

Lukács, educação e pesquisa

Lukács, education and research

Rafael Rossi*

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho**

Resumo: o presente artigo se constitui num esforço investigativo de explicitação da dinâmica real que a educação, enquanto complexo social, desempenha com a totalidade social. Baseamo-nos nas elaborações do filósofo húngaro Gyorgy Lukács, em especial na sua obra de maturidade: “*Para uma Ontologia do Ser Social*”. Esta escolha não se deu apenas por critérios acadêmicos ou teóricos. Por outro lado, as pesquisas educacionais baseadas na ontologia de Lukács são extremamente raras no Brasil e no mundo. Entendemos que a educação precisa ser analisada em face do movimento essencial que estrutura e matriza a realidade objetiva, entendida enquanto síntese de “múltiplas determinações” como Marx nos explica. Desse modo, poderemos apreender os limites e as possibilidades dessa dimensão social, sem sobrecarregá-la ou desvalorizá-la apressadamente. Antes de procurarmos entender a educação com base apenas nas distintas definições e conceitos já elaborados pelos vários autores que estudaram e estudam esta temática, compreendemos que é necessário analisar sua origem histórica e ontológica em articulação com a atividade sensível vital que permitiu o surgimento do ser social: o trabalho. A partir disso, podemos avançar para um entendimento da educação em face da totalidade, para além dos otimismo idealistas e, igualmente, contra as perspectivas imobilistas. Sobre isto abordamos neste artigo, com intuito de divulgar e contribuir com o avanço de pesquisas educacionais baseadas numa perspectiva ontológica.

Palavras-chave: Educação. Gyorgy Lukács. Totalidade. Perspectiva Ontológica.

Abstract: this article constitutes an investigative effort to explain the real dynamics that education, as a social complex, plays with the social totality. We rely on the elaborations of the hungarian philosopher Gyorgy Lukács, especially in his work of maturity: “Towards an Ontology of Social Being”. This choice was not only due to academic or theoretical criteria. On the other hand, educational research based on Lukács' ontology is extremely rare in Brazil and in the world. We understand that education needs to be analyzed in the face of the essential movement that structures and matures objective reality, understood as a synthesis of “multiple determinations,” as Marx explains. In this way, we can grasp the limits and possibilities of this social dimension, without overcharging or devaluing it hastily. Before we attempt to understand education based only on the different definitions and concepts already elaborated by the various authors that studied and study this subject, we understand that it is necessary to analyze its historical and ontological origin in articulation with the vital sensorial activity that allowed the emergence of the social being: the work. From this, we can move towards an understanding of education in the face of totality, beyond idealistic optimism and, likewise, against immobilist perspectives. On this we approach in this article, with the intention of disseminating and contributing to the advancement of educational research based in an ontological perspective.

Keywords: Education. Gyorgy Lukács. Totality. Ontologic Perspective.

* Licenciado e Mestre em Geografia pela UNESP/FCT de Presidente Prudente-SP, doutor em Educação pela mesma instituição, docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS em Campo Grande-MS. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-8544-3756>>. E-mail: rafaelrossied@gmail.com.

** Possui Pós-Doutorado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano pela University of Bath (Inglaterra/2011-2012); Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005); Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001); Graduação em Psicologia pela UNESP-Bauru (1997) e Graduação em Educação Física pela UNESP-Bauru (1990). Atualmente é docente-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Física da UNESP-Presidente Prudente – SP. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5872-4341>>. E-mail: tuimviotto@gmail.com

Introdução

O relatório de monitoramento global da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO -, intitulado: “*Educação para as Pessoas e o Planeta: Criar Futuros Sustentáveis para todos*” possui como ideia central o argumento de que: “[...] a educação pode desempenhar um papel crucial na transformação necessária para sociedades ambientalmente mais sustentáveis, em conjunto com iniciativas do governo, da sociedade civil e do setor privado” (UNESCO, 2016, p. 11).

Aparentemente trata-se de uma ideia inovadora presente em várias teorias educacionais pós-modernas, ou como Duarte (2001) as denomina: “pedagogias do aprender a aprender”. Entretanto, se a aparência fenomênica, ou seja, se a realidade mais imediata explicitasse, diretamente, o seu movimento essencial, não haveria necessidade de investigação científica, como Marx (1996) já nos explicou.

Será, realmente, que a educação é o carro-chefe de uma transformação social significativa para o atendimento das autênticas necessidades humanas? Será possível, efetivamente, uma aliança “sustentável” entre “sociedade civil e setor privado”? Estas questões são da mais absoluta importância ao refletirmos criticamente a respeito da atuação no âmbito da pesquisa em educação e, também, do ponto de vista da prática docente.

Este texto, com efeito, parte dos estudos realizados no âmbito da pesquisa “*Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana*” no sentido de demonstrar possibilidades investigativas em educação e sobre a prática docente, a partir do estudo das obras de maturidade do filósofo húngaro Gyorgy Lukács (1885-1971). Não se trata de rastrear os escritos do autor, sobretudo, na obra “*Para uma Ontologia do Ser Social*”, as passagens em que diretamente aparece a palavra “educação”, pois Lukács não foi propriamente, no sentido estrito do termo, um teórico educacional. Contudo, isto não significa, *ipsis litteris*, que sua *Ontologia* não contenha reflexões e subsídios indispensáveis à formulação de uma teoria da educação.

A produção intelectual do filósofo húngaro é vastíssima, abrangendo períodos mais próximos a um posicionamento kantiano, passando pela sua fase hegeliana até chegar ao marxismo e a compreensão ontológica da teoria social instaurada pelo pensador revolucionário alemão. Sendo assim, é natural indagarmos a razão que justificaria o estudo da *Ontologia* lukacsiana. Não se trata de uma adesão mecânica, dogmática ou eruditista. A *magnum opus* lukacsiana nos fornece um solo embasado na história e no conjunto do processo de autoconstrução humana. Justamente, por isso, apreende os traços de continuidade e descontinuidade que marcam o processo de reprodução social em seus aspectos fundamentais, ideológicos e alienantes. Mostra-nos, com efeito, a história humana como fruto e obra dos próprios homens. Aponta, por fim, a possibilidade efetivamente humana e verdadeiramente ética de construção de uma forma de sociabilidade na qual a exploração do homem pelo homem seja completamente abolida.

A busca pela compreensão das articulações que a dimensão educacional desempenha no processo de reprodução social é uma empreitada muito relevante no desvendamento das múltiplas determinações que este fenômeno puramente humano e, portanto, histórico e social; cumpre perante a totalidade de uma dada formação social. Lukács, apesar de não ter se dedicado exclusivamente à reflexão educacional,

¹ Pesquisa sem financiamento, devidamente cadastrada no Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGPROJ – com o protocolo 221470.1005.208521.21122015.

apresenta elementos fundamentais para a compreensão desta temática ao ter se dedicado febrilmente e mobilizado todas as suas energias na explicitação do caráter ontológico do pensamento de Marx e as bases fundantes e fundadas da sociedade, entendida enquanto “complexo de complexos”.

Pensemos, por exemplo, na avalanche pós-moderna que se faz presente hoje, de modo dominante, no debate sobre educação. A verdade é uma construção subjetiva e a dúvida com relação a tudo é o caminho a se seguir, dizem os intelectuais mais famosos de nossa época. Será isso mesmo? Tem razão este modo de encarar as coisas? Certamente a tranquilidade hoje em dia é para aqueles que possuem o salvo conduto do teto, do prato e do lazer. Mas a maioria de nós, que nem controla o próprio tempo, não dispõe das possibilidades reais para viver tranquilo. Não há pílula ou yoga que consiga contornar a produção social do stress para nós. Isso significa que a preocupação maior da enorme classe que vive do seu salário e da venda de sua força de trabalho é a garantia da sua sobrevivência e a de sua família.

Como assim tudo é relativo? Como assim a dúvida de tudo é a estrada correta? Como assim nem existe mais o certo e o errado? Tudo isso será apenas “paradigma dos modernos”? Pensemos com o pouco de liberdade intelectual que nos resta. Liberdade intelectual que não pode e nem deve ser confundida com academicismo teorista que impera nas escolas do poder. A liberdade diz respeito à manifestação viva de pensar, refletir, analisar, decidir e viver. Claro que quem dispõe do tempo e do estudo para tal mergulho essencial na realidade, em geral, não é o mesmo que dorme no ônibus voltando pra casa ao final do dia.

A dúvida é sim indispensável. Porém, ela é o alicerce para pôr em evidência aquilo que é dominante contra a dureza do real. Assim, obteremos a verdade científica (sempre historicamente cumulativa e superável em face do seu progresso e complexificação). Acreditar que tudo é relativo e que depende apenas de nossa consciência ou opinião é a maneira mais medíocre de abandonar a crítica e o entendimento. Entender é necessário como prelúdio da ação. Sem isso, não chegamos nem mesmo até o próximo dia. A verdade não é por nós construída. Ela é sempre descoberta, sempre *tradução*. Este é o papel da pesquisa: *captar, desvendar, explicitar* e fazer emergir a estrutura e o desenvolvimento *essencial* do fenômeno em questão nas suas diversas e múltiplas articulações com os demais complexos sociais que formam a realidade objetiva. Relacionar o afirmado com o existente, duvidar do dominante, do abrangente e analisar aquilo que é movente, que é vivo. Isto pode não ser tarefa fácil, mas, com certeza, é antídoto contra a proliferação do vulgar ou do pueril e aparente “saber” dos néscios.

Discutir, desse modo, a educação hoje implica, mesmo sem termos plena consciência disto, assumir uma concepção de mundo, de ser humano e de sociedade. Em toda teoria educacional está presente um entendimento de formação humana, de sociedade e de história. Apesar de a formação social capitalista colocar como pressuposto científico a “neutralidade axiológica”, como quer Weber (2001), Lukács explica, com base na realidade em seu processo histórico de desenvolvimento e complexificação, a terrenalidade das ideias e dos conceitos, retomando, inclusive, o velho ensinamento marxiano de partir sempre dos “[...] indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (MARX e ENGELS, 2007, p. 86) como possibilidade concreta de compreensão do real.

Desse modo, para compreendermos as reais possibilidades e os desafios da luta educacional no profundo momento de crise estrutural do capital que a humanidade atravessa (MÉSZÁROS, 2002), demonstraremos, brevemente neste texto, as potencialidades de investigação e de atuação prática no campo educacional

oriundas da reflexão da ontologia lukacsiana. Num primeiro momento é indispensável explicitar as origens históricas, ontológicas e a função social da educação num sentido amplo. No segundo momento, por sua vez, podemos avançar para a indicação de subsídios concretos que podem ser efetivados na atualidade, tendo por base a teoria social marxiana, desenvolvida pelo pensador húngaro.

Estamos convencidos de que lançar-nos nas lutas educacionais sem uma sólida teoria social que apreenda a *essência* dos fenômenos em questão (em nosso caso a escola e a educação escolar) é, invariavelmente, aderir uma postura aventureira, espontaneísta e irresponsável. Sem uma compreensão profunda e rigorosa da sociedade, da escola e da educação escolar, nossas chances de contribuir com a defesa do ser humano em sua integridade são praticamente nulas.

Educação e sua função social

“Pedagogias do aprender a aprender”, comumente, defendem um entendimento da educação de modo extremamente romântico: a educação serviria para “criar asas”, para dar conta de todas as desigualdades sociais, para “humanizar” os indivíduos (FREIRE, 1996) ou, ainda, para a “introspecção” (MORIN, 2000). É na contramão destes posicionamentos que Lukács analisa a educação. Em primeiro lugar sempre virá a história e o processo de autoconstrução humana. Se colocarmos nossos anseios, desejos, fantasias ou utopias acima daquilo que a realidade objetiva nos mostra em seu processo de constituição e desenvolvimento, terminaremos exigindo da própria realidade algo que ela não pode oferecer concretamente. Em termos filosóficos, terminaremos no idealismo, supervalorizando a consciência, ou seja, a subjetividade e desprezando as possibilidades reais existentes na realidade objetiva.

Quase cotidianamente somos massacrados com a ideologia de que a educação será capaz de corrigir ou superar a miséria e as dificuldades do país. Citam-se como exemplos, a educação formal de países capitalistas desenvolvidos como o Canadá, a Finlândia, a Suíça etc. O que se ignora nessas análises é o processo histórico de constituição da sociedade capitalista nestes países e no Brasil. Nada se fala sobre a maneira como o capitalismo se formou e o papel que os diferentes países ocuparam e ocupam na divisão internacional do trabalho. Não se trata de nos consolarmos com a “vocalização” agrícola exportadora da nossa sociedade. É preciso compreender o movimento histórico como requisito *sine qua non* para a ação orientada pela superação deste estado de coisas. Igualar, de modo apressado e acrítico, os antagônicos interesses das classes sociais e a dinâmica histórica que as mobiliza, é, no mínimo, fechar os olhos para a realidade.

A origem da educação não se confunde com a origem da escola. Já no âmbito da sociedade primitiva, aproximadamente 350 mil anos atrás, podemos constatar indícios históricos da prática educacional. Lukács nos explica, na esteira de Marx, que o ser humano surge na face da Terra, ao desempenhar atos de trabalho. Entretanto, não se trata de alguma forma de trabalho específica das sociedades de classes (trabalho escravo, trabalho servil ou trabalho assalariado). Ao contrário, trata-se do trabalho entendido como uma “[...] interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica” (LUKÁCS, 1981, p. 04). O autor refere-se ao trabalho como produtor de valores de uso, como atividade indispensável para a produção das condições materiais de existência da vida em sociedade.

Antes de avançar, todavia, é preciso explicar porque começar pelo trabalho para entender o surgimento do ser social, isto é, o surgimento da humanidade. Alerta-nos Lukács que “[...] nenhuma categoria pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente” (LUKÁCS, 1981, p. 01). Isto significa, do ponto de vista da pesquisa em educação, que não devemos considerar esta dimensão social apartada da sociedade em que se atua e interage. Ao mesmo tempo, esta preocupação do autor, nos serve de alerta metodológico, pois o trabalho, na discussão sobre o surgimento da humanidade, também não pode ser compreendido de modo separado das relações sociais e da linguagem.

Afirmar, portanto, que o trabalho funda o ser social não é desconsiderar este complexo formado por relações sociais, linguagem e pelo próprio trabalho, mas, ao contrário, apreender que, como nos ensina o mestre de Mészáros, apenas o trabalho exerce uma função intermediária entre a sociedade e a natureza. Todas as outras dimensões sociais (educação, arte, ciência, ideologia, política etc.) já possuem um caráter claramente mais social e pressupõem a consolidação do ser social já realizada historicamente.

Há, efetivamente, um “salto ontológico” do ser orgânico ao ser social. Salto ontológico, contudo, não significa ruptura absoluta. Salto, na ontologia lukacsiana, indica uma “mudança qualitativa e estrutural do ser” uma “[...] ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento” e a instauração de uma “nova forma de ser” (LUKÁCS, 1981, p. 06). Certamente é impossível a vida humana, sem a existência do ser orgânico, assim como, a existência deste último não prescinde o ser inorgânico. Todavia, considerando o ser social, fundado pelo trabalho, conforme já assinalado, há um novo ser, com qualidades nunca antes vistas em qualquer outro animal: o ser humano.

Certo nível de desenvolvimento biológico, neste aspecto, com certeza é necessário para o surgimento da humanidade. Porém, isto de modo algum significa que a humanidade possa ser reduzida apenas aos seus aspectos biológicos. Quando os indivíduos passam a transformar a natureza, para atender uma necessidade real de sua existência e, com isso, criam algo que antes não existia, tal como uma lança, por exemplo, temos a origem de um efetivo “pôr teleológico”. Isto é a essência do trabalho, que faz dessa atividade a única categoria fundante do ser social.

Teleologia significa finalidade, ou estudo dos fins. Lukács, todavia, se refere a “[...] pôr teleológico” que indica a “origem a uma nova objetividade” (LUKÁCS, 1981, p. 07). Com o pôr teleológico, que surge pela primeira vez no trabalho, temos uma articulação inteiramente nova entre consciência e realidade. Por mais “sofisticado” que possa parecer a transformação operada na natureza pelos animais, sua prática nunca vai além do atendimento de suas necessidades imediatas de reprodução e sobrevivência.

Os animais não precisam aprender “a ser animal”, tal como o homem que precisa aprender “a ser homem”. Os animais carregam na sua genética e instintos da sua espécie tudo aquilo que precisam para viver e se desenvolverem plenamente como animais. Ao separarmos um cachorro do contato com outros da sua espécie, verificaremos que ele não precisa aprender a latir ou andar sobre quatro patas, se coçar etc. para realizar práticas próprias de um cachorro, tendo em vista que esses comportamentos estão inscritos no código genético da espécie canina.

No entanto, entre os seres humanos a questão é completamente adversa. Os indivíduos nascem com potencialidades para se desenvolverem como membros do gênero humano. Quais os níveis desse desenvolvimento e, inclusive, se isso irá ocorrer ou não, dependerá da riqueza das suas relações sociais e culturais vivenciadas ao lado de outros seres humanos e, sobretudo das relações que

estabelecerem com o patrimônio intelectual (filosófico, científico, artístico e histórico) construído e amalhado ao longo da história humana.

Com o trabalho, o pôr teleológico pode articular consciência e realidade objetiva de uma maneira inteiramente nova, sendo que essa possibilidade, com a complexificação do ser social, passa a estar presente em demais atividades e dimensões efetivamente humanas. É por este motivo que Lukács afirmou que o trabalho é o “[...] fenômeno originário, o modelo do ser social” (LUKÁCS, 1981, p. 05). Modelo, vale a pena esclarecer, não no sentido determinista e rígido, mas, como a articulação entre consciência e realidade que se apresenta no trabalho, e que se faz presente em outras formas de práxis.

Ao objetivar, isto é, criar uma vara para pescar, por exemplo, o ser humano mostra o quanto sua consciência tem um papel ativo no processo de criação e produção da vida social. Cabe à consciência analisar a realidade (de modo aproximado e nunca absoluto, pois a realidade é mais dinâmica do que a sua apreensão pela subjetividade humana) e refletir, coerentemente, sobre os elementos nela presentes, para atingir determinado objetivo, determinadas finalidades. Para ilustrar essa explicação, nosso autor, remete-se ao exemplo de Aristóteles sobre uma casa. A casa possui em sua estrutura pedra, madeira etc., contudo, da própria pedra e madeira, não se deriva automaticamente uma casa. Esta última é fruto da organização destes materiais pela consciência, ou seja, “[...] é necessário o poder do pensamento e da vontade humana, que organize material e fundamentalmente tais propriedades de uma forma inteiramente nova” (LUKÁCS, 1981, p. 14).

Se limitássemos nossa explicação do pôr teleológico neste ponto da discussão, muito provavelmente, teríamos dado a impressão de que Lukács possui um posicionamento idealista, isto é, que atribui à ideia/subjetividade um poder supervalorizado. Não é este o caso! Uma leitura mais atenta de sua *Ontologia* nos revela que a posição teleológica, para consolidar-se, é imprescindível a existência de um conhecimento objetivo. Observe o leitor que se trata de um conhecimento objetivo e não um conhecimento imparcial. Um não é sinônimo do outro. Por conhecimento objetivo, Lukács se refere a um tipo de conhecimento que evidencie “[...] aquilo que se faz presente em si nos objetos em questão, independentemente de toda consciência” (LUKÁCS, 1981, p. 15). Ou seja, um conhecimento que mostre a realidade como ela de fato é, não com base em elucubrações ou especulações fantasiosas de qualquer ordem.

Temos, portanto, que: 1) a consciência possui um papel ativo na produção da existência social; 2) a consciência deve atuar corretamente sobre a realidade, para nela poder atuar praticamente; 3) as possibilidades reais e concretas são delimitadas pela realidade objetiva e não pela subjetividade. Desse modo, evita-se tanto o idealismo, que leva à supremacia das ideias, quanto o materialismo mecanicista, que despreza o papel da consciência. Esta é, em breves linhas, a essência do trabalho e a característica primordial que o coloca como única categoria fundante do ser social.

Com o desenvolvimento do próprio trabalho, surgem outras posições teleológicas que, agora, não possuem como finalidade direta a transformação da natureza, mas a transformação da subjetividade dos indivíduos, para que estes possam realizar novas posições teleológicas. Lukács denomina-as de “posições teleológicas secundárias”, isto é, o objeto destas é a “consciência de um grupo humano”, em que a “[...] posição do fim já não visa transformar um objeto natural” (LUKÁCS, 1981, p. 47). O filósofo húngaro cita como exemplo a caça no período paleolítico, em que tal atividade necessitava da organização e distribuição dos indivíduos de acordo com as funções que iriam desenvolver para abater determinado animal.

É aqui que entra a origem histórica e ontológica da educação. Com o trabalho são criados conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, técnicas etc. Tais conhecimentos precisam ser transmitidos para que outros indivíduos possam continuar o processo de reprodução social. A apropriação que estes indivíduos fizerem, por sua vez, deste patrimônio intelectual que lhes foi transmitido, lhes possibilitará ampliar o campo de possibilidades para a intervenção prática sobre a realidade objetiva. Com este processo tem início, portanto, a história humana.

A única dimensão humana responsável pela transmissão e apropriação do patrimônio intelectual elaborado historicamente pela humanidade é, desse modo, a educação. Esta é a sua função social! Com isso, ela possibilitará aos indivíduos se posicionarem, refletirem e intervirem na prática social. Em outras palavras: “[...] o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas” (LUKÁCS, 1981, p. 176) e “[...] imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 1981, p. 176). E isto, precisamente por ter permitido a transmissão e apropriação do patrimônio intelectual elaborado historicamente, de acordo com as demandas de uma dada formação social. De acordo com nossa compreensão, Saviani (2011) ao discutir a natureza e especificidade da educação, também se aproxima deste entendimento ao ponderar que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13)

“Produzir a humanidade” só é possível, por meio da transmissão e apropriação, por mais que isto fira ou faça “torcer o nariz” de qualquer defensor das pedagogias do “aprender a aprender”, do legado construído pela humanidade. Como afirma Tonet, a educação diz respeito a um processo de aquisição de conhecimentos, valores, etc., que “[...] permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (TONET, 2015, p. 207).

É preciso destacar que a educação não irá transmitir qualquer patrimônio intelectual entre os indivíduos e em qualquer orientação. No âmbito de sociedades de classes, marcadas pela exploração sobre o processo de trabalho, haverá, incontornavelmente desigualdades sociais oriundas precisamente desta relação de exploração. Isto significa que também haverá desiguais apropriações deste mesmo patrimônio intelectual entre as classes sociais e entre os indivíduos destas mesmas classes. A educação não é algo homogêneo, estático e inerte perante a totalidade social.

Aliás, um breve comentário sobre a totalidade social. Totalidade não é simplesmente sinônimo de tudo. Totalidade indica a síntese das múltiplas determinações que se desenvolvem entre os distintos complexos sociais. A totalidade é sempre resultado do movimento histórico e campo de possibilidades para a atuação futura. A educação, por sua vez, atua entre os limites, as demandas e as exigências de uma determinada totalidade social. Por isso, Lukács afirmou que a essência da educação “[...] consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 1981, p. 178).

Sabemos que no modo de produção capitalista, o patrimônio intelectual mais desenvolvido pela humanidade é desigualmente apropriado pelos indivíduos e pelas classes sociais, esta dinâmica guarda íntima relação com as demandas da totalidade social capitalista e com as lutas de classes em suas várias expressões. Assim como Marx e Engels afirmaram que “a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”, podemos também afirmar que a transmissão e a apropriação dominantes na sociedade capitalista atende (prioritariamente) aos interesses e as demandas das classes dominantes.

Sumariando nosso percurso: 1) para compreender a educação, devemos partir de premissas reais, históricas e concretas; 2) o trabalho constitui o “momento predominante” [*Ubergreifendes Moment*] do surgimento do ser social e o fundamento da educação; 3) a educação é uma dimensão social responsável pela transmissão e apropriação do patrimônio cultural elaborado historicamente e; 4) a educação atuará, sempre, de acordo com as possibilidades efetivadas pela totalidade social e, no caso de sociedades de classes, prioritariamente a partir das exigências colocadas pelas classes dominantes.

Tudo isto significa que nada podemos fazer? Certamente não! Se Lukács fosse um autor imobilista, não teria defendido os clássicos e criticado o irracionalismo anti-humanista e nem se dedicado febrilmente, no crepúsculo de sua existência, à elaboração da *Ontologia* como prelúdio de sua *Ética*, infelizmente inconclusa. Este panorama geral que traçamos anteriormente diz respeito ao solo social do qual parte a análise lukacsiana da educação. Entendemos que se conformam em subsídios de ordem *onto-metodológica* indispensáveis para averiguarmos, hoje, as possibilidades existentes na realidade objetiva da educação, desde o ensino básico ao superior.

Contribuições onto-metodológicas para a pesquisa e a prática em educação

Antes de entrarmos em *medias res*, cabe esclarecermos a decisão pela expressão “*onto-metodológica*” e não simplesmente a expressão metodológica. Lukács afirma que Marx não instaurou mais um “método”, mas, uma nova teoria social, radicalmente histórica e radicalmente social. Não temos espaço, nem este é o objetivo deste texto, contudo, na sua obra de maturidade há afirmações precisas do caráter ontológico do pensamento marxiano. Em primeiro lugar, cabe esclarecermos o que é *ponto de vista gnosiológico* e *ponto de vista ontológico*. O primeiro toma como referência de qualquer objeto, o próprio sujeito, sendo que é o sujeito “[...] o polo regente do processo de conhecimento” (TONET, 2013, p. 13). Ponto de vista ontológico, por sua vez, significa que, no processo de conhecimento, o polo regente está no objeto e não caberá ao sujeito “[...] criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (TONET, 2013, p. 14).

Marx, de acordo com Lukács, instaurou uma teoria social cujo objeto é a constituição, desenvolvimento, essência, origem e estruturação do modo de produção capitalista subordinado pelo capital. O objeto de Marx era a sociedade capitalista! Portanto, Marx não “criou” suas categorias de análise, mas “traduziu”, “explicitou”, “desvendou” e “revelou” o movimento real das tendências essenciais operantes nesta forma de sociedade. O próprio Marx já afirmou tacitamente que “[...] as categorias expressam formas de ser, determinações de existência” (MARX, 2011, p. 59). A teoria social marxiana, por isso mesmo, possui um caráter ontológico, isto é, uma

centralidade no objeto. Isto não quer dizer que Marx postou-se passivamente perante o seu objeto (a sociedade capitalista). Ao contrário, o pensador alemão mobilizou seus conhecimentos *mais desenvolvidos* nos campos das artes, da história, da economia e da filosofia para compreender o seu objeto fidedignamente, em seu movimento de entificação e não imputar nele uma lógica externa. Quem se dedica ao estudo de *O Capital*, aprende muito sobre arte, história e filosofia. É realmente uma deturpação afirmar que o pensador alemão era um economicista.

De modo extremamente rápido, esta é a justificativa para a expressão “*onto-metodológico*” e não apenas “metodológico”, pois o método em Marx não é uma criação autônoma da subjetividade do sujeito, mas o esforço deste em “explicitar o movimento essencial daquilo que pesquisa, sem colocar no objeto algo exterior a ele” (ROSSI, 2018, p. 05). Em outras palavras: o conhecimento científico permite ao sujeito reproduzir “[...] em seu pensamento, a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2009, p. 776) e esta reprodução “[...] será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2009, p. 776).

Considerando o que demonstramos até o momento, entendemos que a ontologia lukacsiana apresenta reflexões indispensáveis para o rigor e a seriedade científica na pesquisa em educação e na própria atividade de ensino. Estes aspectos gerais, passíveis de serem apreendidos do estudo da supracitada obra, podem ser resumidos em: 1) a defesa do conhecimento objetivo; 2) a importância da transmissão e apropriação do conhecimento mais elaborado no campo das artes, da filosofia, da história e ciências; 3) A relação entre subjetividade e objetividade e; 4) a orientação crítica da pesquisa e do ensino. Vejamos cada um destes elementos.

A defesa do conhecimento objetivo e daquilo que há de mais elaborado no plano das ciências e das artes é importantíssimo na pesquisa e no ensino, pois, de modo geral, o irracionalismo pós-moderno com seu relativismo e superficialidade, acaba por desvalorizar este patrimônio intelectual da humanidade. Tanto na pesquisa, como no ensino é fundamental que os professores possam efetivamente transmitir conhecimentos científicos a partir das disciplinas escolares e acadêmicas em que atuam. Como é possível formar criticamente os alunos se eles não vivenciarem um processo de transmissão e apropriação de conhecimentos respaldados cientificamente?

Para, por exemplo, entender a relação entre sociedade e natureza nesta forma de sociabilidade contemporânea é necessário, no mínimo, duas práticas: primeiro estudar seriamente a origem e o modo de funcionamento da sociedade capitalista e, um segundo estudo igualmente importante, é analisar o modo como o trabalho no capitalismo impacta a transformação da natureza num sentido profundamente destrutivo. Se os trabalhadores e seus filhos que, na maioria dos casos, frequentam a escola pública, não tiverem acesso à ciência mais desenvolvida em cada área do conhecimento, não poderão compreender de modo radical (no sentido de agarrar os fundamentos), a estruturação e dinâmica social e, com isso, as possibilidades de transformação positiva da realidade enquanto totalidade serão sensivelmente diminuídas. A arte também é importantíssima, mas se trata, contudo, da grande e autêntica obra de arte, mas isto, por sua vez, escapa ao contexto deste escrito. Lukács sistematizou os elementos onto-metodológicos da peculiaridade da verdadeira obra de arte em sua obra “*Estética*”.

A relação entre consciência e realidade igualmente possui sua contribuição para a pesquisa e o ensino, para não exigirmos da realidade algo que ela não pode oferecer. Quem nos oferece as possibilidades de intervenção prática no processo real não é a nossa consciência, mas a objetividade da própria realidade. A consciência humana, como vimos anteriormente na esteira de Lukács, possui um papel ativo na

elaboração de um projeto, na articulação, reflexão e acumulação do conhecimento, mas isto não quer dizer que ela tenha uma autonomia absoluta. Novamente: a *prioridade ontológica* cabe à realidade, pois é ela quem colocará o campo de limites e possibilidades para a consciência atuar, tendo por *médium* a respectiva totalidade social.

Por fim, a orientação crítica na pesquisa e no ensino são indispensáveis. A crítica, na ontologia marxiana, como demonstra a obra de Marx e de Lukács, não serve para demonstrar desprezo, pura negatividade ou desrespeito. A crítica é fundamental para o avanço da ciência e da filosofia. A “crítica ontológica” se configura numa “[...] crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social” (LUKÁCS, 1981, p. 63). Realizar a crítica é confrontar determinada teoria, ideologia ou tese, com o conjunto do processo histórico real em sua dinâmica essencial. Este é o nosso parâmetro e a história é absolutamente crucial para a instauração da crítica ontológica.

Sem esta orientação crítica na pesquisa educacional e no ensino, tenderemos a fetichizar as dimensões analisadas, fragmentando-as e não as relacionando às múltiplas determinações que se efetua na realidade. Mais uma vez, também aqui Lukács nos fornece uma valiosa lição: “[...] os processos parciais só são compreensíveis como partes do organismo complexo” (LUKÁCS, 2014, p. 28).

Considerações finais

Com este artigo tentamos demonstrar como a educação pode ser analisada numa abordagem histórica e ontológica. Isto implica retomar a centralidade do objeto na pesquisa em educação e no seu ensino. O sujeito (pesquisador e docente) deve mobilizar seus conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e históricos para extrair do objeto suas tendências essenciais e não ficar preso na imediaticidade fenomênica das manifestações superficiais da aparência.

Não podemos esperar um posicionamento crítico-ontológico da UNESCO, nem das teorias pós-modernas que estruturam as pedagogias do “aprender a aprender”. Todo intelectual parte, consciente ou não, de uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano. A única classe que interessa um conhecimento objetivo correto e verdadeiro da realidade social, hoje, é a classe trabalhadora.

Os interesses dos trabalhadores não são interesses particulares, anti-humanistas e irracionais. Os interesses essenciais da classe daqueles que produzem todo o conteúdo material da riqueza social diz respeito à libertação do gênero humano dos obstáculos sociais que impedem o desenvolvimento integral de nossas individualidades e o da própria generidade.

Como a sociedade capitalista é profundamente desigual, esta mesma desigualdade também impacta – como uma série de mediações – a apropriação do patrimônio intelectual construído pela humanidade ao longo da história. Sem nos apropriarmos deste patrimônio intelectual, não compreenderemos criticamente a objetividade social capitalista e, tampouco, contribuiremos significativamente com a sua superação.

Desenvolver pesquisas e atividades de ensino (transmissão e apropriação) dos conhecimentos artísticos, científicos, filosóficos e históricos mais desenvolvidos que os seres humanos já produziram é uma atitude (teórica e prática) eminentemente comprometida com a luta humanista dos trabalhadores. As margens de desenvolvimento desta proposta, tanto em universidades como em escolas públicas, hoje, são extremamente restritas e estreitas. O capital, cada vez mais domina estes

espaços! Mesmo assim, é importantíssimo contribuímos com a elevação cultural dos trabalhadores e não investir esforços na banalização vulgarizante do conhecimento que impera nas pedagogias do “aprender a aprender”.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

LUKÁCS, G. Il Lavoro. In: **Per una ontologia dell'essere sociale**. Trad. Mimeo. de Ivo Tonet. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz/Georg Lukács. Trad. de Gisieh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MARX, K. **O capital** – Livro Primeiro, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural: 1996.

MARX, K. ENEGLS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão. São Paulo: Boitempo: 2007.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2000.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília – DF, p. 769-806, 2009.

ROSSI, R. **Ciência e ideologia**. “*Blog Claro Enigma*”. 2018. Disponível em: <http://www.blogclaroenigma.com/CIENCIA_E_IDEOLOGIA/blog/03/05/2018>. Acesso em: 01 mai. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TONET, I. **Método científico** – Uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **Revista Trabalho & Educação**, vol. 24, n.01, p. 201-213, 2015.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação** - Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. 4^a ed. Campinas: Cortez Editora, 2001.

Submetido em: 12/02/2019.

Aprovado em: 12/11/2019.