

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO

**EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO:
LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA
CATEGORIA DA MEDIAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS**

Araraquara-SP
2009

CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO

**EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO:
LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA
CATEGORIA DA MEDIAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida.

Bolsa: CAPES.

Araraquara-SP
2009

Darcoleto, Carina Alves da Silva

Educação e Mediação: limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria da mediação em István Mészáros/ Carina Alves da Silva Darcoleto. – 2009.

152 f., 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar): Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara, 2009.

Orientador: José Luís Vieira de Almeida

1. Educação. 2. Educação Escolar. 3. Mediação. 4. Ontologia do Ser Social. 5. István Mészáros. I. Título

CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO

**EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO:
LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA
CATEGORIA DA MEDIAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida.

Bolsa: CAPES.

Data de aprovação: **19/03/2009**.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (UNESP – São José do Rio Preto)

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Orlanda Pinassi (UNESP – Araraquara)

Membro Titular: Prof. Dr. Newton Duarte (UNESP – Araraquara)

Membro Titular: Prof. Dr. Ivo Tonet (UFAL – Alagoas)

Membro Titular: Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira (PUC – São Paulo)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe (que também é pai), Cida: que representa a força e a coragem de tantas mulheres, mães e trabalhadoras, deste mundo!

Ao Marcelo: pelas “infindáveis” conversas sobre este trabalho e por todas as nossas preocupações em comum (em todos os âmbitos da vida)! Por sermos o que somos hoje, juntos!

AGRADECIMENTOS

O resultado da pesquisa aqui sintetizado só foi possível graças à ajuda e incentivo (seja de ordem material, afetiva, intelectual) de inúmeras pessoas. Longe de formalidades, os agradecimentos que ora se tornam públicos se fazem necessários para expressar a minha gratidão a cada um que se fez/faz presente – de um modo ou de outro – ao longo da minha formação acadêmica e ou pessoal...

Agradeço...

À *minha mãe*, pela educação de toda a vida, pelo amor e dedicação e por sempre ter me dado condições para estudar, mesmo com todas as dificuldades financeiras. Mãe, não há palavras que possam expressar o tamanho da minha gratidão!

À *minha avó, Nilva*, pela alegria de poder aprender tantas coisas com a senhora, pelo carinho; por acreditar em mim, sem mesmo entender ao certo a atividade que eu desenvolvo!

Ao meu companheiro *Marcelo*, por compartilhar comigo as alegrias e as angústias da pesquisa e, principalmente, da vida! Agradeço por ter você ao meu lado, no caminhar das lutas da vida! Certamente, isso torna esse caminhar mais alegre...

Ao meu orientador, *Prof. José Luís Vieira de Almeida*, por ter acreditado em mim, pelo respeito e confiança que sempre me dedicou. Pelos ensinamentos “teóricos” e, especialmente, por ter me ensinado, desde o início, que não se separa a teoria da própria vida! Obrigada, ainda, pela preocupação que sempre teve comigo, com “coisas” da e para além da pesquisa!

Ao meu primo *Rodrigo*, pelo apoio e torcida nessa caminhada!

Ao professor e amigo *Mauro Carlos Romanatto*, que tornou o processo de pesquisa mais leve, sempre me ouvindo e tendo uma palavra amiga para me animar. Obrigada por tanta paciência e carinho!

Aos professores que fizeram parte da minha banca de defesa, contribuindo, cada um ao seu modo, com o trabalho e com orientações que levarei adiante:

- *Maria Orlanda Pinassi*: agradeço também pelos ensinamentos acerca do marxismo. Tive o privilégio de cursar uma disciplina com você, que me abriu o horizonte não só para a pesquisa, mas, para a vida, como um todo. Agradeço, ainda, por estar presente nas minhas bancas de qualificação, além da de defesa. Obrigada, sobretudo, pela postura profissional e pessoal exemplar!

- *Ivo Tonet*: agradeço por todos os ensinamentos, por não medir esforços para contribuir com a gente. Obrigada pela generosidade e exemplo de sempre!

- *Newton Duarte*: agradeço pelas discussões de Leontiev já no primeiro ano da Pedagogia, e, especialmente, pelas críticas e sugestões ao meu projeto de pesquisa e à tese!

- *Evaldo Amaro Vieira*: agradeço pela leitura minuciosa do meu texto e pelas críticas e sugestões. Obrigada pela delicadeza com que nos ensina!

Ao *Lionel Antoine*, meu professor de Francês, agradeço pela seriedade com que ensina a “sua” língua e, mais ainda, pelo encantamento que conseguiu imprimir em mim em relação à língua francesa. Se todos os professores de língua estrangeira fossem iguais a você...

Aos professores do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP, campus de Araraquara. Agradeço em especial às professoras *Carlota Boto*, *Cássia R. C. Sossolote*, *Vera Valdemarin*, *Marilda da Silva* e *Luci Muzzetti* e aos professores *Jaime Cordeiro*, *Pedro Ganzeli*, *Edson Inforsato (Tamoio)* e *José Vaidergorn*: o meu reconhecimento pela formação que me proporcionaram!

Não poderia deixar de mencionar dois dos meus professores da UFSCar, que muito contribuíram para a minha formação: agradeço ao professor *Amarílio Ferreira Júnior* e à professora *Marisa Bittar*, pelo contato inicial com o marxismo e pelo exemplo de professores que são!

À minha querida amiga *Lilian* que, mesmo de longe, dividiu comigo as dores e as delícias de mais uma etapa da minha formação. Obrigada pela doce amizade!

Aos amigos de antes e aos de agora: *Alessandro, Juca, Francini, Marcela e Kênia*: obrigada pela partilha!

Aos colegas da Pós-Graduação, *Amanda, Luciene, Valmir, Leonor* (“Lelê”), *Márcia, Elaine, Ademilson*: agradeço pelos estudos compartilhados, pelas conversas e pelos momentos de descontração;

Ao amigo *Carlos Bocanegra*, especialmente pelas agradáveis e enriquecedoras conversas nas viagens de Araraquara a Rio Claro;

À *Cíntia, Bárbara, Marília e Camila Timpani*: pela convivência e aprendizagem desde a graduação;

Aos “*meus*” *alunos* das escolas públicas estaduais (de Araraquara) que estiveram comigo nos meus “primeiros passos” como professora. Aos *alunos do curso de Geografia da UNESP de Rio Claro*, com os quais tive a alegre oportunidade de trabalhar, no primeiro semestre de 2008: muitas das nossas aulas e conversas contribuíram com essa pesquisa, com toda certeza!

Agradeço, ainda, aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, particularmente à *Flávia S. Nascimento, Fernando Surian e José Domingos Ibelli*, pela presteza com que sempre me atenderam. Aos funcionários da Biblioteca, especialmente ao “*Zé*”, à *Sílvia, Sandra e Ana Cristina*, por todo o auxílio dispensado ao longo destes oito anos. Aos secretários de departamentos: *Rose* (Ciências da Educação); *Sandra Telarolli e Marcelo* (Didática), pelas ajudas “burocráticas” e pelas conversas...

Aos funcionários da limpeza, do protocolo, do R.U., da cantina e da portaria, em especial, *Antonio* e *Sr. Jesus*, pelas tantas conversas ao longo destes anos.

Ao pessoal do “Xérox” e do pólo computacional: especialmente, ao *Abílio*, que tanto me “socorreu” quando dos problemas no meu computador pessoal.

A cada um que faz parte da minha formação, os meus sinceros agradecimentos!!!

À CAPES, pelos 30 meses de bolsa!

Nós vos pedimos com insistência:

Nunca digam – Isso é natural –
diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
em que escorre o sangue,
em que se ordena a desordem,
em que o arbítrio tem força de lei,
em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca – Isso é natural! –
Para que nada passe a ser imutável.

Eu peço com insistência

Não diga nunca – Isso é natural -

Sob o familiar,
Descubra o insólito,
Sob o cotidiano, desvele o inexplicável.

Que tudo o que é considerado habitual
Provoque inquietação,
Na regra, descubra o abuso,
E sempre que o abuso for encontrado,
Encontre o remédio.

Bertold Brech

RESUMO

Essa pesquisa tem como principal foco de análise a mediação da educação escolar, partindo da hipótese de que essa mediação reflete o movimento contraditório da sociedade capitalista em sua fase atual, ou seja, a atividade mediadora da educação escolar, ao mesmo tempo em que tem condições para corroborar o processo de humanização dos alunos, também pode atuar como uma mediação alienada, a serviço das necessidades do sistema metabólico do capital em detrimento das reais necessidades dos homens. Nessa perspectiva, a tese que consubstancia este trabalho pode ser sintetizada nas seguintes palavras: a educação é uma mediação. A educação contemporânea (seja no seu sentido mais geral ou na forma escolar) é uma mediação prioritariamente alienada. Tratando-se de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, nosso fio condutor de análise baseia-se, fundamentalmente, na categoria da mediação a partir das contribuições do filósofo marxista húngaro István Mészáros, o qual nos possibilitou realizar uma abordagem ontológica da educação, compreendendo-a na sua relação com a totalidade da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Educação Escolar. Mediação. Trabalho. Ontologia do ser social.

RÉSUMÉ

Cette recherche traite de la médiation de l'éducation scolaire. Elle est basée sur l'hypothèse que cette médiation reflète le mouvement contradictoire de la société capitaliste dans sa phase actuelle. Autrement dit, si l'activité médiatrice de l'éducation scolaire présente des conditions qui corroborent le processus d'humanisation des élèves, elle peut agir aussi comme une médiation aliénée, au service des nécessités du système métabolique du capital et au détriment des besoins réels des hommes. Dans cette perspective, la thèse qui est consubstantielle à ce travail, peut être synthétisée par les mots suivants : l'éducation est une médiation. L'éducation contemporaine (au sens générale ou dans sa forme scolaire) est une médiation essentiellement aliénée. Comme il s'agit d'une recherche théorique et bibliographique, le fil conducteur de notre analyse suit basiquement la catégorie de la médiation à partir des contributions du philosophe marxiste et hongrois István Mészáros, ce qui nous permet d'aborder ontologiquement l'éducation, en la replaçant dans sa relation avec la totalité de la société.

Mots-clés: Éducation. Éducation Scolaire. Médiation. Travail. Ontologie de l'être social.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. CONTRIBUIÇÕES DE ISTVÁN MÉSZÁROS ACERCA DA CATEGORIA DA MEDIAÇÃO	20
1.1. A mediação na perspectiva ontológica: as “mediações de primeira ordem”	21
1.2. A mediação no “sistema sociometabólico do capital”: as “mediações de segunda ordem”	44
1.2.1. <i>A alienação</i>	44
1.2.2. <i>A íntima relação entre o capital e as “mediações de segunda ordem”</i> ...	54
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO	77
Situando o problema	77
2.1. Educação como necessidade para a produção e reprodução do ser social.....	80
2.2. Educação no “sistema sociometabólico do capital”: a educação como “mediação de segunda ordem”	93
CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR E MEDIAÇÃO	102
3.1. A função mediadora da escola	102
3.1.1. <i>A educação escolar e a totalidade social</i>	104
3.1.2. <i>A mediação da educação escolar</i>	106
3.1.3. <i>A mediação necessária entre o professor e o aluno</i>	117
3.1.4. <i>O fundamento dialético da mediação da educação escolar</i>	123
3.2. A educação escolar como “mediação de segunda ordem”	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	151

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da nossa pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP, campus de Araraquara. O interesse por essa pesquisa surge a partir de questões – que há muito tempo têm ocupado as nossas reflexões¹, colocando, com isso, a necessidade de uma investigação – , intrinsecamente relacionadas, como as que se seguem: Qual o papel da educação escolar na/para a formação dos indivíduos? A escola tem autonomia para exercer a sua função; em outras palavras, a escola é concebida como um mundo à parte da sociedade, ou, contrariamente, nas suas relações com ela? Qual a concepção que se tem de conhecimento, de aluno, de professor? Como a escola pode garantir com que os alunos aprendam? E, o que eles devem aprender?

Tendo como pressuposto que a educação escolar estabelece uma mediação entre o indivíduo e a humanidade, mediação esta que está intrinsecamente relacionada à totalidade social, vislumbramos na categoria da mediação, entendida na perspectiva do materialismo histórico dialético², a possibilidade de respostas concretas para alguns dos problemas que estão no cerne das potencialidades e/ou das limitações da escola na nossa sociedade.

Nesse sentido, a categoria da mediação assume centralidade em nosso trabalho, uma vez que é a partir dela que buscamos compreender o fenômeno da educação e, particularmente, da educação escolar em sua natureza e em sua especificidade na sociedade capitalista dos dias atuais. Com essa questão delimitada, surgiu a necessidade de escolher um autor que nos auxiliasse na análise da categoria da mediação na perspectiva do materialismo histórico, para, a partir da sua apreensão, podermos examinar em que consiste a mediação da educação, no sentido geral, e da educação escolar, especificamente.

¹ Mais propriamente, desde o desenvolvimento de nossa Iniciação Científica, durante os dois últimos anos (2002-2003) da nossa graduação em Pedagogia, na UNESP/Araraquara; ocasião em que realizamos um estudo acerca do conceito de transposição didática e das suas implicações para a educação escolar.

² Vale lembrar que existem diversas interpretações acerca do conceito de mediação e, especificamente, daquilo que se denomina mediação escolar ou mediação do professor; sendo que, de acordo com nosso exaustivo levantamento bibliográfico, a abordagem que se fundamenta no materialismo histórico dialético é a menos recorrente.

Em se tratando de um trabalho inserido no campo da Filosofia da Educação e que tem como preocupação tratar a educação escolar como uma esfera que existe na reciprocidade dialética com a totalidade social, foi o contato com parte da obra do filósofo húngaro marxista István Mészáros que estabeleceu o caminho a percorrermos na pesquisa.

Em seu livro intitulado “*Marx: a teoria da alienação*” (1981)³, seu primeiro trabalho publicado no Brasil, Mészáros, ao se debruçar sobre a categoria da alienação nos “*Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*”(2004), de Karl Marx, resgata a atualidade da ontologia marxiana, recuperando a centralidade do trabalho e conferindo a ele o seu papel de mediação fundante e fundamental para a produção e reprodução do ser social. O trabalho, dessa forma, é o elemento que permite ao homem transformar a natureza, modificando-a em favor das suas necessidades e; nessa relação, por ser o homem parte da natureza, ele também é transformado. O autor mostra, na esteira do pensamento marxiano, que o trabalho é a mediação da qual decorrem todas as outras formas de mediação, como é o caso da arte, da filosofia, da ciência, do direito, da política e, dentre muitas outras, da educação; por isso está nele a base da liberdade e das possibilidades do ser social. É a partir do estudo dessa obra e, em especial, da abordagem que Mészáros faz da categoria da mediação, a qual, ao mesmo tempo em que complexa e densa, é clara em sua exposição; que começamos a delinear o nosso trabalho, tanto no aspecto do seu conteúdo, como no que se refere a sua abordagem teórico-metodológica. Nesse sentido, buscamos realizar um enfoque ontológico da educação e, mais precisamente, da educação escolar, que é elemento central no nosso objeto de investigação.

Com o estudo de outra importante obra do referido autor, “*Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*” (2002), nos foi decisivo buscar um enfoque da mediação que não se restringisse só ao seu caráter de desenvolvimento das potencialidades do ser social, mas que explorasse o conteúdo alienador e alienante que as necessidades impostas pelo capital lhe imprimem, impedindo-a de se realizar de

³ Utilizamos, neste trabalho, a edição dessa obra traduzida do inglês para o português por Waltensir Dutra, que data de 1981, publicada pela Zahar Editores. Em maio de 2006, a Editora Boitempo relançou essa obra no Brasil, com tradução de Isa Tavares. Ainda que tenhamos cotejado as duas traduções, focamos, neste texto, na edição de 1981, uma vez que não encontramos problemas em tal tradução, ao compará-la com a mais atual, da Boitempo.

acordo com sua base ontológica imprescindível à formação do homem em sua plenitude. Em outras palavras, a categoria da mediação teria de ser compreendida na sua historicidade, pois é esse fator que nos permite tratar das suas possibilidades.

Sendo o trabalho de István Mészáros, na esteira de Karl Marx, o nosso fio condutor no desenvolvimento da pesquisa realizada, nosso objeto de análise tem como foco a mediação da educação escolar a partir das contribuições do filósofo húngaro acerca de tal categoria, tendo como hipótese que essa mediação reflete o movimento contraditório da sociedade capitalista em sua fase atual, ou seja, a atividade mediadora da educação escolar, ao mesmo tempo em que tem condições para colaborar para o processo de formação positiva dos alunos, também pode atuar como uma mediação alienada, a serviço das necessidades do sistema capitalista em detrimento das reais necessidades dos homens. Nessa medida, a tese que consubstancia este trabalho pode ser sintetizada nas seguintes palavras: a educação é uma mediação. A educação contemporânea (seja no seu sentido mais geral ou na forma escolar) é uma mediação prioritariamente alienada.

Dadas as nossas escolhas, este trabalho pretende mostrar a relevância do pensamento de István Mészáros para a análise do fenômeno educativo, bem como contribuir para o entendimento da educação escolar na sua reciprocidade dialética com a totalidade social, diferentemente de muitas teorias contemporâneas da educação que concebem a escola desvinculada de suas relações, como se ela fosse um universo à parte do restante da sociedade; o que, conseqüentemente, implica concepções de aluno, professor, ensino, aprendizagem e conhecimento, que acabam por esvaziar a historicidade e as relações recíprocas que os compõem.

Nessa perspectiva, temos o objetivo de resgatar a importância do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade para a formação do indivíduo, analisando, especificamente, o papel da educação escolar como uma mediação imprescindível para que os alunos possam se apropriar de tal conhecimento, superando, assim, suas experiências imediatas. Pensamos que a tarefa da escola *deveria* consistir exatamente nisso: possibilitar a apropriação de parte do conhecimento científico, filosófico e artístico pelos alunos, de modo que, a partir disso, eles sejam conscientemente transformados e transformem suas práticas, podendo corroborar o

processo geral de luta pela superação da realidade atual. Para colaborar com a luta pela transformação radical da sociedade capitalista, não basta a apropriação do conhecimento elaborado, é importante se considerar, também, a ideologia que perpassa o conhecimento (a sua transmissão). Se o ensino se fizer a partir da ideologia burguesa, é possível que o conhecimento apropriado seja de caráter conservador e não revolucionário. Nesse sentido, cabe considerar que, estando a escola inserida na sociedade capitalista, baseada na propriedade privada e na luta de classes, ela não está isenta das determinações gerais do capital (muito pelo contrário, uma vez que é ela uma instituição burguesa); assim, buscamos mostrar os limites da educação escolar nesta sociedade; limites estes que, como pretendemos salientar, não anulam as suas possibilidades, as quais temos necessariamente de resgatar, se tivermos a intenção de contribuir para a luta por um novo tipo de sociedade.

A fundamentação teórico-metodológica deste trabalho permite-nos realizar uma abordagem da educação escolar que a contemple na sua totalidade, considerando os principais agentes do processo educativo, a saber, aluno e professor, como seres histórico-sociais que sintetizam as múltiplas determinações da sociedade em que vivemos. Na medida em que o ser humano é formado pelo pólo da singularidade (relacionado às suas experiências pessoais, circunscritas à sua cotidianidade) e pelo pólo da generalidade (conhecimento historicamente produzido pela humanidade nas suas mais variadas formas, como, por exemplo, artística, científica e filosófica), e que, em se tratando da prática educativa escolar, parte-se do pressuposto fundamental de que o professor detém parte do conhecimento elaborado que deverá ser por ele transmitido aos alunos, cabe à mediação da educação escolar proporcionar com que tais alunos se apropriem de parte de conhecimento, ou seja, apropriem-se de características do gênero humano, do qual eles são partes integrantes. Entretanto, quando o objetivo é a formação de alunos que compreendam a realidade social da qual fazem parte, de modo a perceber a necessidade de superação desta sociedade, o ensino do conhecimento elaborado não pode perder isto de vista; ou seja, a forma como se transmite o conhecimento pode estar articulada a um projeto conservador de sociedade ou, de outro modo, a um projeto transformador.

Este texto está organizado em três capítulos. O primeiro deles apresenta a categoria da mediação a partir dos estudos de István Mészáros, nos quais nos detemos, em especial, nas obras já mencionadas: “*Marx: a teoria da alienação*” e “*Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*”, sendo que, no caso desta última, centramo-nos na sua primeira parte, que contempla os cinco primeiros capítulos, os quais nos apresentam elementos para tratarmos com mais propriedade das específicas mediações desenvolvidas no contexto do sistema capitalista de produção e reprodução social. Tal capítulo se divide em duas partes: na primeira, expomos a mediação no plano dos seus fundamentos ontológicos, destacando sua natureza primordial para a (re)produção e desenvolvimento do ser social, ou seja, tratamos das *mediações de primeira ordem*, conforme a expressão utilizada por Mészáros. A segunda parte do capítulo trata das mediações no contexto da sociedade capitalista, mostrando seu caráter alienado e alienante. Nesse sentido, essa parte do capítulo é subdividida em dois diferentes tópicos, sendo que no primeiro tecemos algumas considerações a respeito da alienação no sistema capitalista, para, a partir disso, discutirmos as assim chamadas *mediações de segunda ordem* do capital, alienadas e alienantes.

Vale assinalar aqui do que se trata, em linhas gerais, a *mediação de primeira ordem* e a *mediação de segunda ordem*. Mészáros compreende, a partir de Marx, que as *mediações de primeira ordem* são aquelas indispensáveis à (re)produção do indivíduo e do gênero humano, devendo estar presentes nas relações que os homens estabelecem com a natureza, bem como nas relações que os homens estabelecem entre si. No caso da *mediação de segunda ordem*, o autor explicita que ela é uma “mediação da mediação”; o que significa que vem a ser uma mediação que se interpõe à indispensável mediação entre a natureza e o homem, antes de tudo, como também à relação dos homens entre si. Por exemplo: na sociedade capitalista, o valor de troca se sobrepõe à necessária mediação entre o homem e a natureza, fazendo com que o indivíduo (nesse caso, o trabalhador) não tenha controle sobre a atividade que realiza; ao contrário, a atividade que ele desenvolve (desde o processo até o produto) se torna lhe hostil.

No segundo capítulo, tratamos da relação entre educação e mediação, buscando mostrar em que consiste a mediação da educação, considerando-se esta, nesse momento, na sua dimensão mais ampla. Buscamos mostrar, em linhas gerais, a função social da

educação no processo de produção, reprodução e transformação do ser social, entendendo-a como uma característica essencial do ser do homem. Na segunda parte do capítulo, tratamos da educação na atualidade, apontando alguns de seus aspectos alienados, que fazem dela, na maior parte do tempo, uma mediação de segunda ordem.

No terceiro capítulo, analisamos em que consiste a mediação da educação escolar, de modo a salientar a especificidade da educação realizada na/pela escola. Nessa perspectiva, discutimos o caráter humanizador da prática educativa escolar, bem como os aspectos de alienação que se interpõem a ela, no contexto das relações alienadas da sociedade capitalista.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para uma visão de educação escolar que não se limite a reiterar, na sala de aula, as experiências cotidianas dos alunos e professores. Nesse sentido, esperamos colaborar, dentro dos limites de nossa apresentação, para o debate com pesquisadores e educadores que se preocupam, seja no âmbito da prática e ou da teoria, em lutar por uma educação comprometida com a transformação das relações alienadas na esfera da prática educativa escolar, especificamente, bem como no âmbito da prática educativa mais ampla.

CAPÍTULO 1. CONTRIBUIÇÕES DE ISTVÁN MÉSZÁROS ACERCA DA CATEGORIA DA MEDIAÇÃO

Neste capítulo, temos o objetivo de apresentar o referencial teórico-metodológico que subsidiou a nossa análise da educação escolar enquanto uma mediação ontologicamente necessária para a formação do ser humano, mas que, dado o seu caráter histórico-social, pode atuar como uma mediação alienada, descaracterizando-se da sua função humanizadora. Para tanto, tratamos da categoria da mediação tendo como referência principal o filósofo marxista húngaro István Mészáros, o qual foi por nós escolhido por duas importantes razões. A primeira delas é a de que esse filósofo aborda a mediação dialogando criticamente com a dialética idealista de Hegel, mostrando como este autor influencia Marx (tanto no sentido da ruptura como no sentido da continuidade) na explicitação da categoria da mediação, e fundamentando-se na dialética materialista-histórica deste último. A segunda razão é a de que pretendemos adotar uma abordagem ontológica da categoria da mediação e Mészáros é um dos mais importantes, se não o mais importante autor contemporâneo a defender a atualidade da ontologia marxiana e a desenvolvê-la na análise das contradições do capitalismo dos dias de hoje.

Iniciaremos apresentando a categoria da mediação à luz da interpretação realizada por Mészáros a partir da teoria marxiana, buscando, num primeiro momento, explicitar os fundamentos ontológicos da categoria da mediação, para, em seguida, tratá-la no cenário da sociedade capitalista. A escolha por este caminho deve-se ao fato de pretendermos dimensionar, antes de tudo, o caráter universal social da mediação, o qual se constitui como a “determinação ontológica fundamental”⁴ (MÉSZÁROS, 1981) da humanidade, a única forma de o homem produzir, reproduzir e transformar a “essência humana”. Nesse sentido, mostrar as possibilidades da mediação se configura

⁴ Nesse contexto, Mészáros se refere à mediação do *trabalho* como a “determinação ontológica fundamental” da humanidade, uma vez que este é o elemento fundante do ser social. No entanto, entendemos que essa interpretação pode ser estendida para outras atividades mediadoras, as quais surgem, inicialmente, nas relações de trabalho, a fim de satisfazer as necessidades que emanam e se desenvolvem, complexificando-se cada vez mais, no processo de trabalho.

em uma alternativa de superação da realidade histórico-social da sociedade capitalista atual, de modo geral, e dos problemas concernentes à educação escolar, em particular (que é o terreno onde se situa nossa problemática de pesquisa). O leitor poderá questionar um possível idealismo atrelado à escolha deste percurso, mas, ao contrário, o objeto de estudo será tratado sem perder de vista o seu cunho histórico-concreto, sem o que não se pode conhecer a realidade, caindo (desse modo sim) no utopismo ou no idealismo alienado.

1.1. A mediação na perspectiva ontológica: as “mediações de primeira ordem”

“O homem, na concepção marxista, não é uma ‘dimensão da história’; ao contrário, a história humana é uma dimensão do homem, ser objetivo, automediador, da natureza”. (MÉSZÁROS, 1981, p. 226). Essa citação de Mészáros nos fornece aquilo que consideramos o ponto-chave para iniciar a discussão da mediação no sistema de Marx, bem como nos mostra o caráter histórico e social da ontologia desse grande pensador.

Para Marx, o homem é fruto do momento histórico em que vive, e a história é a verdadeira história natural do homem (MARX, 2004, p. 128), a história do mundo dos homens, nas suas relações de mediação, entre natureza-homem e homem-homem. Sendo assim, o homem de quem falamos é o homem inserido no mundo real (material), o “ser automediador da natureza”, o qual, na sua forma **imediata**, é também *ser natural*, conforme nos explica Marx no *Terceiro Manuscrito de Paris*:

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. (MARX, 2004, p. 127; grifos no original).

Ao mostrar o caráter “natural” (imediatamente) do homem, Marx esclarece que o mesmo é parte da natureza e sem ela não consegue sobreviver. As necessidades imediatas do homem – enquanto *ser natural* – são necessidades semelhantes às dos animais (comer, beber, dormir); assim como esses, o homem depende de suprir essas necessidades para continuar a existir (sobreviver). O que difere, objetivamente, o homem dos demais animais é a forma como os primeiros agem para satisfazer suas necessidades. Ao contrário dos animais, que “produzem apenas sob o domínio da carência física imediata” (MARX, 2004, p. 85), o homem produz mesmo livre dessa carência física; ele

produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. (MARX, 2004, p. 85).

É no momento em que o homem tem de agir para suprir suas necessidades imediatas, no modo como ele agirá para alcançar seu objeto (o qual lhe permitirá continuar a existir enquanto *ser natural*, neste momento), que se apresenta a sua especificidade enquanto “ser genérico”⁵, “automediador” da natureza. O homem é o único animal dotado de capacidades e poderes para transformar a natureza e, com isso, transformar a si próprio, já que é parte específica de tal natureza e, por isso, distingue-se dela. Nesse sentido,

o homem não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo (*für sich selbst seiendes Wesen*), por isso, *ser genérico*, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Conseqüentemente, nem os objetos *humanos* são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado. (MARX, 2004, p. 128).

⁵ “Ser Genérico” significa pertencente ao gênero humano. “Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento”. (DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas/SP: Autores Associados, 1993, p. 18).

Quando Marx diz que “a natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo **adequado**”, significa que, como parte da natureza, o homem necessariamente tem de se relacionar com a mesma para satisfazer suas necessidades. Em contrapartida, os objetos que a natureza oferece – de imediato – ao homem, não lhe são úteis na forma como se apresentam imediatamente. Assim, para satisfazer suas necessidades mais primitivas, o homem desenvolve – a partir dos objetos dados pela natureza - instrumentos adequados para transformá-la tal como está posta, criando, com isso, novas necessidades, as quais, nesse momento, configuram-se como necessidades especificamente humanas. É a partir das necessidades humanas criadas na relação de transformação da natureza pelo homem que as necessidades físicas primitivas também serão supridas.

Na “*Ideologia Alemã*” (escrita entre 1845 a 1846), Marx e Engels escrevem que, diante da necessidade que o homem tem de satisfazer suas carências físicas (o que é comum a qualquer animal), para continuar a viver, surge “o *primeiro ato histórico* [que] é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história (...)” (MARX e ENGELS, 1991, p. 39). Portanto, vemos que, antes de qualquer coisa, o homem precisa existir e sobreviver, e para isso ele precisa produzir as condições materiais que lhe permitam tal realização. Essa constatação, tomada isoladamente, pode parecer uma obviedade, mas a análise que Marx e Engels nos apresentam, a partir dessa ação do homem em relação à natureza, esclarece-nos a diferença crucial entre aquele e os animais, a qual é marcada pelo caráter de liberdade do homem em face à realização de suas necessidades.

Uma vez satisfeita essa necessidade primitiva, como já dissemos, “a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o *primeiro ato histórico*” (MARX e ENGELS, 1991, p. 40), que também é apresentado no texto da “*Ideologia Alemã*” como sendo o “segundo ponto” (o que interpretamos, com base na leitura do texto completo, que seja o “*segundo ato histórico*”). Posto dessa forma, entendemos que esses dois momentos do “*primeiro ato histórico*” constituem-se numa relação dialética entre natureza-homem, em que, numa mediação entre essas forças opostas (mas não antagônicas) e que

ao mesmo tempo se constituem em uma unidade indissolúvel, o homem apropria-se da natureza, transformando-a para o seu *vir-a-ser* humano.

A partir de então, é incontestável que a produção de novas necessidades (vista já no *primeiro ato histórico*) é indispensável ao desenvolvimento humano. Se o homem não produzisse novas necessidades, não haveria a história, a natureza social. Essa relação entre homem e natureza, tal como Marx nos apresenta, é uma relação de **mediação** e **automediação**. É uma relação de mediação porque o homem (gênero humano) não se apropria da natureza na sua forma imediata, mas, de outro modo, há uma tensão entre ambos, na qual o homem, a partir dos objetos imediatos da natureza, cria instrumentos e modos adequados para transformar essa imediatividade em favor de seu desenvolvimento. A mediação entre homem-natureza é realizada, de acordo com Marx, pelo trabalho.

Nesse ato de mediação, a natureza (imediato) é superada pelo homem (mediato). Entretanto, tal superação não implica a supressão de nenhum dos termos da relação (o que não existe na mediação); ao contrário, sendo o homem parte da natureza, pela mediação, ele a transforma, e, assim, se autotransforma. No entanto, o homem mantém características da natureza (já que ele mesmo é ser natural), bem como ela, na dialética com o homem, apresenta características humanas (“naturalismo do homem” e “humanismo da natureza”). Sobre o processo de superação, Mészáros (1981, p. 103) afirma que ele “é um movimento dialético que vai de um pólo ao outro e vice-versa, promovendo, assim, a integração recíproca dos dois pólos”.

Mészáros, ao tratar do trabalho como atividade especificamente humana, enfatiza que

a ‘**mediação de primeira ordem**⁶’ – a atividade produtiva como tal – é um **fator ontológico absoluto** da condição humana. (...) Absoluto porque o modo humano de existência é inconcebível sem as transformações da natureza realizada pela atividade produtiva. (MÉSZÁROS, 1981, p. 74-75; grifos nossos).

⁶ Mészáros analisa as mediações diferenciando-as de acordo com dois tipos: as mediações de primeira ordem e as mediações de segunda ordem (mostraremos essa diferenciação em um outro momento do texto).

Desse modo, vemos que para Mészáros, na esteira de Marx, o trabalho é a “**mediação de primeira ordem**” responsável em permitir ao homem que se constitua como ser genérico, pleno da essencialidade humana⁷. A essência humana, no sistema de Marx, é uma possibilidade ontológica do homem advinda da mediação, mas ela só poderá se desenvolver positivamente dependendo da realidade histórico-social em que o homem se situe, o que não ocorre na sociedade capitalista, como analisaremos adiante. Nessa perspectiva, a mediação de primeira ordem, enquanto categoria filosófica que surge da realidade material, é imprescindível para entendermos os limites e as possibilidades humanas – limites e possibilidades que dependem, necessariamente, do contexto histórico e social em que está inserido o homem –, bem como as relações de continuidade e descontinuidade que o homem estabelece entre si e a natureza, em primeiro lugar, e entre os homens e a natureza social (sociedade), num segundo momento.

Em outros termos, a mediação de primeira ordem é a única forma possível de o homem se relacionar com a natureza e com o próprio homem, transformando-a e construindo uma “segunda natureza”, ou seja, a sociedade, de modo significativo e positivo. E, ainda, a mediação de primeira ordem permite ao homem compreender o mundo em que vive e entender o seu papel como agente transformador da história.

O caráter da mediação de primeira ordem assinala, segundo Mészáros (1981, p. 77), a “plena realização da *natureza do homem*”, o que ocorre “através de uma atividade humana adequadamente automediadora”, a qual distingue o que é próprio da natureza em geral do que é específico da natureza humana. Mészáros nos alerta para o fato de que

A relação entre o homem e a natureza é ‘automediadora’ num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos, a *natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza*; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de ser a

⁷ A “*essência humana*” ou “*essência da natureza humana*”, segundo Mészáros, citando Marx, é a “*socialidade*, isto é, o conjunto das relações sociais (...), existe apenas para o homem social, pois somente então a natureza existe para ele como um elo com o homem – como sua existência para os outros e a existência dos outros para ele – como o elemento vital do mundo humano; somente então a natureza existe como a base de sua própria existência humana (MÉSZÁROS, I. *Marx: teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 132-133).

atividade produtiva inerentemente social – o *homem faz a mediação entre si mesmo e os demais homens*. (MÉSZÁROS, 1981, p. 77-78; grifos no original).

Essa passagem é muito esclarecedora tanto do conceito de automediação usado por Mézáros como também do duplo processo de automediação existente na atividade especificamente humana de relacionamento com a natureza, isto é, o trabalho. O conceito de automediação expressa, se nosso entendimento estiver correto, um processo no qual a relação do ser consigo mesmo contém elementos mediadores. O trabalho possibilita uma dupla automediação: a natureza relaciona-se consigo mesma tendo por mediação a atividade humana, isto é, o trabalho (o homem, parte específica da natureza, ao realizar trabalho, modifica essa natureza, esse é o primeiro aspecto da automediação: “natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza”), o qual se caracteriza por ser uma atividade movida por uma imagem mental prévia do resultado a ser obtido, por utilizar-se de instrumentos (é nesse sentido que Marx, no volume I de “*O Capital*”, O Processo de trabalho, afirma que o ser humano põe em movimento forças da natureza para atuarem sobre a própria natureza e criarem algo que antes não existia) e por ser uma atividade social, o que mostra o segundo aspecto da automediação, isto é, o ser humano relaciona-se consigo mesmo por meio da atividade produtiva. A categoria da automediação explicita que o ser humano segue sendo parte da natureza, mas, por meio do trabalho, distingue-se e afasta-se cada vez mais dela, na medida em que, a partir da atividade produtiva, o homem vai criando o universo das mediações entre si mesmo e a natureza e das mediações entre os próprios seres humanos. Esse processo é marcado, ao mesmo tempo, por elementos de continuidade e de ruptura: o ser humano continua sendo parte da natureza e não podendo existir sem ela, mas diferencia-se como uma nova esfera ontológica, aquela movida pelos processos sócio-culturais. É nesse sentido que Lukács afirma que

o trabalho se revela como o instrumento da autocriação do homem como homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua auto-realização, que também implica, obviamente, nele mesmo um retrocesso das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social (LUKÁCS, 1997, p. 44).

Essa *relação* dialética entre homem (mediato) e natureza (imediato) – considerada já no âmbito da nova esfera do ser “autofundado”: o ser social –, viabilizada pela *automediação*, contrapõe sujeito (homem) e objeto (natureza), possibilitando, a partir dessa contraposição, que eles se completem: o homem não existe sem a natureza, bem como esta não existe sem o homem. Dito de outro modo, é atributo da mediação integrar o natural e o social, preservando – ao mesmo tempo em que rompe – a especificidade de ambos, a unidade entre sujeito e objeto, bem como destacando as possibilidades do homem já no seu processo de socialidade.

A *socialidade*, definida em termos da “essência da natureza humana”, e vice-versa, é “‘o conjunto das relações sociais’, como diz Marx em sua sexta tese sobre Feuerbach” (MÉSZÁROS, 1981, p. 132). Para Marx, “a sociedade é a unidade substancial do homem e da natureza – a verdadeira ressurreição da natureza – a realização do naturalismo do homem e do humanismo da natureza” (MARX *apud* MÉSZÁROS, 1981, p. 133).

É no plano da socialidade que o homem vai desenvolver, ou não, suas potencialidades ontológicas. Mézáros (1981) enfatiza que o grau de desenvolvimento e de auto-realização do homem dependerá da realidade concreta a qual ele pertence.

Sabemos que, para Marx e Engels, o homem é produto do momento histórico em que vive, ao mesmo tempo em que a história é resultado das ações humanas; nas palavras de ambos os autores: “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX e ENGELS, 1991, p. 56). Portanto, não há lugar, no sistema marxiano, para um homem abstrato ou definido *a priori*. Segundo Mézáros,

‘o ser automeiado da natureza e do homem’ (...) por natureza não é bom nem mau, altruísta ou egoísta, sublime ou bestial etc, mas simplesmente um ser cujo atributo é a ‘automediação’. Isso significa que ele pode *fazer-se*, tornar-se o que é em qualquer momento – de acordo com as circunstâncias predominantes – seja egoísta, ou qualquer outra coisa. (MÉSZÁROS, 1981, p. 147; grifo no original).

Fica claro, então, que a automediação é uma categoria essencial da “ontologia ampla, materialista, dialética” (MÉSZÁROS, 1981, p. 48) de Marx; uma vez que é por

meio dela que o homem pode se constituir como ser humano que *é* e que está em constante processo de mudanças e desenvolvimento. Mészáros destaca que

as potencialidades do homem – tanto para o ‘bem’ quanto para o ‘mal’, isto é, para a auto-realização como para a autodestruição – não podem ser projetadas em nenhum ‘estado original’, porque as potencialidades humanas também são constituídas no curso interminável da ‘autoconstituição’ humana, automediadora. (MÉSZÁROS, 1981, p. 174).

A compreensão ontológica da automediação como responsável pelo *vir a ser* do homem, bem como pela constituição de suas potencialidades, esclarece os fundamentos do materialismo monista de Marx e seu salto em relação a outros métodos de interpretação da realidade, especialmente o *materialismo dualista* de Ludwig Feuerbach e o *idealismo monista* de Hegel, os quais Marx toma como ponto de partida para estabelecer suas relações de continuidade e descontinuidade (muito mais de descontinuidade) na formulação de seu sistema filosófico de interpretação do mundo material.

Ao se dedicar aos estudos da Economia Política, analisada na sua esfera concreta, Marx aguça sua crítica sobre o sistema de Feuerbach e, simultaneamente, aproxima-se de algumas concepções de Hegel (ainda que também se distancie de outras). Embora haja afinidades no que concerne ao materialismo e à visão política de Marx e Feuerbach, Hegel influencia a totalidade do esforço teórico de Marx, devido ao caráter monista de suas formulações. Quando “Marx distingue a sua dialética da dialética hegeliana, ele também ressalta a profunda afinidade entre as duas, insistindo na necessidade de ‘colocar novamente de cabeça para cima’ aquilo que na filosofia de Hegel está de ‘cabeça para baixo’”. E isso só é possível porque ambas as concepções, ainda que filosoficamente opostas, têm como cerne de suas formulações características monistas, enquanto que o sistema filosófico de Feuerbach se estabelece com base num materialismo dualista (MÉSZÁROS, 1981, p. 80).

De acordo com Mészáros (1981), o materialismo de Feuerbach é dualista porque não consegue atingir a totalidade do real, ao contrário, na busca da identificação da natureza com o homem genérico, ele promove uma cisão entre ambos, concebendo que a natureza social (sociedade) deve se subordinar à natureza (natureza “física”,

imediateza). Disso decorre que não é possível haver mediação entre a natureza e a sociedade (já que não existe mediação em relações de subordinação), portanto, aquela é sobreposta a esta, que não pode transformá-la, como coloca Marx na segunda e na terceira teses sobre Feuerbach. Para Marx: “a doutrina materialista” de Feuerbach que vê o homem como produto das circunstâncias, “esquece que são os próprios homens que transformam as circunstâncias (...) [e divide] a sociedade em duas partes, uma das quais é colocada acima da sociedade” (MARX, 1991, p. 126, terceira tese sobre Feuerbach).

O idealismo monista de Hegel, embora compreenda a relação sujeito-objeto sendo mediada pela *razão*, portanto, para ele, as mediações ocorrem na esfera abstrata (do pensamento), não vê uma cisão entre sujeito e objeto (como ocorre em Feuerbach), ao contrário, contrapõe e distingue ambos, situando-os numa relação dialética de totalidade. Nesse aspecto, influencia diretamente Marx, que, invertendo o sistema “idealista monista” de Hegel, elabora um método embasado no “materialismo monista”, o qual concebe a relação sujeito-objeto como uma relação inerentemente material.

Constatamos, com isso, que é a mediação que confere o caráter monista tanto do idealismo de Hegel quanto do materialismo de Marx. Diferentemente, o materialismo dualista de Feuerbach é caracterizado pela falta de mediação entre homem e natureza. Nesse tocante, Mészáros escreve:

O segredo do êxito de Marx em transcender radicalmente os limites do materialismo dualista, contemplativo, é a sua compreensão dialética da categoria da mediação. Nenhum sistema filosófico pode ser monista sem dominar conceitualmente, de uma forma ou de outra, a complexa inter-relação dialética entre a mediação e a totalidade. Não será preciso dizer que isso se aplica – *mutatis mutandis* – também à filosofia hegeliana. O monismo idealista de Hegel tem como centro de referência seu conceito de ‘atividade’ como ‘mediação entre Sujeito e Objeto’. Mas é claro que o conceito hegeliano de ‘atividade’ é a ‘atividade mental abstrata’, que só pode ser mediada pelas ‘entidades do pensamento’. (MÉSZÁROS, 1981, p. 81).

Esse excerto do texto de Mészáros nos auxilia a entender melhor que o materialismo de Marx é monista porque esse autor compreende dialeticamente a relação homem-natureza a partir da materialidade, sendo ela, portanto, mediada pelo trabalho (o elemento que permite ao homem transformar a natureza, tornando-a natureza *para si*);

enquanto que, no idealismo monista de Hegel, a mediação entre sujeito e objeto é realizada pela ‘atividade mental abstrata’.

Não poderíamos tratar da mediação, na perspectiva histórico-dialética, sem nos reportarmos ao materialismo monista de Marx e ao modo como ele se estabelece (como vimos, a partir da continuidade e descontinuidade com o materialismo dualista de Feuerbach e com o idealismo monista de Hegel), uma vez que acreditamos, na esteira de Mészáros, que ela é o seu fundamento, ou seja, sem a compreensão do trabalho como o mediador da relação natureza-homem não seria possível a Marx formular o seu sistema filosófico tal como este se concretizou.

Na medida em que a automeiação é o fator ontológico decisivo para a socialidade e para a forma como esta se institui historicamente, esse fator ontológico está contido no e pressupõe o monismo do materialismo marxiano. Assim, esclarecidas as bases do sistema de Marx, temos o norte⁸ para abordar a questão das possibilidades do “*rico ser humano*”, as quais são intrínsecas à automeiação, para, adiante, mostrar como essas “possibilidades” aparecem na particularidade do sistema capitalista.

Como apresentamos anteriormente, é no universo das relações sociais que se manifestam (ou não) as potencialidades humanas, dependendo do grau de civilização da sociedade em que o homem está inserido (MÉSZÁROS, 1981, p. 153). Quando Mészáros sintetiza a idéia de Marx da possibilidade de o homem contemplar-se com a sua “rica essência humana”, mostra que tal possibilidade existe porque o homem tem “poderes essenciais”, os quais “são as características e poderes especificamente humanos, isto é, que distinguem o homem das outras partes da natureza” (MÉSZÁROS, 1981, p. 140) e isso, como vimos, só ocorre pelo atributo da mediação. E, ainda:

O poder que o homem tem de **objetivar**-se através de seu trabalho também é *especificamente* humano; manifesta-se como a ‘**objetivação** da vida do homem como **ser genérico**’ e encerra características inerentemente humanas, na medida em que permite ao homem ‘contemplar-se num mundo que ele criou’ e não apenas no pensamento.

Marx descreve o homem como ‘um **ser universal** e, portanto, **livre**’, e o poder que lhe permite ser esse ‘ser’ é derivado da **socialidade**. Como sabemos, de acordo com Marx, ‘a **essência humana da**

⁸ Pensamos que este caminho seja mais profícuo, pois, sem conhecer as bases sobre as quais as “possibilidades” do homem são tratadas, corre-se o risco de se cometer equívocos quanto às formulações de Marx, interpretando-as, possivelmente, como idealistas.

natureza só começa a existir para o **homem social**⁹, e ele acrescenta que a verdadeira **individualidade** não pode ser compreendida se nos abstraímos da **socialidade**. (MÉSZÁROS, 1981, p. 140; grifos em itálico no original e grifos em negrito nossos).

Nessa citação de Mészáros, referente ao Primeiro *Manuscrito de Paris*, encontramos um complexo de categorias próprias das relações mediatizadas do movimento do homem em sua totalidade. Ainda que não tenhamos o propósito de nos deter em cada uma delas nesse momento (em razão da delimitação do nosso objeto de estudo), julgamos ser necessário tratá-las como inerentemente relacionadas à mediação.

Na mediação entre homem e natureza, quando o primeiro cria seus instrumentos e modos específicos para transformá-la, isso só é possível porque o homem se apropria dessa natureza, ao mesmo tempo em que ela possibilita essa mediação, como já tratamos neste trabalho. E a apropriação tem como contrapartida a objetivação⁹; ou seja, o homem parte dos objetos da natureza e os transforma, criando outros objetos, quais sejam: os objetos humanos, sociais. Esses objetos contêm em si a atividade realizada pelo homem, a qual é transferida e materializada no produto (objeto). Assim, em qualquer processo de mediação (referimo-nos aqui às mediações de primeira ordem; mais adiante trataremos das “mediações de segunda ordem”), o homem se apropria de parte da natureza e/ou das conquistas do gênero humano, ao mesmo tempo em que objetiva o seu processo de trabalho (material ou intelectual), o qual constituirá parte da universalidade humana que deverá ser, também, apropriada.

Esse “poder” de objetivação do homem, que faz dele um “ser genérico”, que age de modo universal, ou seja, mediatizado, confere-lhe o caráter de “ser livre”, já que é capaz de transformar a natureza para seus próprios fins, não tendo de se submeter à pura e simples adaptação às leis daquela (como ocorre com os animais). Desse modo, esse “ser genérico”, quando consegue ultrapassar os fetichismos criados pelas relações sociais alienadas, reconhece-se no mundo como seu agente transformador. Nessa perspectiva, Mészáros (1981) aponta que o homem só é “ser genérico”, livre, porque se estabelece, também e principalmente, nas relações sociais mediatizadas.

⁹ Sobre a relação dialética entre apropriação e objetivação ver: Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. (dentre outras, pp. 27-54).

Para Mészáros (1981), a “essência humana” é inerente ao homem social; em outras palavras: a essência humana (ou natureza humana) não existe dentro do sujeito, mas, fora dele, nas suas relações sociais objetivadas. É no âmbito da socialidade que pode existir, segundo esse autor, o homem genérico e, também, o indivíduo. Nessa abordagem, o indivíduo se constitui numa relação dialética com o gênero; não existe, portanto, para uma análise materialista histórica, indivíduo que exista fora da totalidade, sem se relacionar com o gênero humano. O que ocorre é uma tensão dialética entre indivíduo (singular) e gênero (geral), na qual o primeiro modifica-se, modificando, ao mesmo tempo, o segundo; ainda que ambos não sejam suprimidos, permanecendo, assim, indivíduo e gênero, embora qualitativamente diferentes.

De acordo com Mészáros, “o denominador comum de todos esses poderes humanos é a *socialidade*. Mesmo os nossos cinco sentidos não são simplesmente parte de nosso legado animal. São desenvolvidos e refinados humanamente em consequência de processos e atividades sociais” (MÉSZÁROS, 1981, p. 141). Com isso, enfatiza-se que o homem pode “*fazer-se*”, de um modo ou de outro, dependendo das circunstâncias histórico-sociais, e que o mesmo está em constante processo de transformação, na medida em que é um ser livre e, por isso, com limitações. O trecho abaixo nos ajuda a explicar essa afirmação, na medida em que mostra que

como o caráter específico de tudo é ao mesmo tempo tanto a ‘*essência*’ (poder, potencial, função) daquela determinada coisa como o seu *limite*, assim se verá que a liberdade humana não é a transcendência das limitações (caráter específico) da natureza humana, mas uma *coincidência* com elas. Em outras palavras, a liberdade humana não é a *negação* do que é especificamente natural no ser humano – uma negação em favor do que parece ser um *ideal transcendental* – mas, pelo contrário, sua *afirmação*.

(...) A atividade produtiva, imposta ao homem pela necessidade natural como a condição fundamental da sobrevivência e do desenvolvimento humanos, torna-se assim idêntica à realização humana, isto é, à realização da liberdade humana. (MÉSZÁROS, 1981, p. 145; 149-150; grifos no original).

Este argumento do autor é para mostrar a crítica de Marx ao sistema moral dos Economistas Políticos, que idealiza o homem, bem como a “liberdade”, vendo nessa a possibilidade de transcendência dos “obstáculos” postos ao homem. Para Marx, essa idéia é inaceitável, uma vez que ele trata do homem real (inserido num contexto

histórico-social específico) e da “*potencialidade*” que o mesmo tem, o que ele denomina “o rico ser humano”. (MÉSZÁROS, 1981, p. 146, grifo no original). Compreender o homem como portador de potencialidade não significa projetá-lo idealisticamente. Ao contrário, para Marx, a potencialidade do homem existe na medida em que o mesmo é livre para *tornar-se* (e ele só é livre porque tem “potencialidade”), e essa liberdade de que o autor fala não é aquela que “transcende” obstáculos, mas a liberdade de se realizar enquanto o “rico ser humano”, a liberdade que é inerente ao trabalho, em outros termos, é a possibilidade de realizar mediações que torna o homem um “ser livre”, uma vez que “o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela” (MARX, 2004, p. 85), assim, quanto mais o homem se afasta das suas necessidades imediatas, criando suas necessidades sociais, mais livre é.

A liberdade e as potencialidades do homem só existem na medida em que ele se relaciona socialmente. Não podemos conceber um homem livre sem situá-lo na esfera da socialidade, na qual ele se torna *ser genérico* e, por isso, somente por isso, desenvolve suas potencialidades humanas. Nos termos de Mézáros,

o verdadeiro eu do ser humano é, necessariamente, um *eu social*, cuja ‘natureza está fora de si mesmo’, isto é, define-se em termos de relações interpessoais, sociais, imensamente complexas e específicas. Mesmo as potencialidades do indivíduo só podem ser definidas em termos de relações de que ele é apenas uma parte. Para que alguém seja ‘potencialmente um grande pianista’, é preciso não só a existência de um instrumento social – socialmente produzido – como também a atividade, altamente complexa, do gozo musical seletivo. (MÉSZÁROS, 1981, p. 156-157; grifos no original).

Nessa perspectiva, indivíduo e gênero formam uma “unidade complexa”, uma vez que a existência de um depende da sua confirmação pelo outro. Dito de outro modo, o individual e o social se relacionam dialeticamente, o primeiro nega o segundo, do mesmo modo que este nega aquele. Nessa tensão, o indivíduo apropria-se de características do gênero, modificando-se, ao passo que, por ser o indivíduo parte específico do gênero, este também tem sua totalidade modificada. Embora diferentes em sua totalidade, indivíduo e gênero não são suprimidos, ao contrário, a relação de mediação permite que ambos se afirmem.

Assim, confirma-se que “o verdadeiro eu do ser humano é, necessariamente, um *eu social*”, pois o homem só existe, tanto objetivamente como subjetivamente, nas suas relações sociais, visto que sua “natureza está fora de si mesmo”, ou seja, a *essência humana* é definida em termos das relações objetivadas das quais o homem é parte, jamais em relação ao sujeito isolado ou, ainda, ao “interior” do mesmo; com isso, a objetivação é imprescindível à continuação e confirmação do ser humano.

Quando tratamos das potencialidades do homem, devemos atentar para o fato das diferenças entre os indivíduos (singularidade) e a humanidade (universalidade), do ponto de vista de sua base ontológica; caso contrário, correremos o risco de interpretar equivocadamente as formulações de Marx a este respeito. Sobre essa diferenciação, Mészáros, explica:

o indivíduo é *inserido* em sua esfera ontológica e parte de determinadas formas do intercâmbio humano que funcionam como premissas axiomáticas de sua atividade postuladora de fins, a humanidade como um todo – o ser ‘autotranscendente’ e ‘automediador da natureza’ – é ‘criadora’ de sua própria esfera ontológica. (...) Enquanto as ações do indivíduo estão rigorosamente circunscritas pelo seu limitado âmbito de vida (...) a humanidade como um todo transcende essas limitações temporais. (MÉSZÁROS, 1981, p. 251; grifo no original).

Então, vemos que a base ontológica do indivíduo é distinta da base da humanidade. Entendida como o ser “automediador da natureza”, somente a humanidade é capaz de produzir e reproduzir as objetivações que suprirão suas necessidades e, assim, criarão sempre novas necessidades, o que é imprescindível ao desenvolvimento do homem. O movimento da história, que se confunde com o ilimitado processo de “autotranscendência” do homem (é importante lembrarmos que a satisfação automediadora das necessidades humanas gera novas necessidades) é “produto” da esfera ontológica da humanidade. Por sua vez, a esfera ontológica do indivíduo é limitada a seu contexto sócio-histórico específico, ou seja, o indivíduo nasce num determinado tempo histórico, num contexto social e geográfico específico, e com uma gama de objetivações do gênero humano próprias das gerações que lhe antecederam. Desse modo, esse contexto será decisivo para as relações de mediação entre indivíduo e gênero, estando nele o ponto crucial para as produções e reproduções das objetivações

até aquele momento conquistadas pela humanidade, necessárias à própria produção do indivíduo como parte do gênero humano, bem como à reprodução desse gênero.

Nessa medida, Mészáros (1981) nos auxilia na compreensão de que, na relação mediatizada entre indivíduo e gênero, o indivíduo transforma a totalidade da sociedade em que vive, uma vez que é parte dessa totalidade, mas, como Marx bem salientou, de acordo com as condições materiais concretas em que ele se insere (fruto das conquistas da humanidade, no geral). E, se “as ações do indivíduo estão rigorosamente circunscritas pelo seu limitado âmbito de vida” (MÉSZÁROS, 1981, p. 251), enquanto que “a humanidade como um todo transcende essas limitações temporais”, fica claro que as possibilidades do homem das quais nos fala Mészáros, baseado no pensamento de Marx, são definidas em relação à humanidade e não à esfera ontológica do indivíduo, que é limitada. O autor ainda acrescenta:

só uma atividade interpessoal pode ser uma atividade postuladora de fins, na qual as ‘coisas’ (isto é, a ‘mera fenomenalidade’) adquirem sua essência em relação à atividade em questão, e nos termos desta. Como diz Lukács: ‘Só na atividade produtiva [Arbeit] tem origem necessariamente o *conceito das coisas*. (MÉSZÁROS, 1981, p. 251; grifos no original).

Essas palavras de Mészáros reiteram, ao mesmo tempo, que a essência humana (ou a natureza humana) só existe no âmbito da socialidade, no qual o homem se reconhece como tal (o que, no caso de uma sociedade alienada e alienante, ocorre de forma bastante contraditória e sujeita a muitas limitações, conforme analisaremos mais adiante), na medida em que se relaciona com seus semelhantes, produzindo atividades que têm como finalidade atingir a universalidade da humanidade, ou seja, que são significativas para o desenvolvimento de todos. Sendo assim, o indivíduo não age para satisfazer apenas as suas necessidades imediatas (mesmo quando age isoladamente, como é o caso, por exemplo, da atividade intelectual), daí a necessidade de se “postular fins” para as atividades a serem desenvolvidas, as quais, na medida em que deverão atender a uma finalidade (conscientemente determinada), terão sua essência definida em relação à própria atividade.

Aferimos, a partir disso, que não só a essência humana é definida em termos das relações sociais, como a essência das “coisas” produzidas pelo homem também o é.

E se é assim é porque o homem é o único ser que tem a capacidade de definir suas atividades (teleologia) no plano da consciência, antes de realizá-las. Temos, aqui, duas dimensões imprescindíveis do e para o desenvolvimento do homem, a saber: a *consciência* e a *teleologia*.

No tocante ao caráter ontológico da consciência, caráter esse inerente ao processo de mediação entre homem e natureza e homem e seus semelhantes, reportar-nos-emos, num primeiro momento, à especificidade da atividade vital do animal e do homem - o que já desenvolvemos anteriormente neste trabalho –, tratada por Marx nos seus Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844, no sentido de destacar a importância da consciência na atividade vital do homem. Tal questão é iniciada por Marx da seguinte maneira:

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma (**o trabalho**)¹⁰ um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. (MARX, 2004, p. 84; grifo em itálico no original).

Nessa passagem, Marx esclarece que a atividade vital do homem, na medida em que é “objeto da sua vontade e da sua consciência” permite ao mesmo se distanciar da imediatividade da mesma (suprir suas carências físicas), transformando, assim, a natureza, a sociedade e, é claro, a si próprio; por isso é um ser livre. Diferentemente do ser humano, o animal não tem liberdade alguma em relação à natureza, sua atividade vital é determinada por ela, sem que o mesmo possa agir de outra forma que não a adaptação ao meio.

Como tratamos em outro momento, a diferença fundamental entre o homem e o animal consiste na capacidade de o primeiro se relacionar com a natureza e com seus semelhantes de forma mediatizada, ao passo que o segundo não é capaz de realizar mediações. Então, a *consciência* nada mais é do que uma mediação que surge da e na relação entre homem-natureza e entre os próprios homens, distinguindo, também, homem e animal; como bem explica Mészáros: “a marca que distingue o homem do

¹⁰ Inserção e grifo nosso.

mundo animal é a consciência prática (não abstrata) do homem como um ser humano ‘automediador’ (isto é, criativo, não apenas ‘gozando’ passivamente)”, que tem a liberdade humana como sua finalidade (MÉSZÁROS, 1981, p. 164). Sobre essa diferenciação, Marx concebe que:

o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (MARX, 1983, p. 149-50).

Esse famoso fragmento extraído de Marx remete à capacidade do homem de estabelecer finalidades para as suas atividades, que serão orientadas de modo a atingir esses fins. Isso só ocorre porque o homem tem a consciência para antecipar o modo como processará seu trabalho; da mesma forma que a consciência só existe na medida em que o homem concebe, antes mesmo de executar sua atividade, o provável resultado da mesma.

Sobre a consciência como intrínseca à condição específica do ser social, Marx e Engels, na *Ideologia Alemã*, afirmam que:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (...) parte-se dos homens realmente ativos e, a partir do seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos (...) A moral, a religião e a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 1991, p. 37).

E mais adiante, ao tratarem das relações sociais mais primitivas que os homens estabelecem entre si, como é o caso das sociedades tribais, entendem que “a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade” (MARX e ENGELS, 1991, p. 44), ainda que essa consciência, segundo os autores, “trata-se de simples consciência gregária”. Com o crescimento das necessidades e da produtividade, bem como com o

crescimento da população, três fatores intimamente relacionados, o que ocasiona a divisão social do trabalho (divisão entre trabalho material e trabalho espiritual), ocorre que

a consciência *pode* realmente imaginar ser algo diferente da consciência da práxis existente, representar *realmente* algo sem representar algo real; desde este instante, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e entregar-se à criação da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc, ‘puras’. (MARX e ENGELS, 1991, p.45; grifos no original).

Como podemos ver nas citações acima, a consciência – assim como qualquer outra mediação – emana da vida real do homem, sendo esta a sua determinante. Quando os homens se relacionam com a natureza, pela mediação do trabalho, modificam esta natureza, transformando suas próprias condições materiais de existência, assim como seu pensamento e os produtos dele decorrente. E com o desenrolar da história humana, a consciência que, em princípio, tinha suas bases nas relações mais primitivas dos homens, “emancipa-se” e estabelece mediações cada vez mais elevadas (como é o caso da educação, filosofia, ciência, arte etc), mediações essas derivadas, não podemos perder de vista, do próprio trabalho.

Em concordância com essa análise, Mészáros enfatiza que “a atividade produtiva é, portanto, a fonte da consciência”. (1981, p. 76). O trabalho é que possibilita ao homem a consciência de

ser um ‘ser pertencente a uma espécie’. (Um ‘*Gattungswesen*’ isto é, um ser que tem consciência da espécie a que pertence, ou, em outras palavras, um ser cuja essência não coincide diretamente com sua individualidade. O homem é o único ser que pode ter essa ‘consciência da espécie’ – tanto subjetivamente, em sua consciência da espécie a que pertence, como nas formas objetivadas da ‘consciência da espécie’, desde a indústria e até as instituições e obras de arte – e com isso é o único ‘ser genérico’). (MÉSZÁROS, 1981, p. 76).

Assim, a mediação do trabalho faz com que o homem *se conscientize* que é parte específica da totalidade da natureza, constituindo, a partir disso, a totalidade do gênero humano (a qual é específica em relação à totalidade da natureza); na medida em que essa mediação faz do homem um ser natural objetivo, a partir das suas próprias

objetivações. Na análise marxiana, só é possível apreendermos o papel da consciência se não nos distanciarmos do fato de que

Não temos liberdade para escolher a nossa autoconsciência. A autoconsciência humana – a consciência de um ser natural *específico* – deve ser a consciência sensível, porque é a consciência de um ser natural sensorial (sensível). Mas ‘a consciência sensível não é a consciência abstratamente sensível, e sim a consciência humanamente sensível’. E, como as atividades desse ser natural *específico* são necessariamente realizadas numa estrutura *social*, a verdadeira autoconsciência desse ser é sua consciência como ser *social*. (MÉSZÁROS, 1981, p. 154; grifos no original).

Como toda forma de mediação, a consciência é também histórica e social, visto ser ela a consciência da vida real do homem, o qual se situa numa determinada sociedade e num determinado tempo histórico. É por isso que Mészáros nos lembra sobre não termos “liberdade para escolher a nossa autoconsciência”, a qual existe no processo de vida real do homem e não na abstração do seu pensamento (ainda que ela ocorra no plano do pensamento, mas este está arraigado às circunstâncias histórico-concretas de existência do homem).

Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não é contraditório afirmar que, embora o homem não tenha “liberdade” na escolha da sua autoconsciência, a consciência permite que ele seja um ser universal, capaz de realizar a sua liberdade, o que, como apontamos anteriormente, confunde-se com a própria realização humana. Tal afirmação não é contraditória porque a consciência é própria do processo de automediação humana. Para Marx, segundo Mészáros (1981, p. 152), é no “ato consciente, autotranscendente, de tornar-se” –, no qual o homem distingue-se da natureza, ou seja, como parte dela, a própria natureza se “autotranscende” - que a realização humana se torna possível.

A liberdade é uma finalidade do homem, que só é capaz de atingi-la pela propriedade da automediação, a qual confere a possibilidade de realização humana. A consciência é a mediação entre a vida real concreta e o pensamento, ou, em outras palavras, constitui-se no reflexo da realidade material no pensar humano. Sendo assim, compete ao homem, por meio da consciência, definir suas finalidades, e orientar suas atividades, a fim de alcançar sua realização. Para Mészáros, “as ações humanas não são

inteligíveis fora de sua moldura sócio-histórica. Mas a história humana, por sua vez, está longe de ser inteligível sem uma teleologia” (MÉSZÁROS, 1981, p. 106), isto é, sem a centralidade ontológica da atividade de trabalho como uma atividade teleológica.

Percebemos, então, que a atividade do homem só pode ter sentido em seu contexto histórico-social, do mesmo modo que o conjunto de suas atividades só pode “ser inteligível” com o estabelecimento, pelo homem, de finalidades. Em outras palavras, embora durante todo o longo período histórico até aqui transcorrido, marcado pela luta de classes, a história humana tenha caminhado à revelia das intenções humanas, não podendo ser caracterizada, em seu todo, como um processo teleológico, esse processo resulta da totalidade das ações humanas, as quais, quando singularmente consideradas, são sempre ações teleológicas. Para Marx, a superação da alienação pela sociedade comunista significa, entre outras coisas, a transformação da história da humanidade em um processo efetivamente teleológico, ou seja, dirigido de forma coletivamente consciente¹¹.

Nesse sentido é que Mészáros explica que a teleologia, para Marx, é inerentemente histórica e, por isso, “aberta”, ou seja, “não pode admitir ‘fixidez’ em qualquer fase”. E continua: “toda necessidade é uma ‘necessidade *histórica*’, ou seja, uma necessidade em *desaparecimento*” (MÉSZÁROS, 1981, p. 106; grifos no original). Com isso, compreendemos que as necessidades que o homem tem de satisfazer são próprias do seu contexto histórico, criadas na especificidade de uma dada sociedade, portanto, assim que satisfeitas, desaparecerão, criando outras necessidades, daí serem elas “históricas” e em “desaparecimento”. Certamente, se a história não fosse concebida como uma totalidade em movimento, não existiria “necessidade histórica”, muito menos em “desaparecimento”.

É esse caráter da necessidade que faz com que as mudanças sociais sejam entendidas em termos de “necessidade *histórica*”, bem como “deixa abertas as portas para o desenvolvimento futuro da sociedade humana” (MÉSZÁROS, 1981, p. 106). A partir disso, inferimos que são as necessidades histórico-sociais que fazem com que o homem estabeleça suas finalidades, no âmbito do trabalho, assim como os fins

¹¹ Dados os objetivos e limites deste trabalho deixaremos de lado uma questão central abordada primeiramente por Lukács em sua interpretação da obra marxiana e exaustivamente estudada por pesquisadores lukacsianos brasileiros e estrangeiros: a questão da relação dialética entre teleologia e causalidade.

determinados pelo homem criam novas necessidades humanas. Nessa dimensão, em que o trabalho é compreendido como “fundante” da condição humana de existência, Lukács afirma que o “trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios” (LUKÁCS *apud* ANTUNES, 2005, p. 07-08).

Não temos o propósito, pela delimitação de nossa discussão, de nos determos no exame da consciência e da teleologia, mas, é inevitável que as consideremos, uma vez que, sem a apreensão desses dois momentos do *ser social*, não se é possível compreender a mediação, como tentamos mostrar, ainda que brevemente.

Vimos que para Marx, Lukács e Mészáros o trabalho é um ato “consciente” e que pressupõe “finalidades”. Interpretamos que para Mészáros, de acordo com Marx, é da unidade da consciência e da teleologia que resulta a definição de uma “meta” da história humana e essa “meta” só pode existir porque o homem é, antes de tudo, um ser *automedidor*. O autor nos fala:

A ‘meta’ da história humana é definida por Marx em termos da **imanência do desenvolvimento humano** (...), ou seja, como a **realização da ‘essência humana’**, do elemento ‘especificamente humano’, da ‘universalidade e liberdade do homem’ etc, através do **‘estabelecimento do homem por si mesmo, pela atividade prática’** (...) O homem, como o ‘ser automedidor da natureza’, não pode deixar de desenvolver – através da dialética objetiva, crescentemente complexa, das necessidades e objetivos humanos (e de acordo com as leis objetivas mais fundamentais da ontologia) – seu próprio papel **mediador ativo**. Assim, o sistema marxista só pode ser aberto, porque a ‘meta’ mesma da história é definida em termos inerentemente históricos, e não como um alvo fixo. Na concepção de Marx, a história é necessariamente aberta, por força da necessidade ontológica segundo a qual a **teleologia humana automedidora é parte essencial da história**; e não há, nem pode haver, modo de predeterminar as formas e modalidades da ‘*auto*-mediação’ humana (...) Nunca se pode alcançar um ponto na história no qual seja possível dizer: ‘agora a substância humana foi plenamente realizada’. Essa delimitação privaria o ser humano de seu atributo essencial: seu poder de ‘automediação’ e ‘autodesenvolvimento’. (MÉSZÁROS, 1981, p. 106-107; grifos em itálico no original e grifos em negrito nossos).

Nessa passagem, Mészáros aponta que é o poder de “mediador ativo” que confere ao homem as possibilidades de se realizar como “essência humana”, uma vez que esse seu poder elementar pressupõe a delimitação de finalidades que lhe garantam a

satisfação de suas necessidades e aspirações sociais, a partir de sua própria atividade mediadora (seja esta o trabalho ou qualquer outra forma de mediação entre os homens). Nesse sentido, a automeiação é sempre um processo dialético e histórico, nunca podendo ser avaliada fora dessa base, pois é esta que faz com que o homem mantenha o seu “atributo essencial” da automeiação e do autodesenvolvimento.

Isto posto, a “meta” da história humana, ou, a “meta” para que o homem alcance o seu “desenvolvimento pleno”, definido por Marx em termos da “riqueza interior”¹² do ser humano, está dialeticamente relacionada ao contexto histórico concreto do sujeito e às mediações sociais dele específicas, as quais podem ser mais ou menos plenas, influenciando, desse modo, o processo de desenvolvimento do homem, que é um constante *vir a ser*.

Até aqui, buscamos mostrar a complexidade da categoria da mediação, a diversidade e a particularidade de outros complexos subjacentes a ela, e que se constituem como partes da sua totalidade, como é o caso da objetivação, apropriação, consciência, teleologia. Como já alertamos, para não fugir à delimitação de nosso objeto de pesquisa, não podemos nos debruçar ao exame detalhado dessas categorias embora não possamos deixar de situá-las na sua unidade com a mediação.

Nossa apreensão da mediação, na perspectiva que vem sendo acentuada, permite-nos afirmar que a mediação de primeira ordem, nos termos colocados por Mészáros, é a única possibilidade de o homem traçar a “meta” da história humana a fim de satisfazer as suas necessidades interiores e realizar-se no plano da sua “essencialidade”.

Mészáros, ao analisar as condições e determinações ontológicas do homem, o que já tratamos aqui, coloca que:

Em conseqüência delas (...) os indivíduos humanos devem sempre atender às inevitáveis exigências materiais e culturais de sua sobrevivência por meio das indispensáveis **funções primárias de mediação** entre si e com a natureza de modo geral. Isto significa assegurar e salvaguardar as condições objetivas de sua reprodução produtiva sob circunstâncias que mudam inevitável e progressivamente, sob **a influência de sua própria intervenção**

¹² “Quando Marx fala da ‘riqueza interior’ do homem (...) refere-se ao ‘rico ser humano’ e à ‘rica necessidade humana’. Esse ser é rico porque é ‘o ser humano que necessita da totalidade das atividades vitais humanas. É o homem cuja realização existe como uma necessidade interior’”. (MÉSZÁROS, I. *Marx: teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 165).

através da atividade produtora – a ontologia unicamente humana do trabalho – na ordem original da natureza, que só será possível se envolver plenamente todas as facetas da reprodução humana produtiva e a complexa dialética do trabalho e da história da reprodução autoprodutiva. (MÉSZÁROS, 2002, p. 212; grifos em itálico no original e grifos em negrito nossos).

As mediações de primeira ordem (ou funções primárias de mediação), tanto no sentido da dialética entre homem-natureza, como no sentido da relação entre os próprios indivíduos, são a garantia ontológica da produção e reprodução da vida humana que, por meio do trabalho, como o princípio fundante do homem, fazem a história humana de acordo com seu desenvolvimento e com as condições sócio-culturais que encontram. Entretanto, exatamente por serem sociais e históricas, essas mediações, dependendo do contexto em que se estabelecem, podem ser atravancadas por mediações alienadas, que impedem a sua plena realização, como é o caso da segunda ordem de mediações capitalistas, sobre as quais discutiremos em breve, neste capítulo.

Tratamos anteriormente, neste texto, das necessidades que são criadas pelo homem, no curso do seu desenvolvimento pelo trabalho; tais necessidades, em constante superação e renovação, emanam da própria atividade produtiva, porém, ultrapassam os seus limites e características, como é o caso da arte, educação, política, ciência, filosofia, dentre outras. Nesse sentido, na socialidade, o homem realiza inúmeras mediações com seus semelhantes, criando mais **poderes** e, por isso, tornando-se cada vez mais *específico* em relação à sua primeira natureza (natureza original, imediata), ou seja, é um ser genérico em constante modificação e com **condições** de alcançar a “plenitude” de sua “essência humana”.

Quando falamos sobre os poderes ontológicos do homem, mostramos que esses poderes lhe conferem a liberdade, a qual é histórica e, portanto, tem seus limites. Essa liberdade do ser *automediador*, na sua reciprocidade dialética com o contexto concreto dos homens, e, de acordo com as mediações que os indivíduos estabelecem, a partir dela, faz com que a particularidade da sociedade em que eles vivem esteja mais ou menos próxima da “meta” da história humana, que, como já mencionamos, é tratada, por Marx, no sentido da “plenitude” do ser social.

Abordamos, até o presente momento, a natureza primordial das mediações de primeira ordem para a produção e reprodução do ser humano, bem como as suas

possibilidades ontológicas para o desenvolvimento do homem, de acordo com os estudos de István Mészáros. Este tratamento se situa, como esclarecemos no início do capítulo, no plano dos fundamentos ontológicos da mediação. Cabe, agora, analisarmos as mediações próprias ao contexto histórico-social em que estamos inseridos, para não perdermos de vista seu cunho histórico concreto, ou seja, as formas que elas assumem na particularidade do sistema capitalista.

Como acabamos de afirmar, as mediações que os indivíduos estabelecem, a fim de se manterem vivos e como seres sociais que são, dependem, necessariamente, da sociedade em que se situam, daí não podermos prescindir do exame das mediações vinculadas a essa realidade, o que faremos embasados nas reflexões críticas e contundentes de Mészáros a respeito da dinâmica do capital e do capitalismo, ponto do qual surge a sua análise do real.

1.2. A mediação no “sistema sociometabólico do capital”: as “mediações de segunda ordem”

1.2.1. A alienação

Para tratar da especificidade da mediação na sociedade capitalista, entendemos ser necessário abordar, ainda que brevemente, a categoria da alienação¹³, uma vez que esta mantém uma estreita vinculação com as mediações desenvolvidas no e pelo sistema do capital. Em outras palavras e enfatizando, não seria possível tratar das mediações específicas ao modo de produção capitalista sem examiná-las como determinações e determinantes da alienação, que é a forma preponderante das mediações existentes nessa sociedade. Entendemos que tal análise nos permite compreender como, nesta sociedade, estabelecem-se, em termos mais gerais, as relações entre homem e natureza e as relações entre os próprios homens e, em termos mais específicos, as relações inerentes à educação escolar, sejam aquelas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo,

¹³ Trataremos da alienação tomando como referência a sociedade capitalista, uma vez que o trabalho de Marx se deteve, em especial, a examiná-las nesse contexto. Para saber sobre a origem e a gênese da categoria da alienação e entendê-la nos contextos histórico-sociais precedentes ao capitalismo, ver MÉSZÁROS, I. (1981). *Marx: a teoria da alienação*. (Parte I - p. 29-107).

sejam aquelas desses sujeitos com o conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Mészáros, nas análises que realiza em seus livros “*Marx: a teoria da alienação*” (1981) e “*Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*” (2002), entende que o elemento crucial da realização marxiana refere-se à elaboração do seu conceito de *auto-alienação* do trabalho, aspecto que sintetiza toda a dinâmica do desenvolvimento da humanidade.

Desse modo, em ambos os livros que aludimos (com maior ênfase no primeiro, que se propõe a investigar a teoria da alienação em Marx), o autor trata da problemática da alienação, especialmente da forma por ela assumida no sistema capitalista. A preocupação em “identificar a chave” da alienação tem como pressuposto a atitude política de luta para transcendê-la, fator central de toda a teoria de Marx, que, segundo Mészáros (1981; 2002), tem a determinação de superar o capitalismo pela mediação do socialismo, para se chegar, enfim, à sociedade comunista.

Embora não tenhamos o propósito, aqui, de engendrar uma discussão sobre as particularidades do socialismo e do comunismo, pensamos que a apreciação sobre a alienação e, posteriormente, a respeito da sua possível transcendência, trará em suas bases os elementos próprios às aspirações do socialismo e do comunismo, tal como concebia Marx e, seguindo seus passos, o filósofo húngaro que nos auxilia em nossa análise da mediação.

O conceito de alienação, em Marx, como qualquer outro, é um conceito que deriva da realidade social, e, por isso, só pode ser avaliado nessa perspectiva. Mészáros confirma essa assertiva, dizendo que: “‘alienação’ é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, deve sê-lo *em relação* a alguma coisa, em consequência de certas *causas* (...) que se manifestam num contexto *histórico*” (MÉSZÁROS, 1981, p. 37; grifos no original). E é essa causa da alienação, a forma como ela se processa no sistema do capital, que Marx identificará em seus estudos, os quais Mészáros, aproximadamente um século depois, mostrará a importância e a atualidade. Ainda sobre a historicidade do conceito de alienação, Mészáros aponta: “se o conceito de alienação é abstraído do processo sócio-histórico concreto, uma mera *aparência* de historicidade pode colocar-se no lugar de um entendimento autêntico dos

fatores complexos envolvidos no processo histórico” (MÉSZÁROS, 1981, p. 37; grifo no original).

Na mesma direção, a mediação (que pode assumir – ou não – a forma de mediação alienada; adentraremos, em breve, nessa discussão) não pode ser abstraída do processo histórico, para não se correr o risco de transferir problemas sociais concretos para um plano a-histórico.

O conceito de alienação, tratado por Marx nos Manuscritos de Paris, envolve quatro aspectos principais, citados por Mézáros (1981, p. 16) da forma a seguir:

- “a) o homem está alienado da *natureza*;
- b) está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*);
- c) de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana);
- d) o homem está alienado do *homem* (dos outros homens).”

O primeiro aspecto da alienação “expressa a relação do trabalhador com o *produto* de seu trabalho (...) sua relação com o *mundo exterior dos sentidos*, os objetos da natureza”. A segunda característica apontada por Mézáros, “o homem está alienado de si mesmo”, remete à relação do trabalhador com o “ato” de sua produção, ou seja, com o processo da sua atividade, que aparece, para ele, como uma atividade que lhe é alheia, “que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas o ato de vendê-la a alguém”. Como explanamos, ao realizar o trabalho, o homem se objetiva, construindo sua própria natureza: a sociedade. Diante disso, o terceiro dos principais aspectos do trabalho alienado é reflexo, segundo Mézáros, da transformação do “‘ser genérico’ do Homem, tanto [d] a sua natureza como [d] as suas faculdades espirituais específicas, num ser *alheio* a ele, num meio para a sua *existência individual*” (MÉSZÁROS, 1981, p. 16; grifos no original).

Percebemos, assim como sugere Mézáros (1981), que a terceira característica da alienação é expressão direta das duas primeiras, haja vista que se “o homem está alienado da natureza” e da sua atividade produtiva, inevitavelmente estará alienado da sua condição de generalidade. Do mesmo modo, o quarto aspecto do trabalho alienado, “o homem está alienado do homem”, também está relacionado aos aspectos anteriormente mencionados, pois, se o homem está alienado da natureza, da sua

atividade produtiva e da sua relação com a humanidade, é verdadeiro afirmar que está alienado dos seus semelhantes: os outros homens. Sobre isso, Mészáros coloca: “o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à *natureza* e a *si mesmo*’, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro” (MÉSZÁROS, 1981, p. 17; grifos no original).

Ainda que a problemática da alienação não se esgote nessas quatro características, certamente elas sintetizam a complexidade do problema que o homem enfrenta num mundo em que seu trabalho não tem o significado de reprodução da essência humana (nos termos explicitados acima) na vida dos indivíduos, mas sim, ao contrário, o significado de embrutecimento das relações que este homem estabelece entre si e a natureza e com os outros seres humanos, o que, ao invés de favorecer a realização da liberdade humana, submete o homem à condição de animalidade, processo esse assinalado por Marx como um retrocesso até mesmo em relação às condições de vida dos próprios animais. Ao tratar sobre esses aspectos da alienação, nos “*Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*”, o autor é enfático ao dizer que:

o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuína [mente] humanas. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais. (MARX, 2004, p. 83).

Nos termos colocados por Marx, compreendemos que a atividade vital do homem – o trabalho –, no sistema do capital, transforma-se em atividade “fora de si”, pois apartada de seu sentido para o trabalhador que a realiza, vendo nela apenas um meio para satisfazer suas necessidades mais “primitivas”. Anteriormente, discutimos que quanto mais o homem consegue dominar a natureza *para si*, ou seja, para a sua realização enquanto ser genérico, mais livre ele se torna. No sistema capitalista, tal como analisam Marx e Mészáros, o que ocorre é uma inversão nessa relação: a natureza se torna hostil ao homem, que tem de lutar pela sua sobrevivência enquanto espécie,

distanciando-se, na maioria das vezes, das peculiaridades do gênero humano. Para Marx,

quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. (MARX, 2004, p. 85, grifos no original).

A alienação em relação ao produto de sua atividade faz com que o homem aliene-se da natureza, de si próprio e de seus semelhantes, estranhando-se e afastando-se, portanto, do próprio gênero humano. Ainda que a alienação transcenda a atividade produtiva (como é o caso, por exemplo, da religião), é nesta que se encontra o núcleo de toda a alienação, pois, se o homem é capaz de se reconhecer e reconhecer seus pares através do seu trabalho, ele é possível apropriar-se dos seus produtos e dos objetos produzidos pelos outros homens, constituindo-se ele, então, como parte integrante do gênero humano. Marx e Mészáros avaliam com propriedade que não é isso o que ocorre no capitalismo, *meio e fim* (esses termos foram usados concebendo-os do ponto de vista da lógica do capital e do capitalismo e não do ponto de vista ontológico) pelo qual o ser humano se distancia da sua “efetiva objetividade genérica”, sendo visto, dentro da lógica mercadológica desse sistema, como uma mera “mercadoria” que deve garantir o desenvolvimento pleno dos “poderes” do capital.

Mészáros, em sua obra “*Marx: a teoria da alienação*” (1981), apresenta alguns dos aspectos da alienação no sistema capitalista, a partir da análise de um trecho de “*Trabalho Assalariado e Capital*”, de Karl Marx; dentre eles aparece, em primeiro lugar, o problema real da *venda* da atividade produtiva do homem, prática que, embora altamente alienadora, garante-lhe a sobrevivência (o homem precisa, antes de tudo, comer, beber, dormir). Seguindo, Mészáros resume:

a ‘atividade vital se transforma num simples **meio de existência**’ (...) o mundo perceptível, devido ao **caráter externo** do trabalho, não é apropriado pelo homem diretamente, de forma sensível (o que seria ontologicamente necessário), mas é mediado por ‘**salários**’ abstratos, em consequência da transformação da força de trabalho numa **mercadoria** (MÉSZÁROS, 1981, p. 215; grifos nossos).

De acordo com essa assertiva, é correto afirmar que o trabalho, na ordem capitalista, deixa de ser o principal mediador entre os homens, no âmbito das suas relações sociais, uma vez que ele se presta à função de “meio de existência”. Ou seja, uma vez que é impossível o homem existir enquanto ser social que é, bem como enquanto ser natural, sem a mediação do trabalho, este sempre será o princípio fundante e fundamental da existência humana, porém, a forma objetiva que ele assumirá depende da sociedade que o engendra e é por ele engendrada, e das ações práticas dos homens nessa sociedade. Na história da luta de classes, isto é, na maior parte da história humana até o presente, essa característica essencial do trabalho tem sido efetivada para o gênero humano, mas não para aqueles que realizam a atividade de trabalho, o qual tem produzido riqueza, conhecimento e desenvolvimento, ainda que na forma de uma dupla alienação: exploração dos indivíduos que trabalham e transformação da riqueza em propriedade privada da classe dominante. Marx mostra que no capitalismo essa contradição assume uma forma especialmente aguda:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2004, p.82).

Sendo assim, no capitalismo, o trabalho não confere ao trabalhador a sua liberdade em relação à natureza e às suas necessidades mais imediatas, embora produza os pré-requisitos materiais e espirituais para que o gênero humano possa dar um salto qualitativo na direção dessa liberdade.

De modo antagônico, o trabalho é subsumido pelo capital, que lhe arranca seus poderes a fim de pairar como o elemento determinante da existência do homem. Com isso, perde o seu caráter interno, o qual confere sentido às ações e atividades humanas; tornando-se, de outro modo, externo ao próprio homem que o realiza, que só enxerga nele o meio para a sua sobrevivência. Sob o prisma do capital, o trabalho é convertido em mera mercadoria, em instrumento para garantir o progresso das realizações capitalistas, as quais se põem acima de quaisquer determinações humanas.

Como afirmamos, o trabalhador que realiza o trabalho também é transformado em mercadoria. E como mercadoria recebe um salário em troca de uma quantidade de horas mensais de atividade laboral inteiramente subordinada ao capital. É nesse sentido que Mészáros (1981) coloca, como podemos ver na citação anterior retirada de seu texto, que “o mundo perceptível, devido ao caráter externo do trabalho, não é apropriado pelo homem diretamente, de forma sensível (...), mas é mediado por ‘salários’ abstratos, em consequência da transformação da força de trabalho numa mercadoria”.

Nos *Grundrisse*, ao tratar sobre as relações sociais movidas pelo dinheiro, Marx (1986) mostra como que, no capitalismo, o dinheiro se torna uma mediação universal – “enquanto tal mediação, o dinheiro é a força *verdadeiramente criadora*” (MARX, 2004, p. 160; grifos no original)¹⁴ - entre os indivíduos, mediação esta que apresenta seu lado de progresso, ao mesmo tempo que sua face de alienação. Em meio às personificações do trabalho e do capital, nas quais a troca de mercadorias, desvinculada da necessidade real (interna) do homem, – o “*valor de troca*” da mercadoria faz com que ela perca suas características particulares, assumindo apenas a característica da medida quantitativa do valor, que será transformado em salários e preços e, portanto, em dinheiro¹⁵ – ocupa o lugar do “*valor de uso*”¹⁶ das mesmas, negando este último, na medida em que se afirma como condição *sine qua non* para as relações entre os homens, bem como para a manutenção do sistema sócio-econômico tal como este está colocado, ocorre que

Quanto mais a produção se configura de maneira tal que cada produtor passa a depender do valor de troca de sua mercadoria, vale dizer, quanto mais o produto se converte realmente em valor de troca e este se torna objeto imediato da produção, tanto mais devem desenvolver as relações de dinheiro e as contradições que são imanentes à relação de dinheiro, ou seja, a relação do produto com ele próprio enquanto dinheiro. A necessidade da troca e a transformação do produto em puro valor de troca avançam na mesma medida que a divisão do

¹⁴ Afirmação de Marx encontrada no *Terceiro Manuscrito de Paris*, no capítulo sobre o *Dinheiro*.

¹⁵ Sobre essa questão, vide MARX, K. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*. México: Siglo XXI, 1986. (especialmente p. 61-72).

¹⁶ O “*valor de uso*” está relacionado à qualidade das mercadorias produzidas, à especificidade de cada produto em decorrência da mediação realizada para se chegar a ele, enfim, está relacionado às necessidades primárias dos homens. Em oposição, o “*valor de troca*” nega o valor de uso da mercadoria, tendo como parâmetro a quantidade diferente de mercadorias; portanto, nega-se também a especificidade do trabalho realizado pelo trabalhador, na medida em que sua significância se coloca no tempo despendido por ele para realizar sua atividade. (MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Vol.1. Livro Primeiro. Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 45-47).

trabalho, quer dizer, avançam com o caráter social da produção. Mas na mesma medida em que este último cresce, cresce o poder do dinheiro, ou seja, a relação de troca se fixa como um poder externo aos produtores e independente deles. O que originariamente se apresenta como meio para promover a produção converte-se em uma relação estranha aos produtores. (MARX, 1986, p. 71).¹⁷

Nessa passagem que selecionamos do texto de Marx aparece o caráter de alienação que está no bojo da mediação do dinheiro. Como observamos na citação, a produção, sob o domínio do sistema capitalista, é movida pelo valor de troca do produto (que assume a forma de mercadoria), o qual se torna a espinha dorsal da produção. Este valor de troca, por sua vez, é intrinsecamente relacionado ao dinheiro que “adquire uma existência social universal” (MARX, 1983, p. 72). Essa relação só é possível, para Marx, devido ao caráter social da produção, conseqüente da divisão social do trabalho. Nesse sentido, vemos que, através do dinheiro como mediador das relações sociais, os homens passam a se relacionar, pela primeira vez na história, universalmente. Entretanto, e de modo negativo, essa relação universalizada ocorre às custas da alienação do trabalhador em relação à sua própria atividade, ao produto que ele mesmo produz e, portanto, à sua própria vida; uma vez que o dinheiro adquire “poderes” quase sobrenaturais, controlando as relações entre os homens, que perdem o controle da sua produção e, em conseqüência disso, da sua vida enquanto ser genérico. Sobre os aspectos positivos e negativos dessa universalização destacados por Marx, concordamos com Duarte (1993) quando esse analisa, a partir de uma citação extraída dos Grundrisse, que

Através da criação do mercado mundial, da universalização das relações sociais mediadas pelo valor de troca, o gênero humano deu um passo decisivo no seu processo de universalização. Entretanto, essa objetivação universal do gênero humano realiza-se, no mercado mundial, enquanto universalização da alienação dos homens perante as relações sociais. Trata-se de uma universalização unilateral, abstrata, reduzida ao valor de troca. (...) [Contraditoriamente, é esta universalização] criada pela sociedade capitalista – [que nesta forma societal aparece como alienação - que contém] as possibilidades do desenvolvimento de uma individualidade livre e universal (...) A concretização de tais possibilidades requer, portanto, apropriação para-si das relações sociais universais e a superação de sua forma

¹⁷ A tradução desse trecho, a partir da sua versão em espanhol, bem como outras traduções que vierem a ser apresentadas, é de nossa responsabilidade.

capitalista fundada na redução de todas as relações à troca de mercadorias. (DUARTE, 1993, p. 79-80. Os colchetes são nossos).

Como afirmamos, a alienação faz com que os trabalhadores percam o controle de sua produção, sendo, inversamente, dominados pelas relações do mercado. Ao esmiuçar o modo alienado do processo de controle da produção, embasado principalmente nos “*Grundrisse*” e no “*O Capital*”, ambos de Karl Marx, Mészáros aclara essa questão, escrevendo:

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero ‘fator material de produção’ – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto. Para o capital, entretanto, o problema é que o ‘fator material de produção’ não pode deixar de ser o sujeito real da produção. Para desempenhar suas funções produtivas, com a consciência exigida pelo processo de produção como tal – sem o que deixaria de existir o próprio capital –, o trabalho é obrigado a aceitar um outro sujeito acima de si, mesmo que na realidade este seja apenas um pseudo-sujeito. (MÉSZÁROS, 2002, p. 126).

Em nossa avaliação, um ponto chave dessa colocação de Mészáros é o apontamento da inversão do “verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto”. Como enfatizamos neste texto, o trabalho é a mediação fundamental entre o homem e a natureza, ou seja, o “fator absoluto” da existência humana. Sendo assim, é impossível ao homem se relacionar, seja com a natureza ou com os seus pares, sem a atividade produtiva. Entretanto, no sistema do capital, essa mediação primária imprescindível é dilacerada pelo capital, que a “utiliza” a seu favor, de modo a fazer dela um objeto, um meio para atender às suas necessidades reprodutivas. É desse modo que o controle da produção, que deveria estar sob o trabalhador – o que é ontologicamente necessário –, fica sob as ordens do capital; o que só é possível pela injunção das constantes personificações do capital.

A inversão do relacionamento entre sujeito e objeto nada mais é do que a inversão da mediação estabelecida nessa relação e a partir dela, ou seja, as mediações de segunda ordem impedindo a plena realização das mediações de primeira ordem. Assim, é preciso apreendermos como essas mediações de segunda ordem se processam, qual a

sua importância para o desenvolvimento (ou não) do trabalhador como ser consciente de sua condição, bem como qual o seu papel para a corroboração do capital e de seu avanço desenfreado.

Como pontuamos no início desse tópico (1.2.1. “A alienação”), trazer, resumidamente, a questão da alienação para o entendimento da categoria da mediação é de extrema relevância e se justifica na medida em que as mediações na sociedade capitalista são, de um modo ou de outro, alienadas. Para o propósito do nosso texto, não queremos chegar à exaustão da análise da categoria da alienação (isso demandaria um outro estudo); entretanto, quando apresentarmos as propriedades e as imbricações das mediações de segunda ordem do capital, fundamentalmente estaremos, ao mesmo tempo, destacando a alienação, ainda que não necessariamente usando o termo propriamente dito. Mészáros (1981, p. 214), ao tratar da categoria da alienação na perspectiva marxiana, aponta que “o conceito de alienação é eminentemente sintético” e isso implica em poder falar sobre ele sem mencionar a palavra “alienação”.

Abrimos um parêntese, aqui, para retomarmos o encadeamento que estamos dando, no presente capítulo, para chegarmos à apreciação da educação escolar como eminentemente ontológica; uma vez que esse percurso reflete, de certa maneira e sinteticamente, o modo como apreendemos o movimento da mediação na relação entre a educação escolar e a totalidade da sociedade, bem como a função mediadora da escola, como instituição educativa intencional. Chegamos a esse ponto do capítulo tendo mostrado o caráter ontológico da categoria da mediação, destacando o trabalho como a mediação absoluta e fundante da vinculação entre os próprios homens e entre eles e a natureza, bem como os elementos inerentes a essa vinculação, a qual pode se dar de modo positivo, ou negativo, para o desenrolar da história do homem. Sendo a mediação histórica, a forma como ela se dá depende, obviamente, do contexto sócio-histórico em que ela se manifesta e que, em contrapartida, é por ela gerado. Assim, apresentaremos, de acordo com a empreitada de Mészáros, as manifestações da mediação na ordem sociometabólica do capital, suas peculiaridades e implicações para as relações sociais, e os seus limites. Antes de tratarmos sobre essa questão, situamos, ainda que brevemente, a categoria da alienação, pois acreditamos que esse percurso seja mais elucidativo para a análise das mediações de segunda ordem capitalistas, a qual será apresentada nesse

momento. Em seguida, a partir da abordagem da categoria da mediação, tanto em seu sentido ontológico como na sua dimensão no sistema capitalista, faremos algumas possíveis aproximações entre o tratamento que Mészáros faz das duas ordens de mediações (mediação de primeira ordem e mediação de segunda ordem) e a educação escolar, buscando apontar, em especial, o caráter mediatizado e, portanto, dialético, dessa forma específica de educação, que existe na sua inter-relação com as outras esferas sociais. Nesse sentido, tentaremos sinalizar algumas possibilidades de mudança no âmbito da educação escolar, bem como suas limitações.

1. 2. 2. A íntima relação entre o capital e as “mediações de segunda ordem”

Em seu livro “*Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*” (2002), concluído em 1995¹⁸, o ponto de partida da discussão de Mészáros é a análise do capital e de suas implicações para a humanidade. Ele diferencia muito claramente *capital* de *capitalismo*, enfatizando que muitos pensadores acreditam que a ruptura com o sistema capitalista seria suficiente para se atingir uma sociedade socialista, humanizada. Segundo este autor, a ruptura com o capitalismo não levaria à mudança radical da sociedade, pois o que é preciso ser destruído, de fato, é o capital, o qual antecede o capitalismo e é também posterior a ele; sendo compreendido como “o *regulador sociometabólico do processo de reprodução material* que, em última análise, determina *não somente* a dimensão política, mas muito mais além dela” (MÉSZÁROS, 2002, p. 29; grifos do original). Correlacionando as esferas política e de reprodução material, o capital consegue se movimentar de modo a enfrentar as suas crises periódicas, por meio do efetivo controle que exerce sobre todos os “aspectos vitais do sociometabolismo”, ou, em termos mais precisos, as imposições do capital, manifestadas na forma de personificações deste e do trabalho, têm como consequência a subordinação dos trabalhadores, que se tornam impotentes diante dele.

¹⁸ István Mészáros se dedicou aproximadamente 25 anos para elaborar essa obra. Utilizamos, para o nosso estudo, a tradução brasileira publicada pela Boitempo Editorial, em 2002, quando tal obra chega pela primeira vez ao Brasil, em português; tendo sido traduzida a partir da edição original inglesa, que data de 1995, com o título: “*Beyond Capital – Towards a Theory of Transition*”; Merlin Press.

Nessa obra, Mészáros afirma que o capitalismo é apenas uma forma de realização do capital, por sinal a força histórica de realização desse capital que reuniu as formas mais plenas e perfeitas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, salienta que é no capitalismo que o *Sistema Sociometabólico do Capital*¹⁹ - que tem como núcleo fundante, nesse contexto histórico, a relação entre capital, trabalho e Estado – ganha maior impulso. Em outras formas de organização social, como nas sociedades feudais, por exemplo, não existia esse núcleo. Havia tanto o capital quanto o trabalho, mas suas formas de manifestação eram diferentes das existentes na sociedade moderna.

Com a dissolução das formas de funcionamento da sociedade feudal (trabalho servil, capital existente na forma de troca de mercadorias), as forças do capital vão se solidificando. Começa a surgir um capital diferente do *capital comercial* antes existente. É nesse momento histórico de surgimento do *capital mercantil* que se pode conceber uma forma mais plena do *Sistema Sociometabólico do Capital*. A partir daí o capital inicia sua fase mais completa de desenvolvimento, a qual está posta em sua forma industrial, na qual tem-se o predomínio da produção de mercadorias através do uso de máquinas, bem como o predomínio do lucro. Segundo Mészáros (2002),

As unidades básicas das formas antigas de controle sociometabólico eram caracterizadas por um grau elevado de *auto-suficiência* no relacionamento entre a produção material e seu controle. Isto se aplica não apenas às comunidades tribais primitivas, mas também à economia doméstica das antigas sociedades escravistas e ao sistema feudal da Idade Média. Quando esta auto-suficiência se quebra e progressivamente dá lugar a conexões metabólicas/reprodutivas mais amplas, já estamos testemunhando o vitorioso avanço do modo de controle do capital, trazendo consigo, no devido tempo, também a difusão universal da alienação e da reificação. (MÉSZÁROS, 2002, p. 101; grifos no original).

A alienação e a reificação de que nos fala Mészáros (2002), logo no final da citação acima, estão intrinsecamente relacionadas ao modo como se processa o *Sistema Sociometabólico do Capital*, que, para o autor, desenvolve-se por meio das personificações do trabalho e do capital, personificações estas já apontadas por Karl

¹⁹ “o sistema de sociometabolismo do capital é poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que estas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende este sistema”. (ANTUNES, R. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 16).

Marx, pela primeira vez, nos *Grundrisse*. É sabido que cada forma histórica tem seu modo próprio de sociabilidade e, portanto, personificações adequadas a esse mesmo modo. No caso da sociedade capitalista, não existe estabilidade nas relações que o homem estabelece, tanto com a natureza quanto com seus pares, a única certeza, necessidade e persistência está na produção de mercadorias e no lucro.

Já dissemos que, embora a força do progresso e da expansão sem limites do capital esteja concentrada no capitalismo, o surgimento do capital é anterior ao modo capitalista de reprodução metabólica social. Dessa maneira, as necessárias mediações da atividade produtiva, vinculadas à especificidade histórico-concreta do desenvolvimento das forças produtivas e do modo de controle exercido pelos homens sobre a produção, desenvolvem-se de diferentes formas, em dependência desses fatores da relação produtiva, bem como estes são determinados pelas mediações históricas entre homem-natureza e homem-homem. Mészáros coloca que “Em termos históricos, podemos identificar três conjuntos de determinações que permanecem incorporadas à constituição estrutural do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 206), sendo o capitalismo o último deles.

O autor nos apresenta que na fase que antecede diretamente o capitalismo (sistema feudal de controle da reprodução social), por sinal a que se estabelece num período de tempo bem maior que as outras duas, surgem algumas peculiares mediações de segunda ordem do capital, relacionadas, por exemplo, ao “primitivo capital monetário e comercial” (MÉSZÁROS, 2002, p. 206). O primeiro e mais antigo momento do desenvolvimento do capital²⁰ é imprescindível para o entendimento da sua constituição histórica. Ainda que nesta fase se produzam “formas de dominação que absolutamente não são características do modo de funcionamento do sistema do capital, (...) nele são posteriormente reproduzidas numa forma adequada à tendência geral de seu desenvolvimento” (MÉSZÁROS, 2002, p. 206-207). Em alusão à Marx, o filósofo húngaro esclarece que as mediações sociometabólicas prevaletentes nessas sociedades se subordinam apenas *formalmente* ao capital, diferentemente das formas de

²⁰ Mészáros esclarece que o próprio Marx não se dedicou a um estudo específico das formas sociais produtivas e reprodutivas anteriores ao capitalismo; não que desconsiderasse sua importância, ao contrário, mas porque, pelo seu princípio metodológico de análise do real, devemos partir das formas mais avançadas de desenvolvimento, para as menos avançadas, para compreender a dinâmica da história e dos seus fatos: “a anatomia humana contém a chave para a anatomia do macaco”. (Sobre essa questão, vide MÉSZÁROS, I., 2002, capítulo 17: p. 701-786).

“*subordinação real*” (expressão de Marx utilizada por Mészáros) dominantes no capitalismo.

As formas societais anteriores a qualquer indício da manifestação do capital apresentam em seu interior um modo específico de divisão do trabalho, a “hierárquico-estrutural”, para usar a expressão de Mészáros (2002). Esta assume várias e distintas formas de *dominação de classes* (por exemplo, a sociedade escravista), porém,

através das mediações de segunda ordem do capital, a antiga divisão hierárquica do trabalho social assume uma forma historicamente específica, que pode explorar plenamente e de início utilizar para acumulação do capital a subordinação *formal* do trabalho ao capital – base em que o cada vez mais poderoso capital pode chegar à incomparavelmente mais produtiva e lucrativa *subordinação* do trabalho a si mesmo, resultando no triunfo global do sistema do capital plenamente desenvolvido, sob a forma da produção de mercadorias universalmente difundida. (MÉSZÁROS, 2002, p. 207; grifos do original).

A partir da citação anterior, podemos perceber que as mediações de segunda ordem do capital partem das formas mais antigas de divisão hierárquica do trabalho e de dominação para chegar, no seu devido momento, à sua fase de prosperidade, na qual as relações de subordinação do trabalho ao capital tornam-se base poderosa para o desenvolvimento pleno das capacidades do segundo. Nesse momento de avanço do capital (capitalismo), o modo de produção de mercadoria que engendra o metabolismo social de reprodução se universaliza e, com isso, universalizam-se, e com grande força, as mediações de segunda ordem do capital, as quais, como veremos adiante, interpõem-se às mediações primárias de reprodução, alienando o homem da sua condição humana.

Essa rápida consideração sobre o desenvolvimento histórico do capital é necessária para apontar a incidência e a constituição das suas mediações de segunda ordem, que não são próprias somente à sua fase capitalista, mas, assim como (e junto com) o capital, constituem-se num “demorado processo *cumulativo*, mas de maneira alguma *uniforme*” (MÉSZÁROS, 2002, p. 207; grifos no original). Para Mészáros, esse esclarecimento é de fundamental importância, uma vez que os apologistas do capital o tratam como se este já tivesse surgido na sua forma capitalista avançada, tornando-o, portanto, a-histórico. A respeito da emergência das mediações de segunda ordem do capital, o autor salienta:

A constituição do sistema do capital é idêntica à emergência de sua segunda ordem de mediações. O capital em si não passa de um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, devorador e dominador, articulado como um conjunto historicamente específico de estruturas e suas práticas sociais institucionalmente incrustadas e protegidas. É um sistema claramente identificável de mediações que, na forma adequadamente desenvolvida, subordina rigorosamente todas as funções de reprodução social (...) à exigência absoluta de sua própria expansão, ou seja: de sua própria expansão constante e de sua reprodução expandida como sistema de mediação sociometabólico. (MÉSZÁROS, 2002, p. 188-189).

Em primeiro lugar, a afirmação de que o sistema do capital se constitui à medida que surgem suas mediações de segunda ordem, justifica o nosso esforço em analisar esta especificidade de mediações a partir do capital na sua forma capitalista – a mais desenvolvida, como já vimos neste texto – , uma vez que ele e sua segunda ordem de mediações constituem-se indissociavelmente; ou seja, a existência de um depende da sua confirmação pelo outro.

Sendo o sistema do capital um mecanismo controlador e dominador de todas as formas e funções de reprodução sociometabólica “indispensáveis” à sobrevivência dos indivíduos, bem como à manutenção da sua especificidade econômica reguladora, ele se coloca acima de toda forma ontologicamente necessária de mediação do trabalho, invertendo a qualidade dessa mediação (que deveria ser de primeira ordem), que é sobreposta pela mediação alienada de segunda ordem, a qual, neste sistema sócio-econômico, passa a ser aclamada como “indispensável” em sua própria forma alienadora, pois a única capaz de garantir a “reprodução expandida” do capital como sistema de mediação do metabolismo social. Esse controle absoluto do capital sobre todas as formas de mediação, partindo do trabalho, passando pelas mediações sociais no interior das instituições políticas, nas relações familiares, na educação, na produção estética, dentre outras, só incide tão imperiosamente porque, no tripé que o sustenta (capital-trabalho-Estado), o trabalho e, portanto, o trabalhador, deixa de ser o sujeito do processo produtivo, graças ao Estado Moderno que protege o poder (que se acredita) ilimitado do capital. A respeito da importância desse Estado para o capital, vemos que

o Estado moderno altamente burocratizado, com toda a complexidade do seu maquinário legal e político, surge da absoluta necessidade

material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de uma reciprocidade dialética – torna-se uma precondição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto. (MÉSZÁROS, 2002, p. 108).

O Estado moderno (burguês), como podemos perceber, decorre das necessidades das mediações de segunda ordem do capital, na mesma medida que é condição para a sua existência e multiplicação; o que confirma o poder do tripé constituinte e constituidor do sistema sociometabólico do capital, formado, como já apontamos, pela relação trabalho-capital-Estado burguês; na qual o trabalho é descaracterizado da sua função humanizadora para servir aos mandos do capital e, também, do próprio Estado que, na sua função de regulador dos intercâmbios reprodutivos, regula e limita, na realidade, a vida do trabalhador, garantindo, com isso, o permanente funcionamento do sistema capitalista. Daí este Estado ser considerado integrante da base material do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 124-125). A articulação dos elementos daquele tripé implica em que “as mediações de segunda ordem, capitalísticas, reificadas, abarcam a totalidade da sociedade – hierarquicamente estruturada – desde as esferas econômica e política até as manifestações culturais e ideológicas da vida” (MÉSZÁROS, 1981, p. 258); por isso Mézáros (2002) defender que a ruptura com o capital depende da ruptura com o tripé que o sustenta.

As mediações, sejam elas de ordem primária (potencial humanizador) ou de ordem secundária (alienadas), só existem na totalidade das relações entre os homens e entre estes e a natureza, abarcando todos os indivíduos sociais, independentemente de estes estarem, ou não, na condição de trabalhadores do sistema reprodutivo social. No caso específico das mediações próprias ao sistema capitalista, Mézáros coloca que

As mediações de segunda ordem do sistema do capital, pelas quais as funções vitais da reprodução sociometabólica devem ser realizadas, constituem uma desorientadora rede em que estão inseridos os indivíduos particulares. Na qualidade de membros de um grupo social, eles são localizados em algum ponto predeterminado na estrutura de comando do capital muito antes mesmo de aprender as primeiras palavras no ambiente familiar. (MÉSZÁROS, 2002, p. 187).

Sob esse aspecto, é notório que o sistema do capital é tão poderoso que até mesmo as crianças menores são rapidamente inseridas em sua lógica, tanto no sentido

de constituírem parte de uma determinada posição de classe na sociedade - que as fragmenta do corpo da totalidade social (separação dos indivíduos em diferentes classes sociais, conseqüente da divisão social do trabalho e da propriedade privada) -, como no sentido da fetichização da mercadoria, que envolve todos os homens, em maior ou menor grau, independentemente do *status* que ocupam na sociedade. Sobre o fetichismo da mercadoria, Mészáros aponta que ele “prevalece de tal modo sob o domínio do capital que as *mercadorias* se sobrepõem à *necessidade*, mensurando e legitimando (ou não) a necessidade” (MÉSZÁROS, 2002, p. 883; grifos no original).

Esse fetichismo, que faz com que as necessidades dos homens não sejam diretamente relacionadas às suas verdadeiras necessidades vitais de produção e reprodução sociais humanizadoras, mas, ao contrário, submete a produção de objetos às necessidades de acumulação e avanço do capital, é conseqüência, assim como causa, das mediações de segunda ordem do capital, as quais invertem a forma das necessidades dos indivíduos, tornando necessidade, então, aquilo que é externo ao homem e está diretamente voltado às aspirações do sistema do capital.

Mészáros (1981; 2002) deixa claro que a relação produtiva sempre deverá ser mediada pelos trabalhadores, em qualquer tempo e sociedade em que estes estejam situados. Outrossim, vimos que a mediação assume sua peculiaridade de acordo com a base produtiva em que se desenvolve. Nesse sentido, as mediações no sistema capitalista,

precisamente por serem mediações capitalistas de segunda ordem – o caráter fetichista da mercadoria, da troca e do dinheiro; trabalho assalariado; competição antagônica; contradições internas mediadas pelo Estado burguês; o mercado; a reificação da cultura etc – é inerente à sua “essência de mecanismos de controle” que devam escapar ao controle humano. (MÉSZÁROS, 1981, p. 224).

Todos os elementos que integram a forma das mediações reificadas operantes no sistema de produção capitalista, como é o caso do fetichismo do dinheiro e da mercadoria, da troca que se estabelece sem a finalidade da necessidade humana, trabalho assalariado, separação dos indivíduos em diferentes e antagônicas classes sociais, mercado mundial, divisão social do trabalho, família nuclear, propriedade privada, asseguram a estas mediações o seu poder “eterno”, uma vez que se um desses

elementos entra em crise haverá todos os outros conectados, fortalecendo a segunda ordem de mediações entre os indivíduos sociais. Esse fortalecimento que impulsiona essas mediações lhes permite controlar todas as relações entre os homens, tirando-os do centro do controle de sua produção, de suas conquistas e de suas necessidades, fazendo com que eles não saibam determinar aquilo que é realmente necessário – ou não – para a riqueza (no sentido compreendido por Marx) de suas vidas.

Analisando a questão do controle do capital sobre os trabalhadores, Mészáros entende que o grande problema se instala nos instrumentos e instituições capitalistas alienados, que assim o são, precisamente, por estarem a serviço da ordem sociometabólica do capital. Para ele:

Não é da natureza ‘ontológica’ dos instrumentos em si que eles ‘escapem ao controle’ e se transformem, de *meios*, que são, em *fins*. Não é a mediação de primeira ordem, ontologicamente fundamental, entre o homem e a natureza que está em jogo (não é o fato de que os seres humanos tenham de produzir para sobreviver, e nenhuma produção seja concebível sem algum tipo de instrumento), mas a forma *capitalista das mediações de segunda ordem. Os instrumentos humanos não são incontroláveis sob o capitalismo por serem instrumentos* (...), mas porque eles são os instrumentos (mediações de segunda ordem específicas, reificadas) do *capitalismo*. Por isso, não podem funcionar, a não ser de forma reificada; isto é, *controlam o homem em lugar de serem controlados por ele*. (MÉSZÁROS, 1981, p. 224, grifos em itálico no original e grifos em negrito nossos).

Diante da especificidade histórico-social dos instrumentos mediadores, no capitalismo eles passam a ocupar o lugar das finalidades humanas, ao invés de serem apenas meios para atingi-las. Dito de outro modo, nas relações estabelecidas pelos e entre os homens a finalidade se restringe a um instrumento capitalista “potencialmente alienador” que nada se relaciona às necessidades básicas daquela relação; para citarmos um exemplo, ancorados em Marx: quando o homem, no seu processo de trabalho, produz o objeto com a finalidade de receber, em troca dessa atividade, uma certa quantia em dinheiro, que será trocada por outro objeto, sua atividade vital não é um fim em si – que garante a realização das necessidades verdadeiramente humanas - , mas, ao contrário, é apenas um meio para se atingir a um outro fim, o dinheiro. Nessa relação alienadora, as mediações de segunda ordem se sobrepõem às mediações de primeira

ordem, o que significa dizer, também, que elas se sobrepõem aos próprios seres humanos. Mészáros assevera que

A segunda ordem de mediações mencionada (institucionalizada na forma de *divisão do trabalho – propriedade privada – troca* capitalistas) perturba **essa relação** e subordina a própria atividade produtiva, sob o império de uma ‘lei natural cega’, às exigências de uma produção de mercadorias destinada a assegurar a reprodução do **indivíduo isolado e reificado**, que é apenas um apêndice desse sistema de ‘determinações econômicas’.

A atividade produtiva do homem não pode levá-lo à realidade porque as mediações institucionalizadas de segunda ordem se interpõem entre o homem e sua atividade, entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem. (MÉSZÁROS, 1981, p. 78; grifos em itálico no original e grifos em negrito nossos).

Essas palavras de Mészáros esclarecem que, ao “perturbar” as mediações de primeira ordem entre o homem e o processo e produto de seu trabalho, bem como entre os indivíduos sociais, em geral (que é uma consequência da primeira), a forma capitalista das mediações leva ao isolamento dos indivíduos que, diferentemente do indivíduo entendido por Marx a partir das possibilidades de realização e emancipação humana, existem e trabalham não *para si*, mas para servir às demandas e necessidades postas pelo capital e todos os elementos que integram o seu complexo alienado e alienante. Nesse sentido, o trabalho, em vez de assegurar a plenitude e a liberdade dos homens, aprisiona-os e embrutece-os, fazendo deles meros *objetos* do capital, na suas mais diversas formas de personificações. Invertendo a relação ontológica essencial entre sujeito-objeto, que se dá por meio do trabalho, certamente a atividade vital do homem o tira (ao invés de levá-lo) da realidade, uma vez que ele não decide sobre o seu próprio destino e, portanto, o destino da humanidade.

Vale dizermos que a alienação do trabalho e, conseqüentemente, a perda do poder de decisão do trabalhador sobre o estabelecimento das finalidades genuinamente humanas – próprias ao sistema capitalista tal como este se desenvolve –, que dá lugar ao poder “sem limites” (a falta de limites do capital é referente à concepção dos apologistas do sistema) do capital, não significa e jamais poderá significar o fim do trabalho, como muitos têm defendido atualmente (ANTUNES, 1998).²¹ Acreditar que o trabalho –

²¹ Sobre essa questão, vide ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998. Neste livro ele mostra, dentre outras coisas, que na sociedade contemporânea há a prevalência do trabalho abstrato sobre o trabalho concreto, o que

mediação essencial entre homem-natureza— possa desaparecer, além de varrer para baixo do tapete todos os problemas envoltos na problemática das alienadas mediações de segunda ordem do capital, é acreditar, também, que o homem vai desaparecer. O nó do problema não está no trabalho ontologicamente necessário, mas na sua forma capitalista de produção e reprodução do metabolismo social, que é o que Mészáros mostra quando trata da distinção entre as formas de mediações primárias – ontologicamente imprescindíveis - e as formas de mediações secundárias do capital, o que também tentamos esclarecer neste capítulo do texto.

No sistema capitalista estruturado de modo antagônico, sua reprodução implica na produção e reprodução de um “indivíduo isolado e reificado”; isso por que, sob o comando do capitalismo, a atividade vital é desumanizada, subordinando-se ao princípio do “ter” em detrimento do “ser”; ou seja: nesta sociedade, os indivíduos trabalham para “ter” coisas as quais garantem a sua sobrevivência e, nesse sentido, a reprodução do capital. Como bem percebeu Marx,

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como *meios de vida*, e a vida, à qual servem de meio, é a *vida da propriedade privada*: trabalho e capitalização. (MARX, 2004, p. 108; grifos no original).

Com isso, subestima-se o papel essencial do ser (o trabalhador), que assume a forma de mercadoria, como já apontamos em outro contexto desta discussão.

Nessa vertente, o indivíduo não interage com seus semelhantes numa mediação ontologicamente fundamental para o seu desenvolvimento; uma vez que a intensa alienação da sociedade não permite com que ele reconheça seus pares, estranhando a si mesmo e aos outros homens. Entretanto, o isolamento do indivíduo é reconhecido como algo positivo, do ponto de vista dos defensores do sistema capitalista, relacionado à conquista da liberdade; ou seja: aquilo que é aprisionamento e alienação transforma-se facilmente, por meio de um discurso falacioso, em virtude, sendo esse argumento usado

decorre do modo estrutural do sistema capitalista de produção. É nesta base que ele analisará os impasses do trabalho nessa sociedade, desmistificando as premissas falaciosas do “fim do trabalho”, ou da perda de sua centralidade na sociedade capitalista.

para se sustentar a afirmação de que esse sistema não pode, jamais, ser abolido. Segundo Mészáros (1981, p. 156), a privatização a que está submetido o **indivíduo** das sociedades moderna e contemporânea “abstrai” o “*lado social* da atividade humana”, como se o **indivíduo** existisse independentemente da sociedade. Com isso, há uma brutal ruptura entre indivíduo e sociedade, a qual é expressão da alienação inerente ao sistema sociometabólico do capital. Seguindo o raciocínio do autor, sabemos que a sociedade se constitui a partir das relações de mediação entre o homem e a natureza e entre os próprios homens (já na esfera da sociedade), dessa maneira, ela é a “segunda natureza” do homem, a sua natureza humanizada,

Portanto, abstrair-se desse aspecto do homem no *culto do eu*, em oposição ao homem social, equivale ao culto de um eu alienado supersimplificado, porque o verdadeiro eu do ser humano é, necessariamente, um *eu social*, cuja ‘natureza está fora de si mesmo’, isto é, define-se em termos de relações interpessoais, sociais, imensamente complexas e específicas. (MÉSZÁROS, 1981, p. 156).

O rompimento do homem como um *ser social* que ele é, constituído nas relações sociais mediatizadas, permite com que se insista na idéia de que a “natureza” do ser está “dentro” e não “fora” dele, por isso o indivíduo viver à sorte de um destino *a priori*, ou seja, é possível justificar a divisão dos indivíduos em diferentes e excludentes classes sociais; bem como a propriedade privada, que se pauta na relação extremamente desumana na qual uns detêm o poder sobre os meios de produção e outros devem executar o trabalho, ainda que os que o realizam para garantir o avanço do capital não sejam aqueles que controlam a produção e que consomem tais produtos; e que aqueles que possuem os meios de produção (capitalistas), a controlam e determinam (junto e com a ajuda do Estado) como os produtos (mercadorias) serão (desigualmente) distribuídos entre os diferentes homens.

Sob o império do capital, nega-se a necessária relação ontológica entre indivíduo e gênero, na qual eles formam, numa relação dialética mediatizada, uma “*unidade complexa*”²². Só na forma dessa “unidade complexa” é que se pode superar a alienação a que todos estão submetidos na sociedade capitalista; ao mesmo tempo, somente numa

²² A expressão é utilizada por Mészáros (1981).

relação humana não alienada é que pode existir a unidade entre indivíduo e gênero (MÉSZÁROS, 1981, p. 157).

A dicotomia que se apresenta na sociedade capitalista entre o indivíduo e a totalidade da sociedade, a qual implica diretamente na ausência de unidade entre produção, circulação e consumo dos produtos (mercadorias) resultantes das atividades dos homens, é intensificada nas últimas décadas do século XX e, como podemos presenciar, nesses primeiros anos do século XXI. Para Mészáros, um exemplo típico dessa condição é o consumo exorbitante por parte dos Estados Unidos da América em relação aos demais países do mundo, situação na qual uma parcela pequena de pessoas (EUA) consome a maior parte de todos os produtos produzidos na totalidade das relações de produção, bem como dos recursos naturais. Em seu texto “*Século XXI: socialismo ou barbárie?*”, o autor denuncia que

talvez a mais séria das atuais tendências de dominação econômica e cultural seja a forma voraz e terrivelmente perdulária com que os Estados Unidos tomam para si os recursos de energia e de matérias-primas do mundo: *25% deles para não mais que 4% da população do mundo*, com dano imenso e crescente para as condições ambientais de sobrevivência humana. (MÉSZÁROS, 2003, p. 53; grifos no original).

Essa tendência do sistema capitalista, expressa nas desigualdades sociais cada vez mais alarmantes, é ilustrada por Mészáros a partir dos seguintes números:

Segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo auferem tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2.015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma aprimorada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de freqüentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada. (MÉSZÁROS, 2005, p. 73-74 grifos no original).²³

²³ Mészáros retira esses números de Minqi Li, “After Neoliberalism: Empire, Social Democracy, or Socialism?”, *Monthly Review*, January 2004, p. 21. (informação apresentada na nota de rodapé da p. 74 do texto citado).

Diante desses fatos, é inevitável a crueldade da contradição: por um lado, temos alguns homens concentrando os produtos e a renda sob o seu domínio, enquanto, por outro, temos muitos indivíduos vivendo na precariedade de sua condição desumanizante de expropriação; aquilo que Mészáros (2002) entende como a dialética entre a *abundância* e a *escassez*. Nesse contexto, o autor alude que existe uma “*hierarquia de exploração estruturalmente protegida*”, o que o leva a indagar:

Sob o sistema do capital estruturado de maneira antagonista, a verdadeira questão é a seguinte: qual é a classe dos indivíduos que realmente produzem a ‘riqueza da nação’ e qual a que se apropria dos benefícios dessa produção; ou, em termos mais precisos, que classe de indivíduos deve ser confinada à função subordinada da *execução* e que indivíduos particulares exercem a função de *controle* – como ‘personificações do capital’, na expressão de Marx. (MÉSZÁROS, 2002, p. 68; grifos no original).

A frase extraída do texto de Mészáros sintetiza a forma como se apresenta a divisão dos indivíduos em diferentes e opostas classes sociais, na sociedade capitalista. O fato de uma classe de indivíduos servir à execução “subordinada” da produção, na medida em que outra classe social fica com o seu comando, implica na desumanização geral dos indivíduos envolvidos nesse processo de metabolismo social capitalista, uma vez que tanto os “executores” quanto os “controladores” existem, guardadas as suas devidas proporções, como personificações do capital. A forma radical como se estabelece essa separação entre a *produção* e o seu *controle* no sistema capitalista é uma “necessidade inevitável” do capital que, certamente, não sobreviveria sem suas imposições e personificações. Nesse sentido, para Mészáros, a

imposição da divisão social hierárquica do trabalho (...) vem da condição insuperável, sob o domínio do capital, de que a sociedade deva se estruturar de maneira antagonista e específica (...) o sistema do capital – cuja *raison d’être* é a extração máxima do trabalho excedente dos produtores de qualquer forma compatível com seus limites estruturais – possivelmente seria incapaz de preencher suas funções sociometabólicas de qualquer outra maneira. (MÉSZÁROS, 2002, p. 99).

Embora os defensores do capital e de todas as suas formas e mecanismos de subordinação do ser humano às suas necessidades de acumulação e expansão (não podemos perder de vista que o sistema do capital tem como fundamento a acumulação e

a expansão progressiva e “ilimitada”) advoguem que a separação dos indivíduos em classes sociais antagônicas é algo “natural” e que, por essa razão, não pode ser modificado, além de essa separação trazer consigo coisas tão positivas como a “igualdade” de condições e a “liberdade” que todos os indivíduos têm garantidas pelas leis, escondem a tamanha falácia que está por trás de suas defesas infundadas no real, nas quais o cerne da liberdade e da igualdade amplamente mencionadas e divulgadas por eles está posto no mercado, ou seja, todos são iguais e livres na lógica do mercado.

Dessa forma, vale recuperarmos que tudo é movido pela mediação do dinheiro, pois as relações sociais, no plano mercadológico, são pautadas especialmente pela troca de mercadorias; pelo “valor de troca” dos produtos em detrimento do seu “valor de uso”; pelo trabalho assalariado; pelo fetiche da mercadoria; pela propriedade privada e outras coisas que se inserem no âmbito dessas relações alienadas. Ainda que a propriedade privada e todos os seus elementos constitutivos (classes sociais antagônicas, divisão hierárquica do trabalho, entre outros) se manifestem também de modos significativamente distintos em conformidade com a classe social a que pertence o indivíduo (trabalhador ou capitalista, por exemplo), suas determinações são cruciais em todas as relações entre os diferentes homens e entre eles e o seu trabalho, em especial.

Quando analisamos os mecanismos alienantes da ordem sociometabólica do sistema capitalista, não podemos nos esquecer do papel fundamental que exerce o Estado para assegurar a reprodução das astuciosas mediações de segunda ordem do capital, como mostramos anteriormente, ao tratar do tripé capital-trabalho-Estado e da sua força para a manutenção das alienações próprias a esse tipo de sociedade.

Já é preciso considerarmos o fato de que os apologistas do capital (como Hayek e Margaret Thatcher, alvo de inúmeras e contundentes críticas por parte de Mézáros, em seu livro “*Para Além do Capital*”) “projetam as relações capitalistas de troca até a fase mais antiga da humanidade, para poderem *eternizar* o modo específico de reprodução expandida do atual sistema socioeconômico baseado na regra do capital, e na respectiva ‘ordem econômica ampliada’” (MÉSZÁROS, 2002, p. 190; grifo no original). Diante disso, pode-se cair no erro de generalizar todas as formas de troca como idênticas às capitalistas, como se as relações cambiantes independessem do modo

de produção próprio a cada tipo de sociedade, e, nessa medida, generalizar as formas de mediações – como se essas fossem desprovidas de historicidade e concretude –, absolutizando a segunda ordem de mediações capitalistas; e, portanto, eliminando qualquer possibilidade de superação do capital.

O estudo de Mészáros enfatiza a importância de se diferenciar a “troca mediadora consciente das atividades, baseada num ‘processo de vida social reformado’, e as mediações de segunda ordem incontroláveis e reificadas da ordem de reprodução social hoje estabelecida” (2002, p. 205)²⁴. O primeiro tipo de troca mencionado circunscreve-se no plano das possibilidades das mediações de primeira ordem. Como entendemos, a partir da “*Ideologia Alemã*”, o desenvolvimento, em abundância, das bases produtivas, é condição para a transformação das relações humanas no plano de uma sociedade emancipada, no sentido de que todos os indivíduos se apropriem das realizações do gênero humano. A respeito deste desenvolvimento das bases produtivas, Marx e Engels apresentam que,

este desenvolvimento das forças produtivas (que contém simultaneamente uma verdadeira existência humana empírica, dada num plano *histórico mundial* e não na vida puramente local dos homens) é um pressuposto prático, absolutamente necessário, porque, sem ele, apenas generalizar-se ia a escassez e, portanto, com a *carência*, começaria novamente a luta pelo necessário e toda a imundície anterior seria restabelecida; além disso, porque apenas com este desenvolvimento universal das forças produtivas dá-se um intercâmbio *universal* dos homens, em virtude do qual, de um lado, o fenômeno da massa ‘destituída de propriedade’ se produz simultaneamente em todos os povos (concorrência universal), fazendo com que cada um deles dependa das revoluções dos outros; e, finalmente, coloca indivíduos empiricamente universais, *histórico-mundiais*, no lugar de indivíduos locais. (MARX e ENGELS, 1991, p. 50; grifos no original).

A citação supra mencionada nos revela vários pontos importantes. Em primeiro lugar, embora o modo de produção capitalista exerça um poder de alienação incomensurável sobre os indivíduos, ele propiciou o “desenvolvimento universal das forças produtivas”, no qual se encontram as possibilidades de superação desse real estado do metabolismo social, como já apontamos em outro momento deste capítulo.

²⁴ Essa citação do texto de Mészáros se encontra na nota de rodapé da página 205 do *Para Além do Capital*.

Para Marx e Engels e (concordando com sua análise) para Mészáros, é só na e com a *abundância* que se pode transformar a sociedade regida pelo capital em uma sociedade regida verdadeiramente pelos indivíduos sociais, pois esta é a única forma de todos esses indivíduos poderem se apropriar dos bens produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Nesse sentido, vemos que um dos pilares para o comunismo é a apropriação desses bens por todos os homens, apropriação essa que implica na supressão da propriedade privada. Outro aspecto importante que deve ser ressaltado aqui é que a revolução social deve se dar no plano universal, ou seja, considerando todos os indivíduos e todas as nações; uma revolução local, para os autores aludidos, não levaria à transformação radical da sociedade capitalista.

Voltando à contraposição entre a troca mediadora consciente e a troca alienada e alienante entre os homens, vemos que as relações de troca só podem ser desprovidas da alienação quando entendidas nessa perspectiva de Marx e Engels (1991) que explicitamos a partir daquela citação. Ou seja, só nesse plano é que as mediações de primeira ordem entre os homens e a natureza, bem como entre eles próprios, assumirão o seu necessário e principal lugar nessas relações. Entretanto, vale salientarmos que

graças às mediações de segunda ordem do capital cada uma das formas primárias é alterada de modo a se tornar quase irreconhecível, para adequar-se às necessidades expansionistas de um sistema fetichista e alienante de controle sociometabólico, que subordina absolutamente tudo ao imperativo da acumulação do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 213).

As mediações de segunda ordem do capital constituem um círculo vicioso do qual aparentemente não há fuga. Pois elas se interpõem, como ‘mediações’, em última análise destrutiva da ‘mediação primária’, entre os seres humanos e as condições vitais para a sua reprodução, a natureza.

Graças à preponderância das mediações de segunda ordem do sistema do capital, esconde-se o fato de que, em qualquer circunstância, as condições da reprodução social só podem ser garantidas pela mediação necessária da atividade produtiva, que – não somente em nossa era, mas enquanto a humanidade sobreviver – é inseparável da atividade produtiva industrial altamente organizada. (MÉSZÁROS, 2002, p. 179).

Mészáros é categórico quando afirma que em qualquer momento histórico a reprodução do metabolismo social depende do trabalho. Ao mesmo tempo, a forma que esse trabalho adquire depende do substrato histórico-concreto em que é realizado. Isso

significa dizer que a mediação de primeira ordem do trabalho sempre estará presente, em quaisquer circunstâncias, enquanto a humanidade existir. Entretanto, ao longo da história humana, essa mediação de primeira ordem não existiu sem as mediações de segunda ordem, alienadas, uma vez que, até o presente momento, a história do homem tem sido, em menor ou maior intensidade, de privação, abdicação do seu papel de agir sobre as circunstâncias *para si*. Sobre isso, basta lembrarmos dos diferentes tipos de alienação específicos a cada sociedade; por exemplo: na Idade Média, os homens confiavam sua vida e seu destino a Deus, deixando-se dominar pela crença da superioridade divina sobre eles próprios; nas sociedades do capital, as relações sociais são submetidas à força e ao poder daquele, que fazem com que os homens se privem de suas próprias conquistas, bem como do desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa maneira, quando tratamos da sociedade capitalista, não podemos compreender as mediações de primeira ordem separadas das mediações de segunda ordem, uma vez que essas assumem as formas primárias de mediação, impedindo a sua plena realização; em outros termos “a segunda ordem de mediações aparece como a primeira ordem, isto é, como um fator ontológico absoluto” (MÉSZÁROS, 1981, p. 75). Nessa perspectiva, Mészáros salienta que

Marx não combate como alienação a mediação em geral, mas uma série de mediações de segunda ordem (propriedade privada – troca – divisão do trabalho), uma ‘mediação da mediação’, isto é, uma mediação historicamente específica da automeiação ontologicamente fundamental do homem com a natureza. Essa ‘mediação de segunda ordem’ só pode nascer com base na ontologicamente necessária ‘mediação de primeira ordem’ – como a forma específica, alienada, da segunda. (MÉSZÁROS, 1981, p. 74).

Ainda que, historicamente, as mediações de ordem primária e secundária tenham se desenvolvido juntamente, a segunda ordem de mediações existe a partir da “ontologicamente necessária ‘mediação de primeira ordem’”, portanto, não há dúvidas de que elas possam ser suprimidas das relações entre os homens e entre eles e a natureza, como Marx e, a seu exemplo, Mészáros defendem quando tratam das possibilidades iminentes da sociedade comunista. Aqui, vale ressaltar que as mediações de segunda ordem podem ser extintas das relações sociais, visto que elas só existem a partir das necessárias mediações de primeira ordem.

Mészáros (2002, p. 179) atenta para o fato de que os apologistas do capital, ao defenderem que a sociedade capitalista é imutável, acreditam que as mediações capitalistas de segunda ordem são absolutas e historicamente intransponíveis, uma vez que são por eles naturalizadas. Negando essa “crença”, o autor adverte que a mesma só existe porque não se faz a adequada e essencial distinção entre o “fator ontológico absoluto” da condição humana (mediação de primeira ordem, o trabalho como tal) e a sua “forma historicamente específica” (no caso, a sociedade capitalista com a preponderância das suas mediações de segunda ordem) (MÉSZÁROS, 1981, p. 75).

Com isso, o autor analisa que qualquer sistema filosófico concebido a partir das premissas do capital não “pode oferecer uma concepção coerente de mediação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 71), que é o que ocorre com o sistema do filósofo alemão Hegel, que, como já mencionamos, é o grande inspirador de Marx para a explicitação de sua categoria da mediação.

Quando tratamos do materialismo monista de Marx, sinalizamos a importância do sistema hegeliano para as formulações do pensamento marxiano. Dada essa grande influência, cabe tratarmos aqui – ainda que de modo sintético e considerando os aspectos mais relevantes para o estabelecimento da categoria da mediação – da concepção de mediação em Hegel e das cruciais divergências entre sua abordagem e a de Marx, buscando elucidar como este se apropria da herança hegeliana, dando a ela continuidades, bem como promovendo intensas e irreversíveis rupturas.

Hegel não nega a divisão social do trabalho existente na sociedade capitalista, porém não a interpreta como um fator negativo para o desenvolvimento do homem, tal como concebe Marx. Para o primeiro, a sociedade classista, que separa os proprietários dos não proprietários, conduz ao conflito entre eles, conflito esse que deverá ser assumido e resolvido pelo Estado. Ainda que não tenhamos o propósito de tratar sobre o modo como Hegel resolve essa contradição oriunda da sociedade civil, pela mediação do Estado, é importante mencionarmos que tal contradição é “superada”, em seu sistema, pelas vias de sua Filosofia do Direito. De acordo com Mészáros (2002),

Da maneira como define seus termos de referência, ele não apenas preserva a substância burguesa – a particularidade personalista – da ordem social do capital, mas também estipula a harmoniosa conciliação de todos os seus constituintes antagonistas para benefício de todos. E assim eleva a imagem eternizada de sua ordem

sociometabólica ao plano do direito racionalmente incontestável. (MÉSZÁROS, 2002, p. 68).

Isto posto, fica explícito que, na concepção de Hegel, mesmo a sociedade vivendo esse conflito - entendido no sentido de contradição -, pela mediação do Estado Liberal, os antagonismos serão solucionados, daí a sua análise incisiva do sistema capitalista como sendo o ideal. Para Mézárós (2002), o sistema hegeliano

Foi construído sobre a *premissa* falaciosa de que a divisão do trabalho, num sentido neutro e técnico, seja a base determinante suficiente de uma especificidade sócio-histórica – a conclusão desejada e eternizada, obtida por meio do procedimento filosófico adotado por Hegel – em vez de demonstrar a característica determinada de um *certo tipo* de divisão social hierárquica do trabalho (que deve ser oculta ao exame, no interesse da absoluta permanência do sistema do capital vigente). (p. 70-71; grifos no original).

Na medida em que Hegel vê a sociedade burguesa (relação entre sociedade civil e Estado) como a ideal, acredita que toda a história humana se desenvolveu e transitou para se chegar a esse ideal. Com isso, não há possibilidade, e muito menos intenção, de transgressão desse modelo de Estado da “perfeição”, o qual realiza a liberdade do *espírito absoluto* que será por ele mediada.

É preciso esclarecer aqui a importância do *espírito absoluto* dentro da lógica dialética do pensamento hegeliano. O sistema de Hegel pressupõe a existência do *espírito (a priori)*, o qual se constitui enquanto sujeito da história. Para este autor, o *espírito* é o ponto de partida para toda a idéia que irá se materializar no *mundo dos homens*, mundo esse que serve como condutor para a objetivação das idéias contidas no *espírito*. Nessa relação dialética e de mediação existente para que a idéia (do *espírito*) seja materializada (no *mundo dos homens*) pode existir uma imperfeição, isto porque a idéia que está no espírito, ao ser materializada no mundo dos homens, pode não coincidir com tal materialização, ocasionando, portanto, uma contradição.

A contradição, então, é consequência da idéia - advinda do *espírito* - não se realizar plenamente ao chegar ao *mundo dos homens*. Uma vez isso ocorrido, o sujeito não coincide com o objeto, havendo uma alienação do *espírito* em relação ao *mundo dos homens*.

Desse modo, é compreensível que, no sistema do filósofo alemão, o sujeito seja o *espírito absoluto*, enquanto o objeto é o *mundo dos homens*. E, para que a perfeição exista, é fundamental que sujeito e objeto coincidam. Então, quando não há tal coincidência, tem-se, na verdade, uma contradição, que é considerada, por Hegel, como uma imperfeição, um problema.

Para Hegel, a perfeição, como já colocado, só chegará com a sociedade capitalista burguesa, ainda que nela exista uma contradição. A contradição existente nessa sociedade é dada no âmbito da sociedade civil, na qual se colocam as lutas de classes, e deverá ser resolvida pelo Estado Liberal.

Embora Hegel conceba o sistema capitalista como *o fim da história* e como o modo ideal para a humanidade se desenvolver - o que Marx critica com veemência -, ele contribui significativamente para o entendimento da categoria da mediação, tratada, posteriormente, por Marx, mas com foco diferente do daquele filósofo, como estamos apresentando neste texto.

Ainda se ocupando do pensamento de Hegel, Mészáros nos possibilita compreender que a mediação, no sistema hegeliano, para se chegar ao conhecimento do mundo, é a *razão*.

De acordo com a relação sujeito-objeto, ou seja, *espírito absoluto e mundo dos homens*, o conhecimento se dá da seguinte forma: em primeiro lugar, há a idéia (que está no *espírito absoluto*), a qual terá de ser exteriorizada, o que ocorre no *mundo dos homens*. Com a exteriorização/materialização da idéia, esta mesma idéia é interiorizada, agora na forma de conhecimento. Assim, tem-se, como já dito, que a mediação fundamental para a realização do conhecimento, segundo Hegel, é a *razão*. Para usarmos os termos do próprio autor, a relação dialética e de mediação para se chegar ao conhecimento é vista do modo a seguir: tem-se uma idéia (*tese*), a materialização desta (*antítese*) e o conceito oriundo desta experiência de materialização (*síntese*). Portanto, a mediação, para Hegel, ocorre por meio da razão, diferentemente da concepção de Marx, que entende que a mediação ocorre através do trabalho.

Um ponto fundamental na mediação é que ao exteriorizar uma idéia (caminho do processo histórico), e interiorizá-la novamente, esta sofre uma contradição e é superada,

o que faz com que ela não seja a mesma. Porém, a idéia não é suprimida, ela só se modifica. Para Hegel, isto é uma imperfeição, enquanto para Karl Marx isto é humano.

Marx, concebendo que o desenvolvimento do homem se dá a partir da sua relação com o concreto, busca, logo em seus primeiros escritos, superar o *idealismo hegeliano*, mostrando que o *espírito absoluto* de Hegel, que é o ponto de partida de tal autor, faz com que as mediações estabelecidas para se chegar ao conhecimento sejam de segunda ordem, uma vez que o espírito é algo supra humano e idealizado, em nada se assemelhando ao materialismo histórico²⁵ (de Marx).

Para Marx, segundo Mészáros (2002), o tempo presente é o momento mais universal e moderno possível, pois nele estão as marcas de todo o processo da história da humanidade. Porém, esse presente é transitório, diferentemente da concepção de Hegel, que vê a sociedade capitalista burguesa como o *fim da história*. Nesse ponto, encontramos uma diferença crucial entre a ontologia marxiana e a hegeliana, em que esta não prevê mudanças, enquanto a ontologia marxiana pretende uma constante transformação e superação do real. Nos termos de Mészáros,

Ao contrário de Hegel, Marx tratou o sistema do capital como *necessariamente transitório*. Apesar do avanço histórico incorporado ao modo de funcionamento do capital no que se refere à produtividade quando comparada ao passado (o que Marx admitia mais do que generosamente), ele considerava sua viabilidade sociometabólica confinada a uma fase histórica rigorosamente limitada que devia ser superada pela intervenção radical do projeto socialista, pois as determinações estruturais mais centrais do sistema do capital – baseadas num conjunto de relações de mediação articuladas para dominação do trabalho, a serviço da necessária extração do trabalho excedente – eram irremediavelmente *antagônicas* e, em última análise, não apenas destrutivas, mas também *autodestrutivas*. (MÉSZÁROS, 2002, p. 87; grifos no original).

O sistema filosófico de Marx, ao contrário do de Hegel, não é concebido a partir das bases que sustentam o capital, por isso é tão inovador no tocante às preocupações com a transformação da realidade histórica e é elogiado por Mészáros quanto à concepção coerente de mediação. Para esse autor, o problema do sistema hegeliano é o de que “a idealização da ordem estabelecida como ‘racionalidade do real’ e a adoção de

²⁵ O materialismo histórico é o método de análise da realidade que tem como ponto de partida a vida material/concreta. Na concepção do materialismo histórico o homem é compreendido em suas relações sociais, em constante atividade.

seus componentes contraditórios como premissas e conclusões necessárias de todo discurso racional, resultam (...) em obstáculo insuperável” (MÉSZÁROS, 2002, p. 71).

O chamado “obstáculo insuperável” está diretamente relacionado às *mediações de segunda ordem* conseqüentes do sistema do capital. István Mészáros nos ajuda a compreender melhor esse assunto, escrevendo:

As *mediações de segunda ordem do capital* – ou seja, os meios alienados de produção e suas ‘personificações’; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles. (...) a aceitação sem crítica deste sistema historicamente contingente, mas efetivamente poderoso, como horizonte reprodutivo absoluto da vida humana em geral **torna impossível a compreensão da natureza real da mediação**, pois as mediações prevalecentes de segunda ordem anulam a devida consciência das relações primárias de mediação e se apresentam, em sua ‘eterna presença’ (Hegel), como o ponto de partida necessário que é também, simultaneamente, o ponto final insuperável. Elas produzem realmente uma *inversão* completa da verdadeira relação, resultando em que a ordem primária é degradada e as mediações alienadas de segunda ordem usurpam seu lugar, trazendo conseqüências potencialmente mais perigosas para a sobrevivência da humanidade. (MÉSZÁROS, 2002, p. 71; grifos em itálico no original e grifos em negrito nossos).

Diante dessa constatação, Mészáros entende que a posição favorável de Hegel em relação à não modificação da ordem sociometabólica do capital não pode “produzir uma concepção dialética da mediação, apesar de ser esta a meta explícita do grande filósofo alemão” (MÉSZÁROS, 2002, p. 71). Todavia, vale ressaltarmos, Marx se apropria dessa categoria de Hegel, modificando seu alicerce, na medida em que “inverte” o sistema monista idealista hegeliano, entendendo a mediação a partir da realidade concreta das relações entre homem e natureza e entre os seres sociais.

Para Mészáros (2002, p. 71), o “exame crítico radical” das específicas mediações de segunda ordem do capital realizado por Marx origina uma compreensão coerente da categoria da mediação, a qual implicará na defesa das possibilidades de transcendência da auto-alienação do trabalho inerente à forma capitalista de reprodução social, em oposição à manutenção do real estado de coisas, preconizada por Hegel.

Nossa apresentação da categoria ontológica da mediação, na forma como a explicitamos, neste capítulo, sempre buscando seguir a orientação de István Mészáros,

pretendeu encaminhar-se no sentido de dar fundamentação ao nosso objeto de estudo, que visa tratar a educação escolar enquanto uma importante mediação para a formação dos indivíduos, mas que, por outro lado, no contexto atual, pode atuar como uma mediação alienada, esvaziando a prática educativa escolar da sua função e potencialidade.

Assim, nos capítulos seguintes (segundo e terceiro), o percurso que faremos para discorrer sobre a educação e a educação escolar será semelhante ao que fizemos neste capítulo, ou seja, buscaremos destacar a educação, bem como a educação escolar, em sua função de mediação de primeira ordem, para, em seguida, abordá-la em seu aspecto de mediação de segunda ordem.

Vale dizer que antes de entrarmos na discussão da educação escolar (que será realizada no terceiro capítulo deste texto), propriamente dita, o segundo capítulo contemplará uma síntese deste, de modo a situar a problemática educacional no contexto da discussão que realizamos até aqui. Em seguida, versará sobre a educação, em seu mais amplo sentido, pois acreditamos que, com isso, elucidaremos as diferenças entre a educação escolar e as formas de educação próprias à vida cotidiana; o que, de certo modo, enfatizará a especificidade e a importância da educação escolar para o desenvolvimento do ser social.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO

Situando o problema

No primeiro capítulo deste trabalho, tratamos da categoria da mediação tendo como referência os estudos empreendidos pelo filósofo István Mészáros, os quais partem da concepção da mediação nos sistemas filosóficos de Hegel e de Marx. Como apresentamos, Mészáros analisa as mediações distinguindo-as de acordo com dois tipos, as mediações de primeira ordem e as mediações de segunda ordem. A partir da distinção – bem como das semelhanças (as mediações de segunda ordem se desenvolvem tendo como suporte as mediações de primeira ordem) – entre esses dois tipos de mediações, buscamos mostrar quais as características essenciais da mediação, em que consiste o seu papel na produção, desenvolvimento e reprodução do ser social, salientando o seu caráter histórico, que faz com que ela assuma determinadas formas, sempre na sua inter-relação dialética com o contexto histórico-concreto em que se desenvolve. No tocante a esse aspecto do contexto sócio-histórico, Mészáros expõe sua análise das mediações de segunda ordem alienadas do sistema do capital, mostrando suas implicações para a humanidade.

Nesse percurso, vimos que a mediação é característica ineliminável do ser social; ou seja, não é possível existir o ser humano e a sociedade sem as relações de mediação e automediação entre os homens e entre estes e a natureza. Do mesmo modo, a essência histórica da mediação mostra que ela se manifesta de acordo com o modo de produção e reprodução do metabolismo social de determinada sociedade, portanto, as mediações se criam e recriam de acordo com as relações de produção; em contrapartida, as relações sociais são viabilizadas por complexas e distintas mediações. Assim, é correto afirmarmos, como bem explica Mészáros, em consonância com Marx, que as mediações de segunda ordem do capital (propriedade privada, trabalho assalariado, valor de troca,) não são “eternas”, são, contrariamente, passíveis de superação (diferentemente da concepção da mediação em Hegel, a qual Mészáros entende como uma “mediação de segunda ordem”, uma vez que não concebe a sua historicidade, como discutimos na segunda parte do primeiro capítulo).

O grande êxito em explicitar a categoria da mediação tal como realiza Mézáros, relacionando seus elementos ontológicos à sua forma concreta numa determinada sociedade, revela as suas possibilidades imanentes. Em outras palavras, entender a particularidade da segunda ordem de mediações capitalistas aponta para a possibilidade de superação dessa forma de mediação, a fim de resgatar a prioridade das mediações primárias ontologicamente necessárias à continuidade da humanidade enquanto tal.

Chegamos a uma questão que ocupa lugar central tanto no sistema teórico-metodológico marxiano como nas análises de Mézáros pautadas nesse sistema, a saber: a necessidade de superação do sistema do capital, o que implica a superação das suas mediações de segunda ordem alienadas. E a ruptura com esse sistema, como preconizam os autores, só pode ser viável por meio de uma revolução social que possibilite a organização e gestão pelos homens de um novo tipo de sociedade, alicerçada sobre as relações sociais entre os “*trabalhadores livremente associados*”, ou seja, uma sociedade que tenha o homem como o seu agente ativo e consciente de produção, reprodução e transformação, ao invés de um “elemento” quase sobrenatural que regule todas as formas de relações entre os homens e entre eles e a natureza, como é o caso do “capital”.

Já no século XIX, Marx mostrou como o capitalismo, ao mesmo tempo em que gera a alienação, produz as condições materiais para a sua própria superação, possibilitando um novo tipo de organização social. Hoje, sabemos que o modo de produção capitalista teria plenas condições de produzir mercadorias, em quantidade e qualidade, que pudessem atender às necessidades dos seres humanos existentes em escala global. E, de fato, ele as produz; mas, dadas as suas próprias necessidades estruturais, tais mercadorias permanecem na lógica do círculo vicioso da abundância *versus* escassez, ou seja, um segmento pequeno de pessoas (os proprietários dos meios de produção) consome a maior parte das mercadorias, enquanto, por outro lado, a maior parte dos indivíduos (trabalhadores/empregados e desempregados) consome o estritamente suficiente para a sua sobrevivência, a fim de se manter capaz de desempenhar suas tarefas dentro do que é esperado pelo competitivo sistema de produção capitalista.

Aqui não é o lugar para nos estendermos nessa discussão (a capacidade de produção de riqueza dentro do sistema capitalista, a qual apresenta *possibilidades* para a sua socialização – por meio da revolução), mas é cabível mencioná-la na medida em que é a partir das possibilidades engendradas no e pelo sistema do capital que se pode vislumbrar a verdadeira “meta da história humana” e as ações práticas para sua realização.

Para Mészáros, como já afirmado aqui, a vida é inconcebível sem as mediações de primeira ordem; outrossim, ao falar sobre as mediações de segunda ordem, enfatiza que: “a atuação do homem está nelas” (MÉSZÁROS, 2006²⁶). Isso significa que a meta da história humana deve ser orientada para romper as mediações de segunda ordem do capital, a fim de o homem “resgatar” o seu poder de “mediador ativo”. Dito de outra maneira: a história só poderá transitar do capitalismo rumo ao comunismo, por meio do socialismo, se estiver na “agenda” a meta pela ruptura das mediações de segunda ordem, que são alienadas. Mészáros defende que “a verdadeira meta da transformação socialista radical deve ser o próprio sistema do capital *com todas as suas mediações de segunda ordem (...)*” (MÉSZÁROS, 2002, p. 181). Por conseguinte, não se pode perder de vista que a meta a ser traçada é, inerentemente, uma tarefa educacional. Nessa medida, devemos nos reportar, então, ao sentido da educação nas relações sociais. É sobre essa questão que trataremos a seguir, para, posteriormente (no terceiro capítulo), abordarmos as especificidades da educação, que se põem na sua forma escolar, no contexto histórico-social que vimos discutindo, o consolidado no sistema capitalista; ponto que se constitui em elemento central para a análise do nosso objeto de pesquisa.

Com isso, nosso objetivo principal é tratar, a partir do referencial teórico-metodológico desenvolvido no capítulo anterior, da mediação da educação escolar no seu aspecto ontológico, mostrando suas possibilidades para a formação e o alargamento das potencialidades do ser humano, bem como os seus limites e o seu aspecto alienante, reflexos das imposições da lógica capitalista pautada nas relações de subordinação do homem ao capital.

²⁶ Essa afirmação é extraída da palestra proferida por István Mészáros, em 10/05/2006, na Universidade de São Paulo – USP -, na ocasião do lançamento do seu livro “A teoria da alienação em Marx”, pela Boitempo Editorial.

2.1. Educação como necessidade para a produção e reprodução do ser social

Nesse momento, trataremos da função social da educação no processo de produção, reprodução e transformação do ser social, compreendendo-a como uma necessidade que surge no e para o processo de trabalho, sendo ela, portanto, uma característica essencial do ser do homem (TONET, 2005).

Vimos que é o trabalho, enquanto mediação fundante e fundamental do ser social na sua relação com a natureza, que permite o *salto ontológico* do “homem” como ser biológico (natural) para o ser social. No entanto, é preciso ressaltarmos, como fazem Marx, Lukács e Mészáros, que o homem, como ser social, só pode existir, primeiramente, como ser natural. A categoria da automediação (apresentada no primeiro capítulo) nos deixa claro que é a natureza que possibilita ao homem, como parte específica dela, afastar-se cada vez mais de sua “*barreira natural*”²⁷ (LUKÁCS, 1997), por meio da mediação do trabalho; mas esse afastamento não significa o “abandono” da esfera natural do homem, sem a qual ele não pode, jamais, existir. Marx e Engels, na *Ideologia Alemã*, atentam para o fato de que “O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza” (MARX e ENGELS, 1991, p. 27).

Dessa citação, podemos afirmar que a existência do ser social depende da sua existência enquanto ser biológico, portanto, a sua reprodução biológica é a base de sua vida. Nas palavras de Lukács, “É preciso, portanto, conferir a prioridade ontológica a este momento do ser [esfera da reprodução biológica], da mesma maneira pela qual num grau superior de desenvolvimento é o valor de uso (...) que tem a prioridade ontológica em relação ao valor de troca (...)” (LUKÁCS, 1992, p. 44). Dada a importância desse fato no sistema marxiano, Lukács insiste em que:

A reprodução física do homem enquanto ser biológico é, e permanece, o fundamento ontológico de todo ser social. Todavia, é um fundamento cujo modo de existência é se transformar em alguma coisa de social num grau cada vez mais elevado, isto é, por um lado,

²⁷ Lukács “empresta” o termo de Marx “recuo das barreiras naturais” para explicar a “passagem” da prevaência do aspecto da vida orgânica à prevaência do aspecto da socialidade. (“*A ontologia do ser social: o trabalho*”).

são criados sistemas de mediações (complexos) para realizar e fixar, no real, estas transformações como fatos que funcionam dinamicamente; por outro, este ambiente autocriado – criado pela espécie humana – retroage sobre o próprio criador, desta vez, porém, se trata de uma retroação que transforma – em termos ontológicos imediatos – cada indivíduo singular, o qual a partir da própria atividade é mudado, é sociabilizado, no seu ser biológico, pelos objetos desta. (LUKÁCS, 1992, p. 119-20).

Esse trecho extraído do texto de Lukács é elucidativo tanto no que concerne ao fundamento ontológico do ser social, que é a reprodução física/biológica do homem, quanto no que se refere ao sentido que essa reprodução assume na vida desse homem. Como explicou o autor, assim como elucida Mészáros, a base física do homem passa a existir na sua transformação em esfera da socialidade, a qual se complexifica cada vez mais, a partir da atividade produtiva e de todas as outras mediações geradas no curso do desenvolvimento do próprio trabalho, o qual, segundo Lukács, conforme já expusemos no primeiro capítulo deste texto:

se revela como o instrumento da autocriação do homem como homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua auto-realização, que também implica, obviamente, nele mesmo um retrocesso das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social. (LUKÁCS, 1997, p. 44).

Nesse sentido, vale enfatizarmos que o mundo criado pelos homens (a sociabilidade), nas suas relações de mediação entre si e com a natureza, encontra cada vez menos na natureza orgânica os elementos de que necessita para se reproduzir, uma vez que as mediações desenvolvidas pelos homens, na esfera da socialidade, exigem deles a produção de novas necessidades, cada vez mais de caráter social.

Lukács também aponta para a questão da “fixação” das transformações realizadas pelos homens, enquanto mediadores ativos entre seus pares e com a natureza. Para que essas transformações possam vir a ser “fixadas” é necessário que haja a mediação entre os homens, no sentido de que se transmita a cada indivíduo singular as objetivações do gênero humano, as quais guardam em si as características do ser social, que aparecem cristalizadas nesses produtos objetivados, frutos das relações de trabalho. No tocante às produções do gênero humano e de sua continuidade, Leontiev mostra que

as aquisições do homem, para serem “fixadas”, devem ser transmitidas de geração em geração, a fim de se manter a produção e reprodução da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

De acordo com o psicólogo, estas aquisições se fixam “sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual” (LEONTIEV, 1978, p. 265); ou seja, as aquisições humanas são fixadas nos produtos das atividades do homem.

Na medida em que as conquistas humanas estão objetivadas e fixadas na forma de produtos resultantes das atividades dos homens, percebemos que, para que cada indivíduo singular se torne “humano”, no sentido lato do termo, é necessário apropriar-se desses produtos (sejam eles materiais, intelectuais, ideais), bem como dos meios (instrumentos) que permitem a sua produção e reprodução. Isso implica que

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 265-66).

Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels chamaram a atenção para o fato de que “A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela *transmitidas* pelas gerações anteriores; (...)” (MARX e ENGELS, 1991, p. 70, grifo nosso).

A partir das citações de Leontiev e de Marx e Engels, respectivamente, fica claro que cada geração se desenvolve e é capaz de garantir a reprodução do ser social porque se relaciona com as conquistas das gerações precedentes, de modo a dar continuidade à história da humanidade, apropriando-se de objetos, conhecimentos, idéias, comportamentos cristalizados por aquelas gerações; ao mesmo tempo em que imprime a essas objetivações novas características, que também serão fixadas nos produtos das diferentes relações de mediações pelas quais passam os homens ao longo de suas vidas. (nesse tocante é importante lembrarmos da diferença que Mészáros aponta entre a esfera ontológica do indivíduo – a qual está limitada ao número de anos

de sua vida – , e a esfera ontológica da humanidade – a qual é a “responsável” por fixar as características e as potencialidades do ser social).

A afirmação de Marx e Engels, apresentada na citação anterior, salienta que a história resulta da sucessão de diferentes gerações, em que cada uma dessas gerações se desenvolve a partir das objetivações *transmitidas* a elas pelas gerações precedentes. Da mesma forma, a apropriação de parte das conquistas humanas pelos homens que vivem num mesmo tempo histórico só pode se concretizar nas suas relações de mediação, visto que é só nas relações dos homens com os seus pares que estes podem se *relacionar* com os objetos tanto da natureza como com os próprios da esfera da sociedade. Em outras palavras: a apropriação e a conservação de objetos, idéias, conhecimentos, comportamentos, depende de indivíduos (os adultos) que os *transmitam* às novas gerações.

Diferentemente dos animais que já nascem com as características básicas, transmitidas pela hereditariedade, que permanecerão com eles durante toda a sua vida; os homens, para assim o serem, precisam de outros homens que lhes transmitam os elementos necessários para viverem e se desenvolverem em sociedade²⁸. Dessa forma, a “aprendizagem” do animal é restrita, enquanto que a do homem, por sua vez, ocorre num processo contínuo, durante toda a sua vida. Para Lukács, os animais adultos auxiliam seus filhotes a aprenderem “de uma vez para sempre (...) determinados comportamentos que, pelas suas vidas, permanecerão constantemente indispensáveis”. E, mais adiante, continua, “Na educação dos homens, ao contrário, o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que apresentar-se-ão mais tarde nas suas vidas” (LUKÁCS, 1992, p. 22).

Nessa perspectiva, podemos deduzir que existe uma certa forma de “aprendizagem”, muito limitada, entre os animais, a qual se pauta em “fixar” neles determinados comportamentos que lhes serão indispensáveis ao longo de sua existência, comportamentos estes que seguirão praticamente inalterados. Diferentemente dos animais, o homem precisa apreender os meios (conteúdos) e as formas de dar

²⁸ Os homens, enquanto membros da espécie, têm características comuns, que lhes são transmitidas hereditariamente; mas, como vimos ressaltando, diferentemente do caso dos animais, os homens precisam se “fazer” homens, o que se dá pelo seu pertencimento ao gênero humano, o que é possível através da relação dialética entre apropriação-objetivação dos objetos e das características que constituem o próprio gênero humano. Sobre a diferença entre os homens e os animais e entre o homem como ser pertencente à espécie e como ser genérico, ver MARKUS, G. (1974). “*Teoria do conhecimento no Jovem Marx*”.

continuidade a sua vida, bem como ao gênero humano; esta é uma necessidade imposta pelo próprio trabalho que, por sua natureza social²⁹, implica, para a sua efetivação, “por parte do indivíduo, na apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente assim o trabalho poderá se realizar” (TONET, 2005, p. 213). Em síntese, a realização do trabalho necessita da transmissão e apropriação de conhecimentos etc, o que confere à educação papel indispensável nesse processo. Em conformidade com as idéias de Marx, Leontiev mostra que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, <<os órgãos da sua individualidade>>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de **comunicação** com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação**. (LEONTIEV, 1978, p. 272; grifos em itálico no original e grifos em negrito nossos).

Como abordamos no primeiro capítulo deste texto, Marx, nos *Manuscritos de Paris*, atentou para o fato de que os sentidos *humanos* não se apresentam imediatamente ao homem, tal como dados pela natureza; nela, eles estão apenas “colocados”. É a atividade do indivíduo, nas suas relações com outros homens, que o leva a imprimir caráter humano àquilo que é, imediatamente, natural. Nesse sentido Leontiev nos mostra que as aptidões e características humanas não são imediatamente “dadas” aos homens, simplesmente pelo fato de existirem no mundo que os circunda; mas, diferentemente, elas são apenas “postas” neste mundo, dependendo da “comunicação” entre os homens a sua assimilação. De modo a complementar essa análise, encontramos nesse próprio texto de Leontiev – em passagem anterior à citada, quando ele trata sobre a categoria do

²⁹ Marx entende que mesmo uma atividade que o homem realiza sozinho, ou seja, sem estar na presença de outros homens, é ela também uma atividade social. Nas suas palavras: “Posto que também sou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social” (MARX, 2004, p. 107 – grifos e colchetes no original).

trabalho e das faculdades físicas e psíquicas do homem desenvolvidas a partir das relações de trabalho –, que

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, **apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver**. (LEONTIEV, 1978, p. 166; grifos nossos).

Leontiev, ao salientar que o mundo real, imediato, do homem, apresenta-se como um “problema a resolver”, mostra o caráter mediato da atividade do homem e, portanto, da sua própria vida enquanto ser social que tem de criar e transformar o “mundo real”, numa relação dirigida pela consciência³⁰. O que seria esse “problema a resolver” senão a necessidade concreta que o homem tem de se apropriar dos objetos e das formas de mediações (como a linguagem, a arte etc) que guardam em si as aptidões humanas, e, nesse processo, objetivar-se através da sua atividade, o que só é possível numa relação dialética de mediação, seja com a natureza e/ou com os outros homens.

Assim, é possível inferir que se uma criança nasce e é colocada num ambiente de “fenômenos objetivos da cultura material e espiritual” sem um adulto para lhe ensinar o “uso” adequado dos instrumentos inerentes a tais fenômenos, certamente ela não se apropriará dos sentidos e dos significados próprios a cada um deles; ou seja, ela não se apropriará do “mundo humano” cristalizado nos instrumentos. Daí a necessidade da “comunicação” entre ela e o adulto, o qual se supõe que possui os elementos da cultura que deverão ser assimilados pelas crianças.

Podemos considerar que esse processo ao qual Leontiev chama de “comunicação”, entendendo-o como “condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 272), é o que Mészáros entende por relação de mediação entre os homens, tanto no sentido de cada indivíduo ter de se apropriar do “mundo da cultura”, como no sentido da apropriação dos elementos da natureza. E para essa “comunicação”/mediação produzir resultados

³⁰ Tecemos, na primeira parte do primeiro capítulo deste texto, algumas considerações muito sumárias sobre a consciência, como uma propriedade do ser humano (que o distingue dos animais) que emana do processo de trabalho, mostrando que ela é histórica e social.

adequados, como indica Leontiev, ela deve ser uma mediação de primeira ordem, pois esta é a única forma de o indivíduo se apropriar dos traços da atividade humana fixados nos objetos, comportamentos, idéias, habilidades, valores etc. De acordo com o autor, “este processo (educação) deve *sempre* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico” (LEONTIEV, 1978, p. 272).

O processo educativo, por sua vez, está intimamente ligado à linguagem, enquanto mediação que também surge no e para o desenvolvimento da atividade do trabalho. Segundo Leontiev,

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por conseqüência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 172).

Depreendemos dessa citação que a linguagem é o veículo que possibilita tanto a generalização das experiências e aquisições das sucessivas gerações ao longo da história do mundo dos homens, bem como manifesta a experiência sócio-histórica da humanidade na consciência dos homens, uma vez que é sua expressão, por isso a educação não poder cumprir a sua função social sem a mediação da linguagem, a qual, para Marx e Engels

é tão antiga quanto a consciência – a linguagem *é* a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. (MARX e ENGELS, 1991, p. 43; grifo no original).

Entendemos que a linguagem³¹ é uma mediação que, no sentido de “consciência real, prática”, possibilita com que os homens interajam entre si, compreendendo-se uns aos outros, na medida em que conseguem decodificar as suas

³¹ No texto “O Trabalho”, que constitui parte da “*Ontologia do ser social*”, Lukács mostra que a linguagem permite com que diferentes elementos, expressões de um determinado fenômeno, designações funcionem em contextos sociais completamente diferentes, por meio de sua expressão conceitual, a qual está intimamente ligada ao signo verbal. Para uma melhor compreensão sobre a influência do trabalho sobre a linguagem e o pensamento conceitual, bem como da influência destes sobre aquele, remetemos ao referido texto (dentre outras passagens, ver pp. 47-48 e 92-94).

reais necessidades, os objetivos para supri-las e os meios para percorrer esses objetivos. Ao mesmo tempo, a linguagem carrega em si os elementos sócio-históricos que perduraram ao longo das diferentes gerações e que, por isso, devem ser transmitidos aos mais novos. A educação, desse modo, serve-se da linguagem como uma mediação imprescindível para o ato de transmissão de parte das conquistas historicamente acumuladas pelos homens, uma vez que esta tem a capacidade de **conservar** os traços essenciais do ser do homem, os quais servem como base para a continuidade do ser social e, simultaneamente, para o desenvolvimento das próximas gerações. O sentido de *conservar* aqui empregado está relacionado à necessidade de reprodução do gênero humano, que, como afirma Lukács, só pode ocorrer se houver a “fixação” das transformações e objetivações humanas essenciais. Tonet (2005) nos ajuda a esclarecer essa questão, alertando que

não estamos falando de conservadorismo no sentido político-ideológico, mas no sentido ontológico. Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade desse mesmo gênero. (TONET, 2005, p. 217).

Sem a “conservação” e a transmissão de parte do patrimônio da humanidade, seria impossível, como diria Leontiev, a continuidade do progresso histórico, ou seja, não ocorreria o desenvolvimento do gênero humano. Ainda segundo Tonet,

Essa tendência da educação à conservação do existente é acentuada, a nosso ver, pelo peso que o processo de assimilação exerce nela. Com efeito, a maior parte do tempo e das energias no processo educativo é gasto na assimilação de elementos já existentes, sem os quais não se poderia criar o novo e sem os quais o próprio indivíduo não se constituiria como indivíduo. Isso acaba, no entanto, contribuindo para acentuar o caráter conservador da educação. (TONET, 2005, p. 216-17).

A assimilação de conteúdos da cultura sócio-histórica existentes anteriormente à vida do indivíduo exerce papel elementar no processo educativo, posto que ela se constitui como um dos fatores para a reprodução do indivíduo enquanto parte do gênero humano e, conseqüentemente, à reprodução do próprio gênero humano. Esse processo de assimilação/apropriação não é meramente um processo “conservador”; ao contrário,

os sujeitos se apropriam dos elementos da cultura já existentes, de modo a suprir suas necessidades, e criando, a partir de então, novas necessidades que deverão ser satisfeitas. A apropriação é indispensável na medida em que, sem assimilar parte dos elementos sócio-históricos, o indivíduo não saberá responder às novas necessidades que surgirão ao longo de sua vida, uma vez que, para isso, deverá estar munido dos subsídios (objetivações humanas materiais, intelectuais) que lhe propiciem a satisfação de sua necessidade e, portanto, a sua própria realização.

Vale abriremos um parêntese, aqui, para lembrarmos que, de acordo com Marx, o reino da liberdade só prospera sobre as bases do reino da necessidade; ou seja, o homem, ao satisfazer suas necessidades, num intercâmbio automediado com a natureza e com os seus pares, cria novas necessidades, expandindo sua capacidade para atuar sobre a natureza e na esfera da socialidade, a fim de satisfazer essas necessidades. Essa relação, segundo Mészáros, só é possível porque a mediação entre o homem e a natureza e entre os próprios homens pressupõe uma regulação consciente – por parte do homem – com o seu objeto de atuação. Acrescentaríamos a esse raciocínio que essa regulação é “consciente” na medida em que o homem se apropria da natureza (como também dos elementos da cultura humana), transformando-a e, com isso, se produzindo e se reproduzindo (dialética entre apropriação e objetivação).

Voltando à questão da assimilação pelos indivíduos dos elementos da cultura sócio-histórica e considerando-a como imprescindível à liberdade do homem, vemos, com Leontiev, que “a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 270); ou, em outras palavras, o processo de apropriação é, ao mesmo tempo, o “processo de formação das faculdades específicas do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Nessa medida, o indivíduo só pode se tornar um ser *humano* “afastando-se” de suas “limitações” biológicas (o que, como já falamos, não significa, jamais, desconsiderar sua base natural, ao contrário), ou seja, relacionando-se com os outros homens, na esfera da socialidade. Mészáros atribui à socialidade um papel central na formação e desenvolvimento do ser social. Para ele, como vimos, o que possibilita o desenvolvimento dos “poderes humanos” é a socialidade. “Mesmo os nossos cinco

sentidos não são simplesmente parte de nosso legado animal. São desenvolvidos e refinados humanamente em consequência de processos e atividades sociais” (MÉSZÁROS, 1981, p. 141), processos estes que não podem existir sem a apropriação e objetivação dos objetos e comportamentos inerentemente humanos. Sendo assim, conforme já mostramos em outro momento deste texto, vale retomarmos a idéia marxiana de que o processo do *homem tornar-se homem* não é um dado *a priori*, o homem pode *vir-a-ser, fazer-se*, de um modo ou de outro – “bom ou mau”, “altruísta ou egoísta” – dependendo das circunstâncias histórico-concretas predominantes (MÉSZÁROS, 1981, p. 147).

Tratamos anteriormente que o fundamento do *vir-a-ser* do homem é o trabalho; entretanto, sua execução requer a ação educativa, como mediação para transmitir aos homens os conhecimentos, características, habilidades etc., fixados nos objetos produzidos pelas gerações precedentes e necessários para a sua reprodução e produção de novas objetivações. Concebida nesta dimensão, atribui-se à educação papel imprescindível no processo de constituição do indivíduo, bem como de desenvolvimento do gênero humano. Tratando da moral³² como uma função positiva da sociedade na luta do homem pela sua própria realização, Mézáros entende que

O órgão da moral como automeiação do homem em sua luta pela auto-realização é a *educação*. E a educação é o único órgão possível de automeiação humana, porque a educação (...) abarca todas as atividades que se podem tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais. A educação é uma questão inerentemente pessoal, *interna; ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo*. (MÉSZÁROS, 1981, p. 170 grifos no original).

Essa passagem do texto de Mézáros explica o duplo papel da educação: a educação como mediação (presente desde a atividade produtiva até outras esferas mediatas da vida do homem) para o *vir-a-ser* do homem e a educação como possibilidade de auto-realização do homem, o que pode e deve estar contido no processo do seu *vir-a-ser*. Essas funções da educação coexistem num processo que Mézáros, fundamentado em Marx, denomina de “automeiação”. Quando tratamos da relação

³² Sobre a questão da moral em Mézáros, ver, dentre outras, pp. 167-170. (MÉSZÁROS, I (1981). “*Marx: a teoria da alienação*”).

entre o homem e a natureza como uma relação de automeediação, mostramos que a atividade do trabalho possibilita um duplo processo automemediador: primeiro, quando o homem, pelo trabalho, relaciona-se com a natureza, transformando-a, a natureza faz a mediação consigo mesma, uma vez que o homem, como parte específica dela, também é natureza. Ao mesmo tempo, ao transformar a natureza e, portanto, se “autotransformar” (se o homem é natureza, ao transformá-la, ele também se transforma), criando uma “segunda natureza” (socialidade), o ser humano relaciona-se consigo mesmo, ou seja, o homem se relaciona com os outros homens, por meio do trabalho.

No caso da educação, entendida por Mészáros como o “único órgão possível de **automeediação humana**”, compreendemos que seu caráter automemediador consiste em relacionar o ser humano consigo mesmo por meio da relação dialética entre o indivíduo e o gênero humano, num processo contínuo em que se podem contemplar atividades de todas as esferas da prática social, desde as mais imediatas (relações próprias da vida cotidiana) até as mais mediadas (Arte, Ciência, Filosofia, dentre outras). Considerando a educação no seu sentido mais amplo, sabemos que os indivíduos carecem de apreender os elementos da cultura humana (desde os mais simples aos mais sofisticados), para responderem às necessidades que lhes aparecerão durante toda a sua vida. Para isso, vimos que é preciso entrarem em contato com outros homens, que possam lhes transmitir os instrumentos e conhecimentos indispensáveis para a reprodução de sua própria vida e, indiretamente, do gênero humano³³. Ou seja, essa é uma relação entre o ensino e a aprendizagem (até este momento do presente capítulo, estamos considerando essa relação no âmbito da socialização, mais adiante trataremos da educação no seu sentido escolar, ou seja, intencional e deliberada), em que há, por um lado, aquele indivíduo que precisa aprender e, de outro, aqueles que transmitirão o “saber” ao primeiro. Ao se apropriar dos saberes da cultura, o homem entra em contato com as características especificamente sociais, humanas, relacionando-se, desse modo, consigo mesmo e com os outros homens (automeediação), na medida em que esta apropriação lhe confere o caráter de ser humano genérico, o qual exprime a individualidade

³³ Sobre os dois momentos distintos, porém inseparáveis, da reprodução social: “individuação” e “sociabilidade”, remetemos ao texto de LESSA (1994). “*Reprodução e Ontologia em Lukács*”. Num outro artigo de sua autoria, “*O processo de produção/reprodução social; trabalho e sociabilidade*”(1999), Lessa esclarece o que distingue e o que articula trabalho e reprodução social. Sobre essas questões, ver também o capítulo traduzido para o português como “*A Reprodução*” da “*Ontologia do ser social*” de Lukács.

(características particulares do indivíduo singular, mas sempre resultantes da sua relação com a totalidade social) e a genericidade do ser do homem.

Essa relação de automediação viabiliza, segundo Mészáros (1981, p. 170), “a superação daquilo que é meramente externo na totalidade das atividades vitais do homem”, posto que a educação, pelo seu caráter interno (de necessidade, de realização do próprio homem), pessoal, ativo, implica que tanto os sujeitos que aprendem quanto os sujeitos que ensinam disponham de forças para empregar nesse processo, bem como de valores (no sentido do *dever ser* do homem que é) a serem traçados. Não é por acaso que o autor afirma que “*ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo*”. A educação, na acepção do filósofo húngaro, compreende tanto a esfera da necessidade (“ser”) como a esfera do valor (“dever”) no homem; só assim ela é a automediação humana que confere ao homem a sua auto-realização. (MÉSZÁROS, 1981, p. 173).

Vale abriremos um parêntese para enfatizarmos que a questão do caráter interno e ativo da educação é de suma importância para a compreensão desse complexo social. Quando o homem se apropria de elemento(s) do mundo exterior (seja da natureza ou da cultura), tal apropriação se efetiva na medida em que a consciência, através de mediações do homem com seus semelhantes, apropria-se da realidade exterior, de modo a reproduzir idealmente esta realidade. Conforme Macário (2005, p. 94), baseado em Lukács, “Não é a realidade exterior que salta para dentro da consciência, mas é a subjetividade que se apropria ativamente da realidade exterior, reproduzindo-a idealmente”.

Desse modo, não seria preciso dizê-lo, só se pode conceber o *ser humano* e o alargamento de seus poderes e potencialidades se este “ser” participar dos processos educativos, bem como a auto-realização ou a autodestruição do homem dependem das condições histórico-concretas da sociedade em que vive (adiante falaremos da educação no contexto da sociedade capitalista, apontando suas características “autodestruidoras” e suas possibilidades para a auto-realização humana). Sendo assim,

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação próprio. Mencionar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista é procedimento inadequado. As sociedades existem através dos atos dos indivíduos, que buscam realizar seus próprios fins. Em

consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade, é a reprodução bem-sucedida desses indivíduos (...). Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. (MÉSZÁROS, 1981, p. 260).

Como vimos discorrendo neste item do presente trabalho, a reprodução do indivíduo está intimamente relacionada à reprodução das habilidades, características, conhecimentos etc., sociais, na esfera desse indivíduo, o que é imprescindível para a continuidade da sociedade. No entanto, salientamos, até aqui, a educação como necessidade para a produção e reprodução do ser social em sua dimensão ontológica, buscando apontar suas características imanentes e generalizáveis para qualquer sociedade e época histórica. Essa abordagem, segundo Tonet (2005), pretende captar a “natureza essencial” da educação, ou seja, pauta-se em relacioná-la à “estrutura ontológica do ser social”. O autor nos adverte para o fato de que

É preciso, porém, deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é o seu papel em determinado momento do processo social. A primeira é encontrada quando se captam os elementos que conferem identidade àquele determinado momento do ser. (...) é a continuidade em meio às contínuas transformações que permite assinalar quais são os elementos que têm um caráter essencial. A segunda – o papel histórico – só pode ser identificada por uma análise concreta de cada momento histórico. (TONET, 2005, p. 211-12).

A “natureza essencial” da educação está intrinsecamente relacionada ao seu papel de mediação de primeira ordem das relações que os homens estabelecem entre si e, de certo modo, com a natureza. Assim como nos mostra Tonet, essa dimensão desse momento específico do ser social (educação) não revela a especificidade do papel social que esse complexo desempenha(rá) em cada forma de sociabilidade (portanto, também não revela os valores de referência dos objetivos e das ações dos indivíduos), de tal modo que, para alcançar esse conhecimento, é preciso compreender o fenômeno educativo na estrutura histórico-concreta a qual ele pertence, uma vez que a “natureza essencial” da educação é histórica.

2.2. Educação no “sistema sociometabólico do capital”: a educação como “mediação de segunda ordem”

Como tratamos anteriormente, a educação é uma mediação entre o indivíduo e o gênero humano, cabendo a ela a função social de transmitir a cultura humanamente produzida e acumulada ao longo da história para os jovens das novas gerações. Mas, seu papel não se restringe à transmissão de conhecimentos, habilidades etc. É tarefa da educação formar o comportamento dos homens de acordo com uma concepção socialmente desejada; o que quer dizer que a mesma está intimamente vinculada à ideologia³⁴. Em outras palavras, a educação deve contribuir para formar os homens de acordo com as necessidades e interesses de determinada sociedade.

Se a educação é sempre vinculada ao trabalho, podemos dizer que os rumos que o trabalho toma em uma determinada sociedade e tempo histórico afetam diretamente a educação, e vice-versa. O modo de produção de nossa sociedade, que opõe trabalho e capital, subjugando o primeiro ao segundo, implica, como vimos, a divisão social do trabalho que, por sua vez, implica o surgimento de classes sociais antagônicas: de um lado, concentram-se os proprietários dos meios de produção e “detentores” da riqueza espiritual produzida ao longo das gerações; do outro lado estão os produtores dessa riqueza material da sociedade, os quais são expropriados tanto de sua produção como do conteúdo da riqueza espiritual. Conforme Macário,

Com efeito, o processo de individuação do homem passa a ser mediado pelas leis objetivas que presidem a classe à qual

³⁴ A ideologia é tomada neste texto de acordo com a concepção de István Mészáros. Para ele, “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (...) o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental — a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social — com o propósito de resolvê-lo *pela luta*. Em outras palavras, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou conservadoras.” (Mészáros, 2004, p. 65-66).

pertence: de um lado encontram-se os que se apropriam do excedente econômico e por isso podem (e têm de) dedicar-se ao cultivo do espírito e, do outro, grandes levas de trabalhadores que, não sendo os proprietários dos meios de produção, precisam vender sua força de trabalho como meio de vida e, por isto, sua vida transforma-se em trabalho. (MACÁRIO, 2005, p. 131; grifos nossos).

As colocações de Macário são de extrema importância, na medida em que nos possibilitam compreender que a mediação da educação, nesta sociedade cindida em classes, só pode se dar de acordo com a força (no sentido material e ideológico) subjacente a essas classes. Isso quer dizer que a apropriação (ou não) da riqueza material e espiritual pelos indivíduos dependerá necessariamente da sua condição de classe.

Nesse sentido, podemos inferir que a educação manifesta os interesses de uma determinada classe social e, por isso mesmo, reflete o antagonismo que está no bojo dos diferentes e excludentes interesses sociais, políticos e econômicos das classes sociais em oposição. Na luta ideológica entre as classes, sempre haverá aquela que terá a hegemonia. No caso da sociedade atual, a hegemonia ideológica está nas mãos da burguesia, a qual tem o interesse de incutir nos indivíduos os valores concernentes à manutenção da sociedade sob o modo de produção capitalista. Suchodolski nos ajuda a esclarecer essa questão, ao ressaltar que:

As teses marxistas fundamentais que dizem respeito à educação na sociedade capitalista baseiam-se na tese do seu caráter de classe que está encoberto pela fraseologia ideológica. A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para a sua própria classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida ‘natural e racional’, o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 10).

A hegemonia da ideologia dominante em nossa sociedade perpetua a idéia de que o capitalismo não só é o melhor modo de produção para a garantia de uma vida plena – entendido pleno, na dimensão deste sistema, como possibilidade de se “conquistar coisas”, de escolher o que se quer (o dinheiro pode concretizar suas

“vontades”), bem como competir para ocupar um lugar melhor no mercado de trabalho, dentre outros discursos interiorizados pela maioria da população – , como é a possibilidade de realização da liberdade dos homens e mulheres, estando ambas diretamente imbricadas: a tal liberdade e a vida plena.

Entretanto, conforme discutimos no primeiro capítulo, a liberdade e a plenitude dos homens (ou, a liberdade plena) só podem ocorrer numa sociedade em que todos os indivíduos têm o controle sobre o modo de produção e as suas demais atividades; o que não é o caso desta sociedade, na qual impera o “reino” do capital, com os seus valores deturpados e deturpadores.

Nunca é demais enfatizar que, no sistema de produção e reprodução capitalista, a educação – como mediação imprescindível entre indivíduo e gênero humano – deve se articular ao modo de produção, bem como às demais esferas sociais, de maneira a disseminar os valores e aspirações desse sistema, cumprindo a função de garantir e prolongar *eternamente* (no sentido da lógica do capital, obviamente) o real estado de coisas. Para que essa função seja cumprida com êxito, a educação deve lançar mão dos mecanismos de “internalização”, para usar um termo empregado por Mészáros (1981, 2005). Para o filósofo, é por meio da “internalização” das acepções capitalísticas que os indivíduos acabam convencidos de que os valores e as metas do capital são seus próprios valores e metas e de que o lugar e a função que ocupam na sociedade, mais precisamente, numa determinada classe, é “natural” (MÉSZÁROS, 2005). Realizando-se desse modo, com vistas a formar o homem para servir ao capital, bem como garantir a manutenção da sociedade vigente, a educação exerce o papel de uma mediação de segunda ordem, pois distante de se preocupar com a formação de um homem emancipado, integral, o que só pode ocorrer por meio das mediações de primeira ordem – não alienadas.

Não é por acaso que, por exemplo, os discursos competitivos, que apregoam que o homem pode chegar a patamares cada vez mais “elevados” (do ponto de vista social e econômico) se tiver vontade e se esforçar para tanto, são facilmente “acatados”.

De acordo com essa concepção, a formação do indivíduo deve estar alicerçada sobre o princípio do “ter”, que se interpõe, brutalmente, ao “ser”. Isso quer dizer que o homem é “educado” para consumir cada vez mais e que, quanto mais consome, *melhor*

ele é, *mais* ele é. A medida do valor, nesta sociedade, é o dinheiro, não o sujeito. Mas, para consumir, é preciso ter as condições para isso, ou seja, o dinheiro (que é a mediação universal na sociedade capitalista, como apontamos anteriormente). E para se ter dinheiro é necessário assumir uma determinada posição na hierarquia social, seja ela herdada (no caso das pessoas que já nascem em famílias que possuem o “capital”, por exemplo) ou “conquistada” (o trabalhador pode conquistar uma posição melhor na sociedade, um bom emprego, um bom negócio/empreendimento; basta ser flexível, esforçado e saber se adequar às regras do mercado).

Se não bastasse a exigência de o homem ter de consumir para que o sistema do capital se mantenha em constante reprodução (fetichismo da mercadoria), tem-se, por outro lado e na mesma relação, a necessidade de *saber fazer* várias coisas, constantemente *aprender a aprender*; ou seja, o homem deve ter a capacidade de ser flexível, de modo a “servir” o mercado de trabalho na medida de sua requisição. Em outras palavras: o homem (neste caso, o trabalhador) deve ser *competente*. Sabemos que atualmente a noção de competência ocupa dimensão ampla nos discursos ligados tanto ao âmbito do trabalho como da educação. De acordo com Ramos, a noção de competências emerge com força total³⁵ a partir do cenário das

(...) mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países do capitalismo avançado a partir de meados da década de 1980 [as quais] configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (...) (2002, p. 401).

Diante desse cenário de flexibilização dos processos de produção e de trabalho, o trabalhador necessita se adequar cada vez mais aos mecanismos geradores de mudanças contínuas, mostrando-se, sempre, apto à produtividade. Nessa medida, é o

³⁵ A partir da década de 1980, a noção de *competência* passa a substituir a noção de qualidade, no que diz respeito aos discursos e preocupações com a formação profissional dos indivíduos. No Brasil, essa ocorrência se dá mais precisamente a partir da década de 1990. Sobre essa questão, ver o livro de Marise Nogueira Ramos, *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* (2001), resultante de sua tese de doutoramento; bem como artigo de sua autoria, intitulado: *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais* (2002).

próprio trabalhador que deve dar conta de adquirir e desenvolver as competências necessárias para a sua inserção no concorrido mercado de trabalho.

A partir da valorização das capacidades e potencialidades individuais, pode-se dizer, segundo Ramos, que a dimensão “experimental” é a característica que se sobressai em relação às demais características necessárias ao processo de produção. Assim, “A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras” (RAMOS, 2002, p. 402).

Contudo, ao se colocar no trabalhador a responsabilidade por conquistar e/ou manter uma posição no mercado de trabalho, camufla-se um problema objetivo (e não subjetivo) de tamanha envergadura: o desemprego. No momento em que vivemos, é fato que ninguém (nenhum trabalhador), independentemente do lugar que ocupa no planeta, está imune à drástica realidade do desemprego e da precarização. Para Mészáros, “A questão não é se o desemprego ou a ‘precarização flexível’ vai ameaçar as pessoas ainda empregadas, mas sim quando elas irão partilhar as agruras da precarização forçada” (2003b, p. 01).³⁶ Nesse sentido, Mészáros, já em 1971, alertava:

(...) o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação ‘racionalizadora’ não está mais limitada aos ‘ramos periféricos de uma indústria obsoleta’, mas abarca alguns dos *mais desenvolvidos* e modernizados setores da produção [estamos diante] de uma contradição fundamental do modo de produção capitalista como um todo, que transforma até mesmo as últimas conquistas do ‘desenvolvimento’, da ‘racionalização’ e da ‘modernização’ em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico. E o mais importante de tudo é quem sofre todas as conseqüências desta situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas ‘desprivilegiadas’, mas *todas* as categorias de trabalhadores qualificados e não-qualificados:

³⁶ Mészáros chama atenção para as estatísticas do desemprego no mundo. Em seu texto, o autor coloca que na Grã-Bretanha uma pessoa que trabalhe 16 horas por semana é contada como “se desfrutasse de um emprego a tempo inteiro”. No Japão, “qualquer um que efectue trabalho assalariado por mais de uma hora na última semana do mês deixa de ser incluído nas estatísticas do desemprego” (citação retirada do *Japan Press Weekly*, 16 May 1998 – In: MÉSZÁROS (2003b)).

ou seja, objetivamente, a *totalidade da força de trabalho* da sociedade. (MÉSZÁROS, 1989, p. 49)³⁷

No contexto do alarmante e crescente quadro de desemprego, que, como coloca Mézáros, atinge até mesmo aqueles trabalhadores mais qualificados – “competentes” –, como o discurso e a prática da formação para e pelas competências podem ser sustentados? É notório que a burguesia sabe muito bem como mascarar os problemas que estão na ordem do dia, vestindo-os com roupagem que os faz passar de problemas a aspirações dos indivíduos. Em se tratando da relação – e, poderíamos dizer, subordinação – entre emprego (no caso dos trabalhadores, o que constitui garantia de sobrevivência, antes de tudo) e competências, podemos inferir que, da forma como o discurso é estabelecido e promulgado, mesmo que o trabalhador possua inúmeras “competências” e “habilidades” e não consiga se manter empregado, é provável que se convença de que, caso não possuísse as tais competências e a capacidade de se adaptar constantemente ao novo, aí, sim, jamais poderia/poderá se “inserir” no mercado de trabalho.

Se a educação, de acordo com este sistema de metabolismo social, deve caminhar no rumo da formação de indivíduos cognitivamente adaptados ao mercado, aptos a responderem continuamente às demandas sempre crescentes e em transformação do capital, alicerçando-se sobre práticas imediatistas e pragmáticas, devemos ter claro que isso não pode ser tomado como condição absoluta, imutável. O que queremos dizer com isso? Se, por um lado, a prática educativa que esteja comprometida com a ideologia burguesa, ou seja, que pretende colaborar para a manutenção da sociedade atual, não mede esforços para interiorizar nos indivíduos os seus valores; por outro lado, existem homens com valores e aspirações diferentes, pertencentes a uma classe que se opõe àquela.

Nessa perspectiva, Mézáros, baseando-se em uma citação de Gramsci³⁸, coloca que:

³⁷ Esta citação também pode ser encontrada na página 1005 do *Para além do capital*, bem como na página 04 do artigo intitulado *Desemprego e Precarização: um grande desafio para a esquerda* (2003b).

³⁸ “não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um ‘filósofo’, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e

(...) *todo* ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. (...) tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da ‘manutenção’ e da ‘mudança’. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente. Qual das duas é mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes. (MÉSZÁROS, 2005, p. 49-50).

Pelo exposto até aqui, podemos afirmar que para a sociedade continuar a se reproduzir é fundamental que os indivíduos interiorizem as regras, normas, valores e saberes que constituem, como diz Macário, o “pano de fundo que orienta e preside as finalidades da educação no sentido amplo do termo” (2005, p. 137). E esta interiorização é mediada, sempre – em qualquer sociedade e época histórica –, pela educação. Dissemos que a educação se estrutura e se desenvolve predominantemente baseada na ideologia hegemônica, que, no caso da sociedade capitalista, é a ideologia da classe dominante. Entretanto, concordando com Mészáros, compreendemos que a ideologia que detém maior força numa determinada época não existe e não atua sozinha, ainda que detenha maior poder de disseminação de seus valores.

A educação exerce sua função de mediadora entre os indivíduos e a humanidade transpassada pela(s) ideologia(s) (da burguesia e do proletariado), num constante confronto (ora mais acentuado, ora menos) entre as diferentes classes sociais. Macário nos auxilia nesta análise, na medida em que compreende

que o chamado ‘sistema de interiorização’ a que Mészáros faz alusão muda de forma e conteúdo conforme mudam a correlação de forças mutuamente contrapostas que se enfrentam na sociedade. Mais que isso, a direção tomada pela educação deve ter resultados muito significativos no próprio desenrolar do conflito social futuro. Porquanto, os fins educacionais só podem ser entendidos no contexto do enfrentamento entre as forças materiais antagônicas, cada uma das quais elabora ‘conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos’ (Mészáros, 1996: 22). (MACÁRIO, 2005, p. 138).

Não é nossa intenção, neste trabalho, nos determos na análise da correlação de forças entre as ideologias das classes sociais; mas, para os objetivos de nossa discussão,

portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento” (GRAMSCI apud MÉSZÁROS, 2005, p. 49)

é importante situar a relação intrínseca entre a educação e a ideologia, bem como enfatizar o papel fundamental que a educação pode cumprir se estiver articulada com a luta pela superação desta sociedade. O fato de a educação (no sentido mais amplo) não transformar, *sozinha*, a realidade, não retira a sua importância e o seu papel enquanto mediação imprescindível para garantir a apropriação da cultura pelos seres humanos das mais variadas idades. Partindo da concepção de Paracelso, Mészáros compreende que

‘a aprendizagem é a nossa própria vida’ (...) Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

As colocações de Mészáros não só trazem os limites e as possibilidades da educação, no sentido lato do termo, como denotam uma crítica contundente ao papel desempenhado pelas instituições formais de educação. Como instituições do capital, não poderiam ser diferentes: no caso da escola, por exemplo, esta existe para servir ao sistema de metabolismo social do qual faz parte. Mas, mesmo estando “limitada” pelos “muros” do capital, ela não é mecanicamente determinada pelo modo de produção, atuando na reciprocidade dialética tanto com esse modo de produção, como com as demais esferas sociais.

Chegamos a um ponto fundamental de nossa discussão, o papel da educação escolar como mediação para a formação dos homens no seio da sociedade capitalista. É dessa questão que nos ocuparemos no capítulo seguinte, buscando compreender o papel mediador da escola neste sistema de metabolismo social. Para tanto, intentamos analisar a educação escolar no seu significado ontológico para a humanidade, para, a partir disso, chegarmos à problemática das suas particularidades na atualidade. É preciso esclarecer, antes de adentrarmos nessa questão, que nossa abordagem não contemplará todas as dimensões que envolvem a escola, ou seja, não trataremos de questões próprias

ao campo das Políticas Educacionais, do Currículo, do Projeto Político Pedagógico, dentre outras. Nesse sentido, podemos apontar um certo limite³⁹, neste trabalho, o qual, por uma necessidade de ordem epistemológica, centra-se no entendimento da *educação escolar* como uma importante *mediação* no interior da *totalidade da sociedade capitalista*, devendo ela ser compreendida, sempre e necessariamente, na sua relação de interdependência com a totalidade dos fenômenos sociais.

³⁹ Acreditamos, no entanto, que tal limite não se constitui num problema para a apreensão do papel da educação escolar, uma vez que, como afirma Kosik, “totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK (1976). *Dialética do Concreto*).

CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR E MEDIAÇÃO

3.1. A função mediadora da escola

A educação é uma necessidade que surge no e para o processo de trabalho, sendo ela, portanto, uma característica ineliminável do ser do homem. Essa afirmação nos serviu (serve) de base para apreender o fenômeno educativo em sua “natureza essencial”: a educação é intimamente vinculada à atividade produtiva, no entanto, difere dela. Vimos que na medida em que o trabalho se desenvolve, tornando-se cada vez mais complexo, também se complexifica mais o ser social. Nesse processo, diversas e complexas mediações vão derivando do trabalho, como necessidade para a sua própria realização.

Com a complexificação do trabalho e, portanto, da sociedade, a educação, como mediação pela qual os indivíduos transmitem e se apropriam das objetivações humanas – a fim de garantir a reprodução do gênero humano –, torna-se uma *atividade cada vez mais específica*, uma vez que cumpre a ela, também, garantir aos sujeitos da prática social a *apropriação das produções humanas mais complexas*, o que já não é possível de ser efetivado por meio das práticas educativas espontâneas, que ocorrem no dia-a-dia da vida dos indivíduos. De acordo com Tonet,

Durante todo o período da humanidade primitiva não havia diferença explicitada entre trabalho e educação. O estágio primitivo do trabalho, aliado à centralidade quase absoluta que ele ocupava na vida dos homens, fazia com que a apropriação⁴⁰ (...) formasse um ato praticamente único com a transformação da natureza. O homem se educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam ao redor dele. (TONET, 2005, p. 220).

O papel da educação escolar como forma *principal* de educação na sociedade capitalista se dá na medida em que esta fase histórica, marcada pela

⁴⁰ Apropriação, no caso, daqueles saberes e habilidades necessários à reprodução do indivíduo e do gênero humano.

(...) crescente complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes deram origem à necessidade de um setor separado do conjunto da sociedade. Este se ocuparia da organização e da direção desse processo de apropriação do patrimônio comum por parte dos indivíduos de modo a não permitir que o controle escapasse das mãos das classes dominantes (...) (TONET, 2005, p. 220).

Notamos, então, que a exigência de uma forma mais complexa de educação, decorrente do fato de o ser social ter se complexificado, confirma a condição de a mediação ser histórica; isso quer dizer que à medida que o ser social se desenvolve, desenvolvem-se e modificam-se⁴¹ as mais diversas mediações que compõe o todo social, a partir de sua interação recíproca nele. Como sugere Paulo Netto, “a totalidade concreta é, também, um sistema dinâmico e movente de mediações” (PAULO NETTO, 2005, p. 82).

Tanto o surgimento quanto o papel preponderante da escola no que se refere à educação dos homens no sistema de produção capitalista reflete uma necessidade histórica da dinâmica desse modo de produção e reprodução do ser social. Segundo Lukács, “Toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc; *conteúdo, método, duração*, etc. da *educação em sentido estrito* são *conseqüências das necessidades sociais* assim surgidas” (LUKÁCS, 1992, p. 23; grifos nossos).

A “forma dominante” da educação escolar, sob o capitalismo, justifica-se na medida em que a escola torna-se uma *instituição específica para a transmissão de saberes elaborados*, devendo ser organizada precipuamente para esta finalidade. É por essa razão que Saviani entende que “Na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação” (SAVIANI, 2005, p. 102-03). De modo mais incisivo, o autor afirma que: “A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa” (SAVIANI, 2005, p. 98).

⁴¹ Quando dizemos que as mediações se modificam historicamente, não estamos nos referindo à sua base, ou, “natureza essencial”, mas à forma que elas assumem em determinados contextos sócio-históricos.

3.1.1. A educação escolar e a totalidade social

Dadas as questões apresentadas anteriormente, fica evidente a importância da educação escolar na e para a totalidade das relações sociais e para o desenvolvimento do gênero humano, o que impõe a necessidade de entendermos o seu caráter de mediadora entre os indivíduos e as conquistas do gênero humano até o presente.

Conceber a educação escolar como uma atividade mediadora implica compreendê-la como um complexo necessariamente vinculado à totalidade concreta⁴²; ou seja, significa que a mediação da educação existe sempre em relação recíproca com outros complexos da sociedade, tais como a Arte, a Ciência, a Filosofia, e o Direito, por exemplo, bem como com a própria totalidade do ser social, enquanto complexo dinâmico que engloba todos os outros complexos parciais⁴³. Nessa direção, Cury salienta que “A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção” (CURY, 1995, p. 14).

Quando Cury (1995) diz que a educação escolar manifesta a totalidade social, bem como é elemento que constitui essa totalidade, ele está se referindo à unidade dialética entre educação escolar e a totalidade do ser social, ou seja, à relação recíproca entre ambas. Numa abordagem materialista histórica a única forma de se compreender o fenômeno educativo e as possibilidades a ele inerentes, bem como a realidade concreta com suas múltiplas determinações, é articulando os diferentes fenômenos com a totalidade, o que só pode ocorrer por meio da mediação⁴⁴. De acordo com Paulo Netto, no mesmo âmbito da totalidade, a mediação é a “categoria sem a qual carecem de

⁴² Para Lukács, a totalidade se constitui de complexos “com maior ou menor grau de complexidade”, das relações entre ela própria e os complexos que a formam (PAULO NETTO, 2005, p. 81).

⁴³ A sociedade, para Lukács, é um complexo formado por complexos, ou seja: “toda sociedade deve ser concebida como um complexo” composto por uma rede de complexos inter-relacionados e esse complexo está relacionado aos mais diversos sistemas de mediações “que se desenvolvem em complexos relativamente autônomos. Nem se deve esquecer jamais que também esses complexos parciais [direito, Estado, etc] são, por sua vez, formados por complexos, por grupos humanos e por homens singulares, cuja reação ao próprio mundo ambiente – que constitui a base de todos os complexos de mediação e diferenciação – repousa ineliminavelmente sobre decisões alternativas” (LUKÁCS, 1979. “*Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*”).

⁴⁴ Não trataremos especificamente dessa relação entre escola e outros complexos sociais, pois, dada a delimitação deste trabalho, centraremos na questão da mediação da educação escolar, a qual só pode ser entendida se referida àquela relação entre escola e sociedade.

efetividade todas as outras” (PAULO NETTO, 2005, p. 80-81). Cabe à categoria da mediação articular os distintos complexos que compõem o complexo do ser social entre si e com a própria totalidade concreta. Do mesmo modo, a mediação só existe nas relações entre esses complexos. Ainda segundo Paulo Netto,

A totalidade sem mediação é inerte: as contradições – a negatividade que a permeia e responde pelo devir – não se desenvolveriam em encadeamentos e séries determinadas e determinantes, nem apresentariam caráter de necessidade. *A mediação*, por seu turno, *só existe nos e entre os complexos constitutivos da totalidade* – carece de efetividade fora da sua dialética imanente. (PAULO NETTO, 2005, p. 82; grifos nossos).

A partir dessa síntese da interdependência das categorias da totalidade e da mediação que Paulo Netto nos apresenta, poderíamos abordar vários elementos intrínsecos a essa relação entre totalidade e mediação, como é o caso da contradição, da negatividade, do devir. Ao longo deste texto, temos, ainda que não necessariamente utilizando tais termos, os abordado; mas, neste momento, nosso intuito é reiterar o fato de que a mediação “só existe nos e entre os complexos constitutivos da totalidade”, o que se coloca, a nosso ver, como importante para situar a nossa concepção da educação escolar como prática mediadora. O papel mediador da educação escolar, sempre referido à sua relação recíproca com a totalidade concreta, desmistifica qualquer tentativa de se imputar à escola o caráter exclusivo de reprodutora da estrutura social alicerçada sobre as desigualdades de classe ou, de forma contrária, de redentora dos males dessa sociedade, como se a escola fosse um “mundo” à parte da sociedade⁴⁵ (adiante, teceremos alguns apontamentos sobre a questão da “**autonomia relativa**” da escola).

Essas breves considerações acerca da relação entre totalidade e mediação e entre a educação escolar enquanto prática mediadora e a totalidade do ser social confluem para a conceituação da educação escolar como uma mediação específica no seio da prática social global (SAVIANI, 1983, p.120; 2003, p.74; 2005, p. 142), conforme sintetiza Saviani:

⁴⁵ Sobre as teorias da educação que a concebem como “reprodutora” das desigualdades sociais (“Teorias Crítico-Reprodutivistas”) e sobre aquelas que concebem a educação desvinculada da realidade social, ver, dentre outros, SAVIANI (2003): especialmente primeiro capítulo, pp. 03-34; CURY (1995): principalmente pp. 11-17.

Educação (...) [é o] processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada (...) Como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. (SAVIANI, 1983, p. 120, grifos nossos).⁴⁶

Nessa mesma direção de Saviani, Oliveira (1986), em seu texto intitulado “*A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa*”, tem como questão central de análise a educação enquanto uma prática mediadora que tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social global (OLIVEIRA, 1986, p. 95); ou seja, a atividade mediadora da educação é necessariamente vinculada à prática social global, só tendo sentido nessa relação.

3.1.2. A mediação da educação escolar

Ao conceber a educação (especificamente a educação escolar) como uma atividade mediadora no seio da prática social, Oliveira (1986) nos atenta para o fato de que é preciso deixar claro qual a concepção de mediação que está subjacente a tal idéia (educação como atividade mediadora). Nessa perspectiva, ela adverte que um dos sentidos que se atribui à atividade mediadora da educação está relacionado ao entendimento da prática educativa escolar como um momento pelo qual passa o indivíduo durante a sua vida, ou seja, os seus anos de escolarização, os quais servem para propiciar algumas “ferramentas culturais” que lhe serão úteis para atuar no meio em que vive. Nesse caso, “a função de mediação da educação é concebida aí como uma mera ‘ponte’ que liga dois pontos, uma mera ‘passagem’ através da qual se atravessa uma determinada distância de um ponto ao outro” (OLIVEIRA, 1986, p. 95). Criticando esse modo de conceber a mediação da educação escolar, a autora interpreta que

O conceito de mediação no seu sentido cotidiano de mera passagem linear e unilateral, como a idéia de uma ponte que liga um lado a

⁴⁶ Embora tenhamos divergências no que diz respeito à concepção de educação de Saviani, principalmente no que tange à relação entre trabalho e educação, entendemos que essa definição, sintetizada no excerto por nós citado, é coerente com a nossa concepção.

outro, um momento propedêutico a outro, impede-nos totalmente de compreender dinamicamente a complexidade das relações recíprocas que constituem esse conceito de educação como mediação. (OLIVEIRA, 1994, p. 117).

Concordamos com a autora no que concerne ao fato de que a mediação da educação não pode ser concebida como uma *mera* passagem linear, uma ponte que liga um lado (estado, momento) a outro. Compreendemos a mediação como uma categoria dialética, o que implica o movimento, a contradição entre os termos (elementos) da relação, bem como a ação recíproca entre eles. Assim, não é possível pensarmos em mediação naquele sentido mecânico e unilateral de “mera passagem”, de “ponte”.

Buscando identificar os equívocos dos educadores em relação à concepção da categoria da mediação, Almeida (1997, p. 50) denuncia que os equívocos mais comuns consistem em tomar a mediação como “termo médio”; ligação entre dois termos distintos de uma relação; “passagem” de um termo a outro; “harmonização” entre conflitos e interesses antagônicos. Para o autor, essa abordagem da mediação acaba por dissolver as diferenças entre os termos da relação, uma vez que busca, diferentemente, igualá-los. Desse modo, a mediação é associada à idéia de equilíbrio entre os diferentes termos da relação, o que sugere que, ao se atingir o ponto de equilíbrio, chega-se ao “resultado”, ao “produto” esperado da relação. Entretanto, a “mediação não pode ser considerada um produto (...) ela aceita apenas a idéia de processo, que se pauta nas concepções de força e movimento e estas só adquirem o seu sentido pleno no *devir*” (ALMEIDA, 1997, p. 52).

Se a mediação é entendida na perspectiva do equilíbrio, perde-se de vista a necessidade do *devir*, da transformação; acentuando-se, ao contrário, a idéia de que as coisas são como são e permanecerão sempre do mesmo jeito. Podemos dizer que esse tipo de interpretação da categoria da mediação favorece e acirra as mediações de segunda ordem, as quais, como já abordamos, têm a característica de se sobrepor às necessárias mediações de primeira ordem, escamoteando o domínio dos homens sobre as suas relações e, com isso, camuflando as contradições sociais que marcam a sociedade capitalista antagonicamente estruturada. Em outras palavras: assumir a mediação na acepção do equilíbrio é o mesmo que defender a continuidade da sociedade capitalista e, no caso específico da educação, em última instância, uma escola que seja

capaz de desenvolver o seu papel (o qual, nesse caso, é esvaziado de sentido) de modo a contemplar as necessidades impostas pela lógica competitiva e individualista do capital, ao invés de ter como meta as verdadeiras necessidades humanas.

A crítica de Oliveira (1986;1994) e Almeida (1997) que acabamos de destacar se faz importante, ainda, para esclarecer em qual sentido a educação escolar pode ser vista como uma “passagem” na vida dos alunos. Segundo Oliveira (1986), a escola, em certo sentido, não deixa de ser uma instituição pela qual o aluno “passa” para adquirir determinadas ferramentas culturais; mas, é preciso ressaltarmos, não é uma “passagem” na qual o movimento se processa numa direção única, linear, como se o aluno primeiro se apropriasse do conhecimento, na escola, para, posteriormente, quando já estivesse fora dela (no caso, terminados os anos de escolarização), utilizá-lo na sua prática social. Ademais, ainda que se entenda a “passagem” como um movimento dinâmico e não unilateral, a mediação não pode ser simplificada ao momento da passagem. A mediação viabiliza a passagem de um momento ao outro do ser (por exemplo, a passagem do homem enquanto ser biológico, “natural”, para o homem enquanto ser social humano), mas esse movimento se dá de forma complexa, devendo ser compreendido nas suas múltiplas determinações.

Nessa medida, trataremos agora da *principal função da educação escolar*, que é a de *ser mediadora entre a singularidade dos alunos (imediato) e as produções sócio-culturais do gênero humano (mediato)*, apontando como se estabelece, por meio dessa mediação (no caso, a mediação de primeira ordem), a relação entre a apropriação do conhecimento pelos alunos e a sua prática social.

A mediação da educação escolar está relacionada a duas diferentes esferas do ser social: a esfera da vida cotidiana e a esfera da vida não-cotidiana⁴⁷. A esfera da vida cotidiana circunscreve-se às experiências imediatas dos indivíduos, ou seja, às atividades espontâneas por eles realizadas, num “mundo da heterogeneidade”.⁴⁸ Segundo Paulo Netto, na cotidianidade, o indivíduo age lançando mão de

⁴⁷ Em seu livro “Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski” (1996), Duarte discute, dentre outras questões, a educação levando em conta a “dupla referência à reprodução do indivíduo e à reprodução do gênero humano”; neste sentido, baseia-se na teoria de Agnes Heller para tratar das diferenças e das relações entre as esferas da vida cotidiana e não-cotidiana.

⁴⁸ Paulo Netto (2005) mostra quais são as três determinações fundamentais da cotidianidade (heterogeneidade; imediaticidade; superficialidade extensiva), segundo Lukács. Sobre isso, vide, dentre outras, pp. 65-71.

“automatismos” e do “espontaneísmo necessários à reprodução do indivíduo enquanto tal” (PAULO NETTO, 2005, p. 67). Na sua vivência cotidiana, ação e pensamento se relacionam diretamente, de modo que não são captados os vínculos entre os fenômenos presentes em cada situação. Para o autor, isso ocorre porque no âmbito da cotidianidade “todo e qualquer indivíduo só se perceb(a) [e] como *ser singular*, vale dizer: a dimensão genérica (a referência à pertinência ao humano-genérico) aparece subsumida, na vida cotidiana, à dimensão da singularidade” (PAULO NETTO, 2005, p. 68).

Na medida em que o ser humano é formado por dois pólos, o da singularidade e o da genericidade, é necessário que consideremos, então, que na esfera da vida cotidiana há o domínio do pólo da singularidade, ou, em outras palavras, do indivíduo em-si, uma vez que a atuação deste indivíduo se dá, como já afirmamos, espontaneamente, prescindindo do aspecto de reflexão, de relação consciente, que caracteriza a esfera do indivíduo para-si, ou, do homem como um ser pleno das características do gênero humano (DUARTE, 1993; 1996).⁴⁹

Desse modo, para que o homem seja, de fato, um ser *humano*, ele não pode estar cindido entre homem singular e homem genérico (o singular e o genérico estão sempre em contínua relação de mediação, só podemos admitir “separação” entre eles quando estes são tratados epistemologicamente), ou seja, estar referido simplesmente à singularidade, à esfera da cotidianidade. A limitação do indivíduo à cotidianidade implica o fenômeno da alienação (o que não significa que a cotidianidade é necessariamente alienada, mas este é o caso dessa esfera do ser social na sociedade capitalista), pois, quanto mais as relações entre os homens ficam restritas a essa esfera, mais distantes estes homens ficam do seu pertencimento ao gênero humano, ou seja, mais distantes e mais alienados das produções historicamente acumuladas pela humanidade.

Vale abriremos um parêntese para esclarecer que a crítica à circunscrição do indivíduo às atividades e relações da vida cotidiana não comporta de forma alguma a exclusão do cotidiano da vida dos homens, até mesmo porque isso seria impossível. Nosso intuito é o de reforçar a relação dialética entre a esfera da vida cotidiana e as

⁴⁹ Sobre a individualidade em-si e a individualidade para-si, bem como sobre a relação entre o indivíduo e o gênero humano, remetemos ao texto de Duarte (1993), no qual ele aborda o processo de formação do indivíduo, a partir do materialismo histórico.

esferas não-cotidianas, a fim de destacar, em especial, a contribuição da educação escolar nesse processo. A educação realizada na escola – instituição específica para a transmissão de conhecimentos elaborados socialmente –, enquanto uma atividade particular de caráter não-cotidiano, mediata e mediada, só pode atingir a sua finalidade se for organizada de modo a superar a dicotomia entre esfera da vida cotidiana e outras esferas mais complexas do ser social, “enriquecendo” a própria cotidianidade. Oliveira compreende que

A vida cotidiana é o ponto de partida e de chegada de toda atividade e conhecimento do homem, desde as formas mais simples de criação e reprodução da realidade até as formas mais elaboradas do conhecimento, como a ciência e a arte. De acordo com suas finalidades essas formas (tanto as simples, como as mais complexas) se especificam até o ponto em que chegam a criar uma autonomia relativa frente à cotidianidade. Seus efeitos, porém, voltam à essa cotidianidade, influenciando-a. O desenrolar do cotidiano, enriquecido com essa influência, faz surgir novas exigências e novas ramificações do conhecimento humano e, conseqüentemente, das atividades que lhe são correspondentes. (OLIVEIRA, 1986, p. 91).

Como nos mostra Oliveira, a vida cotidiana é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada das atividades e do conhecimento do homem, por isso, não há atividade que não esteja, de certa forma, relacionada à esfera cotidiana, a qual se constitui como a base para àquela. Entretanto, o fato de a vida cotidiana ser o ponto de partida e o ponto de chegada das atividades dos indivíduos, não faz com que ela determine mecanicamente estas atividades, uma vez que a conquistada especificidade das outras esferas do ser social permite que elas criem uma “autonomia relativa” na sua relação com a cotidianidade. Ainda que esta “autonomia relativa” exista não se pode perder de vista a relação dialética e de mediação que se desenvolve entre vida cotidiana e não-cotidiana, na qual, como ressalta Oliveira, “os efeitos” das atividades não-cotidianas sempre influenciam a cotidianidade. É nessa perspectiva que concebemos a educação escolar como uma fundamental mediação (de primeira ordem)⁵⁰, capaz de influenciar – ainda que com seus limites – as relações e atividades exercidas na vida cotidiana, de modo a conscientizar os sujeitos da prática educativa, sujeitos estes, antes de tudo, inseridos na “prática social global”.

⁵⁰ Frequentemente utilizamos a expressão mediação com o sentido de mediação de primeira ordem. Nos casos em que tratamos das mediações de segunda ordem, utilizamos sempre essa expressão.

A influência da educação escolar na cotidianidade, enriquecendo a prática social como um todo, ocorre porque, na medida em que essa educação estabelece a mediação entre a esfera da vida cotidiana e o conhecimento científico (incluindo aqui, também, a arte e a filosofia), possibilitando com que os indivíduos (no caso, os alunos) se apropriem de parte do conhecimento elaborado, há a superação (no sentido de se ir para além, de se ter consciência, e não de supressão desse conhecimento) do conhecimento manifestado na esfera cotidiana, o qual é “produto” (no pensamento dos indivíduos, quando limitados às relações cotidianas) de experiências imediatas, espontâneas, carecendo, portanto, das devidas relações a ele inerentes. Nessa acepção, cabe uma ressalva de Paulo Netto, que diz o seguinte:

na totalidade concreta, nenhum objeto – ou fato – é *realmente* imediato (isto é: nenhum objeto se põe ao pensamento sem que seja produto, resultado de mediações); o que ocorre é que, *para o sujeito cognoscente*, ele pode apresentar-se assim. A imediaticidade é uma função da consciência teórica e não um dado ontológico. (PAULO NETTO, 2005, p. 82; grifos no original).

Se estivermos corretos em nossa interpretação, podemos dizer que a imediaticidade não é um dado ontológico porque a totalidade concreta implica processos e relações mediadores e mediatizados. No entanto, no pensamento, o fenômeno, o objeto, apresenta-se na sua imediaticidade, ou seja, sem que o indivíduo consiga apreender seus vínculos com o dinamismo e os distintos complexos da sociedade em que este objeto se encontra. Para que os vínculos sejam devidamente apreendidos, no pensamento, é necessário que ocorram as mediações, daí podermos afirmar que são imprescindíveis, para o desenvolvimento e enriquecimento do ser social, as mais complexas e específicas formas sociais de mediação entre o indivíduo singular e as objetivações do gênero humano, como a arte, a ciência e a educação escolar, só para lembrar algumas.

Voltando à questão do papel da educação escolar, é preciso enfatizarmos que cabe a ela realizar a mediação entre os pólos do imediato (representado pelo aluno) e do mediato (em que se encontra o conhecimento científico, filosófico e artístico que deverá ser transmitido pelo professor), elevando, com isso, a singularidade do indivíduo (no início da relação imediato-mediato, circunscrita ao plano do imediato) ao âmbito da

genericidade humana (mediato). Isso significa que a unidade do indivíduo (singular e geral) só se concretiza nas relações de mediação.

Como ocorre a mediação da educação escolar entre a singularidade dos alunos e o professor (o qual deve possuir o conhecimento sistematizado), ou, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas? Buscaremos, neste momento, contemplar essa questão, sinalizando possibilidades para resgatar o papel precípua da escola, que *deveria* ser o de transmissão, aos jovens das novas gerações, de conhecimentos elaborados necessários à constituição do indivíduo como parte do gênero humano.

Dada a forma como é organizada a escola, a mediação da educação escolar ocorre, especialmente, no espaço da sala-de-aula, nas relações travadas entre o professor e os alunos, por meio da relação ensino-aprendizagem. Ainda que não deixemos de reconhecer a importância e a interconexão de outros momentos e de outras mediações que envolvem a própria mediação da educação escolar, pensamos ser necessário destacar a mediação em sala de aula, uma vez que é por meio da aula que se estabelece a mediação entre os principais agentes da prática educativa, aluno e professor. Entendemos a aula como um momento que sintetiza a prática educativa escolar (desde a seleção de conteúdos a serem transmitidos até o momento em que estes são apropriados pelos alunos) e, sendo essa prática um elemento da prática social global, ela certamente interfere nesta última. De acordo com Oliveira, “A prática educativa, de qualquer modo, sempre interfere nas demais modalidades da prática social, quer se tenha consciência disso ou não” (OLIVEIRA, 1986, p. 98).

Nessa perspectiva, a mediação estabelecida entre o professor e o aluno, no ato da aula, pode e deve ser um momento de transformações dos indivíduos nela envolvidos, promovendo, a partir dessas específicas transformações, possibilidades para corroborar a luta pela transformação do ser social. Sobre essa questão, Oliveira defende que a

compreensão crítica da relação forma-conteúdo (...) possibilita ao educador, já dentro da própria sala de aula, promover condições de ensino-aprendizagem que engendram transformações (embora bem específicas daquele processo) relativas tanto ao educando quanto ao educador. Essas transformações, embora específicas da prática educativa (escolar), constituem-se partes importantes de transformações que se dão nas demais modalidades da prática social global. (OLIVEIRA, 1986, p. 99).

No entanto, sabemos que nem sempre (na atualidade, quase nunca) a prática educativa corresponde à expectativa da transformação, processando-se, contrariamente, de forma alienada e alienante, negando as necessárias mediações primárias entre o aluno e o professor e entre o ensino e a aprendizagem, as quais são subsumidas pelas mediações de segunda ordem (adiante, falaremos sobre essa questão). Nesse ponto, cabe-nos o esforço de tratar da mediação da educação escolar em seu sentido primário, ontologicamente necessário para a prática educativa que tenha como finalidade a transformação dos alunos e dos professores e, em última instância, a transformação da totalidade social.

Se a tarefa precípua da educação escolar for a transmissão dos mais ricos conhecimentos sócio-culturais, os quais são necessários para a constituição da genericidade humana no indivíduo, essa finalidade deve perpassar toda a atividade do professor e ela constitui a base para a mediação que se concretizará em sala de aula. Dessa maneira, é evidente que o conhecimento elaborado, nas suas diferentes formas – artística, científica, filosófica –, é elemento fundamental nas e para as mediações presentes na relação professor-aluno/ ensino-aprendizagem; em outras palavras, nas mediações do processo educativo escolar tanto o professor quanto o aluno sempre deverão se relacionar com o conhecimento. Contudo, como deve ser essa relação?

Para responder a essa questão é preciso, em primeiro lugar, explicitarmos quem são os sujeitos envolvidos na prática educativa, quais as experiências que, via de regra, predominam em suas vidas, quais as principais características dessas experiências etc. Explicando: para que sejam atingidos os objetivos da atividade educativa, é indispensável que consideremos as semelhanças (aluno e professor são sujeitos da prática social global) e as diferenças entre aluno e professor, entendendo que são as diferenças que reclamam – bem como possibilitam – a mediação. Em se tratando das diferenças, o aluno chega à escola movido, sobretudo, por suas experiências pessoais, circunscritas ao imediato, à esfera da vida cotidiana. Diferentemente, o professor *deve* estar munido de elementos próprios das esferas mediatas da atividade humana, os quais se espera que os alunos apropriem.

Nesse sentido, compete ao professor, no momento de execução da sua tarefa de transmissão de conhecimentos, dirigir sua atividade de modo a proporcionar a superação

do imediato dos seus alunos. A função social do educador/professor⁵¹ reclama que ele esteja munido de parte da gama de conhecimentos produzidos e preservados historicamente, para, a partir disso, ter o instrumental para selecionar e organizar os conteúdos histórico-sociais que transmitirá aos seus alunos. É o professor, com base nas necessidades histórico-sociais, quem deve estabelecer as finalidades do processo educativo, elegendo, assim, os meios para alcançar tais finalidades postas. De acordo com Macário,

se através do ensino de determinados conteúdos a atividade educativa influencia nas escolhas dos educandos, é mister realçar que as próprias convicções do educador, seu posicionamento crítico ou conservador acerca da realidade social, permeia a ação docente e, por esta via, exerce forte influência sobre a conduta futura dos educandos. (MACÁRIO, 2005, p. 99).

Como tratamos na segunda parte do segundo capítulo deste texto, a educação, tanto no sentido lato do termo, como no caso específico da educação escolar, dissemina os valores de uma determinada classe social; podendo se articular a um projeto de mudança desta sociedade, bem como em benefício da manutenção deste sistema de metabolismo social. Nessa dimensão, o professor, como veículo responsável em proporcionar aos alunos sua relação com o conhecimento, por meio do ensino, age na transformação da personalidade destes alunos, seja concentrando seus esforços na formação de indivíduos críticos, ou se movendo para a formação de homens facilmente adaptáveis à sociedade vigente. Isso dependerá, obviamente, da ideologia que permeia a formação e a prática desse professor.

O professor que pretende dirigir sua atividade tendo como intento garantir aos filhos dos sujeitos da classe trabalhadora a apropriação dos conteúdos da cultura, de modo a terem consciência do mundo e assumirem uma posição crítica em relação ao real estado de coisas, deve se esforçar por desenvolver uma prática o mais “livre” possível das artimanhas e necessidades impostas pelo capital, colocando no centro de suas preocupações as necessidades humanas, trazendo à tona, com isso, a importância da luta pela transformação desta sociedade.

⁵¹ No caso do processo educativo escolar, utilizamos os termos educador e professor como sinônimos.

Insistimos que é por meio da relação de mediação que as experiências imediatas dos alunos são superadas, visto que é a partir dela que o aluno se apropria dos elementos da cultura intelectual. Essa superação do imediato no mediato – o que, como vimos enfatizando neste texto, se dá pela mediação – não implica a supressão do primeiro, uma vez que ele está diretamente relacionado à vida dos alunos, às suas experiências cotidianas (é impossível existir vida humana sem a esfera da vida cotidiana). Ao contrário, com a superação, o imediato permanece no conhecimento mediato, tal como este último se encontra no imediato, entretanto, ambos são – após a mediação – qualitativamente diferentes, haja vista a superação. Em resumo: ocorre a superação por incorporação.

O objetivo da transcendência das experiências imediatas do aluno está relacionado à concepção que se tem deste indivíduo. A necessidade da superação do estado imediato do aluno existe como condição para a reprodução da sociedade e do próprio gênero humano, uma vez que os indivíduos não podem reproduzir a genericidade do gênero sem se apropriarem dos elementos culturais próprios a ele. Nessa acepção, o aluno é entendido como expressão da síntese de múltiplas relações. Concordando com Saviani, “os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isto anula a idéia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha” (SAVIANI, 2005, p. 143).

A educação escolar comprometida com a transformação dos alunos, em especial, só pode ter como referência o aluno concreto⁵², contrariamente à concepção da educação que toma como pressuposto e finalidade, para sua prática, o aluno empírico. Os educadores e as teorias da educação que defendem que a relação ensino-aprendizagem deve ser guiada pelos conteúdos (conhecimentos) que sejam do interesse dos alunos, compartilham da idéia de que a educação deve estar restrita à “realidade” desses alunos e que estes têm condições e liberdade para escolherem *o que* querem *aprender* e, indo mais além, *quando* e *como* vão aprender.

⁵² O aluno concreto, na perspectiva do materialismo histórico dialético, é compreendido como aquele indivíduo que sintetiza a totalidade das relações sociais inerentes à sociedade da qual ele faz parte. Diferentemente, o aluno empírico é aquele que se apresenta de modo imediato ao professor, que tem determinados desejos e interesses também imediatos, que não correspondem aos seus reais interesses como ser concreto, síntese das múltiplas determinações sociais.

Se a referência da prática educativa limita-se ao aluno empírico – como, de fato, é muito comum ocorrer nas escolas de hoje, principalmente naquelas destinadas à formação do aluno da classe trabalhadora – ela reproduz e intensifica as experiências da vida cotidiana de seus alunos, portanto, esvazia-se da função de ensinar o conhecimento elaborado. Preocupado com uma educação que esteja orientada para a transformação da consciência das crianças e dos jovens pertencentes à classe trabalhadora, Saviani questiona:

Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2005, p. 80).

Entendemos que a educação escolar, para ser uma mediação de primeira ordem capaz de garantir ao aluno a apropriação do conhecimento elaborado, necessariamente deve compreendê-lo como um indivíduo concreto, um ser que *é*, e que tem possibilidades para *vir-a-ser*. Duarte nos ajuda a esclarecer essa questão ao escrever que

para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele *é*, mas também ao conhecimento do que pode *vir-a-ser*. (DUARTE, 1996, p. 22; 1993, p. 14-15).

A partir das colocações de Duarte, fica evidente a complexidade da função do professor no processo educativo. Em primeiro lugar, a possibilidade da mediação de primeira ordem na relação entre o professor e o aluno só existe se o professor compreende o aluno como um ser concreto e, para que ele alcance essa compreensão, deve ter captado, em seu pensamento, as múltiplas e dinâmicas relações sociais que compõem a realidade de forma sintética.

3.1.3. A mediação necessária entre o professor e o aluno

A mediação entre o professor e o aluno própria à educação escolar requer, então, em primeiro lugar, que o professor tenha apreendido as complexas relações sociais para, a partir disso, ter condições de ensinar os conhecimentos elaborados aos alunos; bem como que os alunos sejam capazes de conhecer a realidade na sua dinamicidade, através da mediação entre eles e o professor e entre eles e conhecimento. De acordo com a abordagem da mediação que adotamos, a prática educativa deve ser guiada tendo como compromisso proporcionar aos alunos o estudo dos

(...) fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe (...) (PISTRAK, 2005, p. 34-35).

Em consonância com a perspectiva de Pistrak, pensamos que a compreensão da reciprocidade dialética dos fenômenos que constituem a totalidade social só pode ser atingida tendo-se em conta o princípio dialético da contradição que se faz presente tanto na própria realidade desses fenômenos como nas relações entre professor e aluno e entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que é a imanente contradição (experiências dos alunos e conhecimento do professor) entre estes agentes sociais e a ação recíproca entre eles que permite que se questione a percepção imediata que influencia sobremaneira as “análises” dos alunos, de modo a superá-las.

Nesse sentido é que enfatizamos, anteriormente, a necessidade de se considerar as diferenças entre o professor e os alunos, pois, sem a compreensão de que os últimos ocupam o pólo do imediato e o professor o pólo do mediato, corre-se o risco de a prática educativa se basear nas relações espontâneas entre eles (assemelhando-se, portanto, às relações próprias à esfera da vida cotidiana) ou, de outra forma, os termos da relação se subordinarem um ao outro, tomando-se o ensino (professor) como superior à aprendizagem (alunos) e/ou vice-versa, de modo a dissolver a reciprocidade dialética que compõe a relação entre esses distintos, opostos, porém complementares, pólos do processo educativo; o que, de certo, não possibilitará com que o imediato dos alunos, ou

seja, a sua visão caótica do todo, seja superado. Contrapondo-se à equivalência dos termos ensino-aprendizagem/professor-aluno e à subordinação de um em relação ao outro, conforme constatou ocorrer em sua pesquisa com “educadores de rua” do estado de São Paulo, Almeida compreende que

A educação é a expressão particular do vínculo entre o conhecimento produzido pela humanidade, que é geral, e as experiências pessoais do educando que são singulares. (...) a educação só se realiza na mediação entre o ensino e a aprendizagem, de tal sorte que, quando ela não ocorre, a ação educativa se equivale, de um lado, à assistência e, de outro, à socialização. (ALMEIDA, 1997, p. 213).

Tendo em vista essas considerações, entendemos que, se não se efetiva a contraposição entre as experiências imediatas dos alunos e o conhecimento elaborado que deve ser transmitido pelo professor, não se estabelece a necessária mediação entre eles, portanto, a educação escolar limita-se, como bem coloca o autor, ao assistencialismo e à socialização; uma vez que a prática dos alunos, na escola, equiparase às suas atividades na esfera da vida cotidiana, não proporcionando com que eles alcancem as complexas mediações necessárias à apropriação do mais rico conhecimento socialmente produzido e, portanto, à sua relação consciente com sua prática cotidiana. Além do que, como nos informa Duarte, “A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando”. (DUARTE, 1996, p. 56). As relações entre o ensino e a aprendizagem e entre o professor e o aluno

devem pautar-se pelo esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea. O que ocorre, nas relações de *mediação*, é o *momento predominante*, que se verifica quando um pólo se sobressai em relação ao outro. Por isso, na relação educando-educador, **ora predomina a expressão do educador, ora a do educando**. Cabe principalmente ao primeiro propiciar a expressão do segundo por meio da mediação. É preciso assinalar que, nessa concepção de *mediação*, o educando e o educador serão, sempre, opostos entre si, porém não antagônicos. Por serem opostos, não há harmonia entre eles, e, assim, não se pode esperar que desse confronto resulte um estado de equilíbrio. O esforço do educador, que está no plano do mediato, é o de trazer o educando para esse plano. Por outro lado, o educando, que quase sempre está confortável no imediato, tenta trazer o professor para este campo. (ALMEIDA, 2003, p. 71; grifos no original).

No excerto acima, o autor situa uma importante condição da relação de mediação entre o professor e o aluno, a saber: o *momento predominante*. Na tensão existente entre as experiências dos alunos – que são singulares, ligadas à vivência cotidiana – e o conhecimento do professor – que é geral, relacionado ao conhecimento elaborado socialmente –, a superação da imediatividade que predomina na experiência cotidiana desses alunos não ocorre mecanicamente, como já enfatizamos neste texto. Pelo fato de ocuparem posições diferenciadas no processo educativo, graças as suas diferentes posições na própria prática social global, aluno e professor são opostos e, na sua relação, confrontam-se reciprocamente, buscando, sempre, negar-se um ao outro, como forma de defenderem a sua posição. Entretanto, nesse confronto, em que os alunos negam o conhecimento histórico-cultural veiculado pelo professor, a fim de afirmarem as suas experiências cotidianas, os seus interesses pessoais, imediatos; e o professor nega estas experiências espontâneas dos alunos, com o objetivo de fazer com que os mesmos se apropriem do conhecimento elaborado, sempre há a prevalência de um dos pólos da relação sobre o outro, ora predominando a expressão dos alunos, ora predominando a do professor; ou seja, ora as experiências dos alunos constituem o momento predominante da relação, ora o conhecimento comunicado pelo professor.

O momento predominante torna possível afirmarmos que a mediação não admite a idéia de ponto médio e equilíbrio entre os termos da relação, pois o “ponto médio” anularia o momento predominante, de modo a equilibrar/harmonizar os elementos opostos da relação.

O que é fundamental ressaltarmos, no que envolve o momento predominante, é que o professor deve organizar a sua atividade de modo a possibilitar a expressão dos alunos, para, a partir dessa expressão, iniciar a tensão entre os mesmos e si próprio. Nessa medida, cabe ao professor orientar a sua prática tendo como finalidade que os alunos atinjam o pólo do mediato, ou seja, apropriem-se do conhecimento. Mas, não basta qualquer conhecimento; o aluno, entendido como ser concreto, deve se apropriar de um conteúdo crítico acerca do conhecimento científico, filosófico e artístico, que lhe possibilite compreender a dinâmica da realidade e, com isso, a necessidade e possibilidade de transformação social. Quando esse objetivo é atingido, podemos dizer

que a relação entre o professor e o aluno se estabeleceu por meio de uma mediação de primeira ordem.

Não seria exagero reiterarmos que a educação escolar, entendida como mediação entre as experiências pessoais dos educandos e o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, demanda que o professor tenha consciência de que ela consiste em superar as experiências cotidianas dos alunos; o que não significa que tais experiências serão suprimidas, mas que, a partir da apropriação do conhecimento elaborado, os alunos poderão relacionar sua vivência cotidiana aos conhecimentos produzidos e sistematizados pelos homens ao longo da história. Nesse sentido, Almeida (2003) mostra que a relação entre o ensino e a aprendizagem pode ser sintetizada da seguinte forma:

O educador deve esforçar-se por estabelecer as diferenças entre o conhecimento a ser comunicado e as experiências cotidianas dos educandos: ao enfatizar as diferenças entre os dois termos, o educador aborda as relações entre eles. Por outro lado, o educando aprende quando relaciona, por meio da oposição, as suas experiências cotidianas com os tópicos relativos ao conhecimento já sistematizado pela humanidade, que lhe são comunicados pelo educador. (ALMEIDA, 2003, p. 72).

O conhecimento produzido pela humanidade, na sua forma elaborada e sistematizada pela escola, é o elemento a ser apropriado pelos alunos, constituindo-se em fundamento para toda a prática escolar, a qual, como vimos, tem como ponto de partida as experiências imediatas desses alunos, que deverão ser transformadas. Se os educandos, nas relações estabelecidas com o professor, no momento da aula, manifestam elementos próprios ao seu cotidiano e o professor, diferentemente, busca tratar da realidade a partir do conhecimento das suas múltiplas determinações, isso significa que a educação escolar sempre parte das diferenças entre educador e educandos, tendo como meta a “igualdade” entre ambos (no sentido de que os alunos, assim como o professor, devem se apropriar dos instrumentos culturais necessários para atuarem na luta pela transformação, no âmbito da prática social global), sobretudo no final do processo educativo escolar.

Vale destacar que o professor deve ser capaz de realizar a sua atividade contemplando tanto as diferenças entre si e seus alunos, como aquelas relativas à

compreensão desses alunos, pois, por meio da mediação, o que ocorre na prática pedagógica é a “expressão da particularidade ou da unidade na diversidade” (ALMEIDA, 2003, p. 72).

O ponto culminante das transformações decorrentes da relação de mediação entre o professor e o aluno, aquele momento que podemos afirmar que esta relação se constitui, de fato, por meio de uma mediação de primeira ordem, ocorre quando o aluno se apropria do conhecimento crítico acerca do real, podendo fazer relações entre ele e sua vivência cotidiana, de modo a alcançar um novo patamar de compreensão da realidade (é claro que a compreensão sintética da realidade, nas suas formas mais elaboradas, depende da apropriação de uma gama significativa de conhecimentos, que o aluno deverá se apropriar ao longo do processo educativo, ou seja, para que se apreendam determinados conteúdos da cultura humana tem-se, antes, que dominar outros, portanto, o processo educativo exige uma continuidade, um tempo suficiente para que se atinjam os seus objetivos).

É preciso esclarecer que, mesmo que tratemos da mediação entre o professor e o aluno e o ensino e a aprendizagem tendo como cerne a relação que se estabelece entre estes termos na sala de aula, no momento específico da aula, não significa que a mediação se restrinja unicamente a esse momento do processo pedagógico, ou seja, a uma única aula, ou a um único ano da escolarização, por exemplo; uma vez que a prática educativa escolar é repleta de mediações. Nessa perspectiva, podemos dizer que a mediação existe em cada aula, que é única, produzindo transformações em ambos os sujeitos da relação pedagógica, aluno e professor. Entretanto, as transformações conseqüentes de cada aula, em particular, não podem ser vistas como momentos isolados das mediações inerentes à prática educativa escolar, de modo amplo, pois elas só têm sentido se vistas no processo educativo como um todo. Com isso, podemos inferir que existe uma certa igualdade no ponto de chegada do processo pedagógico, mas esta não se refere à uma aula, em específico, mas a todas as etapas (todas as aulas que compõem o processo educativo de cada aluno) desse processo; ou seja, refere-se à igualdade que supõe que os alunos, do mesmo modo que os professores, terão se apropriado de instrumentos culturais suficientes para sua atuação na prática social global de forma ativa, consciente e visando a sua transformação. Em síntese, a

igualdade diz respeito à capacidade de alunos e professores poderem, pela mediação da prática educativa, atuar de maneira qualitativamente diferente no interior da prática social global, após terem sido transformados pela relação de mediação, o que implica, de certo modo, a transformação dessa própria prática.

A mediação, neste aspecto, modifica a prática social da qual fazem parte tanto o professor quanto os alunos, na medida em que, uma vez transformados e sendo eles partes da sociedade, sua totalidade também é alterada qualitativamente.

Retornando à questão da mediação que ocorre em cada aula, quando a consideramos *em si mesma*, é equivocado de nossa parte dizer que há uma igualdade entre professor e aluno ao final desta aula, pois, se houvesse igualdade, neste momento, a relação pedagógica perderia a sua função. No final de cada aula, educador e educando continuam sendo desiguais, ainda que com significativas diferenças em relação à desigualdade presente no início da aula – já que o aluno deverá ter se apropriado de alguns conteúdos transmitidos pelo professor –; tal desigualdade é inerente ao desenvolvimento do processo educativo, visto que este é movido pelo fato de que o aluno precisa continuar aprendendo e o professor precisa continuar ensinando. Se nossa análise estiver correta, temos que professor e aluno são sempre desiguais e opostos na relação que estabelecem em cada aula, tanto no início como no final deste processo. A igualdade entre eles se dá no ponto de chegada da prática pedagógica, ou seja, no momento em que as experiências próprias a esta esfera servem como instrumentos para as ações desencadeadas na prática social como um todo.

No entanto, como as relações (mediações) entre o conhecimento que é apropriado pelos alunos no âmbito da educação escolar e as suas experiências cotidianas, bem como as relações entre aquele conhecimento e a prática social global, não se dão simplesmente quando o aluno sai da escola (munido dos conteúdos culturais aprendidos), mas, certamente, ao longo de todo o processo educativo – em que se estabelece a ação recíproca entre esta prática e as demais modalidades da prática social em que estão inseridos alunos e professor –, a desigualdade entre professor e alunos, no final de cada aula, é contínua, uma vez que os alunos deverão aprender cada vez mais conhecimento, para intensificarem os nexos entre a singularidade própria a suas vidas e o conhecimento produzido e elaborado pela humanidade.

A compreensão de que aluno e professor, no âmbito da atividade educativa escolar, apresentam funções diferentes, demarcando-se, por um lado, o “momento de identidade” e, por outro lado, os “momentos de não-identidade” que caracterizam a atividade desses sujeitos, é de extrema relevância, uma vez que desmistifica os ideários educacionais e o senso comum que muito vem insistindo na divulgação de que professor e aluno são iguais do ponto de vista da prática pedagógica, e, portanto, aprendem juntos. Essa idéia parte do “postulado de que o conhecimento se constrói sobre a base de uma interação de assimilação/adaptação do indivíduo com o meio” (MACÁRIO, 2005, p. 99).

A atividade educativa que se fundamenta na indiferenciação do papel do professor e do aluno, colocando-os como indivíduos que, na interação um com o outro (assim como na interação entre os próprios alunos), constroem o conhecimento, estando balizada pelo pressuposto de que o homem deve se adaptar ao meio (tanto físico/natural quanto social), não pode servir a outra coisa senão às necessidades impostas pelo capital. Portanto, podemos dizer que a educação, nessa dimensão, exerce uma mediação de segunda ordem, posta a serviço da manutenção do sistema de metabolismo social capitalista.

3.1.4. O fundamento dialético da mediação da educação escolar

Para que o homem possa responder aos problemas colocados pela prática social, existe a necessidade da “posse de certos instrumentos” (cada problema e/ou necessidade apresentada nos âmbitos da sociedade sugere sobre qual conhecimento se deve ter domínio), do mesmo modo que a apropriação de determinados conteúdos exige a apropriação anterior de alguns elementos sem os quais não se pode conhecer aqueles outros. Sendo assim, compreendemos que a mediação da educação escolar, além de ter de possibilitar a articulação dos diferentes e recíprocos conteúdos da cultura material e imaterial, requer uma continuidade das atividades educativas, continuidade entendida aqui como necessidade para efetivação da educação, não no sentido conservador, de manter a sociedade tal como esta se organiza atualmente (a necessidade da continuidade em muito se difere da noção de que professor e aluno constroem o conhecimento,

devendo se adaptar ao meio – a construção do conhecimento, nesse sentido, não requer a apropriação anterior de conhecimentos).

Disso decorrem duas questões importantes. Em primeiro lugar, o caráter de *continuidade* da educação escolar está estritamente vinculado ao fato de ela (dever) cumprir o papel de uma mediação de primeira ordem. A apropriação do conhecimento pelos alunos não se dá numa relação imediata com o professor, pelo simples fato de ambos estarem em contato um com o outro, ou mesmo pelo fato de os alunos estarem em contato direto com tal conhecimento. É uma relação, como estamos discorrendo neste trabalho, que se dá de forma mediada, por isso não poder prescindir da *continuidade*, que é uma das condições para se alcançar as necessárias interconexões entre a realidade concreta e seu conhecimento no plano do pensamento. Podemos considerar o aspecto de *continuidade* da educação pelo menos sob duas formas: teria sentido aprender o alfabeto da língua materna e não se avançar na aprendizagem, ou seja, não aprender a escrever palavras, frases etc? Visto por outro lado, como aprenderíamos a escrever e interpretar textos sem termos, antes, nos apropriado dos códigos escritos mais simples, como as letras, a formação das sílabas, das palavras, das frases etc? Outro ponto a ser destacado quanto à *continuidade* diz respeito aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos que fazem parte da cultura e que são considerados pelos homens como necessários de serem apropriados pelos jovens das novas gerações, a fim de permanecerem “vivos” ao longo da história, garantindo a reprodução do gênero humano (aspecto da conservação). Neste último sentido, considerar a *continuidade* característica da educação significa compreender a educação como uma mediação ontologicamente necessária para a formação e desenvolvimento do indivíduo enquanto membro pertencente ao gênero humano, tendo como meta valores que sintetizam as necessidades e as possibilidades do ser social.

O aspecto de *continuidade* ligado à sequenciação lógica dos conteúdos a serem transmitidos e assimilados, por meio da mediação entre professor e aluno, não abre mão da lógica formal, entretanto, vai muito além dela, conforme nos mostra Oliveira:

A lógica dialética que coloca no pensamento, pelas categorias, os múltiplos aspectos constitutivos da realidade, não dispensa, porém, a *lógica formal*, que identifica, classifica e ordena aqueles múltiplos aspectos de *per se*, mas que é limitada para apresentá-los em seu

movimento, em suas múltiplas relações recíprocas. Daí que a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal que é uma construção abstrata. (OLIVEIRA, 1994, p. 123; grifos nossos).

As palavras de Oliveira são importantes para enfatizar que a lógica dialética, principal elemento da mediação da educação escolar, tal qual defendemos, incorpora a lógica formal no processo de mediação, uma vez que cumpre a esta última “classificar” e “ordenar” os conteúdos da cultura que deverão ser transmitidos pelo professor aos seus alunos. Mas, dados os limites da lógica formal, a qual considera o conhecimento de forma abstrata, ou seja, desvinculado da realidade concreta que o produz, cabe à lógica dialética – fundamento da mediação – garantir a captação do real pelo pensamento, através das múltiplas e complexas relações que o compõem.

Em que pese as diferenças entre as mais variadas teorias e práticas pedagógicas (com exceção daquelas voltadas para o lema “aprender a aprender”⁵³, hoje tão bem aceitas pelos educadores – em que um dos valores que norteia a “prática pedagógica” está diretamente ligado ao fato de o aluno “aprender sozinho” em detrimento de aprender por meio da transmissão do conhecimento pelo professor), *seleção, organização e transmissão de conteúdos constituem tarefa nuclear da atividade educativa escolar.* Porém, o que é preciso considerarmos é o entendimento que as teorias e as práticas subjacentes às mesmas têm em relação a como deve se dar, de fato, a realização daquela tarefa, uma vez que essa compreensão implica uma determinada concepção de educação escolar e, indo mais além, de homem.

No caso da educação escolar entendida como uma importante mediação para a constituição da humanidade no indivíduo, como definimos anteriormente, a apropriação do conhecimento só ocorre pela mediação entre o aluno e o professor, no confronto entre as experiências circunscritas ao cotidiano do primeiro e ao conhecimento que se espera que o professor detenha. Na abordagem da mediação, sempre considerada sob o prisma ontológico-dialético, não é possível conceber o conhecimento como algo abstrato, existindo independentemente das concretas relações histórico-sociais, uma vez que ele sintetiza, no pensamento, as múltiplas e complexas determinações do ser social.

⁵³ Sobre os ideários pedagógicos que se pautam no lema educacional do “aprender a aprender”, vide, dentre outros textos do próprio autor: Duarte (2000) *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.

Nesse sentido é que podemos afirmar que a apreensão, pelo pensamento, da realidade concreta nas suas múltiplas determinações se dá pela **mediação do abstrato**, conforme expôs Marx, no *Método da economia política*, nos seguintes termos:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (...) o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1978, p. 116-17; grifos no original).

Essa análise de Marx se refere ao método adequado para se estudar/pesquisar os fenômenos que compõem a realidade concreta, a fim de compreendê-la para, então, transformá-la; ou seja, refere-se ao método científico. No entanto, a educação escolar que defendemos, mediadora entre a vida cotidiana dos alunos (imediate) e a esfera do conhecimento em que se encontra o professor (mediato), deve possibilitar a apreensão do real concreto no pensamento dos alunos, pois esta é a única forma de eles atingirem o plano do mediato, apropriando-se do conhecimento histórica e socialmente produzido e acumulado pelas gerações anteriores, produzindo, assim, em si mesmos, a genericidade humana.

Como sugere Marx, o concreto no pensamento é a síntese da realidade nas suas múltiplas determinações e não o seu ponto de partida (ainda que o concreto também seja o ponto de “partida efetivo”, posto que o que se quer conhecer é a realidade e este conhecimento só é possível partindo-se dela própria. É a realidade que produz o pensamento e que possibilita o seu conhecimento, através do seu reflexo no pensamento; e não o contrário, o pensamento que determina a realidade, como concebe Hegel)⁵⁴. O ponto de partida desse processo de elevar-se do abstrato ao concreto é a forma imediata pela qual a realidade (concreta) se apresenta aos nossos sentidos, ou seja, é o empírico, que, no âmbito do imediato, acaba sendo tomado como a realidade. Para se superar esse “conhecimento” empírico, imediato, é necessário que se passe

⁵⁴ A respeito de o concreto ser também o “ponto de partida efetivo” para se apreender a realidade no pensamento, acreditamos que a elucidação de Paulo Netto de que a imediatividade não é um dado ontológico, mas se coloca para o pensamento daquele que conhece (vai conhecer), contribui para esclarecer esse ponto do método explicitado por Marx.

pelo momento do abstrato que nos possibilita captar as mediações em suas múltiplas relações, não-perceptíveis pelos sentidos; e chega finalmente ao concreto pensado. É nesse momento que o pensamento se apropria do concreto-real, enquanto síntese das múltiplas relações. (OLIVEIRA, 1994, p. 123).

Chegado a este ponto da discussão, podemos inferir que a educação escolar que se pretende comprometida com os interesses da classe trabalhadora, isto é, que esteja articulada com o movimento (global) de luta pela transformação da sociedade, deve, necessariamente, cumprir o papel de uma mediação de primeira ordem entre professor e aluno, sempre se reportando à mediação entre a escola e as demais modalidades da prática social. Tal mediação, por sua vez, possibilita com que os alunos consigam captar a complexidade das concretas relações sociais pelo pensamento, articulando suas experiências ao conhecimento histórico-social, através da mediação do abstrato, que é elemento constituinte da mediação entre professor e aluno. Nessa perspectiva, pensamos que para educação escolar exercer a função de uma mediação de primeira ordem deveria ter como pressuposto a democratização do conhecimento produzido e elaborado historicamente pelos homens, o que implicaria, fundamentalmente, a democratização da escola.

Com isso, esbarramos num problema crucial: na sociedade capitalista em que vivemos, baseada na divisão social do trabalho e na propriedade privada, a democratização do conhecimento, assim como a democratização dos meios de produção (que ficam sob o domínio dos proprietários e não dos trabalhadores), não é uma possibilidade plenamente realizável; dado o caráter contraditório desse sistema social de produção e reprodução. É dos limites da educação escolar intrínsecos aos limites da sociedade regida pelo capital que trataremos no próximo item deste capítulo.

3. 2. A educação escolar como “mediação de segunda ordem”

A especificidade e o peso da educação escolar para a formação dos indivíduos na sociedade capitalista, ainda que seja uma exigência decorrente da complexidade do ser social nessa fase histórica, e, portanto, da necessidade de um processo educacional

deliberado, intencional, que vise a elevação do processo educativo em si para o nível do processo educativo para si, conforme entende Duarte (1993, 1994), não pode ser identificada só por seu aspecto de desenvolvimento e enriquecimento da prática educativa voltada para a formação das crianças e jovens das novas gerações, mas, deve ser compreendida, concomitantemente, em seu mecanismo histórico concreto, como uma mediação integrante da lógica desigual de reprodução social capitalista. Nesse sentido, Duarte avalia que não podemos perder de vista a contradição gerada no capitalismo, uma vez que nele

é gerada a necessidade social da educação para-si, ao mesmo tempo em que a plena universalização dessa educação conflita com as relações capitalistas de produção. Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 1994, p. 137).

Sendo a educação parte dinâmica da totalidade social, ela também apresenta a contradição (no sentido de produção e ampliação de antagonismos e não no sentido atrelado à negatividade e à força inerentes à relação de mediação, do qual já tratamos neste texto) gerada no e pelo sistema econômico e social de metabolismo do capital, facilmente observável na divisão da sociedade em pelo menos duas classes sociais distintas e antagônicas, como mostramos no primeiro capítulo deste texto: de um lado, os trabalhadores e, do outro, os proprietários (capitalistas), cabendo aos primeiros a função da produção das mercadorias e, aos segundos, o comando da produção; ou seja, os primeiros são expropriados dos meios de produção, vendendo sua força de trabalho aos capitalistas como forma de garantirem sua sobrevivência; enquanto estes últimos são os responsáveis pela distribuição necessariamente desigual dos produtos produzidos pelos trabalhadores. Nessa relação, os trabalhadores consomem uma parte insignificante das mercadorias, apenas a estritamente necessária para que eles continuem vivos e servindo à reprodução ampliada do capital. De modo bastante distinto, os proprietários (minoridade da população do mundo) consomem a maior parte desses produtos, chegando até mesmo a desperdiçá-los.

Da mesma maneira que ocorre no caso da educação, em sentido lato, a contradição da educação escolar reflete, a seu modo, a lógica contraditória das relações de produção. Assim como os trabalhadores são apartados dos meios de produção, o conhecimento social historicamente produzido também não será acessível a todos os homens, na sociedade capitalista, devendo ficar sob domínio de poucos, ou seja, daqueles que deverão cuidar da manutenção dessa forma societal. Diante da cada vez mais intensa complexificação do trabalho, o sistema de produção exige que os trabalhadores dominem alguns “instrumentos intelectuais”, que até então não possuíam, diretamente necessários à execução de sua tarefa no posto de trabalho; porém, é preciso que se ressalve, esta parte do conhecimento que lhes é difundida é insignificante diante de toda a produção material e intelectual existente até o presente. Segundo Duarte, isso ocorre porque

ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, *evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção.* (DUARTE, 2000, p.6; grifos nossos).

Fica claro, então, que, na ótica burguesa, cabe ao trabalhador apenas o conhecimento que lhe seja imediatamente útil para a produção, ou seja, o conhecimento é limitado ao seu uso pragmático, a fim de que não se corra o risco de os trabalhadores poderem alcançar instrumentos adequados e suficientes para se rebelarem contra a atual forma de relacionamento entre os homens, buscando, com isso, modificá-la. Para que a classe dominante mantenha seu domínio sob os demais homens é preciso privar os sujeitos da classe trabalhadora de todas as ferramentas – sejam elas materiais e/ou intelectuais – que possam conscientizá-los de que a desigualdade social e a luta de classes não é algo natural; esta é a única forma de a burguesia permanecer no poder, mantendo as regras e os fetichismos impostos pelo capital inalteráveis, ou, então, permitindo o seu aperfeiçoamento.

A burguesia age de modo a propagar a idéia de que o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade é de sua propriedade, faz parte da sua “cultura”; enquanto que classe trabalhadora tem um conhecimento que também lhe pertence, o relativo à “cultura popular”. Essa ideologia implica a fragmentação do ser social e o relativismo cultural (concepção que defende que existem diferentes culturas, e com suas peculiaridades, na sociedade), os quais vemos repetidamente estampados nos discursos neoliberais, que insistem na idéia de que todas as culturas devem ser respeitadas. Estes discursos servem como meio de garantir que os membros da classe trabalhadora incorporem a (falsa) idéia de que têm o seu próprio conhecimento, os seus costumes e que estes são importantes e suficientes para a sua vida.

O que é preciso destacar é que não existem vários conhecimentos ou várias culturas. O que existe é o conhecimento material e espiritual produzido historicamente pelo conjunto dos homens e, portanto, a cultura humana. Nesse sentido, entendemos que a classe dominante, na medida em que se apropria de parte significativa desse conhecimento – o que não é, na sociedade capitalista, possível ao proletariado – , o mantêm sob “sua propriedade”, incorporando os instrumentos materiais e intelectuais como “armas” contra os próprios trabalhadores.

A acirrada luta de classes da sociedade capitalista mostra que, nesta sociedade, o que prevalece nas relações sociais são os interesses particularistas e imediatistas de cada indivíduo ou de cada classe. Poderíamos explorar essa questão de várias formas, mas, para o objetivo da nossa discussão, basta atentarmos para o fato, ainda que sem nos aprofundarmos, de que a burguesia se organiza de modo a transformar seus interesses parciais em interesses universais, camuflando os reais problemas estruturais de nossa sociedade. Para Mészáros, é necessário que o proletariado adquira *consciência de classe*, chegando à condição de *classe para-si*, para se estabelecer uma alternativa para a transformação desta sociedade. Segundo o autor, uma *classe em si e para si* deve ter como parâmetro a “universalidade” e a “aut mediação”. Ele afirma que a burguesia não poderia ser considerada como uma classe em si e para si, uma vez que ela não realiza a aut mediação. Já o proletariado pode realizar a aut mediação, na medida em que estabelece a mediação com a burguesia, negando o capital; e, ainda, quando faz a mediação consigo mesmo, negando a sua própria classe, a fim de extingui-la e, fazendo

isso, extingue também a classe burguesa. Esta não faz a mediação consigo mesma, somente com o proletariado, que é o seu antagonista; pois o seu interesse é se manter no poder, portanto, manter o caráter classista da sociedade capitalista, o que é possível quando ela nega o proletariado e, portanto, se afirma. (MÉSZÁROS, 1993, p. 104).⁵⁵ De acordo com Mézáros,

o proletariado é uma classe em si e para si apenas na medida em que é objetivamente capaz de estabelecer uma *alternativa histórica* viável à sua própria subordinação estrutural, bem como à necessidade de subordinar *qualquer* classe a qualquer outra. (A extinção das classes, naturalmente, dá um fim à subordinação estrutural necessária do indivíduo à classe, uma relação que é substituída pela unidade não contraditória entre a parte e o todo: o *indivíduo social autome-diado*). (MÉSZÁROS, 1993, p. 105; grifos no original).

Para Mézáros, não basta apenas extinguir a classe burguesa, é necessário que se extinga também a classe proletária, mas, para que isso ocorra, é preciso que o proletariado alcance a *consciência de classe necessária*⁵⁶, o que possibilita uma “alternativa estratégica global” (o termo é usado por Mézáros) contra a estrutura do capital e em torno da construção de um novo tipo de organização das relações de produção.

Essas considerações acerca da luta de classes e da importância da *consciência de classe necessária*, conforme nos indica o filósofo húngaro, fazem sentido para o nosso debate na medida em que vemos que o esforço da burguesia para se manter no controle das relações de produção e de distribuição dos produtos, limitando a apropriação dos trabalhadores a uma parte muito pequena do conhecimento histórico-social (como nos mostra Duarte, *evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção*), significa uma forma eficiente de “tirar” dos trabalhadores também suas possibilidades de interiorizar tal consciência de classe, ou seja, as possibilidades de luta contra a atual estrutura de produção e reprodução social.

⁵⁵ Sobre a *classe em si e para si* e a importância da consciência de classe para a transformação da sociedade, vide Mézáros (1993). Consciência de classe necessária e consciência de classe contingente. In: *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Ensaio.

⁵⁶ Para Mézáros, a consciência necessária é aquela que consegue captar as contradições do capitalismo nas suas inter-relações, vendo-as como uma necessidade da dinâmica do capital; e, a partir disso, volta-se para uma solução abrangente dos problemas colocados por este sistema social. Sobre isso, vide Mézáros, (1993): sobretudo pp. 118-19.

Tonet, em seu texto *Educação e formação humana* (2006, p. 05), tratando da formação humana, mostra como esta “sofre deformações”, inclusive no aspecto espiritual, devido ao fato de, na sociedade gerida pelas leis do mercado, estar totalmente alicerçada nos valores impostos pelo capital. Seguindo este raciocínio, o autor coloca que o dinheiro (a mediação universal na sociedade capitalista, como discutimos no primeiro capítulo do presente texto) é a “medida” do acesso aos bens socialmente produzidos. Indo mais além, ele assevera que

mesmo o pleno acesso aos bens materiais e espirituais que compõem o patrimônio da humanidade na sociedade capitalista tem, por sua própria natureza, um viés profundamente deformador. Se pensarmos que a formação moral e ética é uma parte importantíssima desse processo, veremos imediatamente como uma apropriação centrada no indivíduo e, portanto, oposta aos outros indivíduos, induz a uma deformação da personalidade. Isso porque *toda essa formação leva o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que o acesso de uma minoria esteja alicerçado no impedimento do acesso da maioria.* (TONET, 2006, p. 05; grifos nossos).

As análises do autor se tornam evidentes quando se volta o olhar para o processo educativo escolar na sociedade capitalista. Com a finalidade de formar indivíduos para as demandas do mercado, a educação escolar promove uma dicotomia, conforme já mencionamos: é preciso formar uma parcela de indivíduos que *pensem* a lógica das relações de mercado e uma grande massa de trabalhadores que simplesmente *façam*, executem suas funções, as quais, na medida em que a sociedade capitalista vai se desenvolvendo, são cada vez mais diversas, exigindo destes trabalhadores a “capacidade” de atuação em diferentes segmentos da produção. Desse fato derivam duas importantes condições para que ele se processe sem causar problemas às determinações do capital: o processo de *internalização* pelos indivíduos dos valores e das necessidades do capital, bem como o seu processo de *adaptação*, os quais pensamos que estejam articulados.

A naturalização das desigualdades sociais, viável à classe dominante da sociedade, não é algo que se dá, como já afirmamos, sem nenhum esforço por parte dela própria. Em seu livro *A educação para além do capital*, Mészáros afirma que as instituições educacionais, no início do desenvolvimento da sociedade capitalista,

garantiam os interesses da ordem social estabelecida por meio das “relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência” sobre os trabalhadores. Ao longo dos anos, tais instituições tiveram a necessidade de se ajustar às “determinações reprodutivas em **mutação** do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2005, P. 42; grifo nosso), “substituindo” o mecanismo da violência (o qual é passado para segundo plano, mas não deixa de existir, para atuar quando necessário), que já não se mostrava eficaz, pelo mecanismo da *internalização*. Para o autor

a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44; grifo no original).

A internalização, como apontamos anteriormente, é um mecanismo que está presente na educação de modo geral, ou, em seu sentido amplo, como prefere Mézszáros. Mas, também deve atuar na esfera da educação escolar, uma vez que esta tem de contribuir para o processo de reprodução ampliada do capital, por meio dos seus instrumentos específicos para a formação dos indivíduos (indivíduos que, sob a lógica do capital, são vistos de forma inversamente oposta ao indivíduo no sentido marxiano do termo; pois esvaziado dos conteúdos e das necessárias mediações para a sua constituição enquanto parte do gênero humano, dotado das características que sintetizam as conquistas da humanidade ao longo das gerações). Como Mézszáros salienta, as determinações reprodutivas do sistema do capital estão, sempre, em *mutação*, o que faz com que o papel da internalização seja cada vez mais intenso, na medida em que tem de “convencer” os indivíduos de que eles necessitam se adequar às mudanças que se apresentam no processo de produção, assim como nas suas mais diversas relações. Nesse sentido, Duarte argumenta que

(...) realmente não é fácil essa tarefa que pesa sobre os ombros da classe dominante no capitalismo do fim do século XX. (...) De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro

lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. (DUARTE, 2000, p. 07).

Concordamos com o autor que essa tarefa realmente não nada é fácil, porém, e infelizmente, a burguesia consegue cumprir bem o seu dever, perpetuando as desigualdades e limitando a formação dos homens, sejam eles pertencentes à classe trabalhadora, sejam eles pertencentes à classe dominante⁵⁷, guardadas, é claro, as suas grandes diferenças.

Dissemos, anteriormente, que a *internalização* e a *adaptação* estão intimamente relacionadas, ambas atuando como mecanismos para assegurar a dicotomia entre a função de execução dos trabalhadores e a função de controle dos burgueses. A burguesia precisa se articular de modo a fazer com que os trabalhadores se adaptem às novas exigências do capital e, com isso, ela também deve aprimorar os mecanismos de que dispõe para isso.

A tecnologia é um fator – na verdade, o principal deles – que modifica sobremaneira, e continuamente, o processo produtivo, impondo aos trabalhadores a necessidade de se *adaptarem* as suas transformações. Este é um ponto que deve ser enfatizado: os trabalhadores devem se *adaptar* às constantes e intensas transformações do mundo do trabalho. Nesse processo, qual o papel da educação escolar? Duarte analisa que

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema ‘aprender a aprender’ e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. ‘*Aprender a aprender*’ é *aprender a adaptar-se*. (DUARTE, 2000, p. 52; grifos nossos).

Com base nas considerações de Duarte, podemos dizer que a educação escolar é interpretada por muitos teóricos da educação como um “meio” para auxiliar os

⁵⁷ No caso da limitação da formação dos membros da classe dominante, lembrar o que Tonet nos diz sobre a formação humana no capitalismo, mesmo quando se trata da formação daqueles indivíduos que se apropriam dos bens materiais e intelectuais, apropriação esta que se dá às custas da expropriação da maioria dos indivíduos.

indivíduos a se munirem dos elementos básicos que lhe garantam à adaptação cada vez mais necessária, portanto, o indivíduo deve estar apto – sempre – a aprender aquele instrumental (o qual está em constante modificação) que a lógica de produção capitalista lhe impuser. Nesse sentido, é correto afirmarmos que a educação se torna uma mediação (de segunda ordem, obviamente) fundamental para colaborar para o processo de formação do indivíduo com vistas a atender as necessidades do mercado, ou seja, o indivíduo é entendido como sendo aquele que deve se adaptar a esse mercado.

No primeiro capítulo deste texto, falamos que o trabalhador, no capitalismo, fica cada vez mais alienado do produto de seu trabalho, alienando-se do seu próprio *ser* e dos outros homens, ao passo que é simplificado e visto como uma mera peça chave, uma mercadoria, para servir à máquina do capital. Essa realidade, nos informa Duarte (2000), denota o “processo de esvaziamento do trabalhador”. Fazendo um paralelo entre o esvaziamento do conteúdo do trabalho da vida do próprio trabalhador e a educação, o autor complementa:

Do ponto de vista educacional, o lema ‘aprender a aprender’ visa a operar algo semelhante na medida em que, *em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo*, ela passa a ter como *objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa*, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. (DUARTE, 2000, p. 156; grifos nossos).

Como vemos em Duarte, o lema “aprender a aprender” não é nada menos do que um mecanismo, na esfera educacional, para fazer com que os indivíduos sejam preparados, pela escola, para se adaptar às mudanças contínuas provenientes das inovações no processo de produção, as quais ecoam em todas as outras esferas da sociedade, como é o caso da escola, por exemplo. Esta preparação do indivíduo tem como meta fazer com que ele “aprenda a aprender”, pois somente dessa forma ele conseguirá repor, continuamente, os instrumentos de que precisa para atuar no mercado de trabalho, na função que lhe cabe em um determinado momento (a qual poderá mudar a qualquer instante). Para o autor, isso faz com que

os conhecimentos transmitidos pela escola pass(a)[e]m a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem **gere a capacidade permanente de aprendizagem**, isto é, o **conteúdo aprendido é**

valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o **‘aprender a aprender’**. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (DUARTE, 2000, p. 156).

Nessa concepção de aprendizagem, há um esvaziamento do conhecimento elaborado que deveria ser apropriado pelos alunos, pois tal conhecimento deve dar lugar para aqueles conteúdos que sirvam às exigências postas pelo mercado, além de possibilitarem com que os indivíduos sejam capazes (tenham flexibilidade) de aprender continuamente; ou seja, não importa o que é aprendido, o conhecimento histórico social perde o seu valor e a sua importância para a formação humana. O importante para as teorias e práticas sociais afinadas com os valores e necessidades do capital é a forma pela qual se aprende, forma esta que deve gerar, segundo Duarte, o “aprender a aprender”; em outras palavras, a educação escolar deve se preocupar em formar indivíduos que “aprendam a se adaptar”. E para se adaptar obviamente não é preciso se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, ao contrário. A adaptação gera essa infundável sede de mudança em relação àquilo que se aprende, como se em cada momento algo novo e mais importante devesse substituir aquilo que fora aprendido anteriormente. Nessa abordagem, além de não se valorizar o conhecimento, também não se dá importância para a continuidade inerente ao processo educativo, continuidade entendida no sentido que tratamos em outro momento deste texto.

O discurso da mudança, nesse caso, deve ser considerado na sua real amplitude. Assim como Duarte, vemos que “As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista”, devendo ser entendidas como mudanças dentro dessa lógica e jamais como transformação social. Muito pelo contrário, essa mudança de que se fala “encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000, p. 157).

A educação escolar, nessa dimensão, cumpre o papel de uma mediação de segunda ordem, voltada para os interesses do capital e não para os valores e necessidades verdadeiramente humanizadores. A adaptação, que exige sempre

conteúdos diferenciados em consonância com os novos problemas postos pela lógica mercadológica, retirando o conhecimento científico, filosófico, artístico do centro do processo educativo, faz com que a mediação entre professor e aluno, no momento da aula, seja esvaziada dos seus elementos norteadores. Como defendemos no item anterior, ao tratar sobre a mediação (de primeira ordem) da educação escolar, o conhecimento elaborado é fundamental nessa mediação, uma vez que a relação entre o professor e o aluno deve possibilitar a transmissão, pelo professor, do conhecimento elaborado, bem como a sua apropriação por parte do aluno, fazendo com que este supere as suas experiências imediatas, circunscritas à sua vida cotidiana. Nesse sentido, nessa relação de mediação, tanto o professor quanto o aluno deverão, sempre, relacionar-se com este conhecimento. Vale abriremos um parêntese para lembrar a diferença entre uma concepção ontológica de educação e a concepção de educação que visa à adaptação. Na primeira, como vimos a partir de Marx, Lukács, Mészáros e Leontiev, a educação também deve resolver problemas, mas estes problemas são entendidos ontologicamente, sendo postos pela realidade concreta e não por interesses pragmáticos e particularistas, como é o caso dos “problemas” próprios do mercado, que precisam ser resolvidos a fim de dar continuidade e “estabilidade” ao desenvolvimento desenfreado do capital.

No caso das teorias e práticas educativas que preconizam que a educação deve promover a adaptação dos alunos, não há apenas o esvaziamento do conhecimento, mas, sobretudo, do próprio indivíduo/aluno que aprende. Nesse tipo de educação, o aluno não é concebido como um indivíduo concreto, sintetizando as múltiplas e complexas relações sociais. Contrariamente, ele é entendido como aluno empírico, haja vista que a escola deverá formá-lo de acordo com suas necessidades imediatas, decorrentes das pressões do mercado. Assim, não é importante que este aluno realize em si as suas potencialidades enquanto membro do gênero humano, pois a ele cabe se adaptar e se “aprimorar” para as novas determinações do capital. Isso significa, em poucas palavras, que a educação escolar é apenas uma extensão da vida cotidiana do aluno, não transcendendo os limites que lhes são próprios; daí podermos afirmar, sem riscos de cometer equívocos, que ela passa a ser uma mediação de segunda ordem, alienada e alienante; tirando as possibilidades de realização da necessária mediação de primeira ordem entre professor e aluno, a qual serve apenas de suporte para a realização daquela.

Essa educação restrita ao pragmático, às “necessidades externas” ao próprio ser humano, produz o esvaziamento não só do conhecimento e do aluno, mas também o esvaziamento da função do professor no processo educativo. Araújo (2000), em sua tese de doutoramento, constata que o esvaziamento da atividade do professor está relacionado diretamente à dicotomia entre teoria (pensar) e prática (agir) e a forma unilateral de se conceber a relação entre o professor e o aluno, sendo o ensino centrado neste último, em detrimento do professor. Para a autora, o esvaziamento dessa atividade do professor “se caracteriza pela perda de sua função de sujeito de sua atividade, isto é, pelo esvaziamento da intencionalidade da ação desse sujeito, categoria essencial do trabalho educativo⁵⁸, e conseqüentemente, pelo esvaziamento da seleção fins-meios e do que seja o conhecimento” (ARAÚJO, 2000, p. 93).

Como sabemos, a educação escolar se caracteriza pelo seu caráter de intencionalidade, por ser uma atividade dirigida por fins socialmente estabelecidos, os quais devem orientar as próprias finalidades postas pelo professor; sendo que, no estabelecimento desses fins, o conhecimento socialmente produzido e elaborado é imprescindível. Se o professor não consegue se relacionar com esse conhecimento de forma adequada, não lhe é possível estabelecer finalidades para o processo educativo que sejam coerentes com a sua função de transmissão e, por conseqüência, de apropriação do conhecimento por parte do aluno. Duarte nos atenta para as possíveis conseqüências da prática educativa quando o professor, no ponto de partida do processo, encontra-se distante do conteúdo principal da sua atividade, o conhecimento, dizendo: “Nesse caso teremos, em decorrência da alienação do trabalho educativo, sua manutenção no plano empírico o que, por sua vez, limitará o trabalho educativo ao âmbito da mera reprodução da cotidianidade alienada tanto do aluno quanto do educador” (DUARTE, 1996, p. 53).

O esvaziamento da atividade do professor – o qual supõe o esvaziamento do conhecimento e, conseqüentemente, leva ao esvaziamento do aluno –, na sociedade contemporânea, reflete o agudo conflito entre as esferas imediatas e as esferas mediatas da vida humana, no qual há uma força cada vez mais incontrolável agindo de modo a

⁵⁸ No lugar da expressão “trabalho educativo”, preferimos utilizar “atividade educativa”, “atividade do professor”, para designar a prática pedagógica escolar realizada – também – pelo professor. Mas, por respeito ao texto dos autores citados que utilizam aquela expressão, optamos por mantê-la.

“manter” o homem o quanto mais próximo possível do seu imediato alienado e apartado dos instrumentos próprios às esferas mediatas de produção e reprodução do gênero humano. Essa força, porém, não é incontrolável por natureza, mas o é assim, segundo Mészáros (1981; 2002), porque é uma força do capital, o qual faz com que os homens percam o seu “poder” de mediadores ativos, reduzindo suas vidas aos interesses fetichistas do mercado ou, simplesmente, de modo a suprir suas necessidades mais imediatas (comer, beber, vestir etc), sem as quais não pode continuar a viver e, portanto, servir ao mercado. A análise de Duarte nos mostra que

se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. (DUARTE, 1996, p. 56).

De forma contrária, a prática educativa que serve como um simples “meio” para a reprodução da existência tanto do professor quanto do aluno, nos seus níveis mais alienados, é uma conveniente mediação de segunda ordem agindo em favor da adaptação desses indivíduos à sociedade capitalista. É importante lembrarmos, conforme constatou Araújo (2000), que uma das características que sugere o esvaziamento do professor está ligada ao fato de o ensino ser centrado no aluno. Não é por acaso que os discursos educacionais contemporâneos concebem o aluno como o centro da relação entre o ensino e a aprendizagem e o professor e o aluno, retirando do adulto – e colocando na criança – a responsabilidade das “escolhas” para o direcionamento da formação dos jovens das novas gerações.

É preciso que se recupere o sentido ontológico da educação escolar, ou seja, uma atividade intencional e deliberada que deve atuar a fim de garantir a reprodução do gênero humano. Diante disso, algumas das questões que jamais podemos perder de vista são: que tipo de homem queremos formar, para qual tipo de sociedade? Para tanto, quais conteúdos, métodos, instrumentos devem ser acionados, de modo a se buscar alcançar o ideal posto?

Conforme discorreremos em alguns pontos de nossa discussão, a formação do homem pode estar vinculada ao interesse em manter o *status quo* da burguesia, ou, por

outro lado, se articular em função de um projeto de luta por um novo tipo de organização produtiva e social. O que deve ser acentuado, para que não se corra o risco de conceber a educação escolar como mera reprodução dos interesses do capital, ou, em outro extremo, como solução para os males desta sociedade, é que a educação (seja ela escolar ou geral) é uma mediação que se estabelece entre *sujeitos sociais ativos*, agindo sobre consciências (e práticas sócio-históricas), e não meramente sobre um ser passivo. Por ter esse caráter é que, mesmo diante de tantas limitações (limitações estas, como vimos, que são engendradas no âmago da exploração própria ao modo de produção e reprodução material e espiritual do sistema capitalista), a educação (em geral e, especificamente, a escolar) *pode* agir com vistas a corroborar o processo de luta pela construção de um novo tipo de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como ponto de partida buscar compreender o papel que a educação, mais precisamente a educação escolar, assume para a formação dos indivíduos na sociedade em que vivemos. Partimos do pressuposto que a educação é uma mediação entre o indivíduo e o gênero humano, e, como tal, ela se estabelece por meio de inúmeras mediações com outras esferas sociais, bem como está relacionada à totalidade social. Nessa perspectiva, nossa investigação comprovou que a escola existe na reciprocidade dialética com a totalidade social, o que mostra que ela não pode exercer suas funções independentemente de outros âmbitos da sociedade, como também não é determinada mecanicamente pelo modo de produção e reprodução social, ambas concepções que sobrevivem nos discursos educacionais, ganhando sempre novos contornos.

Na medida em que a tônica do nosso trabalho recaiu sobre a mediação da educação escolar, tornou-se necessário centrar nossas atenções na categoria da mediação. Tal categoria, compreendida a partir do materialismo histórico dialético, constituiu o fio condutor do delineamento de nossa pesquisa, proporcionando não só respostas para as nossas questões acerca da educação escolar, como apontando o caminho metodológico para a explicitação dos resultados dos nossos estudos.

Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que a categoria da mediação é compreendida das mais variadas formas entre os pesquisadores/educadores brasileiros, sendo que a perspectiva marxista é a menos recorrente dentre elas – embora tenhamos realizado um exaustivo levantamento bibliográfico acerca dessa categoria nos trabalhos da área da educação, os rumos da nossa investigação mostraram que não deveríamos nos ater a apresentar os resultados desses estudos no presente texto. Entretanto, pensamos ser importante deixar essa informação aqui registrada, uma vez que outros pesquisadores podem se interessar pelo estudo dessa temática, no futuro.

Entendendo a categoria da mediação a partir de tal perspectiva, a marxista, encontramos na teoria do filósofo húngaro István Mészáros o aporte principal para a abordagem da mediação que pretendíamos realizar, visto que a forma como ele explicita

essa categoria, sempre fundamentado em Karl Marx, possibilitou-nos apreender seu caráter ontológico, bem como suas particularidades no sistema de metabolismo social capitalista .

Assim, no primeiro capítulo deste texto, apresentamos a mediação tendo como base os trabalhos de Mészáros, recorrendo também às contribuições de Marx. Nossa explicitação preocupou-se em fazer um exame das mediações que consideramos ser mais elucidativo para o leitor; por isso escolhemos tratar “separadamente” das chamadas *mediações de primeira ordem* (as mediações de primeira ordem, como vimos, são aquelas ontologicamente necessárias para produção e reprodução do gênero humano, estando presentes, sempre, nas relações entre os homens e a natureza e entre os próprios homens, em qualquer sociedade e época histórica) e das *mediações de segunda ordem* (as mediações de segunda ordem são aquelas que se interpõem às necessárias mediações de primeira ordem, alienando os homens de seu poder de mediador ativo, na medida em que se estabelecem tendo como finalidade não o próprio homem; como é o caso do que ocorre nas sociedades regidas pelo capital, que têm como meta o avanço desenfreado do capital e do mercado, em detrimento das reais necessidades humanas), para usarmos as expressões de Mészáros. Como enfatizamos no capítulo em questão, essa separação que fizemos só pode existir epistemologicamente, ou seja, como recurso metodológico para expor a categoria, pois, na realidade concreta, as mediações de segunda ordem (alienadas) só existem tendo por base as mediações de primeira ordem.

Constatamos, com Mészáros, na esteira de Marx (e de Lukács), que o trabalho é a mediação fundante e fundamental do ser social. Sendo assim, é das necessidades do trabalho que decorrem as mais variadas e complexas mediações, como é o caso da Arte, da Filosofia, da Ciência e da Educação, dentre outras. Com isso, partimos da mediação do trabalho para chegar à mediação da educação, pois entendemos que não é possível compreender a mediação da educação sem a compreensão das relações que ela guarda com o trabalho.

Nessa direção, no segundo capítulo nos ocupamos de tratar da mediação da educação, entendida esta, naquele momento, no seu sentido mais amplo. Assim como abordamos a mediação no primeiro capítulo, a primeira parte daquele tratou da educação no seu aspecto ontológico, como mediação fundamental entre os indivíduos

singulares e o gênero humano. Na segunda parte desse capítulo dedicado à educação, procuramos tratá-la do ponto de vista histórico-concreto, ou seja, tecemos algumas considerações a respeito do seu papel na lógica capitalista da sociedade atual; mostrando os limites intrínsecos a ela.

Tendo apreendido as características inerentes à educação e a forma como ela se desenvolve e se complexifica na sociedade capitalista (a partir da complexificação do modo de produção), pudemos apontar as diferenças entre a educação que ocorre nas práticas sociais, espontaneamente, e a educação escolar, que é uma forma específica de mediação na sociedade capitalista, intencional e deliberada. Verificamos, ao proceder o exame da mediação da educação escolar, que ela aparece como forma dominante de educação, no capitalismo, para suprir as necessidades emanadas da complexificação do trabalho, já apresentando, desde este momento, um duplo papel: o de uma mediação de primeira ordem e o de uma mediação de segunda ordem, alienada. No primeiro caso, está a positividade da educação escolar – ela cumpre a função de transmissão de parte do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, mediando a relação entre os alunos e a humanidade, por meio do conhecimento elaborado. No que tange ao seu aspecto negativo, este é resultado de a escola perpetuar, em seu interior, a desigualdade que está na base das relações sociais, privando do seu acesso parte significativa dos homens (aliás, a maioria deles), os pertencentes à classe trabalhadora.

Ao mostrar as diferenças entre a educação, de modo geral, e a educação escolar, destacamos o significado de cada uma delas e conferimos à educação escolar – central no nosso objeto de análise – a importância que a ela cabe na formação dos indivíduos.

O desenvolvimento de nossa pesquisa acentuou o caráter ideológico que a educação, seja ela de um tipo ou de outro, assume nesta sociedade regida pela lógica do capital, de modo a internalizar nos indivíduos os valores e anseios desse sistema de produção e reprodução social. Em contrapartida, na medida em que o processo educativo se dá entre sujeitos ativos, pertencentes à determinada classe social, a educação pode atuar na “contramão” da hegemonia da ideologia dominante, buscando romper com os valores da ordem do capital. Com isso, não estamos dizendo que a educação, por si só, pode transformar a realidade na qual vivemos. Mas ela pode, dentro

dos seus limites, modificar a visão de mundo dos sujeitos, o que pode ser um passo na luta por um novo tipo de ordem social.

A tese por nós levantada, a de que a educação, tanto no sentido mais amplo como na sua forma escolar, na sociedade capitalista atual, é preponderantemente uma mediação de segunda ordem, alienada, foi comprovada. Constatamos que, na maior parte do tempo, a educação age como uma mediação alienada, com base nos interesses de reprodução do capital. Entretanto, entendemos que ela pode atuar, mesmo que de modo limitado – impossível conceber que toda a prática educativa, ou a maior parte dela, se mova na direção da formação do homem e contra o capital – como uma mediação de primeira ordem, direcionada para a formação dos homens para atuar na luta por uma sociedade autenticamente humana.

Os desdobramentos desta pesquisa mostraram, ainda, a importância dos nexos entre as categorias do trabalho e da educação, demarcando o papel de cada uma para a produção e reprodução do ser social. Para que a educação escolar possa cumprir o seu papel de mediadora entre os indivíduos e o gênero humano, com vistas à formação de homens plenos de sua condição *humana* – ou seja, para que ela se desenvolva na perspectiva da mudança e não da manutenção da sociedade regida pelo capital – é fundamental que se tenha clareza desta relação entre trabalho e educação, de modo a compreender que ambas as categorias carecem de ser tratadas na perspectiva do seu *dever-ser*.

Conforme Mészáros, a atuação dos homens, hoje, deve estar voltada para as mediações de segunda ordem, para o “combate” de tais mediações. Nesse sentido, é importante as conhecermos, para termos os elementos adequados para o estabelecimento de ações práticas nesta direção.

Dados os limites da apresentação dos resultados de nossa pesquisa, não pudemos nos deter no exame mais detalhado e exaustivo das mediações de segunda ordem no âmbito da educação (em geral e de tipo escolar), o que pretendemos fazer no futuro, dando continuidade ao caminho que aqui abrimos.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para o debate com pesquisadores e educadores que têm como meta, no âmbito da prática e ou da teoria, a luta por uma educação comprometida com a transformação das relações alienadas no âmbito da

prática educativa, luta esta que deve se articular à luta *maior*: por uma sociedade “para além do capital”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Educadores de rua do estado de São Paulo**: as representações que informam a sua prática educativa. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Educação, 1997. (tese de doutorado em Educação).

_____. A mediação como fundamento da Didática. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (org.). **Tópicos de Educação**. São José do Rio Preto: Rio-pretense, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998. (5ª ed.).

_____. Apresentação. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e de Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2005 (2ª ed.).

_____. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa.

ARAÚJO, Cleide de Lourdes da Silva. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. Marília: UNESP, 2000. (tese de doutorado em Educação).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995. (6ª ed.).

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (2ª ed.). Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio. **Reprodução e ontologia em Lukács**. Marília: Revista Trans/forma/ação, v. 17, 1994.

_____. **O processo de produção/reprodução social; trabalho e sociabilidade**. Brasília: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 2, CEAD- UNB, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

_____. La categoria de la particularidad. In: LUKÁCS, G. **Estética**. Traduzido do alemão por Manuel Sacristán, Barcelona: Grijalbo, 1982.

_____. O Trabalho. Cap. I, V.II' da **Ontologia do ser social**. Traduzido da versão em italiano para o português por Ivo Tonet. Maceió: 1997, mimeo.

_____. A reprodução. Cap. II, V. II' da **Ontologia do ser social**. Traduzido da versão em italiano para o português por Sérgio Lessa. Maceió: 1992, mimeo.

MACÁRIO, EPITÁCIO. **Trabalho, Reprodução Social e Educação**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC) – Faculdade de Educação, 2005 (tese de doutorado em Educação).

MARKUS, Georgy. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (I – Feuerbach). São Paulo: HUCITEC, 1991. (8ª ed.). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Tradução de Edgar Malagodi. (Coleção “Os Pensadores”).

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Vol.1. Livro Primeiro. Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. (Coleção “Os economistas”).

_____. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)**. México: Siglo XXI, 1986. (14ªed.). Traduzido do alemão por Pedro Scaron.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. Tradução de Jesus Ranieri.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Tradução de Waltensir Dutra.

_____. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1989, 2ª edição. Cadernos Ensaio. Série Pequeno Formato II.

_____. Consciência de classe necessária e consciência de classe contingente. In: MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa.

_____. **O Século XXI**: socialismo *ou* barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

_____. **Desemprego e precarização**: um grande desafio para a esquerda, 2003b. Disponível em: www.resistir.info/crise/desemprego_precarizacao.html. Acesso em 27 de novembro de 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução de Isa Tavares.

_____. **Marx hoje**: importância e atualidade da teoria da alienação. São Paulo: USP (FFLCH), Palestra proferida em 10 de maio de 2006.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty A. e DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

PAULO NETTO, José. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. e PAULO NETTO, José. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2005. (6ª ed.).

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (4ª ed.). Tradução de Daniel Aarão Reis Filho.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação & Sociedade**, vol. 23, nº 80, Campinas: Cedes, set/2002, p. 401-422. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 25 de novembro de 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (3ª ed.).

_____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 1996. (7ª ed.).

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2003. (36ª ed.).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005. (9ª ed.).

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

_____. **Educação e Formação Humana**. In: www.geocities.com/ivotonet acesso em 02/10/2006.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **A Relação Trabalho e Educação na Perspectiva da Ontologia Marxiana**. Marília: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2002. (tese de doutorado em Educação)

FREDERICO, Celso. **O Jovem Marx** (1843-44: as origens da ontologia do ser social). São Paulo: Cortez, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1999. tradução de Gaetano Lo Monaco.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 2000. Tradução de Newton Ramos de Oliveira.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978. Introdução e Notas de Roger Dangeville. Traduzido do francês para o português por Ana Maria Rabaça.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992. (2ª ed.).

_____. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis: Vozes, 2001. (11ª ed.). Tradução de Leandro Konder e Marco Aurélio Nogueira.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006. Tradução de Isa Tavares.

OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: LESSA, Sérgio e PINASSI, Maria Orlanda. (orgs.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo e Reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

PONCE, Branca Jurema. **Os limites e as possibilidades da aula com instrumento de transformação social**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), 1989. (mestrado em Educação).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?**. Maceió: Edufal, 2002. (2ª ed.).