



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de
Educação

Sobral, Karine Martins; Santos, José Deribaldo Gomes dos
A Natureza Onto-Histórica do Princípio Educativo: Gramsci e Lukács
Educação & Realidade, vol. 48, 2023, pp. 1-18
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117986vs01>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317275135001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

OUTROS TEMAS



A Natureza Onto-Histórica do Princípio Educativo: Gramsci e Lukács

Karine Martins Sobral^I
José Deribaldo Gomes dos Santos^{II}

^IUniversidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil

^{II}Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza/CE – Brasil

RESUMO – A Natureza Onto-Histórica do Princípio Educativo: Gramsci e Lukács. O presente artigo aborda as distinções e as aproximações entre as elaborações de Gramsci e Lukács acerca do princípio educativo. Problematizou-se a possibilidade de o trabalho ser ou não um princípio educativo, como base de um projeto político-pedagógico emancipador. Para tanto, realizou-se uma leitura imanente das obras: *Para a Ontologia do Ser Social*, volume 14, de Georg Lukács; *Cadernos do Cárcere*, volumes 11, 12 e 22, e alguns *Escritos Políticos*, de Antônio Gramsci. Como resultados da pesquisa, o princípio educativo, que tenha como desígnio fundamentar um sistema educacional pautado no desenvolvimento integral dos seres sociais, foi defendido como formação humana.

Palavras-chave: Trabalho. Práxis. Princípio Educativo. Formação Humana.

ABSTRACT – The Onto-Historical Nature of the Educational Principle: Gramsci and Lukács. This article addresses the distinctions and approximations between Gramsci and Lukács' elaborations about the educational principle. The possibility of work being or not an educational principle was questioned, as the basis of an emancipatory political-pedagogical project. For that, an immanent reading of the works was carried out: *The Ontology of the Social Being (TOSB)*, volume 14, by Georg Lukács; *Prison Notebooks*, volumes 11, 12 and 22, and some *Selections from Political Writings*, by Antonio Gramsci. As a result of the research, the educational principle, which aims to ground an educational system based on the integral development of social beings, was defended as a human formation.

Keywords: Work. Praxis. Educational Principle. Human Formation.

Introdução

No presente artigo¹, de caráter teórico-bibliográfico, analisamos as aproximações e os distanciamentos contidos nas elaborações de Gramsci e Lukács acerca do princípio educativo. Buscamos compreender quais as limitações de uma proposta de educação ancorada na premissa do trabalho como princípio educativo da emancipação humana. Para isso, realizamos a leitura imanente das seguintes obras: *Para a Ontologia do Ser Social* (POSS), volume 14, de Georg Lukács, *Cadernos do Cárcere*, volume 12, e alguns *Escritos Políticos*, de Antônio Gramsci.

O que justifica nossa pesquisa é a pretensão de oferecer uma perspectiva que contribua para a discussão e o avanço dos modos como esse assunto, o princípio educativo, até então tem sido tratado pelos teóricos no campo da educação, que se referenciam no materialismo histórico-dialético, de base marxiana-lukácsiana, a saber: Lazarini (2015), Lessa (2007), Macário (2005), Sousa Júnior (2015), Titton (2017) e Tumolo (2005).

O texto encontra-se redigido nas seguintes partes integradas entre si: Introdução, Primeiras Palavras, O Princípio Educativo do Trabalho, da Práxis e da Formação Humana, O Trabalho, a Práxis e a Formação Humana como Princípio Educativo, e Considerações Finais. A articulação dessas seções tem apenas caráter didático, uma vez que são conectadas pela necessidade de se comprovar a tese aqui defendida. A título de considerações, entendemos, mesmo sem esgotar o debate, que o trabalho não pode figurar sozinho uma premissa para a formação escolar, uma vez que ele se constitui como uma dimensão do processo formativo do ser humano, mas não o é exclusivamente.

Primeiras Palavras

Ao longo dos anos 1980, no Brasil, difundiu-se a concepção de que o trabalho seria o princípio educativo e, por um determinado período, não houve contra argumentações. Entre tais teóricos da educação referenciados no marxismo estão Manacorda (1990), Saviani (1996) e Ciatutta (1990). A partir da década seguinte, iniciam-se estudos aprofundados da obra *Para a Ontologia do Ser Social* de Lukács (2018a; 2018b), na qual se explicita a natureza ontológica do marxismo, desmistificando leituras reducionistas, de corte epistemológico e gnosiológico, que se impuseram indebitamente à tradição marxista.

As investigações lukacsianas são trazidas ao Brasil por um conjunto de teóricos, tais como: José Chasin, José Paulo Netto, Celso Frederico, Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder e outros, cujo empenho foi acompanhado com especial afinco por Sérgio Lessa e Ivo Tonet, assim como pela professora Susana Jimenez, entre outros pesquisadores e pesquisadoras. Estes últimos têm contribuído diretamente para o desenvolvimento de estudos, dissertações e teses que tomam, cada uma a seu termo, os princípios ontológicos fundamentais postos por Marx

e resgatados por Lukács (2018a; 2018b), que defendem o trabalho como categoria fundante do ser social.

Lukács (2018a; 2018b) ao se referir aos complexos trabalho e educação, na sua relação ontológica entre fundado e fundante, nos dá pistas para compreender a função ontológica do princípio educativo, ou seja, qual o princípio educativo inerente ao processo de constituição do ser social. A falta de diferenciação entre suas elaborações de cunho filosófico e as elaborações políticas mais imediatistas de Antônio Gramsci tem convindo para obstar o debate em torno dessa polêmica. O interesse aqui é lançar luz acerca desse problema que envolve a emancipação humana enquanto devir histórico.

A problematização em torno da relação entre trabalho e educação no âmbito do marxismo começa a tomar corpo com a tese de Epitácio Macário (2005) – orientado por Sérgio Lessa –, que, em busca do papel da educação no processo de reprodução social, traz à tona um debate acerca da materialidade das ideias, assim como sobre a distinção dos complexos supracitados.

Em seguida, Sérgio Lessa (2007), inicia sua crítica teórica à identificação dos complexos trabalho e educação e as consequências disso para o princípio educativo com base no texto *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação* (Saviani, 2003). Esse pesquisador problematiza que Saviani (2003), embora reconheça o trabalho como categoria fundante do ser social, identifica trabalho e educação, diluindo, dessa forma, a relação fundante/fundado, cuja consequência seria a perda da centralidade da transformação das relações sociais de produção como condição *sine qua non* para a construção de uma nova organização educacional. Tal identificação fica explícita quando o autor afirma que a educação é “[...] ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2003, p. 15).

Acerca da identificação entre trabalho e educação, é preciso deixar claro que ela consiste no fato de Saviani defender a educação como trabalho não-material. Em suas palavras: “Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material [...]” (Saviani, 2003, p. 13).

Contudo, não podemos perder de vista que um complexo social é definido por sua função específica no processo de reprodução social, o que garante seu peso ontológico na sociedade. Logo, trabalho e educação se distinguem em suas funções: o primeiro consiste no intercâmbio do ser social com a natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência; já o segundo “[...] consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas” (Lukács, 2018b, p. 133).

Lessa (2007, p. 116) comprehende que a sustentabilidade da tese do trabalho como princípio educativo somente é possível se Saviani considerar o trabalho como atividade teleológica, ou seja, uma atividade planejada intencionalmente: “É apenas com base na adoção implícita,

não tematizada, deste conceito de trabalho enquanto ‘ação intencional’ que pode ser sustentável a tese de o trabalho ser ‘princípio educativo’. Aos olhos desse investigador, a tese do trabalho como princípio educativo está atrelada ao caráter educativo do processo de trabalho, ou seja, o trabalho só pode ser o princípio educativo por ser uma atividade que envolve teleologia e transformação da natureza, educando o ser humano nesse processo laboral.

Aqui se faz mister abrir um parêntese acerca da distinção entre o princípio educativo do trabalho e o trabalho como princípio educativo. Um aspecto relevante, levantado por Pistrak (2009) e reafirmada por Titton (2017, p. 4), ao considerar o seguinte:

[...] há uma diferença fundamental entre estas duas formulações, já que no primeiro caso reporta imediatamente ao processo mais amplo de educação que se dá por meio do trabalho na forma social em que assume num modo determinado de produção da vida, enquanto no segundo, estamos nos referindo à utilização do trabalho material socialmente útil como base para a organização de um sistema de ensino, com vistas à formação de quadros que permita realizar uma transição que reunifique ensino e educação, o que só é possível pela emancipação do trabalho.

De nossa parte, compreendemos que, em relação ao princípio educativo do trabalho, é possível afirmarmos, à luz de Sousa Jr. (2015), que esse caráter educativo do trabalho pode e deve ser estendido à práxis em geral, uma vez que toda forma de atividade humana possui um caráter educativo imanente. Já o trabalho como princípio educativo consiste no fato de ser o trabalho *um* dos elementos fundamentais que determina o modo de organização de um tipo de educação, em sentido *stricto*, conforme o grau de desenvolvimento social atingido historicamente.

Quer dizer, a tese do trabalho como princípio educativo expõe o seguinte: aquilo que define o processo educativo se encontra fora dele (no trabalho). Tal relação de determinância consiste no fato de que transformar a natureza para a satisfação das necessidades humanas é algo a ser realizado em qualquer forma de sociabilidade. Para isso, precisamos conhecer as relações causais da natureza e de causalidades postas (inúmeros instrumentos, máquinas, processos de trabalho desenvolvidos ao longo da história pelo conjunto da humanidade).

Para Lessa (2007, p. 118), o que Saviani busca com a tese do trabalho como princípio educativo é “[...] demonstrar que o referencial decisivo da prática pedagógica se encontra fora dela mesma, que é um complexo social fundado por necessidades que têm sua origem fundamentalmente fora da esfera educativa”. Contudo, Lessa (2007, p. 118) afirma que “[...] esse seu objetivo não pode ser alcançado a partir de suas próprias categorias”, uma vez que, Saviani (2003) identifica trabalho e educação.

Dando continuidade à atualização da polêmica, Ademir Lazarini (2015), ao analisar a relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani, discute a tese do trabalho como princípio educativo exposta na obra do educador brasileiro. Lazarini (2015, p. 55) começa sua crítica fazendo alusão ao que anteriormente foi posto por Lessa (2007): a questão da identificação entre educação e trabalho. Assim afirma Lazarini (2015, p. 55): “[...] foi a partir dessas definições de trabalho e educação, nem sempre coerentes entre si, que emergiu no ideário de Saviani a proposição teórica do ‘trabalho como princípio educativo’”.

Parece-nos incorreta tal afirmativa, pois, o que faz emergir tal proposição no ideário de Saviani, é a leitura de Gramsci acerca da Escola Unitária, que tem como base o trabalho como princípio educativo, exposto majoritariamente no *Caderno 12*. No terceiro capítulo de sua pesquisa, Lazarini (2015, p. 390) lança uma pergunta, que constitui o título do subitem 3.6.4: “O trabalho pode ser o princípio educativo de uma teoria educacional voltada à superação da sociedade atual?” Questão igualmente levantada pelo orientador de sua tese de doutorado, Paulo Sérgio Tumolo (2005). Para nós, primeiramente, não se trata de averiguar se o trabalho pode ser o princípio educativo, mas reconhecer, através da apreensão da realidade, que ele é *um princípio educativo* em qualquer forma de sociabilidade humana, independente de nossa vontade.

Assim, encontra-se o debate acerca do princípio educativo em suas duas dimensões: sobre seu caráter educativo expresso como uma práxis que envolve teleologia e transformação da natureza, e também como elemento central que determina o modo de organização de um tipo de educação. Com base nessas contribuições, de como a problemática vem se constituindo, tomaremos para análise, a seguir, a primeira dimensão do problema.

O Princípio Educativo do Trabalho, da Práxis e da Formação Humana

Acreditamos ser esclarecedor traçar um paralelo entre o caráter educativo do trabalho, elaborado por Gramsci nos seus *Escritos políticos*, e o caráter educativo não somente do trabalho, mas de toda práxis e formação humana, legadas por Lukács em sua POSS. Esse passo é necessário para averiguarmos o que há de fecundo e atual, nos dois teóricos, que possibilite uma maior e mais profunda apropriação da questão em debate.

Antes de fazermos essa discussão, torna-se necessário retomar uma distinção feita por nós na introdução deste trabalho, qual seja: entre o trabalho como princípio educativo e o princípio educativo do trabalho. O princípio educativo do trabalho, com efeito, se refere ao caráter educativo do trabalho.

O princípio educativo do trabalho aparece em Gramsci, em seus *Escritos políticos*, no periódico *L'Ordine Nuovo*. Nesse período, o revolu-

cionário italiano produz elaborações sobre o complexo educativo. Sua intenção é criar base para o processo de autoeducação dos trabalhadores que, ao gerirem a fábrica em Turim à revelia de seus patrões, se educam técnico-politicamente. Nesse ínterim, o intelectual sardo afirma ser no processo produtivo que os trabalhadores encontram o fundamento do processo de autoeducação e de autoemancipação.

Consideremos, a título de ilustração, o processo de produção sob o capitalismo, no qual o valor de uso dos produtos é subsumido ao seu valor de troca. Nesse sistema, os trabalhadores são despojados de todos os meios de produção e perdem o controle sobre o processo e o produto do trabalho. Aqui, como bem explicitou Marx (2015), temos uma inversão do caráter do trabalho – de ato criativo para ato alienado. Ora, como podemos dizer, nesse caso, que o processo de produção é o fundamento da autoeducação do trabalhador?

Em primeiro lugar, é preciso salientar o seguinte: quanto ocorra uma inversão no caráter do trabalho, não se opera uma eliminação completa do seu caráter criativo, criador. Este se encontra subsumido, mas permanece presente. Em segundo lugar, como condição essencial para a realização do processo de produção, o ato de produção da existência humana requer, sob qualquer tipo de sociabilidade, certo grau de conhecimento acerca das leis naturais.

Gramsci considerava que os trabalhadores, inseridos no processo produtivo da riqueza social, já eram dotados de um conhecimento específico, ou seja, o trabalho teria um caráter educativo, apesar de sua forma alienante – especificamente histórico-social. Em terceiro lugar, significa aliar esse conhecimento técnico à educação política do trabalhador. Na análise dos conselhos de fábrica de Turim, por exemplo: Gramsci (2004, p. 289) diz que o “[...] conselho é o mais idôneo órgão de educação recíproca e de desenvolvimento do novo espírito social que o proletariado foi capaz de gerar a partir da experiência viva e fecunda da comunidade de trabalho”. É um momento histórico, o qual se colocou a possibilidade de os trabalhadores tomarem as rédeas do processo produtivo, a fim de iniciar a implantação de novas bases das relações de produção.

Passemos agora a Lukács.

De acordo com Lukács (2018a, 2018b), o trabalho é uma práxis que envolve teleologia e causalidade. A teleologia se divide dialeticamente em duas partes: busca dos meios e posição dos fins. Ela exige uma série de conhecimentos do ser humano que a realiza, a fim de escolher os meios corretos, que concretizem a finalidade requerida previamente. Já a causalidade pode ser dada pela natureza, como matéria-prima ou posta pelo ser social como resultado objetivado da práxis realizada.

O trabalho, conforme acima descrito, é um processo educativo por excelência, pois, ao realizar um pôr teleológico, o agente humano se enriquece de habilidades e conhecimentos. E isso serve para toda e qualquer forma de práxis, seja ela produtiva ou ideológica, já que o trabalho é o modelo de toda práxis social.

Lukács (2018b), mesmo isolando o complexo do trabalho, por uma necessidade de abstração de compreender uma parte do todo minuciosamente, chama atenção várias vezes para o fato de que o trabalho funda, mas não esgota o ser social. Inclusive, já na primeira página do capítulo *O trabalho* (POSS), o revolucionário magiar afirma que alguns complexos surgem concomitantemente, e que a prioridade ontológica do trabalho consiste em que todos os outros complexos possuem seu surgimento possibilitado por ele.

O trabalho faz com que o sujeito humano salte da esfera orgânica para uma esfera qualitativamente diferente de ser: a esfera social. A importância dessa discussão consiste em entendermos que considerar somente o princípio educativo do trabalho impõe limites para a formação da generidade humana, haja vista que não é somente o complexo fundante que detém o caráter de educar o ser social.

Na dialética entre objetivação/exteriorização, homens e mulheres se educam, tornando-se partícipes do gênero humano. Nas palavras de Lukács (2018a, p. 38):

[...] a práxis é, em sua essência e em suas repercussões espontâneas, o fator decisivo da autoeducação humana, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente são sempre primariamente baseados e conduzidos pelas contradições da práxis na sua vida respectiva, e assim por diante.

Esse movimento de intervenção humana – seja transformando a natureza dada, ou posta pelos indivíduos, ou mesmo agindo sobre outras consciências, em toda sua abrangência e complexidade – constitui o processo de formação humana. Ao tratar do fenômeno da alienação² em sua Ontologia, Lukács (2018b) discute esse caráter educativo da práxis em um nível maior de concreção. Vejamos.

No primeiro subitem do capítulo *Alienação*, intitulado *Os Traços Ontológicos Gerais da Alienação*, Lukács busca demonstrar qual a gênese social da alienação, ou seja, quando surge o fenômeno da alienação na história da humanidade. Nesse ínterim, versa acerca de como se dá o processo de individuação do sujeito, que, ao objetivar uma posição de finalidade, desenvolve, concomitantemente, suas capacidades humanas e sua personalidade.

É nesse desenvolver das capacidades humanas, como retroação de todas as formas de práxis, que se evidencia o caráter educativo de toda atividade humana. No processo de objetivação/exteriorização, o ser humano se forma, com habilidades técnicas, e se apropria da generidade humana, do patrimônio histórico, produzido pelo conjunto da humanidade, formando também sua personalidade.

As categorias de objetivação e exteriorização já estão contempladas em Karl Marx (2015). Contudo, a originalidade do Lukács (2018b) consiste em dividir o processo de exteriorização em dois momentos distintos, que se complementam, quais sejam: o do desenvolvimento

das capacidades humanas e da personalidade humana – esta enquanto personalidade singular privada.

Se, por um lado, as categorias de objetivação e exteriorização possuem um caráter ontológico, compondo a natureza essencial da práxis – seja esta puramente econômica ou ideológica em qualquer forma de sociabilidade –, a alienação, por outro, consiste em um fenômeno “[...] exclusivamente histórico-social, que emerge em determinados níveis do desenvolvimento existente, tomando desde então formas historicamente sempre diferentes, sempre mais incisivas” (Lukács, 2018b, p. 501).

Aqui nos interessa sobremaneira as categorias exteriorização e objetivação, no intuito de aferir o caráter educativo da práxis em Lukács:

Enquanto a objetivação é claramente estipulada imperativamente pela respectiva divisão do trabalho e ela, por isso, necessariamente desenvolve as necessárias capacidades nos seres humanos (que isso, naturalmente, apenas se referir a uma média economicamente condicionada, que esse domínio jamais extingue completamente, nesse sentido, as diferenças individuais, nada altera na essência da coisa), a retroação da exteriorização sobre o sujeito do trabalho é, por princípio, divergente (Lukács, 2018b, p. 506).

A objetivação é algo bem mais possível de ser controlado, uma vez que para realizar uma posição de finalidade, o sujeito que se põe uma finalidade necessita apreender corretamente as relações causais, as propriedades, as leis da natureza, para conseguir realizar aquilo que deseja, que planejou em sua consciência. O momento da exteriorização do sujeito, que consiste na formação de suas capacidades e personalidade, permite uma divergência muito maior. Nas palavras de Lukács (2018b, p. 506): “[...] na exteriorização podem surgir modos de comportamento absolutamente opositos”. Vale lembrar que é nesse campo que se situa a educação, tanto em sentido *lato* como *stricto*. Por conseguinte, a práxis educativa pode formar comportamentos completamente contrários ao planejado.

É interessante observar que Lukács (2018a; 2018b) trata essa questão majoritariamente do ponto de vista puramente filosófico, sem se referir a um momento histórico específico, tampouco como isso se reverbera na luta de classes e na organização da classe trabalhadora. Em contrapartida, Gramsci (2004) traz o debate do princípio educativo do trabalho como autoeducação dos trabalhadores. O fato de os trabalhadores se educarem no próprio processo de trabalho lhes permite construir uma independência de gerir a fábrica com autonomia, dispensando os donos dos meios de produção: a burguesia.

E já que, como discutido repetidamente, enxergamos no ser humano singular um polo ontológico real de todo processo social, já que a alienação é um dos fenômenos sociais mais decididamente centrados no indivíduo, é importante novamente recordar que também não se trata aqui de uma ‘liberdade’ individual-abstrata, à qual, no

outro polo, o da totalidade social, se confrontaria uma necessidade igualmente abstrata, desta vez socioabstrata, mas que a alternativa não é plenamente eliminável de nenhum processo social (Lukács, 2018b, p. 507).

Do mesmo modo como o autor húngaro afirma que a alienação é um dos fenômenos sociais mais decididamente centrados no indivíduo, podemos dizer o mesmo da exteriorização. Salvo a diferença de que a alienação é fruto, em última instância, da sociedade de classes e tende a findar – ainda que seja apenas uma possibilidade – com a superação dessa forma de sociabilidade. A exteriorização é uma categoria ontológica,posta em qualquer sociedade, tendo sua forma determinada conforme o modo de produção da existência dos seres sociais.

Tendo como base a seguinte afirmação de Marx (2015, p. 352): “A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”, Lukács (2018b, p. 514) nos ensina acerca da generidade autêntica:

O desenvolvimento do ser humano, portanto, a uma generidade autêntica de modo algum é, como simplesmente descrevem a maioria das religiões e quase todas as filosofias idealistas, um mero desenvolvimento das assim ditas capacidades ‘mais elevadas’ dos seres humanos (pensamento etc.) pelo retroceder da sensibilidade ‘inferior’, mas deve se manifestar no complexo como um todo do ser humano, portanto também – imediatamente mesmo: antes de tudo – em sua sensibilidade.

Esse autor traz a formação dos sentidos, que tem no complexo da arte elevado privilégio, para exemplificar que a formação do ser social se dá ao longo da história da humanidade. Contudo, a alienação adentra como mediação entre o desenvolvimento das capacidades humanas e a personalidade humana. A superação dessa alienação não é possível somente no campo da individualidade, como sujeitos singulares, o que é possível é a desfetichização. Também não se trata de uma desalienação exclusivamente nas consciências, precisa ser um processo dialético entre desalienação das relações de produção e em todos os reflexos na consciência.

O autor magiar se preocupa em distinguir aquilo que é próprio do ser social, que se expressa como necessidade, surge na história e se torna permanente. Necessidades do ser social que ocorrem em qualquer modo de produção, ainda que adquiram diferentes formas fenomênicas nas distintas formações sociais nas quais estejam inseridas. Nas palavras de Lukács (2018b, p. 354): “[...] um momento fundamental do ser social, e aqui devemos olhar algo mais detalhado a esse seu caráter geral: a objetivação do objeto e a exteriorização do sujeito que constituem, como processo unitário, a base para a práxis e teoria humanas”.

Entendemos que as duas elaborações – Gramsci e Lukács – possuem semelhanças e diferenças que se complementam e, sobretudo, que não há uma oposição aberta e direta; não se opõem porque se tratam de elaborações com diferentes finalidades. Enquanto o autor dos

Cadernos elabora para uma particularidade histórica, frente à possibilidade de instauração de um período de transição revolucionária na Itália da segunda década do séc. XX, Lukács (2018b) centra seus esforços em compreender a práxis humana, enquanto processo dialético de objetivação e exteriorização, que se constituem como um processo educativo, formativo em sua essência. Assim como é possível extraír do marxista húngaro que o próprio processo de desenvolvimento histórico é o processo de formação humana por excelência, pois “[...] a composição da formação humana é algo mais amplo. Abarca, por sua amplitude omnilateral, além da educação, outros elementos necessários para formar o indivíduo em conexão com o gênero em que este é partícipe” (Santos, 2020, p. 67).

Até aqui, discorremos sobre a imanência educativa do trabalho, conforme posto em Gramsci e Lukács. Todavia, como Lukács avança ao compreender o trabalho como a práxis fundante e modelo de toda práxis social, evidencia-se que toda forma de práxis tem um caráter educativo imanente. Donde pode-se concluir o seguinte: todo o desenvolvimento histórico da humanidade se constitui como um processo de formação humana.

O Trabalho, a Práxis e a Formação Humana como Princípio Educativo

Nossa intenção, a partir de agora, é refletir sobre um específico momento histórico-social do trabalho como princípio educativo em Gramsci e a natureza essencial do princípio educativo com base em Lukács. Aqui já fica demarcada uma distinção das elaborações teóricas dos autores supracitados. O primeiro centra sua elaboração na função histórica do princípio educativo e o faz considerando uma possível fase de transição dessa forma de sociabilidade a outra. Já o segundo se detém sobre a função ontológica da relação entre trabalho e educação, que nos ajuda a pensar na função ontológica do princípio educativo. A falta de distinção entre essas diferentes abstrações teóricas tem servido para embaraçar o debate em torno dessa problemática.

Gramsci (1975, Q. 4, § 55, p. 498-499, tradução nossa) entende o trabalho como princípio educativo imanente e define o trabalho como atividade prática do humano:

[...] a educação primária está fundamentada em última análise no conceito e no fato do trabalho, já que a ordem social (conjunto de direito e deveres) está na ordem natural. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade prática do homem [...].³

Ele acrescenta que uma educação balizada no trabalho, nessa atividade prática de homens e mulheres “[...] cria os primeiros elementos de uma intuição de mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção

histórica, dialética, do mundo [...]” (Gramsci, 1975, Q. 4, § 55, p. 499, tradução nossa)⁴. Sendo assim, coloca o trabalho como primeiro elemento de mediação, que contribui para a formação de uma concepção histórica de mundo.

Mais tarde, o *Caderno 4* foi revisado, tendo grande parte de seu material reescrito no *Caderno 12*. Nesse trecho de definição do trabalho, o autor reedita acrescentando trabalho como “atividade teórico-prática do homem”, em detrimento da definição anterior, que contemplava somente a dimensão prática do trabalho. Aqui evidencia-se de qual concepção de trabalho parte Gramsci para considerá-lo o “princípio imanente da escola primária”. Sua definição de trabalho se aproxima à de Lukács. O autor húngaro toma o trabalho em sentido *stricto* (mediação ser humano/natureza), como práxis social originária que requer uma dialética inseparável entre teleologia e causalidade.

Não estamos afirmando que isso se encontra desenvolvido por Gramsci em toda sua obra. Ao corrigir a definição de trabalho, ressaltando sua dimensão teórica, ele se aproxima de Lukács; e isso ocorre porque ambos se fundamentam na teoria revolucionária de Marx e Engels.

Na esteira de Marx, Gramsci (2006, C. 12, § 2, v. 2, p. 43) vai no mesmo sentido, ao qualificar que o trabalho “[...] é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”. O que ele diz de maneira muito sintética, no entanto, a fim de pensar sua proposta educacional enquanto um programa político de educação, Lukács (2018b) trata em um capítulo, com um nível de concreção e aprofundamento distinto. O que pode ser aferido nos ensinamentos do marxista magiar sobre o processo de se tornar ser social através do trabalho.

Gramsci (2006) viveu no período histórico em que se disseminava o amadurecimento do modo de produção capitalista na Itália, e o país vivia uma fase de aceleração da industrialização. A escola estava sendo reformulada para atender a essa demanda da formação social que vinha se consolidando. Havia a possibilidade da classe trabalhadora se fazer Estado, se a onda revolucionária, que passou pela Rússia, tivesse chegado aos países de capitalismo avançado do Ocidente europeu.

Por isso, em meio a esse cenário, Gramsci (2006) almeja pensar uma alternativa de escola voltada para os interesses da classe trabalhadora. Sendo assim, na elaboração da proposta da Escola Unitária, Gramsci (2006) parte do diagnóstico, critica a Reforma Gentile e, por conseguinte, elabora um projeto alternativo de reforma de escola. Para isso, debate a escola, não de maneira abstrata, mas como uma mediação que, juntamente com outras instituições educativas, atrelada ao Estado operário – cuja implementação Gramsci acreditava –, cumpriria uma função de formar o técnico + dirigente (político) capaz de comandar o processo revolucionário.

Importante ressaltar o seguinte: ainda que esteja em Gramsci (2006, § 2, v. 2, p. 43) a constatação e a defesa de que “[...] o conceito e o

fato de trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária [...]”, não há nisso nenhuma defesa de que a escola se reduza a formar o indivíduo exclusivamente para o processo mercadológico de trabalho. A proposta educacional por ele elaborada expressa isso com bastante clareza. Já que sua defesa consiste em uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2006, § 2, v. 2, p. 33).

Tal assertiva é comprovada pelo debate ferrenho de Gramsci, nesse período, contra a escola profissionalizante, imediatamente interessada, ou seja, uma escola que forme o indivíduo para uma função prática imediata. Em oposição a isso, ele defende o ensino da ciência como saber sistematizado.

Passemos, outra vez, a Lukács.

A discussão em POSS se dá no âmbito filosófico-ontológico, como exercício do pensamento, não como especulação, mas fundamentado numa materialidade histórica que permite antever para onde apontam alguns movimentos do real, como potência, possibilidade que pode ou não vir a se confirmar. Ainda que Lukács não se refira diretamente ao princípio educativo de um sistema de ensino, conseguimos deduzir algumas questões a partir das relações entre trabalho e educação, assim como de outros complexos, como direito e linguagem, trazidas pelo autor em sua obra.

No capítulo *A Reprodução* de POSS, Lukács ressalta três complexos que surgem concomitantemente com o complexo do trabalho, quais sejam: a divisão do trabalho, a cooperação, a linguagem; podemos, também, acrescentar a eles a educação, em sentido lato, como categorias que advêm desde os estágios mais iniciais. O que vale ressaltar é que, para se efetivar o trabalho, necessita-se da apropriação dos conhecimentos das leis naturais – bem como sociais –, o aprendizado de habilidades, valores e comportamentos, a fim de resolver problemas comuns ao grupo. O complexo educativo é imprescindível para o tornar-se participante como membro do gênero humano (humanização) e não apenas como integrante da espécie (hominização).

A hominização é dada por herança genética, ao contrário da humanização, que requer a anexação das objetivações que compõem o gênero humano num dado momento histórico, um processo contínuo e inacabado por natureza. O ser social, ao contrário dos animais, não nasce sabendo como garantir sua sobrevivência, tampouco como dar continuidade à reprodução de sua espécie. Por isso, podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um ser humano (Leontiev, 1978). Essa aprendizagem exige a educação em sentido lato e *stricto*. Daí a necessidade histórica de universalizar a educação no sentido *stricto* para que todos os indivíduos possam se tornar verdadeiramente humanos em sua plenitude.

A educação, a atividade humana tratada por nós nesta investigação, é um desses complexos potencializadores do desenvolvimento hu-

mano. Ela estabelece com o trabalho uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca, assumindo assim uma função basilar no processo de reprodução social. Tanto em sentido lato como *stricto* – que compõem um mesmo complexo –, a educação é um complexo ontológico que se ocupa em concretizar a apropriação, por parte dos indivíduos, das objetivações que constituem o gênero humano. Para Lukács (2018b, p. 133), o essencial da educação consiste em qualificar os seres humanos a “[...] reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas”.

E, mais Lukács (2018b, p. 243) traz a seguinte definição de formação humana:

[...] o resultado de um processo complicado de interações nas quais, através das quais, emerge aquela inseparável, ainda que com frequência plena de contradição, unidade de determinações psíquico-corpóreas e sociais no ser humano singular, que é o mais profundamente caracterizadora de seu ser-humano.

Percebe-se que o autor se refere à mediação do complexo educativo na formação do ser singular, como partícipe do gênero humano. No âmbito da educação em sentido lato “[...] como a totalidade de todas as influências que se dirigem ao novo ser humano que se forma” (Lukács, 2018b, p. 242). É importante insistir que o autor húngaro afirma não haver entre a educação, em sentido lato e *stricto*, uma demarcação precisa. Ambas constituem um único complexo. O que nos faz inferir o seguinte: dentro dessa formação, do modo como explicita o autor, cabe tanto a educação em sentido lato como *stricto*.

Com base nessas considerações, podemos concluir que em Lukács a formação humana é o princípio educativo, que deve nortear a educação como mediação da reprodução do ser social, ou seja, precisamos de um sistema de ensino erigido a partir da necessidade de formar os indivíduos nas suas plenas potencialidades humanas, que crie as possibilidades dessa formação se efetivar para o conjunto da humanidade. Fazendo a ressalva de que Lukács não elaborou uma proposta política educacional, nem uma pedagogia para uma particularidade histórica, pode-se extrair de sua obra um princípio educativo imanente, a partir da relação ontológica entre trabalho e educação, entre práxis, como atividade humana consciente, e o complexo educativo.

Entendemos, até aqui, que a educação precisa ser erigida sobre o fundamento da formação humana, portanto, desenvolver homens e mulheres em todas as suas potencialidades. Ainda que, na sociedade dividida em classes sociais baseada na propriedade privada, não seja possível a concretização de uma educação emancipadora, o novo precisa começar a ser construído a partir do velho. Tal construção se dá com todos os limites e contradições inerentes a algo que se constitui como à frente de seu tempo, mais avançado do que a estrutura social que o gera e comporta.

Em qualquer forma de sociabilidade, a educação vai formar os indivíduos em diversos aspectos, e essa formação se dará permeada com

todos as contradições, problemas e virtudes do grau de desenvolvimento da humanidade e da totalidade que estrutura a sociedade, na qual a educação se encontra inserida. E, nas sociedades de classes, vale lembrar que essa formação/deformação se dá com a mediação da alienação que atravessa todos os complexos, seja da estrutura (práxis produtiva) ou da superestrutura (práxis ideológicas).

Para usarmos os termos de Leontiev (1978, p. 263) acerca da dialética do princípio educativo da formação humana:

[...] no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc.

Aqui vemos como o ser social, nesse processo de formação humana, vai sendo educado em várias dimensões de sua existência, não somente as suas capacidades humanas, voltadas para o processo produtivo, mas a linguagem, as artes etc.

Nesse processo de construção de uma nova forma de sociabilidade, a educação, como um complexo de reprodução social ontológico, cumpre uma função imprescindível de mediação para a formação de novos seres humanos, assim como na superação do desequilíbrio entre trabalho manual e intelectual, e na superação de uma personalidade humana alienada.

Ao interpretar Lukács, Sousa Jr. (2015, p. 76) afirma que:

[...] ele não endossaria nenhuma tese que estabeleça exclusividade da categoria trabalho como determinante da formação do ser social; mas do que isso, o autor destaca enfaticamente até mesmo maior influência da práxis do que do trabalho sobre a reprodução espiritual dos sujeitos. Sendo mais específico e debatendo diretamente com a fundamentação das pesquisas em trabalho e educação: o ‘princípio educativo do trabalho’, na medida em que anula ou secundariza a práxis, não pode ser o postulado exclusivo e definitivo desse campo de pesquisa.

Se esse intérprete tiver razão, o processo de humanização, embora tenha seu fundamento no trabalho, não tem como se limitar a ele. A realidade coloca perguntas para a humanidade que só podem ser respondidas – mesmo que com base no trabalho – por outras formas de práxis ideológicas. Assim, a formação humana, com fundamento no trabalho do ser social, vai ter na totalidade das formas de práxis a sua concretização. É nesse sentido que a práxis se coloca como um princípio educativo, ou seja, é necessário formar mulheres e homens que

pratiquem ações conscientes. Seja isso no campo da produção, na esfera das práticas ideológicas, ou na dialética que movimenta esse âmbito de manobra. É esse o significado de união entre corpo, mente e fantasia.

Sabemos que essa superação só pode ser posta como uma possibilidade tendo como base novas maneiras de organização das relações de produção, pautadas no trabalho livremente associado.

Considerações Finais

Nosso artigo, por meio de uma investigação teórica e bibliográfica, visou compreender se devemos tomar o trabalho como princípio educativo da formação humana. Para isso, recorremos a Gramsci e Lukács, a fim de encontrarmos elementos que nos ajudassem a pensar uma educação voltada para a emancipação de toda a humanidade, atrelada a um tipo de organização social. A compreensão de que a construção de um novo modelo educacional requer, juntamente, a construção de uma nova forma de sociabilidade, coloca a discussão da necessidade de uma revolução socialista na ordem do dia.

Partindo do princípio educativo do trabalho, ponderamos sobre o caráter imanemente educativo do trabalho, conforme posto em Gramsci, como autoeducação dos trabalhadores organizados na fábrica, que, por sua vez, é uma dimensão da educação do sujeito revolucionário. Também, tratamos, da forma posta em Lukács, que o ser social se educa não somente no processo de trabalho, como em toda prática social, seja ela produtiva ou ideológica na unidade dialética entre objetivação e exteriorização. E, mais, a formação humana, por ser uma categoria mais ampla e envolver tanto a esfera do trabalho como todos os complexos sociais, é o esteio pelo qual deve se fundamentar um sistema educacional em qualquer modo de produção.

Já acerca do trabalho como princípio educativo em Gramsci, tal discussão encontra-se de maneira direta e situada historicamente. Ele afirma o trabalho como princípio educativo imanente. E, ainda que a descrição da Escola Unitária não expresse uma formação exclusivamente para o trabalho e seja uma escola de transição, pensada para um momento de transição do capitalismo para o comunismo, precisamos levar em conta a limitação existente na defesa de se colocar o trabalho como princípio educativo. Já que o trabalho é somente uma dimensão do processo de humanização, embora tenha peso ontológico fundamental sobre as demais dimensões.

Em Lukács, torna-se necessário asseverar que não há a rubrica do trabalho como princípio educativo ou uma discussão direta sobre o assunto, tampouco a descrição de uma pedagogia. Contudo, no capítulo *O trabalho* de POSS, é possível concluir que o trabalho é um princípio educativo imanente, uma vez que qualquer processo de trabalho necessita de uma educação que se encontre vinculada a ensinar acerca daquele ramo de produção. Tal assertiva encontra-se exposta no fato de que a conexão entre trabalho e educação está posta ontologicamente na reali-

dade. A sua existência é necessária em qualquer forma de sociabilidade humana: em qualquer modo de produção.

Também é imprescindível mencionar que em Lukács encontramos a assertiva de que o trabalho funda o ser social. É, portanto, ineliminável na garantia de sua existência; mas não o esgota. O autor coloca o trabalho como modelo de toda práxis social e, assim, nos possibilita inferir que se torna necessário considerar a práxis como princípio educativo, ou seja, uma organização educacional baseada na premissa da união entre corpo, mente e fantasia. Isto é, em resumo, a construção de um novo tipo de ser humano que aja conscientemente do mesmo modo na produção de suas condições materiais de existência, bem como no campo das ideias.

Em suma, podemos afirmar que o princípio educativo do trabalho e o trabalho como princípio educativo foi desenvolvido tanto por Gramsci como por Lukács, salvo suas devidas divergências e similitudes apontadas no decorrer do texto. O revolucionário magiar, contudo, aponta um nível filosófico de concreção sobre o princípio educativo distinto de Gramsci. Ao apontar tanto o princípio educativo da práxis e da formação humana, como a práxis e a formação humana como princípio educativo, Lukács chega a conclusões aproximadas das do autor sardo.

Sendo assim, entendemos que podemos inferir, a partir da POSS, o seguinte: o trabalho se constitui como um princípio educativo dentro de um princípio, qualitativamente superior, que é a formação humana. Por isso, chegamos à conclusão de que um sistema educacional que tenha como horizonte a emancipação social precisa estar pautado na formação das plenas potencialidades humanas. Dessa maneira, torna-se mais coerente afirmar a formação humana como princípio educativo ontológico, uma vez que a função essencial da educação, em qualquer forma de sociabilidade, consiste na autoconstrução do indivíduo como partícipe do gênero humano.

Recebido em 30 de agosto de 2021
Aprovado em 14 de novembro de 2022

Notas

- 1 Este artigo consiste num recorte fidedigno da tese de doutoramento da autora, Karine Martins Sobral (2021).
- 2 Para um aprofundamento da categoria alienação em Georg Lukács, conferir Lima (2020).
- 3 Do original: “L’educazione elementare si impernia in ultima analisi nel concetto e nel fatto del lavoro, poiché l’ordine sociale (insieme dei diritti e doveri) è dal lavoro innestato nell’ordine naturale. Il concetto dell’equilibrio tra ordine sociale e ordine naturale sulla base del lavoro, dell’attività pratica dell’uomo [...]”.
- 4 Do original: “[...] crea la visione del mondo elementare, liberata da ogni magia e da ogni stregoneria e dà l’appiglio allo sviluppo ulteriore in una concezione storica, di movimento, del mondo [...]”.

Referências

- CIAVATTA, Maria. **O Trabalho como Princípio Educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). 1990. X f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.
- GRAMSCI, Antônio. **Quaderni del Cárcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1975. (Volume 1).
- GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Volume 1).
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (Volume 2).
- LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e Educação Escolar na Obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LESSA, Sérgio. **Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Marteana. **Lukács**: trajetória e concepção de alienação. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.
- LUKÁCS, Georg. **Para a Ontologia do Ser Social**. Tradução: Sérgio Lessa Maceió: Coletivo Veredas, 2018a. (Volume 13).
- LUKÁCS, Georg. **Para a Ontologia do Ser Social**. Tradução: Sérgio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b. (Volume 14).
- MACÁRIO, Epitácio. Trabalho, reprodução social e educação. 2005. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.
- MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. (1932). Tradução: José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola Comuna**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SANTOS, Deribaldo. **Arte-Educação, Estética e Formação Humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar; MEDEIRA, Felícia; FRANCO, Maria Laura (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).
- SOBRAL, Karine Martins. **A Natureza Onto-Histórica do Princípio Educativo**: uma análise com base nas contribuições de Gramsci e Lukács. 2021. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

A Natureza Onto-Histórica do Princípio Educativo

SOUSA JÚNIOR, Justino. O Princípio Educativo da Práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015.

TITTON, Mauro. O Princípio Educativo do Trabalho e o Trabalho Enquanto Princípio Educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31., 2017, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2017. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4589--Int.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho como Princípio Educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan.-abr. 2005.

Karine Martins Sobral é professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, cuja área de ensino é Fundamentos da Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5406-5318>
E-mail: karineufma2013@gmail.com

José Deribaldo Gomes dos Santos é professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLES/UECE). Coordena o Laboratório de Pesquisa sobre política Social do Sertão Central (Lapps/FECLES). Pesquisador de Produtividade do CNPq, nível 2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>
E-mail: deribaldo.santos@uece.br

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

