ganha expressão - de modo desigual e contraditório - o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução (LUKÁCS, 2018, p. 178).

Portanto, a análise ontológica da educação nos leva a compreender que a função social desse complexo é a continuidade, a permanência, a conservação da reprodução social. Isso, em si, não é um problema, pois há que se reproduzir a vida social para a permanência da espécie. O grande problema se encontra no modelo de reprodução da sociedade capitalista que a educação está trabalhando para conservar.

Considerações finais

Este trabalho teve o objetivo de apresentar uma análise da educação a partir da ontologia de György Lukács, destacando sua relação com a reprodução social. A análise da função da educação revela uma complexa rede que envolve todas as categorias do ser social. O processo educativo é fundamental para a humanidade, bem como os trabalhadores devem ter acesso ao conhecimento produzido ao longo da história, contudo, acreditar que a educação pode transformar o mundo é um idealismo decorrente de um fetichismo peculiar de cada profissão que deve ser superado.

Este trabalho é um recorte da tese de doutorado do primeiro autor, que se debruça sobre o marxismo e os estudos lukacsianos há alguns anos. Os estudos referentes à *Ontologia* de Lukács voltados para a compreensão dos processos educativos são poucos, de modo que nossas discussões são iniciais e possuem o propósito de levantar pontos que julgamos importantes para o debate atual a respeito da educação. Por isso, amadurecimentos futuros e discussões coletivas podem ser necessários.

Referências:

DUAYER, Mario; ESCURRA, María Fernanda; SIQUEIRA, Andrea Vieira. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. *Katálysis*, Florianópolis, v. 16, p. 17-25, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da propriedade privada, da família e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

- EVANS-PRITCHARD, Edward E.; PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Antropologia social: passado e presente. **Cadernos de Campo, (São Paulo-1991)**, v. 30, n. 2, p. e191852-e191852, 2021.
- GHIDINI, Rafael; MORMUL, Najla Mehanna. Revolução agrícola neolítica e o surgimento do Estado classista: breve reconstituição histórica. **Revista de Ciências do Estado**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2020.
- GODELIER, Maurice. Territory and property in primitive society. **Social Science Information**, v. 17, n. 3, p. 399-426, 1978.
- GODELIER, Maurice. **The imagined, the imaginary and the symbolic**. Verso Books, 2020.
- GODELIER, Maurice. **The origins of male domination**. London: New Left Review, 1981.
- HSU, Francis LK. Rethinking the Concept "Primitive". **Current Anthropology**, v. 5, n. 3, p. 169-178, 1964.
- KANG, Liu. Hegemony and cultural revolution. **New literary history**, v. 28, n. 1, p. 69-86, 1997.
- KUPER, Adam. **A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.
- LÉVY-BRUHL, Lucien. **A mentalidade primitiva**. Clube de Autores, 2015.
- LUKÁCS, Georg. **Para a Ontologia do Ser Social Volume 14**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.
- MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- MARX, Karl. **A Introdução de 1857 - O método da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **A mercadoria**. São Paulo: Ática, 2006.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. Editora Bibliomundi, 2023.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MINTZ, Sidney W. **Caribbean transformations**. Routledge, 2017.
- QUIRINO, Francisco Alves. **A implementação do Novo Ensino Médio: uma análise comparativa entre contextos de escolas públicas e privadas no DF**. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- SANTOS, Felipe Néio et al. Trabalho e ser social: uma análise crítica acerca da relação onto-histórica. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 2, p. e13012240088-e13012240088, 2023.
- SAPIR, Edward. **Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality**. University of California Press, 2023.
- SARTORI, Vitor Bartoletti. **Lukács e a crítica ontológica ao direito**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SARTORI, Vitor Bartoletti. Moral, ética e Direito: Lukács e a teoria do Direito. **Sapere Aude**, v. 6, n. 11, p. 244-264, 2015.
- SARTORI, Vitor. A obra madura de Lukács: sobre a correlação entre ética e ontologia. **Katálysis**, Florianópolis, v. 25, p. 337-345, 2022.
- SARTORI, Vitor. Lukács e a especificidade da questão da ética: apontamento sobre a crítica lukacisiana ao Direito e à moral. **Direitos humanos e democracia**, v. 6, n. 11, p. 281-327, 2018.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. Resenha de: ALVES. **GL Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 173-178, 2008.
- SCHRAM, Stuart Reynolds. **The thought of Mao Tse-tung**. Cambridge University Press, 1989.

TERTULIAN, Nicolás. O pensamento do último Lukács. **Outubro**, São Paulo, v.16, n.2, p. 219-248, 2007.

Notas

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor da rede estadual de educação do Estado do Paraná. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Ensino e Epistemologia da Ciência (UEL). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2758212184666215>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1008-8013>. E-mail: marllonmoretti6@gmail.com

² Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino e Epistemologia da Ciência (UEL). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0078830840463434>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1945-4606>. Email: mariana.bologna@gmail.com

³ Para compreensão de sua evolução intelectual, recomendamos a leitura da obra *Lukács: uma introdução*, de José Paulo Netto (2023).

⁴ Vamos retomar essa questão em alguns momentos do texto, contudo, ressaltamos que é absolutamente imprescindível a compreensão do *trabalho* na obra de Lukács, por isso, recomendamos a leitura de sua obra.

⁵ Isso não significa que formas de existência que não pressupõem a reprodução biológica como possibilidade não sejam humanas. Lukács está realizando uma análise estrutural das sociedades humanas em seu processo coletivo.

⁶ Isso não significa que nas sociedades primitivas não havia alienação, existiam, como é o caso das narrativas religiosas e as condutas morais de ordem religiosa que oprimem os sujeitos. Contudo, essa alienação não era a ordem vigente do modo produtivo e não determinava toda a estrutura do modo de produção, já que o trabalho era coletivo, não havendo existência de propriedade privada, até porque a distribuição da produção era dada de acordo com as necessidades de cada membro da civilização, como aponta Lukács (2018).

⁷ Devido às limitações espaciais, não vamos desenvolver todo o argumento de Lukács a fim de culminar no modo de produção capitalista. Nosso objetivo é entender o surgimento das sociedades de classes e como os elementos superestruturais vão se constituindo a fim de proteger a infraestrutura produtiva. Desse modo, recomendamos fortemente a leitura da *Ontologia* para avançar em discussões que não pudemos realizar aqui.

Recebido em: 28 de jun. 2024

Aprovado em: 27 de out. 2024