

EDUCAÇÃO E ONTOLOGIA MARXIANA

Ivo Tonet*

1. Introdução

Antes de mais nada vale observar que não pretendemos nos referir ao conjunto do que a tradição marxista produziu a respeito da educação. Isso é muito amplo e variado, o que impossibilitaria uma abordagem em tão pouco espaço e nem seríamos nós capacitados a realizar essa empreitada. Nem sequer é nossa intenção rastrear o que Marx disse a esse respeito. Nosso objetivo é sinalizar uma determinada abordagem do fenômeno da educação a partir do ponto de vista de Marx. Trata-se, pois, em primeiro lugar, de esclarecer qual seja esse ponto de vista.

A busca pela compreensão marxiana da questão da educação pode seguir dois caminhos. O primeiro: considerando que Marx não escreveu nenhuma obra específica sobre a questão da educação, tratar-se-ia de rastrear, nas suas obras, as passagens em que ele se refere a esta problemática. O segundo: buscar, em primeiro lugar, a arquitetura mais geral do pensamento de Marx, para, em seguida, apreender o sentido da atividade educativa no interior desse quadro arquitetônico. Como essa arquitetura mais geral significa uma teoria geral do ser social, esse caminho implicaria, em primeiro lugar, a resposta à pergunta pela natureza geral e essencial do ser social. Só num segundo momento é que se buscaria a resposta acerca da natureza da educação.

A maioria dos autores segue o primeiro caminho, que parece o mais óbvio. Nada parece mais razoável do que partir do que o próprio autor disse, mesmo que isso não represente uma reflexão específica e acabada sobre o tema.

No entanto, esse caminho apresenta um sério inconveniente. Trata-se dos problemas causados pelas várias interpretações do pensamento de Marx. Como encontrar o sentido o mais fidedigno possível das afirmações de Marx? Sabe-se que a

* Professor de filosofia da Universidade Federal de Alagoas.

obra desse autor deu origem a várias interpretações desde a sua elaboração até os dias atuais. E que essas interpretações fazem “escola”, ou seja, sinalizam um caminho ao qual se filiarão outros leitores de Marx. O problema é que, a nosso ver, a maioria dessas interpretações e especialmente aquela que se tornou predominante – a da Segunda Internacional – (para nem falar da completa contrafação que é o stalinismo), não apreendeu o que constitui a novidade mais radical do pensamento desse autor e que o demarca como uma perspectiva essencialmente nova em relação ao padrão científico-filosófico moderno. Referimo-nos ao seu caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário.

Mesmo quando essas características eram afirmadas, seu conteúdo tinha, no máximo, um sentido político, enfatizando a existência de classes sociais, da luta de classes, do caráter de classe dos fenômenos sociais, da necessidade da revolução, etc. Porém, a fragilidade dessa interpretação salta aos olhos. Na medida em que houvesse um fracasso do processo revolucionário, a teoria que o sustentava fatalmente se veria acusada de falsidade. E foi isso exatamente que aconteceu e que levou muitíssimos marxistas a abandonarem essa teoria como algo ultrapassado e inservível ou então a mesclá-la com outras vertentes (fenomenologia, existencialismo, analítica, estruturalismo, etc.) na tentativa de revitalizar e “salvar” Marx.

De um modo ou de outro, as leituras que começam por buscar na obra de Marx o que ele disse especificamente sobre a problemática da educação (e isso se dá também em relação a outros temas) são tributárias dessas interpretações que não apreenderam o caráter essencial do pensamento de Marx. Ora, como o que caracteriza esse pensamento é, no que concerne à problemática do conhecimento, uma relação entre sujeito e objeto na qual a regência pertence ao objeto, toda vez que, de algum modo, essa regência do objeto é abandonada ou é desconhecida, entra em cena a centralidade do sujeito. Vale dizer, sempre que o objeto, na sua integralidade, perde a primazia e, com isso, a sua lógica própria, é o sujeito que detém a prioridade e, portanto, começa a “construir” o objeto. Com isso, é o sujeito que imputa ao objeto – e esse objeto pode ser o pensamento de determinado autor – a lógica que está na sua (do sujeito) cabeça.

Ora, é exatamente a essa prioridade atribuída ao sujeito que marca a perspectiva moderna e é a ela que o pensamento de Marx se opõe com mais intensidade. Abandonada a prioridade ontológica do ser, da realidade objetiva, cada intérprete está

livre para atribuir ao pensamento de Marx o sentido que achar, em muitos casos com honestidade intelectual, mais correto. Infelizmente, foi isso que aconteceu também com a maioria dos seguidores de Marx. Como, porém, não se trata apenas de uma questão teórica, mas também prática, os resultados, para a luta social, são extremamente danosos, pois sempre desembocam ou no voluntarismo ou no reformismo.

Em resumo, podemos dizer que a ampla maioria das interpretações do pensamento de Marx, embora com enormes diferenças entre si, são marcadas pela mudança da centralidade do objeto para a centralidade do sujeito, quanto à questão do conhecimento, e pela perda da centralidade do trabalho em favor da centralidade da política, na ação prática.¹

Por isso, entendemos que o segundo caminho é o mais adequado e o mais produtivo.

Este caminho começa por identificar o que caracteriza, mais essencialmente, o pensamento de Marx. Vale dizer, o que o identifica não apenas como um grande pensador, entre outros, mas como alguém que instaurou uma concepção de mundo (de conhecimento e de ação prática) radicalmente nova.² Em seguida, partindo-se desse fio condutor, pode-se compreender o conjunto da obra – com seus acertos e erros, correções e aprofundamentos – os vários temas nela tratados e, mais ainda, compreender qualquer fenômeno social, mesmo aqueles não tratados por ele, com base nos fundamentos metodológicos por ele estabelecidos.

A nosso ver, o que marca, mais essencialmente, o pensamento de Marx, é o seu caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário. Como, porém, esses conceitos não são unívocos e nem tem um sentido óbvio, é importante esclarecer o seu conteúdo. Quando se fala em crítica radical, caráter revolucionário, tende-se, imediatamente, a imprimir a essas palavras um sentido político. Mas, para Marx, o sentido desta radicalidade, antes de ser político ou ético, é ontológico. Quer dizer, é a identificação da natureza própria do ser social que lhe permite alcançar a raiz desse mesmo ser. Essa identificação das determinações essenciais e gerais do processo de

¹ A respeito da natureza ontológica do método de Marx e das relações entre ontologia e metodologia ver, de J. Chasin, Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. In: TEIXEIRA, F.J.S., Pensando com Marx e de I. Tonet, A questão dos fundamentos. In: TONET, I., Educação, cidadania e emancipação humana.

² A esse respeito ver no nosso artigo Marxismo para o século XXI, in: TONET, I. Em defesa do futuro.

tornar-se homem do homem é que vai lhe permitir compreender de maneira inteiramente nova a história da humanidade e fazer a crítica do sistema social regido pelo capital. E é essa mesma identificação que lhe permite, ao compreender a natureza do processo histórico-social e fazer a crítica do capital, vislumbrar a possibilidade – real e não meramente volitiva – de uma forma de sociabilidade para além dele e humanamente superior a ele. Aí reside o seu caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário. E esse caráter de modo nenhum é infirmado pelos fracassos nas tentativas de efetivar a superação do capital.

Em consequência disso, a reflexão sobre a problemática da educação deve ser precedida, necessariamente, de uma teoria geral do ser social ou, como Lukács a denominou, de uma ontologia do ser social. Só na medida em que se responder à questão “o que é o ser social” é que se poderá responder satisfatoriamente a pergunta “o que é a educação”, já que esta é apenas um momento do ser social em seu conjunto.

Como se pode ver não se trata de menosprezar o que o autor disse explicitamente a respeito de alguma questão. O que ele afirmou explicitamente é sem dúvida importante. Mas, para compreender a problemática em questão é mais importante começar partindo dos pressupostos em que o próprio autor se baseia e, deste modo, também por este caminho, apreender o sentido do que foi explicitamente afirmado por ele. O que importa, pois, a nosso ver, não é tanto o que Marx disse, mas o que pode ser dito a partir dos pressupostos por ele estabelecidos.

2. Breve esboço da ontologia marxiana do ser social

Em função do que foi exposto acima é que começaremos por apresentar um breve esboço dessa teoria geral do ser social.

Sabemos que essa abordagem é extremamente controvertida e rejeitada no interior do próprio marxismo. Impossível discutir, aqui, uma questão de tão grande complexidade. Já fizemos alusão a isso em outros escritos nossos. Um desenvolvimento maior dessa problemática poderá ser encontrado nas obras do seu máximo representante, G. Lukács, mas também de Mészáros, Tertulian, Chasin, C. N. Coutinho, José Paulo Netto, Celso Frederico e Sérgio Lessa.

Entendemos, na esteira de G. Lukács, que o pensamento de Marx se instaura como uma ontologia do ser social, isto é, como a explicitação dos lineamentos mais gerais dessa nova forma de ser que se denomina ser social. Em resumo, trata-se da resposta à pergunta: o que é o ser social; quais são as determinações mais gerais dessa forma de ser que o distinguem radicalmente das formas naturais do ser.

A resposta a essa questão é condição imprescindível para evitar a regência da subjetividade no processo de conhecimento. Vale dizer, é a resposta a essa questão que, garantindo a existência de uma lógica própria do objeto, impede que o sujeito do conhecimento lhe atribua uma lógica proveniente da sua própria cabeça.

Do mesmo modo, é a resposta a essa questão que permite evitar, no plano da ação prática, tanto o agir voluntarista, que menospreza as determinações objetivas, quanto a atividade reformista, que torna o sujeito caudatário de uma forma dada da realidade.

Contrapondo-se à concepção idealista da história, Marx e Engels, n`*A Ideologia Alemã*, afirmam que o seu ponto de partida para compreender a história é real, concreto, empiricamente comprovável. Segundo eles (1984, p. 26) este ponto de partida *São os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida...* Afirmam, também eles que, ao examinar esses indivíduos, constata-se, com facilidade, que o ato mais fundamental que eles devem realizar, para poderem existir, é a transformação da natureza, ou seja, o ato do trabalho.

Deste modo, o ato do trabalho comparece como sendo aquele que funda o ser social. Aquele no qual se encontra a raiz do ser social.

Em *O Capital*, Marx explicitará que trabalho é um intercâmbio entre o homem e a natureza através do qual são produzidos os bens materiais necessários á existência humana. E que este intercâmbio, uma necessidade eterna da humanidade, é uma síntese entre subjetividade e objetividade, vale dizer, entre consciência e realidade objetiva natural. Segundo Marx, projetando antecipadamente na consciência o fim a ser atingido e agindo de modo intencional sobre a natureza, o homem produz uma nova realidade, radicalmente diferente daquela natural. Trata-se da realidade social. Observa Marx, também, que, ao transformar a natureza, o homem se transforma a si mesmo. Deste

modo, o homem não produz apenas os objetos externos, mas também se produz a si mesmo e as suas relações sociais.

Da constatação de que o trabalho é o ato ontológico-primário do ser social segue-se, como consequência lógica, que este é radicalmente histórico e radicalmente social. Radicalmente histórico porque tudo o que compõe o ser social, inclusive a essência humana, é criado ao longo desse processo. Vale dizer, não há nenhuma parte que integre o ser social que seja de origem divina ou puramente natural. Radicalmente social porque tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana. Tudo é resultado da atividade social dos homens.

Se levarmos em conta que, para as concepções grega e medieval, o mundo humano tinha um caráter a-histórico e não era visto com resultado da atividade dos próprios homens, ver-se-á a enorme importância dessa constatação marxiana.

A análise da categoria do trabalho também permite ver como se dá a relação entre subjetividade e objetividade. A relação entre essas duas categorias é da maior importância para compreender a realidade social.

Como se pode ver ao longo da história do pensamento ocidental, a subjetividade – o espírito, o pensamento, a razão, a consciência – sempre foi privilegiada na definição da especificidade do ser humano. A definição clássica é de Aristóteles: o homem é um animal racional.

Compreende-se esse modo de pensar. Ele é resultante, de um lado, da imaturidade do ser social, ou seja, do fato de que até o século XIX, até a plenitude da revolução burguesa, a realidade social ainda não se apresentava como plenamente social. Por isso mesmo, parecia que o que distinguia o ser social do ser natural era simplesmente a racionalidade. De outro lado, esse modo de pensar também é resultante da divisão social do trabalho – manual versus intelectual – que atribuía ao segundo a especificidade do humano.

Esse privilegiamento da racionalidade do espírito – consequência da divisão social do trabalho – era, por sua vez, invertido, transformando-o na causa daquela divisão. Aos detentores de maior “quantidade” de espírito, eram atribuídas as tarefas de ocupar-se das atividades espirituais, ao passo que àqueles menos aquinhoados caberia ocupar-se das atividades materiais.

Marx, contudo, ao analisar o ato que funda o ser social – o trabalho – constata que este é uma síntese entre subjetividade e objetividade, entre consciência e realidade objetiva. E esta síntese é realizada pela atividade prática. De modo que, para ele, o que caracteriza essencialmente o ser social, o que o demarca frente ao ser natural, não é apenas a racionalidade, mas a práxis, ou seja, uma atividade que, articulando as categorias da subjetividade e da objetividade, dá origem a um novo tipo de ser, que é precisamente o ser social.

Com isso fica demonstrado que a divisão entre trabalho manual e intelectual nada tem de natural. Pelo contrário, é resultado de uma determinada forma de relacionamento que os homens estabelecem entre si no processo de transformação da natureza.

Contudo, o trabalho, embora seja fundante, é apenas um dos momentos da realidade social. Além dele, muitos outros momentos fazem parte dela. Alguns, como a socialidade, a linguagem, a educação, o conhecimento integrarão o ato do trabalho desde o seu momento mais original. Outros surgirão na medida em que, a partir do incremento das forças produtivas, a sociedade se tornar mais complexa, exigindo outras atividades que não aquelas voltadas à produção dos bens materiais. A natureza dessas atividades e sua função social sempre dependerá da natureza da demanda a ser satisfeita.

O que importa assinalar, aqui, é que o trabalho é a única categoria cuja função social é a produção dos bens materiais necessários à existência humana. Nenhuma das outras atividades humanas tem essa função. Por isso mesmo, nenhuma dessas outras atividades é trabalho. Desnecessário dizer que, ao se afirmar isso, não se está fazendo nenhuma valoração, mas apenas uma constatação de natureza ontológica.

É, portanto, a partir do trabalho que surgem todos esses outros momentos da realidade social. Cada um com uma natureza e uma função próprias na reprodução do ser social. Deste modo, podemos dizer que entre o trabalho e as outras atividades existe uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca. Dependência ontológica de todas elas em relação ao trabalho, pois este constitui o seu fundamento. Autonomia relativa, pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho. Determinação recíproca, pois todas elas, inclusive o trabalho, se relacionam entre si e se constituem mutuamente nesse processo.

Na esteira de Lukács, pensamos que o que caracteriza mais acentuadamente a teoria marxiana não é a sua ênfase na importância da economia, mas na categoria da totalidade. Esta categoria significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade. E, por isso mesmo, uma teoria geral do ser social é condição imprescindível para o conhecimento de qualquer parte dessa totalidade.

Considerando, pois, que o ser social é uma totalidade em processo, é sempre preciso buscar a gênese e a função social de qualquer parte que se deseje conhecer. Esclareçamos que por gênese se entendem não apenas suas origens históricas, mas, sobretudo, sua origem ontológica, ou seja, o fundamento a partir do qual se entifica determinado fenômeno. Também esclareçamos que função social significa a função que esta determinada parte desempenha na reprodução do ser social. É buscando a gênese e a função social que se descobre sempre a natureza mais íntima de determinada parte da realidade social.

3. Trabalho e educação

Se, então, examinarmos o ato do trabalho mais de perto, veremos que sua realização implica imediatamente algumas outras categorias. Em primeiro lugar, a socialidade. O trabalho é sempre um ato social. Por mais que ele seja realizado por um indivíduo só, inteiramente isolado, sua natureza é sempre social. Como diz Marx (1989, p. 195): *Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc. uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com outros, sou social, porque é enquanto homem que realizo tal atividade. Não é só o material da minha atividade – com o também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é atividade social.*

Em segundo lugar, a linguagem. Toda atividade social implica comunicação, coordenação de atividades. Por isso a linguagem, não importa sob que forma, se faz presente já neste primeiro momento do trabalho.

Em terceiro lugar, a educação. À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disto é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

Esta abordagem deixa muito clara a distinção essencial entre trabalho e educação. Como já vimos antes, trabalho é a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Só ele tem a função social de produzir os bens materiais necessários á existência humana. A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho.

Desnecessário observar que a afirmação de que educação não é trabalho não implica nenhuma valoração entre essas categorias, mas apenas a constatação de um fato ontológico. Trata-se, aqui, apenas, de deixar clara a natureza fundante da categoria do trabalho e a natureza fundada da categoria da educação. Veremos, mais adiante, que essa distinção é da maior importância.

Além disso, o exame do ato do trabalho também nos permite constatar que o ser social é composto de dois pólos: o pólo da singularidade e o pólo da universalidade. O indivíduo humano singular não é apenas um representante de uma espécie. Ele não se confunde com a espécie. Ele tem um estatuto que ao mesmo tempo o distingue e o faz membro da espécie humana. No centro dessa questão está o processo de individuação, ou seja, o processo em que aquele ente singular, com potencialidades de se tornar humano, passa do ser meramente em-si ao ser-para-si.

Mas, esses dois pólos não são coisas fixadas de uma vez para sempre. |A constituição desses dois pólos é um processo que se desenvolve concretamente ao longo de toda a história humana, tanto no sentido geral como individual. Por um lado, o pólo universal, genérico, se constitui como um patrimônio que resulta da atividade dos indivíduos e que se objetiva de muitas formas. Por outro lado, o pólo da singularidade,

os indivíduos, se constitui na medida em que esses indivíduos se apropriam desse patrimônio genérico. Disto resulta que nascemos com potencialidades para nos tornarmos indivíduos humanos, mas não nascemos já como indivíduos humanos. Tornamo-nos indivíduos humanos na medida em que nos apropriamos do patrimônio humano universal.

É neste processo de nos tornarmos membros do gênero humano que a educação tem um papel importantíssimo. No seu sentido mais geral, a educação cumpre a função de permitir aos indivíduos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social.

Pode-se, deste modo, perceber, que a educação tem um papel fundamental na reprodução do ser social. Como diz Lukács (1981, p. 153): *Toda sociedade demanda dos seus próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento, etc; contudo, duração, etc. da educação em sentido estrito são conseqüências das necessidades sociais surgidas.*

Neste preciso sentido, a educação tem um caráter conservador, ou seja, contribui para conservar o patrimônio humano já amealhado. Por isso mesmo, esse caráter conservador tem um sentido positivo.

Já aqui pode-se perceber que o sentido da educação não é determinado por ela mesma. Vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade. Nesses vários níveis se decide a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação.

Temos, então, aqui, um exemplo daquela relação de que falamos acima entre o trabalho e os outros momentos da totalidade social e de todos os momentos entre si. Dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto diferentes do trabalho, e que,

justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc.

Essa maneira de considerar as coisas nos permite evitar tanto a superestimação quanto a subestimação da educação. Na medida em que fica clara a distinção entre trabalho e educação; na medida em que fica claro que educação não é trabalho; na medida em que fica claro que o trabalho é a categoria fundante do ser social e, portanto, também fundamento de qualquer forma de sociabilidade, não resta a menor dúvida de que é a ele e não à educação que pertence a centralidade no processo de transformação da sociedade. Como esta centralidade se manifestará dependerá de cada forma social concreta.

4. Educação e sociedade de classes

Ao examinar o processo social a partir desses pressupostos, podemos perceber a enorme e essencial diferença entre a educação nas comunidades primitivas e nas sociedades de classes.

Nas comunidades primitivas, essa mediação entre os homens (educação), com a função a que nos referimos acima, era uma tarefa que competia a toda a comunidade, e não a alguns especialistas, e atendia a todos os indivíduos. Como não havia divisão social do trabalho, também não existia divisão da educação que favorecesse determinados grupos sociais.

A entrada em cena da propriedade privada e, com ela, das classes sociais, da exploração do homem pelo homem, da divisão social do trabalho e da alienação, teve conseqüências enormes para a humanidade. A própria natureza do ser social sofreu profundas mudanças. A sociedade deixou de ser uma comunidade, no sentido forte do termo, para converter-se em uma realidade social cindida, no seu interior, em grupos sociais antagônicos. A divisão social do trabalho separou os homens entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente. Daí, também, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e o privilegiamento do segundo em relação ao primeiro.

Dessa divisão social do trabalho, ou seja, do fato de que o trabalho não mais é dividido de forma consciente entre os membros de uma comunidade, como nas formas sociais primitivas, mas é imposto aos indivíduos por um processo social que escapa ao controle deles, resulta esse poder estranho e hostil ao homem que Marx chama de alienação. Os poderes humanos sociais, objetivados, se transformam, por esse meio, em forças estranhas, poderosas, hostis e que passam a dominar a vida humana.

Como consequência dessa profunda transformação no processo de trabalho, todos os aspectos da vida social sofrerão enormes mudanças. As atividades humanas já existentes serão modificadas e outras surgirão para fazer frente a novas exigências. No caso da educação, ela será “privatizada”, vale dizer, organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes. Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria).

Essa desigualdade de educação era muito claramente perceptível nos sistemas escravista e feudal, porque em ambos a desigualdade social era admitida como algo natural. Porém, a sociedade burguesa se ergue proclamando – teoricamente – a igualdade natural de todos os seres humanos. Como decorrência, o acesso à educação também deveria ser um direito a ser universalmente atendido. Ignoravam os teóricos burgueses, que essa exigência de universalização era uma demanda da lógica do capital e não de uma razão que expressaria a autêntica natureza humana. Ignoravam esses teóricos, também, que o capital, por sua própria natureza, implica uma relação indissolúvel entre desigualdade real e igualdade formal. Que a desigualdade real, gerada na matriz do ser social, que é o trabalho, também é o momento fundante dessa forma de sociabilidade. E que, por isso mesmo, a igualdade nunca pode ultrapassar os âmbitos jurídico e político. Essa ignorância os impedia também de compreender que a própria universalização teria que ser, necessariamente, desigual, tanto no seu alcance efetivo como nos seus conteúdos. Uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela.

Essa ignorância era compreensível e desculpável num momento em que o capital, ainda imaturo, impedia que sua lógica fosse conhecida e ainda menos admitida como o pólo regente da vida social. Porém, hoje, que a plena maturidade do capital deixa à vista o seu caráter fundante e a sua natureza desigualitária, essa ignorância é indesculpável; ela assume claramente o caráter de uma falsa consciência socialmente necessária. E, diga-se de passagem, essa falsidade nem sempre está isenta de intencionalidade. Isso porque a combinação de determinados pressupostos, típicos das perspectivas moderna e “pós-moderna” de cientificidade, e de interesses não confessados, pode propiciar aos teóricos interessantes ganhos de prestígio e de pecúnia,

Essa ignorância, por sua vez, levou a teoria educacional burguesa, como veremos, a se enredar numa contradição cada vez mais insolúvel até os dias de hoje.

As teorias tradicionais da educação partem desse pressuposto. A educação é um direito natural universal. Portanto, impedir o acesso a ela é colocar obstáculos à realização da natureza humana. Como expressa muito bem Kant (1985, p. 110):

Um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento (Aufklaerung). Mas, renunciar a ela, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade.

Mas, como vimos antes, também, as concepções modernas expressam, sem o saber, aquela divisão social do trabalho que privilegia o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Por isso mesmo, a educação é vista como um processo de aperfeiçoamento do espírito humano, da subjetividade, exatamente porque o que define o ser humano é a sua interioridade. Que a possibilidade de uma educação efetiva do ser humano implique, ao mesmo tempo, a construção de um mundo objetivo também humano não é sequer vislumbrado por essa teoria.

Por outro lado, a sociedade burguesa também nasce e se configura tendo como eixo o indivíduo singular. É pressuposto basilar dela que o indivíduo precede ontologicamente a sociedade de modo que o que cada um será vai depender do seu esforço e desempenho individual.

Deste modo, a igualdade natural de todos assegura a cada um, em princípio, o acesso a esse direito natural universal que é a educação. Mas, a efetivação desse acesso dependerá das qualidades de cada um e do seu desempenho pessoal. Daí porque a comprovação prática da superioridade espiritual de qualquer indivíduo medir-se-á pelo sucesso na aquisição de propriedades porque estas são a expressão máxima das forças humanas manifestadas através do trabalho.

Em conseqüência disso, a teoria educacional burguesa se vê enredada em uma contradição insolúvel entre o discurso e a realidade objetiva. Ela enfatiza a universalidade do direito à educação e a necessidade da formação integral do ser humano. No entanto, o processo real, objetivo, impede o acesso universal à educação e desmente a possibilidade de uma formação integral. Incapaz de compreender a relação íntima entre subjetividade e objetividade, essa teoria torna-se um discurso vazio, mas convenientemente funcional à reprodução dos interesses das classes dominantes.

O que a teoria educacional burguesa, nas suas mais variadas expressões não pode ver, por causa do seu caráter de classe, é a unitariedade que caracteriza o ser social e as conseqüências unilateralizantes da divisão social do trabalho. Ao privilegiar o espírito, a racionalidade, a subjetividade, essa teoria se torna incapaz de perceber que o ser humano é uma totalidade composta, em unidade indissolúvel, de subjetividade e objetividade. Isso significa, precisamente, que subjetividade (mundo interno) e objetividade (mundo externo) não podem ser pensadas de modo separado. Há uma determinação recíproca entre esses dois momentos, e especialmente uma determinação ontológica do segundo sobre o primeiro, o que implica a impossibilidade de desenvolver de maneira integral e harmoniosa o mundo interno (intelecto, sensibilidade, valores, comportamentos, etc.) sem, ao mesmo tempo, configurar um mundo externo de modo integral e harmonioso. Dito de outro modo, onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano.

Como vimos antes, é a Marx que se deve essa descoberta de que o ser social é uma síntese entre subjetividade e objetividade; que, ao transformar e criar o mundo externo o homem também se transforma e se cria a si mesmo. A dissociação entre esses dois momentos, resultado da divisão social do trabalho, refletiu-se na teoria como unilateralidade, como incapacidade de perceber que a formação integral do indivíduo

implica, necessariamente, a construção de um mundo objetivo, um mundo de relações sociais harmoniosas.

Por isso mesmo, as teorias educacionais burguesas, que são a ampla maioria, vêm ampliar-se, cada vez mais, o fosso entre o discurso e a realidade objetiva. Enquanto o discurso enfatiza o direito de todos à educação e a necessidade de uma formação integral, a realidade objetiva, ao ser regida pela lógica do capital, põe sempre mais obstáculos à efetivação desse direito e à possibilidade de uma educação integral e harmoniosa. A transformação, cada vez mais ampla e intensa, da educação em uma mercadoria, que, portanto, só pode ser adquirida por quem pode pagar por ela, mostra sempre mais que é a lógica da reprodução do capital que impõe os fins dominantes que a organizam. Vale enfatizar que, apesar de dominantes, estes não são e nem podem ser os fins únicos e absolutos. Dada a natureza contraditória do capital, seu antagonista mais radical, que é o trabalho, estabelece outros fins, inteiramente diferentes. Estes fins sinalizam para uma autêntica formação humana, integral, de todos os indivíduos. Mas, a condição imprescindível para isso, é a supressão completa da sociabilidade capitalista. Somente uma forma de sociabilidade em que já não exista propriedade privada, exploração do homem pelo homem e alienação pode propiciar aos indivíduos uma verdadeira formação integral porque somente então será verificada aquela harmonia entre mundo objetivo e mundo subjetivo.

Concluindo

É nossa convicção, já fundamentada em outros textos, que Marx instaurou uma forma radicalmente nova de produzir conhecimento sobre a realidade social. Que ele lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de história. E que estes fundamentos se consubstanciam naquilo que Lukács chamou de ontologia do ser social. A partir desses fundamentos é possível abordar qualquer fenômeno social.

Essa afirmação não implica, de modo nenhum, a desqualificação dos modos anteriores de conhecimento. Apenas afirma que o modo instaurado por Marx é o que a humanidade tem de mais elevado à sua disposição em termos de conhecimento da realidade social. Isso também não significa nenhum dogmatismo, nenhuma sacralização

dos resultados a que Marx chegou a partir desses mesmos fundamentos. Pelo contrário, é a partir deles que se podem avaliar esses próprios resultados.

No caso da educação, pensamos que a compreensão dessa esfera da atividade humana implica, necessária e previamente, essa ontologia do ser social, já que é só no interior dessa totalidade que o seu sentido poderá ser plenamente apreendido.

Referências Bibliográficas

CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. In: TEIXEIRA, J. F. S. *Pensando com Marx*. São Paulo, Ensaio, 1995.

KANT, I. *Immanuel Kant – Textos Seletos*. Petrópolis, Vozes, 1985.

LUKÁCS, G. *Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma, Riuniti, 1981, v. II.

MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo, Hucitec, 1984.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa, 1989.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, Unijuí, 2005.

Maceió, março de 2009