

IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: A LÓGICA REPRODUTIVA DO CAPITAL

IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN: LA LÓGICA REPRODUCTIVA DEL CAPITAL

DEOLOGY AND EDUCATION: THE REPRODUCTIVE LOGIC OF CAPITAL

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i1.65653>

Tacielly Nascimento Bispo¹

Samily Islane da Silva²

Renalvo Cavalcante Silva³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo explicitar como o fenômeno ideológico interfere na formação da classe trabalhadora e como a educação é moldada historicamente para atender a lógica reprodutiva do capital, visto que a educação está sujeita a atender os interesses do mercado capitalista, formando trabalhadores para vender tão somente a sua força de trabalho realizar para trabalho manual. Assim sendo, a problemática que norteia este texto é: como a educação como um complexo ideológico contribui para a reprodução da lógica do capital? Os procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho são de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, fazendo uso de aportes teóricos como: Lukács (2018), Vaisman (2010), Silva (2012), Pinto (2013), dentre outros.

Palavras-chave: Capital. Educação. Ideologia. Reprodução.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo explicar cómo el fenómeno ideológico interfiere en la formación de la clase trabajadora y cómo la educación está siendo configurada para atender a la lógica reproductiva del capital, ya que la educación está sujeta a satisfacer los intereses del mercado, formando trabajadores para realizar trabajos manuales. . Por tanto, el problema que orienta este texto es: ¿cómo contribuyen la ideología y la educación a la reproducción de la lógica del capital? Los procedimientos metodológicos que guiaron este trabajo son de carácter bibliográfico, con un enfoque cualitativo haciendo uso de aportes teóricos como: Lukács (2018), Vaisman (2010), Silva (2012), Pinto (2013) entre otros.

Palabras clave: Capital. Educación. Ideología. Reproducción.

Abstract: This article aims to explain how the ideological phenomenon interferes in the formation of the working class and how education is being shaped to meet the reproductive logic of capital, since education is subject to meeting the interests of the market, training workers to perform manual labor. Therefore, the problem that guides this text is: how are ideology and education contributing to the reproduction of the logic of capital? The methodological procedures that guided this work are of a bibliographic nature, with a qualitative approach making use of theoretical contributions such as: Lukács (2018), Vaisman (2010), Silva (2012), Pinto (2013) among others.

Keywords: Capital. Education. Ideology. Production.

Introdução

Neste texto, analisa-se o processo de formação da classe trabalhadora, perpassando pelo trabalho como categoria fundante do ser social, já que essa categoria é essencial para o processo de humanização da espécie humana; além do mais, a medida que o ser humano mantém um intercâmbio orgânico com a natureza para suprir suas necessidades vitais, ele também desenvolve a sua consciência e, assim, torna-se capaz de responder às novas demandas sociais que surgirão.

A relação do ser humano com seu trabalho tende a complexificar-se, não apenas no processo de trabalho, mas também em “outras esferas da prática social” (Vaisman, 2010, p. 46). Sendo assim, a complexificação do trabalho ocasionou o surgimento de outros complexos sociais, pertencentes ao que Lukács (2018) chama de teleologia secundária, que tem a finalidade de persuadir outros indivíduos a pensar e agir de uma determinada maneira. Nesse sentido, os complexos ideológicos pertencem às posições teleológicas secundárias, onde tais complexos têm a capacidade de intervir nas subjetividades de outros indivíduos.

Vale salientar que a educação consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida, moldando a subjetividade dos indivíduos para comportar-se e atender as demandas pré-estabelecidas pelo sistema econômico, onde não só a sua força de trabalho será convertida em produto, mas também a sua consciência.

Diante do exposto, faz-se necessário compreender a função da ideologia, para relacioná-la com o ato educativo; por isso, este texto parte das seguintes indagações: Qual é a função da ideologia? Qual é a relação da educação com a ideologia? E como a educação passou a ser utilizada para reproduzir os interesses da classe dominante? Nessa perspectiva, o objetivo central deste trabalho é evidenciar a interferência da ideologia na formação da subjetividade da classe trabalhadora.

Dessa maneira, este trabalho pretende compreender o complexo educacional estabelecido pelo no sistema capitalista, passando pelos mais conhecidos modelos de produção capitalistas, onde se buscará demonstrar a maneira que a educação é utilizada para manipular a consciência da classe trabalhadora. Sendo assim, os procedimentos metodológicos que nortearam esse artigo são de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa que, segundo Gil, a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.” (Gil, 2002, p. 44). Os aportes teóricos que embasaram esse texto são Lukács (2018), Vaisman (2010), Silva (2012), Pinto (2013), Antunes e Pinto (2018), Lessa (2015), dentre outros.

Dessa forma, o artigo foi estruturado em três seções. Primeiramente, buscou-se analisar a ideologia a partir da categoria do trabalho e da reprodução social. Posteriormente, foi analisada a relação do complexo da educação com a ideologia e, para finalizar, procurou-se esclarecer como a educação é utilizada para reproduzir a lógica do capital.

A relação da ideologia com a categoria do trabalho

A ideologia tem um papel fundamental no processo de reprodução social, visto que é uma das formas de mediar os conflitos sociais existentes. A ideologia pertence ao que o filósofo húngaro György Lukács chamou de teleologia secundária, tendo a possibilidade de influenciar em decisões determinantes na história humana, cuja as “ideias compõem, sempre, uma visão de mundo, e auxiliam os homens na tomada de posição ante os grandes problemas de cada época, bem como ante os pequenos e passageiros dilemas da vida cotidiana” (Lessa, 2015, p 41). O complexo ideológico é uma categoria social fundamental para a reprodução social, por isso, faz-se necessário realizar uma análise no complexo da reprodução partindo da categoria do trabalho, assim, será explicitado os principais pontos fundamentais para entender qual a função da ideologia.

Sabe-se que a ideologia é uma das questões na qual se deve ter um olhar meticoloso, visto que, ao longo da história, alguns filósofos vinham se debruçando para compreender a lógica do "conhecimento verdadeiro ou falso, realidade ou ilusão" (Silva, 2012, p. 23). No entanto, para Lukács (2018), a ideologia não é definida apenas pelo caráter de falsidade, mas sim, quando ela exerce o papel social de mediar conflitos em uma sociedade.

Lessa (2015) traz um debate interessante sobre a contraposição entre ideologia e ciência, apontando a existência de uma problemática no pensamento de que a ideologia é o falseamento da realidade e a ciência seria o veículo de transparência para expor apenas a verdade como ela é. Essas ideias assemelham-se com a teoria positivista ao defender que a ciência apontaria o que é real ou falso baseando-se nos conhecimentos reais, ou seja, gnosiológico e não em sua função social. Sendo assim, deve-se levar em consideração que a ideologia tem uma função social e não a falsa consciência.

Para compreender o complexo da ideologia, faz-se necessário estabelecer essa ligação entre a práxis e a materialidade; por isso, Lukács faz uma retomada a conceitos do marxismo através da obra *Para a ontologia do ser social*, propondo-se compreender a realidade como algo que pode ser transformado e não manipulado (Vaisman, 2010).

A priori, Lukács faz uma análise que parte da categoria trabalho, onde o ser humano estabelece um intercâmbio orgânico com a natureza; ou seja, ele transforma a natureza inorgânica a fim de atender às suas necessidades, mas nesse processo de transformação o ser humano também tem sua própria natureza transformada.

Vale frisar que a categoria do trabalho pertence exclusivamente ao ser humano, visto que esse processo de transformação permite que ele crie em sua imaginação as formas que ele conduzirá a materialidade até chegar ao resultado final. Assim, o ser humano antecipa na sua consciência o objeto que será objetivado.

Como afirma Lukács:

Marx, sobre a essência do trabalho que já se tornou adequado, diz o seguinte: »Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem /.../ Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (Lukács, 2018, p.12).

Salienta-se ainda que o ser humano é um ser prático que reage às demandas que lhes são impostas, usufruindo da natureza para satisfazer as suas necessidades. Quando o ser humano realiza combinações acaba por descobrir novas possibilidades para construir os objetos, e é o “pôr-em-movimento” que tornará as práticas concretas (Vaisman, 2010).

Ao concretizar o objeto criado idealmente, o ser humano tem em sua consciência todas as combinalidades materiais necessários para chegar ao produto final, mas se ele não obtiver os conhecimentos necessários para concretizar a ideia, a sua ação não atingirá o fim proposto. Como afirma Vaisman (2010, p. 47) “um trabalho só pode ser frutífero se posto em movimento por uma colocação teleológica compatível com a ordem causal real. O sujeito do trabalho conhece, mas não se encontra em condições de dominar todo o complexo de determinações.”. Além disso, o reconhecimento dessa combinalidade permite que o ser humano tenha consciência do reflexo da realidade, isso gera um distanciamento do sujeito e do objeto (Lukács, 2018).

Quando é consumada a separação do sujeito e do objeto cria-se na consciência uma nova representação da realidade retratada, ou seja, é reproduzida a realidade de modo modificado, como argumenta Lukács:

No reflexo da realidade, a representação destaca-se da realidade retratada, se coagulando em uma »realidade« própria na consciência. Pusemos a palavra realidade entre aspas já que na consciência a realidade é apenas reproduzida; surge uma nova forma de objetividade, mas nenhuma realidade e — precisamente ontologicamente — é impossível que o reproduzido seja o mesmo do reproduzido, muito menos idêntico a ele (Lukács, 2018, p. 30).

Torna-se perceptível que o ser e o seu reflexo são completamente opostos, já que o ser reproduz em sua consciência a realidade já reproduzida, ou seja, o objeto que o ser humano irá reproduzir está condicionado à imagem criada idealmente no pensamento dele. Com isso, o ser humano cria em sua consciência uma representação do objeto e não como ele é na realidade.

Cada ser humano possui suas singularidades em relação a abstração da realidade, isso implica no resultado da posição de finalidade do trabalho, pois cada ser tem uma consciência, criada a partir de suas experiências concretas, de modo a permitir a articulação da subjetividade com a objetividade, desenvolvendo um pensamento mais reflexivo e complexo no processo de transformação da natureza.

À medida que a sociedade foi se complexificando foram surgindo novas necessidades e para que elas sejam resolvidas, efetuou-se novas formas de produção do trabalho. Na medida em que se desenvolve as forças produtivas, inevitavelmente, ocorre um afastamento da barreira natural, e o ser humano ganha em suas atividades cotidianas um caráter cada vez mais social. Conforme Lukács (2018, p. 118) “o

desenvolvimento da divisão de trabalho pertence às mais importantes de tais alterações. Esta, por assim dizer, é dada com o próprio trabalho, brota a partir dele com necessidade orgânica. Hoje já sabemos que uma forma de divisão do trabalho, a cooperação, ocorre já em patamares muito iniciais”.

Em cada momento histórico, as relações de trabalho são executadas de acordo com as necessidades das comunidades de cada época. Com a complexificação do trabalho e das relações entre os seres humanos na realidade material, os indivíduos passam a criar formas inéditas de objetivação em sua relação com a natureza, capazes de ampliar as suas alternativas diante da realidade, tendo mais consciência de suas decisões (Lessa, 2015).

Sabe-se que cada ação dos seres humanos pode gerar uma consequência, implicando em novos nexos causais. Com o desenvolvimento do processo de trabalho, surgiram outros complexos sociais, surgindo uma posição teleológica de segundo tipo que tem por finalidade persuadir outros indivíduos a agir de uma determinada maneira. Desse modo, a posição teleológica secundária é uma categoria independente que não precisa da primeira categoria para continuar se reproduzindo, mas, no entanto, “sem as posições teleológicas primárias, as secundárias não poderiam sequer existir.” (Lessa, 2015, p. 42).

Lessa argumenta que:

Apenas no contexto de uma vida social, genérica, pode ter importância para um indivíduo quais posições teleológicas, quais valores e alternativas os outros indivíduos objetivam. Nas palavras de Lukács, “o processo de reprodução econômica, a partir de um estágio determinado, não poderia funcionar, nem mesmo no plano econômico, se não se formassem campos de atividades não econômicas, que tornam possível no plano do ser o desenvolvimento desse processo” (Lessa, 2015, p. 43).

A diferença entre a teleologia primária e secundária é que a primeira tem um objetivo específico de transformar a natureza para suprir as necessidades materiais dos indivíduos humanos; enquanto a segunda, coloca em movimento uma nova posição teleológica que age sobre a consciência, isso gera múltiplas alternativas durante o desdobramento do processo de produção e reprodução no mundo humano; logo, a segunda posição caracteriza-se como ideologia.

A ideologia assume a forma de elaboração do plano ideal da realidade que serve para tornar operativa e consciente a práxis social dos homens, outrossim, a ideologia é um instrumento de luta social.

Lessa argumenta que:

A ideologia é uma forma específica de resposta às demandas e aos dilemas colocados pelo desenvolvimento da sociabilidade. A complexificação das relações sociais, com a correspondente necessidade de complexificação das posições teleológicas operadas pelos indivíduos, tem duas consequências significativas para o estudo da ideologia. Em primeiro lugar, dão origem a complexos sociais específicos que têm a função de regular a práxis social de modo a tornar possível (“operativa”) a reprodução da sociedade /.../. A segunda consequência advinda do desenvolvimento da sociabilidade é a crescente necessidade de respostas genéricas que permitam ao indivíduo não apenas compreender o mundo em que vive, mas também justificar a sua práxis cotidiana, tornando-a aceitável, natural, desejável. Essa função de fornecer tais respostas genéricas, repetimos, cabe à ideologia (Lessa, 2015, p. 43-44).

Num determinado momento histórico, as relações sociais foram se complexificando e surge a partir daí as classes sociais. Esse momento foi marcado pela exploração do homem pelo homem, para assegurar

a ordem diante dos conflitos sociais emergentes, tornou-se necessária a implementação de regulamentações que garantissem o controle da sociedade e a continuidade da reprodução social.

Com a divisão do trabalho, foram criados cargos para cada classe e grupo que compunha a sociedade, de maneira que foi criado um sistema hierárquico de poder e de repressão para àqueles que não pertenciam a classe dominante, em vista disso, uma estrutura estatal se ergue para manutenção do *status quo*, onde regulariza "juridicamente os conflitos sociais tornados antagônicos" (Lessa, 2015, p. 43). Desse modo, o Direito tem esse importante papel para manter o funcionamento da práxis social. E assim, "o direito é uma forma específica de ideologia" (Lessa, 2015, p. 43), além de outros complexos sociais a exemplo da política.

Diante da análise detalhada realizada sobre a formação social da ideologia é válido pontuar que Marx e Engels trouxe um estudo revolucionário na teoria política, na qual expôs o *Estado* com interesses e uma determinada de classe social, isto é, da classe dominante. Em seu debate Marx e Engels (2001) aponta que *Estado* deixa de ser uma entidade representativa dos interesses gerais e comum de uma sociedade e passa a vincular-se com o a classe dominante, compactuando dos mesmos interesses e emprega uma aparência ilusória de defesa do bem comum, ou seja, da sociedade em geral sem distinção de classe.

Marx e Engels argumenta que enquanto houver a disseminação de ideologias que empregam o bem comum, torna-se cada vez mais fácil encobrir a dominação de uma classe sobre a outra. Nesse sentido, "é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação" (Marx; Engels, 2001, p. 31).

A segunda consequência do processo de complexificação da sociabilidade está relacionada à necessidade dos indivíduos de obterem respostas imediatas para justificar as suas condições sociais (entre outras), haja vista que recorrem a qualquer recurso para dar sentido às suas vidas, até mesmo teorias metafísicas, atribuindo as suas necessidades materiais a divindades, tornando-se, assim, uma ideologia de apassivamento social diante de toda miséria produzida pelos próprios homens (Lessa, 2015). Com a sociedade de classes e a crescente existência de conflitos sociais, a ideologia também se complexifica, pois ela passa a ser usada não só para justificar a vida cotidiana miserável, mas também para atender os interesses de classes, seja a classe proletária ou dominante.

Neste contexto, a ideologia torna-se fundamental para manter a conservação social das classes, regulando às suas tarefas no processo de trabalho, sendo assim, a ideologia seria "uma espécie de cimento da sociedade" (Vaisman, 201, p. 42), fazendo com que os membros de uma sociedade aceitem sem fazer resistência às imposições. Desse modo, os indivíduos teriam que concordar com as tarefas que lhe foram atribuídas na divisão social do trabalho, seguindo as regras estabelecidas para manter o "bom relacionamento" em uma sociedade onde a desigualdade social é naturalizada.

Diante do exposto, compreende-se que com o desenvolvimento da categoria do trabalho o ser humano pode desenvolver a sua consciência baseando-se na práxis diária, além do mais, é a partir do salto ontológico do pré-humano para o ser social que as ideias passam a se concretizar no pensamento por meio do processo de prévia-ideação e objetivação. E entende-se que a ideologia é mais ampla por ser uma

categoria que exerce uma função social para mediar os conflitos existentes, fazendo-os realizar determinadas posições teleológicas para atender os interesses de classes. Para compreender melhor esta questão, o próximo tópico irá tratar, especificamente, da relação da ideologia com o complexo da educação no sistema capitalista.

Educação e ideologia

Não há dúvidas sobre a importância da educação para a formação social do indivíduo, é um dos complexos sociais fundado pela a categoria do trabalho, mantendo uma dependência ontológica e, ao mesmo tempo, uma autonomia (relativa). Para que sejam esclarecidas todas as questões sobre a educação e a sua relação com a ideologia, é necessário trazer alguns apontamentos sobre a categoria trabalho (Lima; Jimenez, 2011).

O trabalho é imprescindível como princípio da humanização do ser humano. Além de transformar a materialidade para gerar valor de uso, o ser humano desenvolve as suas potencialidades subjetivas ao desenvolver gradualmente a consciência durante o processo de objetivação. A partir disso, criam-se objetos para suprir as necessidades que surgem. Com isso, é fundamental compreender que os complexos sociais só tornaram-se existentes por serem produzidos numa relação de sociabilidade; sendo assim, tornam-se relativamente autônomos na medida em que a sociedade se desenvolve, passando a exercer funções específicas que difere da categoria ontológica fundante que lhes deu origem; por isso, a educação, assim como outras categorias sociais, é um complexo social fundado pelo trabalho, de modo que a educação, ela mesma, não é trabalho, mas sim uma práxis social que se origina do trabalho (Lima; Jimenez, 2011).

Nessa perspectiva, a educação pertence ao grupo de complexos sociais relacionados à teleologia secundária, cuja “essência consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida” (Lukács, 2018, p. 134).

Lima e Jimenez argumentam que:

Na educação, são postas teleologias secundárias, voltadas a influenciar o comportamento de outros sujeitos, visando à realização de determinadas posições teleológicas. Aqui, a teleologia dirige-se a outro sujeito (ou vários sujeitos), o qual não é indiferente ao processo. A presença da decisão alternativa em ambos os lados da relação é um importante elemento para a compreensão da especificidade da práxis social e, particularmente, da educação. Nesse sentido, o resultado alcançado pode não coincidir com a intenção original porque, além da presença dos fatores citados em relação às posições teleológicas primárias, na objetivação de posições teleológicas secundárias, a alternativa do indivíduo – alvo da teleologia secundária – também pode ser diferente da finalidade posta (Lima; Jimenez, 2011, p. 80).

Em suma, o fato de impor que vários sujeitos adotem uma posição teleológica determinada, não significa que todos cheguem ao mesmo resultado após o processo de objetivação do objeto, pois existem várias cadeias de alternativas possíveis nas quais os sujeitos podem optar e, conseqüentemente, alterar esse resultado final; por exemplo: um grupo de indivíduos pode receber os mesmos ensinamentos para

construir um objeto, mas só aqueles que possui uma mais apropriação da realidade que pode objetivar o objeto.

A categoria das alternativas “é um ato de consciência, é portanto a categoria mediadora, com a ajuda da qual o reflexo da realidade se torna o veículo do pôr de um existente” (Lukács, 2018, p. 36). Nesse sentido, a educação faz uso da ideologia para orientar determinadas ideias com a finalidade de interferir na consciência dos indivíduos, fazendo-os adotar determinadas posições teológicas, porém, os indivíduos podem optar por não seguirem essas ideias. Nesse sentido, a educação tem a capacidade de influenciar o comportamento dos indivíduos e, em cada período histórico ela se manifesta para atender o grau de complexidade de cada época.

Segundo Lukács (2018), o ser social é um complexo constituído por múltiplos componentes, e seu processo de reprodução é multifacetado, pois o ser social interage com os diversos complexos. É importante frisar que com o desenvolvimento da sociedade cada complexo torna-se independente, mas a sua totalidade corresponde a uma determinada influência sobre o ser social, ou seja, o ser social é mais que um ser singular abstrato, ele constitui a sua própria essência, isto é, à medida que convive em sociedade, torna-se progressivamente numa individualidade singular. Outrossim, com o processo de apropriação e objetivação, o ser singular enriquece o seu ser-precisamente-assim.

Nesse contexto, Lima e Jimenez (2011, p. 80) argumentam que “a educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade”, possuindo esse caráter social que contribui para que o sujeito construa a sua identidade, personalidade, consciência, linguagem, autodomínio e individualidade que o difere de seus precedentes. Por isso, a educação contribui para que esse sujeito constitua a sua singularidade em articulação com o humano-genérico.

Desse modo, no processo histórico de objetivação, o ser social também transforma o seu ser-em-si, ou seja, ele aprende com a objetivação e pode aprimorá-las, reafirmando a sua condição cada vez mais humana. Constata-se sob essa perspectiva que todas as características adquiridas pelo gênero humano são provenientes do processo histórico na apropriação material e espiritual como resultado de sua intervenção no mundo, pois o gênero humano não nasce com habilidades inatas, isso é reflexo do desenvolvimento da práxis social (Lima; Jimenez, 2011).

A educação estabelece uma conexão contínua com o desenvolvimento social, onde os sujeitos devem tornar-se aptos a reagir a todos os eventos e situações inesperadas, já que a constante complexificação da sociabilidade produz novas necessidades e os sujeitos devem atender a essas demandas; por esse motivo, a educação do ser social jamais estará concluída. Desse modo, “a sociedade, ao mesmo tempo que exige dele sempre novos comportamentos, novas habilidades, novos conhecimentos, cada vez mais complexos, também produz as formas concretas para reproduzi-los” (Lima; Jimenez, 2011, p. 83).

O complexo da educação é imprescindível para manter a continuidade do homem enquanto ser genérico, visto que é através da educação que “cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios

homens” (Lima; Jimenez, 2011, p. 84); sendo assim, a finalidade da educação e consiste na produção de novas características essenciais para atender às novas demandas e exigências oriundas da sociabilidade.

De acordo com Lima e Jimenez:

A educação comparece na totalidade social como um complexo universal e efetiva-se espontaneamente. Surge para atender a necessidade universal de continuidade da substância do gênero humano no processo de reprodução social. Sua função remete, portanto, à transmissão e à apropriação das características que compõem a generalidade em cada momento concreto, concorrendo para a constituição do indivíduo como partícipe do gênero. A complexificação do trabalho, entretanto, ao produzir a divisão do trabalho e, especialmente, a divisão de classes, atua sobre o complexo da educação e modifica sua constituição inicial (Lima; Jimenez, 2011, p. 86).

Em síntese, o complexo da educação é de caráter universal e surge para atender as necessidades produzidas por essa sociabilidade para garantir que cada indivíduo possa desenvolver as suas habilidades, garantindo a continuidade no processo de reprodução social (e biológica, se considerarmos que as novas habilidades também podem servir para transformarmos à realidade para manutenção de nossa existência física). Torna-se necessário esclarecer que a educação possui duas condições: a educação no sentido *lato* e no sentido *estricto*; com isso, a educação só possui esse caráter universal enquanto assumir o sentido *lato*. A educação assumiu esse caráter mais espontâneo na realização do trabalho comum na sociedade primitiva, pois os conhecimentos eram repassados por meio do convívio com as pessoas das comunidades que possuíam um acúmulo de experiências, e assim, os ensinamentos eram transmitidos “espontaneamente” para os demais integrantes da comunidade.

Nesse prisma, evidencia-se “o caráter amplo da educação: valores, tradições, conhecimentos, crenças etc. eram transmitidos de forma espontânea, através da práxis social.” (Lima; Jimenez, 2011, p. 87), pois os sujeitos se apropriaram dessas habilidades por meio da imitação e observação, reproduzindo apenas o existente e não criando em sua subjetividade.

É importante frisar que, na sociedade primitiva, existia uma divisão do trabalho baseada nos sexos e na condição física de cada um, mas não havia superioridade baseada em função ou classe, tornando-se, assim, uma comunidade sem desigualdades sociais, cuja aprendizagem acontecia de modo espontâneo por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos. O segundo modo de produção foi o escravista, ocorrido na Antiguidade, com uma grande concentração de terras sob o domínio dos senhores de engenho. Os escravizados eram constantemente explorados, além de serem responsáveis por manter o funcionamento do cultivo. A economia baseava-se na agricultura e na mineração. Eles não tinham acesso à educação; seus conhecimentos estavam pautados no cultivo de plantações, e a educação formal era restrita à elite, ou seja, à classe dominante.

O terceiro modo de produção foi o feudalismo da Idade Média, que consistia na grande concentração de terras sob o domínio dos senhores feudais. Os responsáveis pelo trabalho não eram os escravizados, mas sim os servos, que constituíam a classe produtiva. Assim no modo de produção feudal, a educação seguia uma ordem hierárquica, na qual os nobres obtinham uma educação para ocupar cargos importantes, enquanto os servos aprendiam o básico para manter os cultivos. Em cada período histórico firmou-se um modo de produção e o que perdura até os dias atuais é o capitalismo. No capitalismo tem-se

a propriedade privada que fica sob o controle da classe dominante, onde o capital moderno é condicionado pelas grandes indústrias e pela concorrência universal.

Diante deste cenário, a divisão do trabalho encaminhou-se para as grandes indústrias, onde os trabalhadores deveriam receber uma educação como intuito de dominar perfeitamente as etapas para realizar o processo de produção, então, o trabalhador passou a ser educado para obter os conhecimentos necessários para realização de uma determinada função, assumindo assim o seu caráter mais *estrito*.

A educação passou a ser modificada à medida que o trabalho foi se complexificando, aderindo às novas demandas da sociedade, dessa maneira, “no sentido estrito da educação, implica considerar a complexificação e desenvolvimento do ser social, a divisão do trabalho e suas consequências e, ainda, a divisão das sociedades em classes com interesses inconciliáveis atuando sobre a educação.” (Rossi, 2016, p. 177).

A educação também tende a complexificar-se para atender as necessidades em cada período histórico, para que os indivíduos sejam capacitados a reagir as novas situações que irão surgindo. Com isso, a educação no sentido *estrito* surge para atender interesses particulares, ou seja, daqueles que têm o domínio da propriedade privada e querem que “seus trabalhadores” comportem-se e ajam de modo socialmente premeditado como foi exposto anteriormente.

Nesse prisma, a educação passou a exercer uma intencionalidade, agindo na consciência dos indivíduos, formando-os de acordo com os interesses do sistema do capital. Conforme afirmam Lima e Jimenez:

Em sentido estrito, a educação é orientada predominantemente por um grupo particular. Basta pensarmos, para nos determos numa forma concreta, nas leis e diretrizes que incidem sobre a educação e são produzidas por um segmento particular, sob a influência da ideologia da classe dominante (Lima; Jimenez, 2011, p. 88).

Desse modo, a educação no sentido estrito é justamente a educação formal que é propiciada pelas instituições de ensino, que seguem um conjunto de leis e diretrizes para organizarem o seu ensino a fim de atender as demandas existentes em cada modo de produção. Com isso, a educação é moldada para sanar as necessidades das empresas privadas, mas também contribui para que os indivíduos atuem em setores públicos cujo intuito é manter a reprodução da ordem, qualificando-os para que adquiram habilidades, comportamentos, conhecimentos etc. que sejam socialmente aceitos pela classe dominante.

É necessário esclarecer que a educação no sentido *amplo* e a educação no sentido *estrito* permanecem interligadas, pois a educação no sentido *estrito* e no sentido *amplo* pertence ao grupo da teleológica secundária que age sobre a teleologia primária, ou seja, “a educação em sentido estrito, ao incidir sobre a educação em sentido lato, estende a ela a ideologia dominante que influencia sua prática.” (Lima; Jimenez, 2011, p. 86). Em resumo, a educação assume essa função de educar de acordo com as exigências sociais de cada tempo histórico.

A Educação e a lógica reprodutiva do capital

O complexo da educação é indispensável para manter a reprodução do sistema capitalista, pois, com o surgimento da propriedade privada, a educação passou a contribuir significativamente para adequar ideologicamente e tecnicamente os indivíduos para essa reprodução. Nesse sentido, serão analisadas as implicações da educação no sentido estrito (educação formal) e a formação da consciência de classes, transitando pelos modelos de produção evidenciando a função da educação.

É dentro de uma sociedade dividida em classes, especialmente, no modo de produção capitalista, que a educação encontra a sua forma mais sociabilizada, já que é na reprodução social capitalista que surge essa necessidade de ampliação da educação no sentido *estrito* para a classe trabalhadora. É fundamental destacar que em nenhum modo de produção precedente foi instituída uma educação formal escolar para a classe expropriada. Dessa forma, com a crescente expansão do capitalismo exigia-se uma formação educacional mais específica.

Com a expansão da industrialização no século XIX, a acumulação do capital passou a concentrar-se em grandes empresas, o que acarretou num significativo aumento de investimentos nas indústrias para acelerar o processo de produção. E para que de fato houvesse o aumento da capacidade produtiva eram imprescindíveis novas estratégias para produzir em larga escala; uma das estratégias adotadas era o controle do trabalho humano, implementando e implantando tecnologias para que houvesse o desenvolvimento das forças produtivas. Então, as indústrias adotam uma organização a fim de aumentar a produtividade, mas era necessário que os trabalhadores fossem instruídos para executar uma função mais específica (Pinto, 2013).

A divisão do trabalho social de cunho capitalista iniciou-se no final da sociedade medieval, pois já era possível encontrar atividades assalariadas, mas no final do século XIX e início do século XX, essa divisão do trabalho passou a ser mais intensificada no interior das fábricas apresentando uma separação de funções entre administração e produção, logo, para atender ao aumento da produtividade foi necessária uma nova organização do trabalho. Foi quando Frederick Taylor que desenvolveu uma percepção sobre a capacidade produtiva de um trabalhador e assim, sua ideia consiste em controlar o tempo para otimizar a produtividade, sendo assim, quanto "maior a produtividade obtida no trabalho, mais altos seriam os lucros empresariais", e assim se criou modelo de produção denominado, por razões óbvias, "Taylorismo" (Pinto, 2013, p. 26).

A ideia central do taylorismo era dividir as tarefas para que houvesse uma economia de tempo, onde cada movimento era cronometrado para otimizar o tempo de trabalho. No entanto, havia um impedimento no processo de implantação dessa nova ideia, seria justamente escolher trabalhadores que correspondessem às exigências para realização do trabalho fabril. Esses trabalhadores deveriam ter comportamentos específicos, como "temperamento pessoal, experiência profissional e formação educacional adequada." (Pinto, 2013, p. 27). Desse modo, essa divisão de funções possibilitaria o cumprimento da ampliação da produção, exigindo o mínimo de conhecimentos e habilidades na execução das tarefas (Pinto, 2013).

Ao final da implementação desse modelo produtivo, todos os trabalhadores haviam recebido as instruções para que cumprissem tais ordens. A formação educacional que os trabalhadores obtinham era

apenas para elevar e regularizar a produtividade e a qualidade (Pinto, 2013). Essa nova regularização do trabalho facilitou uma maior extração da mais-valia dos trabalhadores.

Concomitante ao taylorismo, surgiu o fordismo no início do século XX, com o objetivo de "padronizar os produtos e fabricando-os numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia." (Pinto, 2013, p. 34). Essa nova organização exigia que os processos produtivos fossem modificados para atender a essa nova padronização; desse modo, foram implantadas esteiras que intensificaria o trabalho dos operários, tornando-os mais mecânicos onde a execução do trabalho excluiria qualquer desperdício de tempo. Esse modelo produtivo exigia uma maior concentração dos trabalhadores, para que todos os movimentos fossem limitados e simplificados, de modo que o trabalho dos operários fosse realizado da maneira mais mecânica possível.

De acordo com Pinto, "o operário torna-se efetivamente um 'apêndice da máquina', repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto" (Pinto, 2013, p. 38), ou seja, esse novo modelo de produção não necessitava de uma formação educacional mais complexa, ao contrário, o trabalhador era instruído apenas para operar a máquina, de forma que qualquer pessoa em condições físicas e psicológicas preservadas poderia realizar este trabalho.

Nesse sentido, os trabalhadores não participavam de nenhuma ação criativa no processo de produção e mesmo que envolvesse um processo criativo, seria limitado, pois, eles apenas manejavam e conheciam parcialmente o processo de produção, exercendo um trabalho manual.

Sob esta ótica, Pinto argumenta que:

O nível de simplificação impede qualquer abstração conceitual sobre o trabalho e isso, vale dizer, é uma finalidade do sistema. As qualidades individuais de cada trabalhador, suas competências profissionais e educacionais, suas habilidades pessoais, toda sua experiência, sua criatividade etc., sua própria "iniciativa", como diria Taylor, são praticamente dispensáveis no sistema taylorista/fordista - salvo a capacidade de conseguir abstrair-se de sua própria vontade durante um longo período de tempo de sua vida. Ressurge então, tal como no taylorismo, a questão da subjetividade do trabalhador, a escolha do "operário perfeito" pela empresa. (Pinto, 2013, p. 39).

Diante do exposto, pode-se identificar que os modelos taylorista/fordista não contribuem para a formação da consciência da classe trabalhadora, pois seu objetivo era apenas criar trabalhadores especializados em fragmentos do processo de produção, sem promover uma visão mais ampla ou uma emancipação dessa classe. Nessa perspectiva, o "operário perfeito" do sistema capitalista é aquele que executa todas as tarefas sem averiguar o que de fato estava sendo produzido e demonstra "total desinteresse ao aprendizado no trabalho, que, nessas condições, nada mais é do que a negação de um processo de aprendizado." (Pinto, 2013, p. 39).

Essa fase representa um retrocesso nos poucos avanços que houve na educação, seria uma formação pautada em uma especialização limitadora para que não formem indivíduos que tenham consciência de classe, evidenciando-se as limitações impostas nos conhecimentos e, conseqüentemente, afetando a subjetividade desses trabalhadores. Essa "qualificação profissional" enfatizou a divisão entre teoria e prática, obviamente, os conhecimentos práticos eram os mais necessários, já que o trabalho fabril

necessitava de força de trabalho para produção e não conhecimentos intelectuais no processo produtivo (Antunes; Pinto, 2018). Desse modo, o rebaixamento das subjetividades forçosamente faz parte do sistema capitalista, sobretudo quando se refere à educação profissional, como afirmam Antunes e Pinto:

O taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazerem a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (Antunes; Pinto, 2018, p. 51).

Sob esse enfoque, o taylorismo/fordismo propôs um modelo educacional enfatizando a escola técnicas e profissionalizantes para capacitar indivíduos para atuar no mercado de trabalho, ensinando apenas os conhecimentos específicos para suprir as necessidades das empresas. O que se pode perceber é as instituições de ensino estruturar seu currículo justamente para atender essas demandas do mercado, desse modo, a formação desses trabalhadores está voltada a lógica reprodutiva do capital.

Com isso, torna-se perceptível que a educação foi moldada para atender os interesses do mercado de trabalho, então todos os ensinamentos eram predeterminados, onde visava uma educação pragmática e alienada com o intuito de formar trabalhadores para realizar o trabalho abstrato. Com essa premissa, “a educação taylorista-fordista é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. Quem a elabora? A gerência capitalista, que se autodenomina ‘científica.’” (Pinto, 2013, p. 53); desse modo, enaltece o trabalho dos administradores que se destacam por serem os que pensam e elaboram, ou seja, os que realizam o trabalho intelectual, ao tempo que a classe trabalhadora possui a função específica de executar, realizar o trabalho manual.

Por conseguinte, o taylorismo e o fordismo prevaleceram durante as duas guerras mundiais, aumentando a produção e o consumo em massa, associando-se às políticas de *Welfare State* (Estado de bem-estar social). No entanto, entrou em declínio em meados de 1970 quando houve algumas crises econômicas oriundas das políticas do Estado de bem-estar social que não estavam gerando lucratividade para o capitalismo em virtude do endividamento estatal e da superprodução e superacumulação de capital (Pinto, 2013).

Em 1950, surgiu um novo modelo de produção denominado Toyotismo, em um contexto de economia em crescimento lento. Esse modelo enfrentou uma crise durante sua implementação, resultando na demissão de um número significativo de funcionários. Além disso, a empresa passou a ficar sujeita a multas caso não cumprisse os prazos de entrega estabelecidos, por isso, houve a necessidade de “aumentar vigorosamente a capacidade produtiva, sem recorrer à admissão de novos trabalhadores.” (Pinto, 2013, p. 63), ocasionando, assim, o surgimento de um novo sistema administrativo denominado *Just in time*; esse sistema era responsável pela regularização da produção e da entrega dos produtos, além da renovação do maquinário que permitiu a implementação de mecanismos inéditos no processo produtivo.

De acordo com Pinto (2013), foi implantado um mecanismo de automação onde as máquinas funcionavam normalmente, independentemente da supervisão dos trabalhadores, pois as obtinham um mecanismo que detectava produtos que possuísem defeitos e paravam de modo automático. Esse mecanismo permitiu que um operário desenvolvesse mais de uma função como “programação de máquinas, o planejamento e a coordenação de produção, além da manutenção do aparato produtivo e de controle de qualidade dos produtos.” (Pinto, 2013, p. 63), tornando os trabalhadores multifuncionais em razão das máquinas funcionarem sem supervisão. Para que os trabalhadores pudessem desenvolver essas múltiplas funções, era necessário uma formação mais “qualificada”.

A educação no modelo toyotista visava a polivalência dos trabalhadores, não havia mais uma formação específica para exercer apenas uma função, era uma formação técnica no qual o operário tinha que realizar diversas funções se quisesse se manter no emprego. Dessa maneira, o toyotismo “procurou desenvolver a ‘desespecialização’ e, ao exigir de todos os trabalhadores a polivalência, desautorizou o poder de negociação detido pelos mais qualificados, obtendo por essa via o aumento do controle e a intensificação do trabalho.” (Pinto, 2013, p. 64).

Para que esta desespecialização desse certo, era necessário conservar algumas práticas de formação educacional adotadas nos modelos taylorista/fordista como manter a formação dentro das fábricas; no entanto, como havia uma escassez de força de trabalho qualificada, eles forneciam “nos três anos seguintes de contratação, um curso em que 70% do conteúdo era puro treinamento prático sobre o trabalho, sendo o restante dedicado a temas de cultura ‘geral’.” (Antunes; Pinto, 2018, p. 59).

Entre os conteúdos que foram selecionados para compor o currículo escolar da classe trabalhadora, destacavam-se “assuntos como a história da empresa, os objetivos das gerências e o perfil de trabalhador/a considerado ideal.” (Antunes; Pinto, 2018, p. 59). Na década de 1970, uma crise econômica de grande proporção (crise estrutural) exigiu a adoção de uma nova doutrina econômica, denominada neoliberalismo; cujo propósito era reduzir os investimentos públicos, privatizar as empresas estatais, flexibilizar as leis trabalhistas etc., e dentre as várias reformas impostas, estava na ordem do dia a da educação. Curiosamente, “as instituições de ensino e pesquisa públicas e privadas, conjuntamente às empresas, aproveitando esse contexto de crise mundial e necessária reestruturação produtiva do capital, assimilaram e ‘adequaram’ essas reivindicações ao discurso do capital.” (Antunes; Pinto, 2018, p. 60).

Nesta perspectiva, a educação passa a incorporar em sua matriz curricular conteúdos que atendam a essa flexibilização, como destaca Kuenzer:

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (Kuenzer, 2016, p. 3).

No neoliberalismo, a educação ganha esse caráter de aprendizagem flexível, formando trabalhadores adaptáveis às mudanças que mais favorecem a classe dominante. No ideário neoliberal, a educação passa a ser voltada para o curto prazo, para que os trabalhadores possam se inserir no mercado de trabalho. No entanto, sua formação resulta em uma fragmentação dos conhecimentos, além de “uma educação moldada pelos ‘valores do mercado’, por sua ‘filosofia’ utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital.” (Antunes; Pinto, 2018, p. 62).

Em síntese, o objetivo explícito de todos os modelos de produção (e do capital como um todo) sempre foi à extração da mais-valia, além de um conveniente rebaixamento da subjetividade dos trabalhadores, onde “a consciência é grosseiramente subsumida à economia e seu papel se torna ilusório; ela não pode, ativamente, produzir mudanças, uma vez que seria, por si só, o mero produto (na verdade, o ‘subproduto’) do desenvolvimento econômico capitalista.” (Mészáros, 2008, p. 56).

A educação segue esse modelo toyotista até os dias atuais mesclado com outras forças de gerenciamento adquiridas com as novas tecnologias, onde as instituições de ensino visam formar a classe trabalhadora para vender a sua força de trabalho, desenvolvendo minimamente as suas potencialidades intelectuais, dessa forma, a educação institucional segue rigorosamente a lógica do capital, reproduzindo os interesses ideológicos da classe dominante (Silva, 2012). Da mesma maneira, as instituições de ensino têm seu currículo constituído para atender as especificidades do capital, onde os indivíduos devem ser preparados para vender a sua força de trabalho; obviamente, o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores não é o objetivo do sistema capitalista, já que “as escolas sob a égide deste sistema econômico não formam indivíduos que se voltem contra o seu próprio modo de produção.” (Silva, 2012, p. 146).

Nesse cenário, Silva argumenta que:

A educação se limita a preparar os filhos da classe trabalhadora com técnicas, habilidades cognitivas e a ideologia dominante, a fim de compor uma força de trabalho alheia ao lugar em que deve se posicionar na história, transformando-a em mais uma mercadoria a ser negociada no capital [...]. A educação formal sob as condições materiais produzidas pelo capital procura ofuscar os verdadeiros propósitos a serem alcançados pelos trabalhadores, pois, na lógica do mercado, a escola como organização produtora de insumos intelectuais para o capital atende à demanda exigida pelo empresariado, enquanto para os educandos é a garantia de entrar ou de se manter no mercado de trabalho. Logo, a consciência proletária desvirtua-se, confunde-se e se perde das reais finalidades históricas, e de pouco valem as condições objetivas se não houver uma consciência da necessidade da superação (Silva, 2012, p. 148-149).

Dessa maneira, a educação no âmbito do capital permanece limitada, reproduzindo apenas os interesses dos grandes empresariados, formando massas de trabalhadores que desconhecem as reais intenções do sistema capitalista, com isso, “a educação institucional requer uma demanda de indivíduos qualificados a agir, pensar e a se comportar sob os rigores subjetivos exigidos pela ordem dominante” (Silva, 2012, p. 148).

Considerações finais

Conclui-se que desde o surgimento do sistema capitalista a educação passou a ser dividida em trabalho intelectual e manual, onde a classe composta pelas intelectuais é constituída por cientistas, médicos, artistas dentre outros, que recebia uma educação voltada para o conhecimento teórico, enquanto os trabalhadores que produziam a riqueza por meio do trabalho manual recebiam uma formação prática e muitas vezes restrita a habilidades específicas. Desse modo, os trabalhadores responsáveis pelo trabalho manual está incumbido para atender as necessidades da produção e reprodução capitalista. Essa distinção na educação refletia uma organização social onde o acesso ao saber e à cultura era limitado, com a maioria da população sendo educada de forma a atender às necessidades diretas da produção. No entanto, com o advento do capitalismo, essa divisão sofreu alterações, influenciando profundamente a forma como a educação passou a ser estruturada e como o conhecimento começou a ser relacionado com o mercado de trabalhos, cuja a adaptação da educação à lógica capitalista resultou no rebaixamento da subjetividade dos trabalhadores.

A educação no sistema capitalista é utilizada para influenciar e/ou desvirtuar a consciência da classe trabalhadora de acordo com a ideologia burguesa, adequando a estrutura das instituições de ensino para atender necessidades do sistema capitalista. Nesse sentido, a educação é utilizada para formar trabalhadores para suprir as necessidades do mercado de trabalho, o que nada contribui para formar trabalhadores que pensem numa sociedade para além do capital.

Referências:

- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. In: XI ANPED SUL: Reunião Científica Regional da ANPED, Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 4 ed., 2015, p. 159.
- LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: Uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, 2011, p. 73-94.
- LUKÁCS, G. **Para a Ontologia do ser social**. Tradução: LESSA, S.; ANDRADE, M. Maceió: Coletivo Veredas, v. 14, 2018.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Tradução: VAISMAN, E. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 3. ed. São Paulo; Expressão Popular, 2013.
- ROSSI, R. Educação e Ideologia: Uma análise ontológica. **Revista Filosofia e Educação**, São Paulo, p. 168-193. 2016.
- SILVA, R. C. **Ideologia e educação na crise do capitalismo contemporâneo**. 2012. Orientador(a): Maria Edna de Lima Bertoldo. Grau (dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio revista on-line**, n. 12, 2010, p. 40-64. Disponível em: <https://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/100>. Acesso em: 24 de Jun. de 2024.

Notas

¹ Graduanda em Pedagogia (UNEAL), bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/FAPEAL pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e integrante do [Grupo de pesquisa Educação, Práxis e Ontologia Marxiana \(Epom/Uneal\)](#). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4857635737209020>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0889-7265>. E-mail: tacielly.bispo.2021@alunos.uneal.edu.br.

² Graduanda em Pedagogia (Uneal), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e integrante do [Grupo de pesquisa Educação, Práxis e Ontologia Marxiana \(Epom/Uneal\)](#). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1264870393977516>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1479-0379>. E-mail: samily.silva.2021@alunos.uneal.edu.br.

³ Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), mestre em Educação (Ufal), graduado em Pedagogia (UNEAL). Professor da Universidade Estadual de Alagoas – campus Arapiraca, Pedagogo no Instituto Federal de Alagoas Ifal (Campus Arapiraca). Coordenador do [Grupo de pesquisa Educação, Práxis e Ontologia Marxiana \(Epom/Uneal\)](#). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5500777361653380>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0869-6324>. E-mail: renalvo.silva@uneal.edu.br.

Recebido em: 22 de jan. 2025

Aprovado em: 4 de mai. 2025