

TRABALHO E EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA MARXIANO-LUKACSIANA

Ana Joza de Lima*, Valdemarin Coelho Gomes**,

Charliton José dos Santos Machado*** e Betânea Moreira de Moraes****

RESUMO

O texto versa sobre os complexos do trabalho e da educação na perspectiva ontológica marxiano-lukacsiana. Utiliza como base os escritos de Marx – *O capital* (2013) e os *Manuscritos econômico-filosóficos* (2015) –, bem como a obra *Ontologia do ser social*, volume II, de György Lukács (2013), na qual o filósofo húngaro resgata o conteúdo ontológico de Marx e avança sobre o tema da educação, vinculando-a à reprodução social. Tem por objetivo analisar o complexo da educação a partir da proposta marxiano-lukacsiana de emergência e desenvolvimento do ser social. Na esteira dos referidos autores, assume que o trabalho é o modelo de toda práxis social e que a educação mantém com este uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa.

Palavras-chave: educação; ontologia; Marx; Lukács; reprodução social.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Ciências Sociais, com especialização em Sociologia. Professora de Sociologia da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3652-2287>. Correio eletrônico: lima.ana3@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Graduação e da Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6144-1972>. Correio eletrônico: mariocoelho@ufc.br.

*** Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Pós-doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisador CNPq – Bolsa de Produtividade em Pesquisa – PQ/Nível 1C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-8725>. Correio eletrônico: charliltonlara@yahoo.com.br.

**** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Estágio Pós-doutoral em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) cedida para a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisadora do EMANCIPA e do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8760-0380>. Correio eletrônico: betaneamoraes@gmail.com.

**LABOR AND EDUCATION:
THE MARXIAN-LUKACSIAN ONTOLOGICAL PERSPECTIVE**

ABSTRACT

The text deals with the complexes of labor and education from the Marxian-Lukacsian ontological perspective. It is based on Marx's writings – Capital (2013) and the Economic and Philosophic Manuscripts (2015) – and György Lukács' The Ontology of Social Being, volume 2 (2013), in which the Hungarian philosopher recovers Marx's ontological contents and advances the topic of education, linking it to social reproduction. It aims to analyze the complex of education from a Marxian-Lukacsian proposal of emergence and development of the social being. Following these authors' footsteps, it states that labor is the model for all social praxis and education maintains with it a relationship of ontological dependence and relative autonomy.

Keywords: education; ontology; Marx; Lukacs; social reproduction.

**TRABAJO Y EDUCACIÓN:
LA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA MARXIANO-LUKÁCSIANA**

2

RESUMEN

El texto aborda los complejos del trabajo y la educación desde una perspectiva ontológica marxiano-lukacsiana. Se basa en los escritos de Marx – El Capital (2013) y los Manuscritos económico-filosóficos (2015) – y la obra Ontología del ser social, volumen II, de György Lukács (2013), en la que el filósofo húngaro rescata el contenido ontológico de Marx y avanza sobre el tema de la educación, vinculándolo a la reproducción social. Su objetivo es analizar el complejo de la educación desde la perspectiva de la propuesta marxiano-lukacsiana del surgimiento y desarrollo del ser social. En la estela de estos autores, asume que el trabajo es el modelo de toda praxis social y que la educación mantiene con él una relación de dependencia ontológica y autonomía relativa.

Palabras clave: educación; ontología; Marx; Lukács; reproducción social.

1 INTRODUÇÃO

Na concepção ontológica fundada por Karl Marx (1818-1883) e resgatada por Györgé Lukács (1885-1971), o ser é percebido como uma totalidade social mediada pelo trabalho, mas que não se esgota neste. Marx (2015) define o homem como sujeito ativo, que autogere sua existência através do ato consciente de transformação da natureza. Assim, o trabalho assume centralidade no processo de hominização, o que torna imperativo considerar sua relação com os outros complexos sociais, a exemplo da educação. Nessa perspectiva, a natureza e a especificidade da educação só podem ser apreendidas no âmbito da própria totalidade social.

O presente texto tem por objetivo analisar o complexo da educação a partir da abordagem marxiano-lukacsiana do ser social. Para realizar esse propósito, assume o trabalho como o modelo de toda práxis social, destacando a natureza e especificidade da educação no devir humano, bem como os sentidos (amplo e estrito) que lhes são atribuídos. Trata-se de uma investigação de caráter teórico-bibliográfico a partir dos escritos de Marx (2013, 2015) e Lukács (1978, 2010, 2013), com ênfase na obra *Ontologia do ser social*, vol. II, de autoria desse último, sobre a qual foi feito um estudo imanente, bem como nas contribuições de alguns de seus intérpretes no que se refere à educação.

Trata-se, aqui, de um dos resultados das pesquisas que se realizam no interior da Linha Educação, Estética e Sociedade, situada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC). A referida Linha opera suas investigações buscando aprofundar, prioritariamente, as contribuições de Marx e Lukács para o entendimento da ordem social do capital e seus desdobramentos no evoluer educacional, objetivando não só essa compreensão, mas sobretudo a produção teórica e prática que fomenta a superação dessa ordem. O texto é fruto desse conjunto maior de investigações, mais precisamente como extrato de um doutoramento no PPGE-UFC e de um pós-doutoramento realizado na Linha História da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

É oportuno pontuar que, nas últimas décadas, a análise da educação a partir da ontologia marxiano-lukacsiana tem se ampliado, o que mais recentemente fez emergir um debate bastante controverso sobre o trabalho como princípio educativo, tese formulada e difundida no Brasil por Dermeval Saviani e o contraponto posto por autores como Sérgio Lessa, Ivo Tonet, Paulo Tumolo, entre outros. Respeitadas as distinções das observações desses últimos e a imensa contribuição de Saviani, afirmamos que não é nosso objetivo

adentrar esse debate, apenas assinalamos sua existência e relevância, o que, como consequência, pode tornar o presente escrito um reforço significativo para o enfrentamento da questão. Para além do objetivo já citado, no limite, o texto em curso se propõe contribuir com elementos que sustentem a conexão inseparável entre educação e trabalho e, por conseguinte, defender que o entendimento da relação entre esses complexos, a partir da ontologia marxiano-lukacsiana, permite a crítica mais consistente aos direcionamentos que a sociedade capitalista impõe à educação, assim como possibilita que as formulações para a ruptura a esses direcionamentos sejam radicalmente propositivas na direção da construção de uma sociedade verdadeiramente humanizadora.

A fase inicial da exposição retoma a contribuição de Marx e de Lukács sobre o complexo do trabalho, seus desdobramentos para o devir de uma forma de ente distinta daquela inaugurada naturalmente: o ser social e a conexão daquele complexo com a reprodução social. Sobre essa base, passa-se a uma análise da relação entre trabalho e educação, apontando sua interconexão, mas também a distinção essencial entre esses complexos. Adentramos ainda uma apreciação sobre os sentidos amplo e restrito da educação, informando que, no âmbito da ontologia marxiano-lukacsiana, essa questão não está completamente consumada, ou seja, não existe um consenso quanto às categorias do sentido amplo e estrito da educação. Os trabalhos de Lima e Jimenez (2011) e Maceno (2017), por exemplo, abordam de modos diferentes essa problemática, apesar do referencial teórico primordial se sobrepor.

4

2 TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL: A ABORDAGEM ONTOLÓGICA MARXIANO-LUKASCIANA

Karl Marx (2013, 2015) definiu o trabalho como atividade que engendra o ser social. Para o filósofo alemão, o trabalho constitui o ato fundante por materializar um salto na esfera do ser, modo pelo qual opera continuamente o distanciamento do homem das barreiras naturais. A capacidade de elevar o homem no plano do ser decorre das determinações essenciais do trabalho enquanto ato de “pôr consciência” (Lukács, 2013). Através do ato do trabalho, o homem tornou-se um ser consciente e por isso livre da imposição natural, mesmo que a esta esteja eternamente conectado.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, o referido filósofo alemão já demonstra que o homem é um ser ativo que se faz singular e genericamente através do trabalho (Marx, 2015). Em sua obra máxima, *O capital*, Marx (2013) confirma suas

proposições ontológicas. De acordo com o filósofo: “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]” (Marx, 2013, p. 255). Assim, o autor assegura que o trabalho é primeiramente a base insuprimível da existência humana. Na medida em que o homem se apropria e transforma a natureza por meio de mediações objetivas, visando satisfazer suas necessidades, ele desperta suas potencialidades, modificando sua própria natureza. Nesse sentido, afirma o seguinte:

A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mão. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve suas forças que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu domínio (Marx, 2013, p. 255).

Mediante essa compreensão, Marx erigiu sua crítica ontológica, operando um salto intelectual ao romper com o pensamento especulativo e ao definir o objeto como o *locus* da verdade científica (Chasin, 2009). Este feito resultou do trânsito da crítica do direito de Hegel à crítica à Economia Política, que compreendeu o momento de viragem ontológica do pensamento de Marx (Netto, 2015).

Coube a György Lukács o resgate da originalidade da obra de Marx a partir do momento em que compreende a base ontológica do pensamento do filósofo alemão. Isso foi possível devido à fuga que o intelectual húngaro realizou da rigidez lógico-epistemológica centrada na perspectiva gnosiológica e que vinha dominando as discussões sobre filosofia e ciência desde o século XVII (Vaisman; Fortes, 2010).

Na esteira de Marx, Lukács (1978, 2010, 2013) afirma que o trabalho foi responsável por promover um salto ontológico, pelo qual o homem transgrediu de ser meramente biológico ao ser social, atingindo um patamar superior em termos de complexidade. Por ser a categoria fundante do ser social, o trabalho apresenta-se como o modelo de toda *práxis* humana, com o qual os demais complexos sociais continuam mantendo uma relação de dependência ontológica, de determinação recíproca e de autonomia relativa.

Marx (2015) evidenciou que a essência do trabalho consiste exatamente na sua capacidade de, a partir das alternativas concretas, determinar tanto o fim como os meios da ação humana mediante as escolhas que lhe são postas. Através desse processo, a consciência ganha prioridade em relação aos instintos e lança o ser social a um contínuo desenvolvimento, sendo que este não pode ser visto nunca como linear ou determinista. Assim, o trabalho, contém em si [*in nuce*], desde sua forma embrionária, os traços mais gerais e também mais

decisivos do desenvolvimento do ser social. Por isso, na perspectiva ontológica, o trabalho representa o modelo de toda *práxis*, constituindo-se como categoria predominante da vida social (Lukács, 1978, 2010, 2013).

Afirmar que o trabalho é o ato fundante do ser social, a base ineliminável entre homem e natureza, não significa dizer que a vida social se resume ao trabalho. Mediante sua capacidade de produzir sempre o novo, o trabalho produz novas habilidades e emergentes necessidades, originando outros complexos sociais. Esses complexos, entretanto, surgem dos imperativos agenciados pelo trabalho, ligando-se, mesmo que em última instância, ao fim estabelecido, qual seja, a produção de objetos com valor de uso [trabalho] no âmbito da reprodução social (Lukács, 2013).

Assim, Lukács (2013) distingue o trabalho, no qual ocorrem as teleologias primárias, das demais *práxis* que são constituídas pelas teleologias secundárias. O trabalho, em seu sentido originário é a atividade através da qual o homem satisfaz suas necessidades básicas de subsistência mediante a transformação da natureza em objetos com valor de uso; já a *práxis* consiste no conjunto de atividades que surgem do trabalho e mantêm com este uma mediação necessária, sendo neste âmbito que se insere o complexo da educação. O próprio Lukács (2013, p. 83) esclarece que,

nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. 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, independente 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, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais.

Nestes termos, podemos dizer que a *práxis* se constitui de pores teleológicos secundários, diferentes dos pores do trabalho, uma vez que seus pores não movimentam diretamente séries causais, mas constituem-se enquanto “ações que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas, atuando para mudar, reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens” (Lukács, 2013, p. 90).

Conforme Lukács (2013), os pores teleológicos secundários surgem logo que o trabalho se torna social e passa a depender da cooperação das pessoas. Assim, embora apareçam em um estágio mais avançado do ser social, na *práxis* propriamente dita, tais pores não eliminam sua mediação com o trabalho, pois sua existência, mesmo em última instância, se dá em função das necessidades postas pelo trabalho, conforme asseveramos anteriormente. Em face disso, afirmamos, com base em Lukács, que toda *práxis* mantém necessariamente com o trabalho uma relação de dependência ontológica, o que vale também para a educação, de modo que compreendê-la enquanto *práxis* de uma totalidade social erigida a partir do trabalho e mediada por este é essencial para irmos aos seus fundamentos.

Na acepção de Lukács (2013, p. 159), enquanto categoria que funda o ser social, o trabalho “[...] só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente”. Isso significa que, para um exame adequado do trabalho, devemos analisá-lo no contexto da totalidade social processual, ou seja, na inter-relação dos complexos que surgem do e para o trabalho, ou, dito de outra forma, no âmbito da reprodução social. Para Lukács (2013), a reprodução social é a categoria decisiva do ser em geral, pois ela significa reproduzir a si mesmo mediante uma cadeia de complexos que só pode ser compreendida adequadamente em uma totalidade dinâmica e processual.

Os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos, em um contínuo processo da produção de algo inexistente. Assim, no contexto da reprodução social, o trabalho representa o elemento através do qual é dada a contínua produção do novo. O fundamento ontológico objetivo da mudança social consiste no fato de que o trabalho comporta em si a possibilidade de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida (Lukács, 2013). Assim, o trabalho chama a vida, sendo esta a sua peculiaridade responsável por instituir a tendência universal do contínuo desenvolvimento do ser. A divisão do trabalho ilustra bem isso, ou seja, a capacidade de o trabalho promover o contínuo desenvolvimento do ser social enquanto uma totalidade social complexa, consubstanciada necessariamente pela universalidade e pela particularidade do ser.

O autor húngaro ainda admite que, mesmo nos estágios mais remotos da sociabilidade, a divisão do trabalho, em face da necessidade de cooperação, impulsionou o aprimoramento do ser social chamando outros complexos (Lukács, 2013). Nesse sentido, cita o exemplo da linguagem, que surge pela necessidade de comunicação entre os homens na realização do trabalho. Esses complexos sociais de segunda ordem, isto é, aqueles complexos que surgem das necessidades postas pelo trabalho, assumem características específicas correspondentes à

divisão do trabalho. Ademais, todas as ações e relações decorrentes dessa realidade formam uma correlação de complexos que só conseguem obter eficácia real enquanto partes integrantes da totalidade social. Da mesma maneira, os atos, operações etc. singulares só podem ter sua existência no âmbito dessa totalidade.

Para Lukács (2013), desde os estágios mais iniciais do ser social, este já se constituía em um complexo de complexos. Frisa, entretanto, que, na relação entre complexos parciais e complexo total, o momento predominante é a totalidade social, conforme explica abaixo:

a partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais, por serem – ainda que apenas relativamente – autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante nesse sistema múltiplo de interações (Lukács, 2013, p. 162).

Com o desenvolvimento da divisão do trabalho, é dado prosseguimento ao contínuo desenvolvimento da esfera social do ser, o qual se notabiliza pelo surgimento de complexos de cunho social cada vez mais acentuado. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 163) explica que,

[...] para que possam funcionar com êxito já num estágio primitivo, eles (pores teleológicos) exigem conhecimento por parte dos homens envolvidos, nas quais se pretende despertar esse querer, do mesmo modo que os pores do trabalho no sentido estrito exigem conhecimento dos respectivos objetos naturais, forças naturais etc. que entram em cogitação para aquele trabalho. Esse conhecimento, por sua natureza, vai além do meramente biológico, possuindo caráter social. Os valores que surgem nesse processo, como conhecimento humano, arte da persuasão, destreza, sagacidade etc., ampliam, por seu turno, o círculo dos valores e das valorações – cada vez mais puramente sociais. Se o grupo em questão já se desenvolveu a ponto de dispor de uma espécie de disciplina, essa socialidade adquire um caráter mais ou menos institucional, ou seja, um caráter ainda mais nitidamente social.

Assim, fica claro que o desenvolvimento das relações de trabalho origina pores teleológicos secundários que têm por função primaz atuar nas consciências dos sujeitos para agirem de determinada forma e não de outra. Com o desenvolvimento das forças produtivas – e em específico Lukács (2013) se refere à divisão do trabalho como força motriz da especialização de funções, etc. –, tende-se a complexificar continuamente o ser social na medida em que chama novos complexos para a reprodução social da vida.

Conforme o filósofo, a socialização da produção assentada na troca de mercadorias, com todas as suas formas fenomênicas contraditórias, constitui-se em um meio objetivo à socialidade. Citando Marx, Lukács (2013, p. 166) destaca que

a necessidade com que o desdobramento da divisão do trabalho leva à troca de mercadorias e, com esta, ao valor como regulador de cada uma das atividades econômicas desempenha um papel significativo no processo aqui descrito, o tornar-se-sempre-mais-social do ser social, em que se dá sua reprodução permanente numa

escala cada vez mais elevada da socialidade. Já falamos sobre o caráter puramente social do valor de troca que regula o intercâmbio; através de Marx ficamos sabendo que sua existência e eficácia como tal nada têm a ver com um ser físico, químico ou biológico. Apesar disso, torna-se evidente neste ponto que na pura socialidade dessa categoria não está contido nenhum tipo de espiritualismo social; é possível falar sempre apenas de um afastamento da barreira natural e nunca de um desaparecimento do natural.

Com isso, o autor busca mostrar que, na medida em que a divisão do trabalho acelera a produção material, amplia-se também a produção espiritual, isto é, as relações sociais e toda *práxis*. Do mesmo modo, temos o desenvolvimento do indivíduo singular universal, ampliando sua distância das barreiras naturais, mas, frisemos, sem jamais romper com esta.

De acordo com Lukács (2013), é fundamental compreender que em Marx o tempo de trabalho socialmente necessário é uma característica comum da reprodução social em geral, mas que, em sua forma fetichizada-reificada na sociedade capitalista, tende a aparecer como uma particularidade desse sistema social. Conforme o filósofo húngaro, o entendimento de que o tempo de trabalho socialmente necessário ultrapassa a esfera dessa socialidade é essencial à compreensão ontológica do ser, uma vez que é a partir dela que podemos fazer o resgate da conexão ineliminável do homem com o meio e do trabalho como o elemento fundador da sociabilidade humana, os quais se mantêm sempre articulados no âmbito da reprodução social.

Na reprodução social, operam, necessariamente, dois planos distintos, mas obrigatoriamente imbricados: a esfera do ser, que se impõe tanto objetiva como subjetivamente, e a esfera social que regula as relações sociais concretas dos homens. Assim, a reprodução conecta-se e, ao mesmo tempo, se opõe à esfera biológica, sendo este um dos seus traços mais importantes, ou seja, o homem enquanto ser vivo é a base irrevogável da reprodução social.

Por outro lado, a ação conjunta dos homens visando à reprodução da vida apresenta-se como o outro elemento fundamental ontológico do ser social, pois, conforme explica Lukács (2013), é da cooperação entre os homens que surgem categorias e relações categoriais totalmente novas e qualitativamente distintas do mero ser e que passam a atuar de forma incisiva na reprodução biológica da vida humana. Esse processo, vale destacar, faz-se mediante um complexo composto de relações novas que só podem ser compreendidas na totalidade dinâmica e complexa do ser.

Lukács (2013) chama a atenção para os equívocos a esse respeito por parte daqueles que tratam as relações sociais no âmbito da reprodução em termos de identidade, isto é, fazendo analogias entre as esferas do ser, ou, como fazem os neopositivistas, a partir de uma

visão unilateral que concebe a técnica como se fosse um poder independente e controlador do homem e de seu destino. Conforme o filósofo húngaro, a perspectiva “reificadamente fetichizada” desconsidera a totalidade do ser, o processo total de sua reprodução, e, dessa maneira, inibe o verdadeiro conhecimento ontológico do processo de reprodução social. Contrário a essa perspectiva, afirma Lukács (2013, p. 171) que,

[...] se quisermos apreender a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução “prontas” na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana.

Portanto, para uma compreensão ontológica do ser social é necessário, como dissemos, considerar seu processo de reprodução como um complexo de complexos articulados na totalidade dinâmica. Essa compreensão exige reconhecer como fundamento irrevogável o homem em sua constituição biológica, o qual modifica a natureza e, portanto, a sua própria, através do trabalho, fundando uma *práxis* humana pela qual se afasta das barreiras naturais sem romper com elas.

Nessa perspectiva, compreende-se que, embora existam tendências universais do desenvolvimento, no plano concreto da reprodução social, as etapas parciais são modificadas, promovidas ou inibidas pelo complexo social total, isto é, no quadro onde aqueles complexos se desenrolam concretamente. Sendo assim, os complexos parciais, como a educação, por exemplo, também podem dar respostas diferenciadas, desenvolvendo-se não apenas em função das determinações do complexo total, mas também conforme o seu grau de autonomia relativa.

3 NATUREZA ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO E SUA ESPECIFICIDADE: DEPENDÊNCIA, AUTONOMIA E DETERMINAÇÃO RECÍPROCA COM O COMPLEXO DO TRABALHO

Os pressupostos ontológicos marxiano-lukacsiano possibilitam uma concepção de educação na qual sua natureza e função social são dadas pela relação de dependência ontológica, determinação recíproca e autonomia relativa com o trabalho. A educação se constitui enquanto uma *práxis* assentada a partir das necessidades postas pelo trabalho no

âmbito da reprodução social, tendo por função primaz realizar o intercâmbio entre o singular (esfera do indivíduo) e a generidade humana (esfera do universal).

Vimos que o trabalho funda o ser social, mas que a totalidade social não se resume ao trabalho. O processo de trabalho demanda o surgimento de outros complexos sociais sem os quais jamais seria possível o desenvolvimento do ser. Por isso mesmo, conforme afirma Lessa (2012, p. 25), a vida social é muito mais que trabalho, ela comporta uma “[...] enorme variedade de atividades para atender as necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si”.

Os complexos sociais que surgem do trabalho se constituem articulados em uma totalidade social cujo momento predominante é o próprio trabalho. Sendo assim, a totalidade social é uma categoria fundamental para compreendermos qualquer complexo social, visto que é a partir dela que se desdobra uma teia de relações e mediações na vida cotidiana dos indivíduos responsáveis por consubstanciar a realidade objetiva.

Essa compreensão fundamenta-se no entendimento da natureza do trabalho enquanto atividade que impulsiona o contínuo desenvolvimento do ser social, dando origem a novos complexos que se caracterizam por um crescente grau de diferenciação e autonomização, sempre relativa, em relação ao complexo fundante. E, conforme enfatiza Lukács (2013), sendo o complexo total primário em relação aos demais complexos sociais, o entendimento destes últimos se faz a partir da compreensão da sua função na totalidade social.

Nesse sentido, Lima e Jimenez (2011) esclarecem que os complexos sociais só ganham existência enquanto partes de uma totalidade social constituída. Sendo o trabalho o ato fundante da sociabilidade, os demais complexos continuam mantendo com este uma relação de dependência ontológica, ao mesmo tempo que também adquirem uma autonomia relativa, a qual é necessária para a realização de sua função específica.

Os complexos sociais só alcançam autonomia num contexto já crescentemente sociabilizado pelo desenvolvimento do trabalho. Mas tal autonomia não pode se configurar de forma absoluta. Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho. A autonomia estabelecida nesses complexos deriva do fato de que eles, para realizar funções específicas, essencialmente distintas do intercâmbio entre homem e natureza, assumem características particulares que os diferem do trabalho (Lima; Jimenez, 2011, p. 79).

Portanto, o próprio desenvolvimento do ser determina não só a dependência ontológica dos complexos parciais ao complexo total, mas também sua relativa autonomia. Desta feita, a educação é compreendida a partir das mediações e determinações da totalidade social, ou seja,

sua natureza e função social existem enquanto mediações necessárias no âmbito da reprodução social.

Seguindo Lima e Jimenez (2011), a educação estabelece com o trabalho uma relação de identidade e não identidade. A identidade consiste no fato de que o trabalho se apresenta como o modelo de toda *práxis*, e, assim como este, a educação também movimenta séries causais, constituindo-se tal como o trabalho pela relação entre teleologia e causalidade. Porém, as teleologias postas no complexo educativo são diferentes das teleologias presentes no trabalho, o que faz dela uma *práxis* social distinta deste último. Nessa perspectiva, a educação é percebida como uma atividade distinta do trabalho, porque nela são realizadas teleologias secundárias que visam influenciar as consciências de outros homens para adotarem determinadas posições teleológicas voltadas a atender as demandas decorrentes do trabalho.

A respeito da distinção entre trabalho e educação na ontologia marxiana-lukacsiana, Bertoldo (2015) explica que trabalho e educação são categorias que possuem o mesmo estatuto ontológico, porque ambas são consideradas ser; porém, são essencialmente de natureza diferente, visto que a educação tem seu lugar de atuação na teleologia secundária. Nas palavras da autora: “o que as identifica é o fato de serem ser; contudo, basta verificar no processo de gênese do trabalho e na sua estrutura ontológica fundamental, para constatarmos que se trata de duas categorias que cada vez mais vão adquirindo suas próprias especificidades” (Bertoldo, 2015, p. 160).

Assim posto, a estudiosa da ontologia marxiana-lukacsiana chama atenção para outro aspecto importante, que é a especificidade dos complexos sociais, sendo por meio deste que os complexos secundários adquirem uma posição tão importante quanto o trabalho no âmbito da reprodução social. Essa compreensão é de extrema relevância, pois, conforme explica Bertoldo (2015), caso isso não fique suficientemente claro, pode haver uma deturpação da teoria marxiana, levando a crer que esta estabelece, de forma valorativa, uma primazia hierárquica de uma categoria em detrimento da outra. Ao contrário disso, na ontologia marxiana, o fato de o trabalho ser a categoria fundante não significa dizer que ele é mais importante que as outras categorias, e nem que todas as outras *práxis* são redutíveis ao trabalho.

Conforme Lessa (2012), dizer que o trabalho é a categoria fundante não significa dizer que ele é cronologicamente anterior, mas que é portador das determinações essenciais do ser social, isto é, das determinações ontológicas que permitiram o salto do homem para além das

barreiras naturais e sem o qual não existiria vida social. O autor ainda arremata que “o impulso à generalidade humana detonado pelo trabalho é o fundamento ontológico da gênese e desenvolvimento do ser social enquanto um *complexo de complexos*” (Lessa, 2016, p. 68). Esse desenvolvimento não elimina a unitariedade do ser que apenas se desenvolve de forma articulada e processual na totalidade social, tampouco significa que há uma homogeneidade entre os complexos.

Ao contrário, como já vimos em Lukács (2013), o desenvolvimento do ser leva a uma constante e necessária diferenciação dos complexos sociais. Nesse sentido, Lessa (2016, p. 70) assim esclarece: “[...] *esse processo de diferenciação intensiva e extensiva não é apenas o resultado do processo do devir-humano dos homens, mas é uma necessidade para a sua continuidade*”. Dessa forma, fica claro que o próprio desenvolvimento do ser leva à diferenciação, permitindo a cada complexo assumir uma especificidade no plano do ser.

No argumento de Lessa (2016), a diferenciação no plano do ser, a ampliação dos momentos de não identidade, têm como fundamento a própria necessidade de desenvolvimento do ser que se constitui enquanto ser unitário. Nesse sentido, afirma que

[...] o desenvolvimento posterior da sociabilidade não rompe com o caráter unitário das formações sociais, nem com a unitariedade última da história humana enquanto devir-humano dos homens. A manutenção da unitariedade se expressa no momento em que, quanto mais desenvolvida for a sociabilidade, mais numerosas e intensas serão as mediações sociais que articulam a vida dos indivíduos, com a trajetória humano-genérica (Lessa, 2016, p. 71-72).

13

A diferenciação, portanto, não elimina a unitariedade do ser, mas, ao contrário, a reforça. Quanto mais o ser desenvolve-se em um grau crescente de diferenciação, mais ele intensifica a sua unitariedade, “[...] formando um gênero cada vez mais socialmente articulado, portador de uma unidade social cada vez mais rica e articulada” (Lessa, 2016, p. 72). É nesse sentido que o ser social é compreendido enquanto um conjunto de complexos diferenciados e articulados entre si.

A relação entre complexo fundante e complexos fundados constitui, portanto, uma condição mesma da existência social. Nesta, os complexos sociais encontram-se, em maior ou menor grau, articulados, compondo uma mesma totalidade social cujo trabalho é o momento predominante. Por isso, afirmamos que a dependência ontológica dos complexos parciais com a totalidade social e, portanto, com o trabalho, faz parte da natureza do ser social.

Lukács (2013) advoga que a educação consiste em um complexo social que tem por objetivo habilitar o indivíduo para agir adequadamente aos acontecimentos e às situações sempre novas e imprevisíveis postas pela vida social. Essa educação, de caráter mais amplo,

ou a educação em sentido *amplo*, conforme denomina o autor, nunca está concluída e acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida. Sua função é responder às situações sempre novas da reprodução social, seja qual for o modelo de sociedade na qual se insere. Já o sentido *estrito* da educação, refere-se à sua capacidade de adaptar-se para atender as necessidades da sociedade em um determinado tempo histórico.

Por se tratar de um complexo social, a educação constitui-se de um encadeamento dinâmico de decisões alternativas, estas últimas compondo um campo aberto de possibilidades (Lukács, 2013). Segundo esse autor, na reprodução social, a educação atua da seguinte maneira:

[...] por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos [...] (Lukács, 2013, p. 295).

Assim, a natureza da educação, em seu sentido mais abrangente, é de ser um complexo social inerente ao ser social, atuando de modo decisivo na interação entre o singular e o universal. Conforme explica o filósofo húngaro, essas interações são imprevisíveis e ganham concretude na prática, nas ações dos indivíduos em sociedade. Assim, a educação visa permitir aos indivíduos, homens e mulheres, tomarem consciência do seu pertencimento ao gênero humano mediante uma *práxis* consciente. Escreve o filósofo: “o pertencimento ao gênero pode ser tornado consciente pela *práxis* social consciente através da educação” (Lukács, 2013, p. 295). Portanto, a educação comunica o gênero humano, ajudando-o a perceber melhor o campo de alternativas e possibilidades, incluindo as contradições daí decorrentes, postas pelo desenvolvimento do ser.

Em seu sentido *amplo* a educação nunca está conclusa, o que se deve ao caráter de imprevisibilidade do ser social no âmbito da reprodução social sempre desigual e contraditória. Disso decorre também que a educação é sempre parcialmente defasada. A esse respeito, Maceno (2017, p. 94) explica que “há um *delay* entre a função preparatória e propedêutica da educação e a dinamicidade existente na totalidade social, de tal forma que por mais eficiente que seja a preparação dos homens, ela nunca está conclusa [...]”. Ou seja, a própria natureza do desenvolvimento processual e histórico do ser social torna a educação um complexo em contínuo desenvolvimento para adaptar-se às necessidades postas pela reprodução social e total do ser.

Para atender às necessidades da reprodução social em um dado período e em uma dada sociedade, Lukács (2013) se refere à educação em um sentido mais *estrito*, ou seja, a uma forma historicamente constituída pela qual a educação se consolida na prática. O filósofo adverte, porém, para a dificuldade em se estimar contornos entre os sentidos amplo e estrito da educação. Nesse sentido, o próprio filósofo tratou de esclarecer:

[...] entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes (Lukács, 2013, p. 177).

A distinção mencionada por Lukács (2013) serve para situar a educação em uma dada sociedade, isto é, uma educação historicamente constituída. Dizendo de outro modo, a distinção operada no complexo da educação, entre educação em sentido amplo e em sentido estrito, serve apenas para delimitar uma prática educativa em uma dada sociedade e período histórico. E isso é feito por Lukács (2013) para demonstrar a peculiaridade do desenvolvimento do ser social, sua contínua mudança visando adaptar-se às exigências postas pela reprodução social, conforme frisamos no início. Nesse sentido, cabe citar o trecho no qual o autor afirma o seguinte:

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. 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).

Para Lukács (2013), a educação em sentido estrito se refere a como praticamente ela foi constituída historicamente para atender às demandas colocadas pelo desenvolvimento do ser no âmbito da reprodução social. Portanto, a educação em sentido *estrito* nada mais é que uma realidade histórica da educação, na qual determinadas intencionalidades são consubstanciadas e afirmadas pela reprodução social.

Dessa maneira, o sentido *estrito* da educação ao qual se refere Lukács (2013) existe em relação à sua especificidade, vamos dizer assim, “elástica”, a qual faz com que a educação se constitua a partir de uma dada sociedade em função da forma como os seres humanos se organizam para produzirem sua existência social. Essa educação é o resultado do

desenvolvimento socioeconômico de uma totalidade social e das necessidades colocadas pela reprodução social no âmbito dessa mesma totalidade.

Conforme vimos anteriormente, os complexos sociais compõem uma unidade operada entre opostos. Lukács (2013) demonstrou, tomando as concepções de Marx, que o ser social se constitui a partir do movimento dialético. A exemplo do trabalho [o modelo de toda *práxis*], que articula teleologia e causalidade para formar uma nova causalidade, exprime-se a natureza unitária e contraditória dos complexos sociais parciais. Ou seja, estes, assim como o trabalho, são formados mediante um processo no qual se articulam elementos contrários no seu interior para formar uma nova realidade.

Sendo assim, a educação, apesar de apresentar diferentes formas de manifestações, enquanto complexo social unitário, ela sempre se configura reunindo em si aqueles dois sentidos mencionados por Lukács, isto é, amplo e restrito, de maneira que nenhum desses sentidos pode existir sem o outro. Assim, frisemos, os dois sentidos atribuídos à educação pelo autor servem para delimitar o seu caráter específico em uma determinada sociedade e momento histórico.

Ante o exposto, considerando o modo pelo qual Lukács se refere a esses dois sentidos na *Ontologia* (vol. II), compreendemos que não se trata aqui de afirmar que, em um determinado momento histórico, tenha existido um ou outro sentido da educação (amplo ou estrito), tampouco dizer que o sentido estrito da educação tenha surgido *a posteriori*, a partir da sociedade de classe. Essa discussão ainda merece ser mais aprofundada, de forma a esclarecer algumas controvérsias; porém, entendemos que, na prática, os sentidos *amplo* e *estrito* da educação sempre estão necessariamente articulados para exercer sua função ontológica, qual seja: a de formar nos indivíduos uma predisposição a agirem de determinada maneira a partir da apropriação de conhecimentos que os habilitam a viverem em uma dada sociedade, seja qual for a natureza da sua reprodução social. Assim, consideramos que o sentido *estrito* não corresponde a um momento único na histórica, mas à própria natureza do complexo educativo ao reivindicar uma intencionalidade na ação humana, isto é, fazer com que os homens ajam de determinada forma e não de outra, visando garantir a reprodução social.

Disso decorre também que não se trata de distinguir valorativamente os sentidos da educação e dizer que um sentido é mais propício à emancipação humana e que o outro é mais voltado à reprodução da exploração de classe. Ambos os sentidos da educação apenas expressam um mesmo fenômeno. Na sociedade de classe, a educação, por sua natureza

ontológica, tem por força maior reproduzir essa ordem social. Numa sociedade igualitária, essa função já seria outra, assim como será na sociedade emancipada. O que não quer dizer que ela também não possa expressar suas contradições e colocar iniciativas na contramão da dominação de uma classe pela outra. Isso é válido para qualquer sociedade, pois é inerente ao ser expressar-se a partir das contradições do real.

Enfim, o mais fundamental é compreender que a educação, como um todo, reflete a ordem social vigente, seja qual for essa ordem social, e seja qual for o seu sentido, amplo ou estrito. Quando amplo, por exemplo, por meio de práticas não sistematizadas, e aqui podemos incluir práticas sociais “formativas”, como no âmbito das igrejas, da mídia e das redes sociais, que são hoje potentes meios da educação informais, também exerce predominantemente a reprodução da ordem vigente, e faz isso a partir de um discurso muito menos rigoroso no sentido científico que a própria educação estrita escolar. Quando pensamos por esse lado, a educação formal, com todas as suas limitações, revela-se ainda muito necessária, na medida em que é por meio dela que os indivíduos ainda têm (ou devem ter) a possibilidade de acessar os conhecimentos científicos elaborados pela humanidade.

Conforme a realidade atual tem nos mostrado, a escola, com todas as suas limitações e contradições, ainda assim cumpre um papel fundamental aos sujeitos, oferecendo, mesmo que de forma mínima, condições objetivas de acesso ao conhecimento sistematizado. Ao considerar esse papel da escola, reconhecemos plausível a atitude daqueles que defendem a sua permanência, pelo menos no atual quadro histórico. Contudo, esse reconhecimento não deve ignorar, em hipótese alguma, o caráter limitado da escola, isto é, desconsiderar suas bases fundantes; e, sobretudo, estar atento quanto às formas de conduzir as soluções a seus problemas, ciente da necessidade de uma transformação radical da realidade objetiva na qual se apoiam suas contradições essenciais.

Retomando o que dissemos sobre a educação enquanto uma categoria social, se toda sociedade reivindica uma forma de educação, isso também é válido para as sociedades mais primitivas. Como um complexo que surge da necessidade posta pelo desenvolvimento do ser de comunicar o singular ao universal e das necessidades da reprodução social, visando preparar os indivíduos para desempenharem funções sociais em uma dada sociedade, a educação realiza-se sempre por meio daqueles dois sentidos mencionados por Lukács (2013). Ou seja, a educação, para cumprir seu objetivo social de permitir ao indivíduo tomar consciência do gênero, de se apropriar da realidade, buscando dar respostas às novas situações, necessariamente articula os sentidos *amplo* e *estrito*. Isso tem a ver com a própria

natureza dos complexos sociais em face da sua necessidade ontológica de articular as determinações universais do gênero às determinações mais específicas do ser por meio da *práxis* dos sujeitos.

De acordo com Lukács (2013), a natureza da educação remete ao problema sobre o qual ela está fundada, e sua essência consiste em influenciar os homens para reagirem, de forma consciente, às novas circunstâncias postas pela vida social. Desse modo, mesmo quando a educação é realizada de maneira mais espontânea, ainda assim ela se caracteriza por conter uma *intencionalidade* que reflete as necessidades da reprodução social. É assim que a educação cumpre sua função social.

Devemos frisar que a intenção de instruir e de transmitir os conhecimentos e as habilidades necessários ao homem para viver em sociedade é um dos aspectos essenciais do complexo educativo e que o distingue de outros complexos sociais. Sem essa compreensão, é impossível entender a natureza da educação.

Então, é importante afirmar que a educação espontânea ou difusa praticada nas sociedades mais remotas não deve ser confundida com uma prática social sem intencionalidade, e sim como uma *práxis* que refletia os interesses eclipsados pela comunidade, almejando formar um tipo de indivíduo para viver naquela sociedade específica. Perder de vista esse aspecto da educação significa não reconhecer sua especificidade no interior do ser. Devemos lembrar novamente que a especificidade do complexo da educação deve-se ao próprio processo de diferenciação do ser em face do seu desenvolvimento sempre mais complexo e diversificado (Lukács, 2013).

A partir dos pressupostos ontológicos, vimos que o aspecto teleológico do ser não garante o êxito das ações dos indivíduos, pois todo complexo social é composto por teleologias que dependem da causalidade para serem objetivadas. Por isso, a educação nunca está em condições de atender totalmente às situações sempre novas postas pela reprodução social. Conforme Lukács (2013, p. 178), na reprodução social, a educação atua da seguinte maneira:

o fato dessa 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 [...].

Assim, de acordo com o autor supracitado, quando a educação fracassa, apenas se evidencia o fato de que a mudança social ocorre sempre de forma desigual e contraditória. Ademais, sendo a educação um complexo social e que acompanha o desenvolvimento do ser, ela, assim como este, tende a se complexificar continuamente.

A reprodução social, na perspectiva de Lukács (2013), se desdobra em um constante desenvolvimento do ser rumo à realização do gênero humano. Esse processo é responsável por produzir categorias cada vez mais sociais e em níveis cada vez mais complexos. Pensar a educação nesse sentido exige que entendamos que ela é parte da reprodução e que, tal como esta, também se complexifica conforme o desenvolvimento do ser e no mesmo grau de suas contradições. Nesse sentido, escreve o filósofo: "[...] o ser social, ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social, ele constrói o seu próprio ser de modo cada vez mais forte e mais intenso a partir de categorias próprias, de categorias sociais. [...]" (Lukács, 2013, p. 178). Segundo Lukács (2013), esse processo é responsável por integrar as comunidades humanas singulares afirmando o caráter universal do gênero humano e da individualidade humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos ontológicos, a educação é percebida como um complexo social que surge das necessidades postas pelo trabalho, visando, mesmo que em última instância, contribuir com a reprodução social. Assim, a educação só pode ser compreendida inserida na totalidade social centrada no trabalho, com o qual mantém uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinações recíprocas. Dessa perspectiva, decorre que o entendimento acerca da natureza e especificidade da educação se dá mediante consideração das mediações entre esse complexo social e o trabalho no contexto da reprodução social.

Em sentido amplo, mais abrangente, a educação consiste em um complexo inerente ao ser social que objetiva a relação de reciprocidade formativa entre o singular e o universal. Sua especificidade consiste em atuar, por meio de teleologias secundárias, visando influenciar os indivíduos para assumirem determinadas posições no plano da reprodução social. Ao cumprir esse papel, a educação revela seu caráter puramente social, constituindo-se de um complexo que surge com o desenvolvimento do ser, sendo essencial para a reprodução do gênero humano a partir do trabalho e através da mediação entre indivíduo e gênero.

Foi visto que a natureza do ser social se notabiliza pelo seu caráter de imprevisibilidade, de modo que a reprodução social sempre coloca o indivíduo diante de novas situações que requerem dele novos conhecimentos e novas habilidades. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos por parte do gênero humano é uma condição da reprodução de sua existência. A educação, portanto, é uma atividade necessária e insuprimível do ser social.

Destacamos ainda que, conforme o desenvolvimento do ser sempre desigual e contraditório, a educação responde de maneira sempre nova, apesar de reconhecidos seus determinantes e limites, o que diz respeito à sua própria natureza e especificidade como complexo social. Assim, a perspectiva ontológica contribui sobremaneira tanto para o entendimento da educação enquanto mediação da totalidade social fundada no trabalho, como também para pensá-la como ferramenta de transformação da realidade em função das possibilidades colocadas pelo desenvolvimento do ser. É nessa direção que buscamos praticar a educação rumo à superação das atuais contradições sociais postas pelo sistema capitalista.

Por certo, objetivar que a educação contribua para a superação do estado de coisas que a sociedade capitalista produz não significa apostar que ela seja redentora dos problemas sociais, mas apenas reconhecer que, dentro dos limites de sua atuação e função social, a educação é um complexo relevante para a formação de indivíduos capazes de promoverem a transição para outro tipo de sociedade. Entender tais limites e possibilidades a partir de um modelo específico de educação, como, no caso, a escolar, requer um conjunto de investigações que poderão ser postas em curso, numa direção mais crítica e, diríamos, mais aproximativa com o real. A nosso ver, tal empreendimento requer, primordialmente, a compreensão do complexo educativo fincado nas bases ontológicas do ser social, conforme expusera Marx e resgatara Lukács.

20

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Temas de Ciências Humanas LTDA, 1978.

LUKÁCS, György. **Os prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. Supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de José de Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

NETTO, José de Paulo. Prefácio. *In*: MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de José de Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VAISMAN, Ester; FORTES, Vielmi. Prefácio. *In*: LUKÁCS, György. **Os prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. Supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

Recebido em: 11 mar. 2024.

Aceito em: 24 abr. 2024.