

TRABALHO E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

Eixo: Marxismo, educação e luta de classes: desafios históricos e urgências contemporâneas

Maria Elisian de Carvalho¹
Valdemarin Coelho Gomes²

RESUMO

O presente texto discorre sobre os fundamentos onto-históricos do trabalho e suas articulações com o complexo educacional, observadas aí as especificidades de cada um deles. Leva em conta a categoria trabalho na visão marxiano-lukacsiana, situando historicamente aspectos relevantes da posição teleológica do ser social e o processo de aprendizagem que foi sendo construído ao longo da história, tendo como momento crítico a divisão da sociedade em classes. Tomando como elemento central da formação a realização humana, a educação nesta ótica é concebida como um processo de ruptura com as estruturas imediatas de exploração do homem pelo homem, para direcionar a atividade humana no caminho de práticas sociais, por meio das quais o ser possa reconhecer que o devir da liberdade humana só pode ser pensado na dimensão da totalidade. Neste sentido, o texto sustenta o fundamento último sobre o qual se assentam tanto o trabalho quanto a educação: a humanização do homem e, conseqüentemente, a defesa de que isto só é possível com a superação da sociedade de classes.

Palavras-chave: Trabalho; educação; emancipação humana.

ABSTRACT

This paper is about the onto-historical background of the work and its links with the educational complex, then observed the specificities of each one of them. It takes into account the work category in Marxian-Lukacsian vision, standing historically relevant aspects of the teleological position of the social and the learning process that was being built throughout history, with the critical moment the division of society into classes. Taking as a central element of training human achievement, education in this light is conceived as a process of rupture with the immediate structures of exploitation of man by man, to direct human activity in the way of social practices, through which the being can recognize that becoming human freedom can only be thought of in the dimension of the whole. In this sense, the text maintains the ultimate foundation on which sit both work and education: the humanization of man and therefore the defense that this is only possible with the overcoming of class society.

Keywords: Work; education; human emancipation.

1 Graduada em Filosofia (UECE), especialista em Gestão Escolar (UECE), especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA), aluna do Programa de Pós Graduação da UFC - Mestranda em educação e Professora de História e Filosofia da rede estadual de Ensino do Ceará.

2 Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Graduação e Pós-graduação). Coordenador da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes (PPGE/UFC). Pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE).

Trabalho: aproximações a uma concepção ontológica

A ontologia do trabalho encontra seus fundamentos na historicidade e objetiva compreender a existência do homem em sociedade num processo evolutivo que se organiza em três esferas distintas e interligadas. Trata-se da natureza inorgânica, cujo processo e resultado da transformação tem como motivo final um retorno a si mesma; a natureza orgânica que reproduz o ser tal como ele se manifesta, e o ser social, cuja característica primária é a constante produção do novo (LUKÁCS, 1978). Entre uma esfera e outra existe uma relação de interdependência, mas cada uma delas conserva uma relativa autonomia. A evolução histórica do ser social na perspectiva da ontologia, não tem um marco cronológico, o que existe são manifestações da predominância de um momento sobre o outro, daí se depreende que na passagem de uma esfera para outra houve um salto ontológico e procurando situar a existência humana dentre desse processo evolutivo, percebe-se que existe um momento marcante na sociabilidade humana que caracteriza o ser social. Este momento é o trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 142).

A emergência da vida biológica foi o momento predominante de superação da natureza orgânica sobre a inorgânica, mas foi com a presença do ser social que a história humana deu início ao processo de sociabilidade, constituindo outro momento do salto ontológico que ocasionou profundas mudanças no conjunto das esferas ontológicas, embora a existência imediata do ser social tenha suas raízes na natureza inorgânica/orgânica.

Pelo trabalho o homem constrói a si mesmo e transforma o meio em que vive, mas é preciso destacar a especificidade do trabalho humano para diferenciá-lo de outros tipos de “trabalho” na esfera natural.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu um 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, 1988, p.142).

O trabalho humano desenvolve-se a partir das necessidades imediatas que se expandem. Estas necessidades são geridas em um primeiro momento numa espécie de planejamento, a prévia ideação. “O momento da prévia-ideação é abstrato, mas isso não significa que não tenha existência real, material, isto é, que não exerça força material na determinação dos atos sociais.” (LESSA, 2007, p. 37). Na dimensão da sociabilidade humana o alcance da finalidade do trabalho é resultado de um processo e no instante da prévia-ideação a história é pensada em um mesmo momento na consciência. A transformação da realidade pressupõe uma série de fatores que articulados no seu conjunto podem atingir ou não os fins que se quer alcançar. Sem planejamento, o objeto da causalidade pensado na consciência poderá se perder no emaranhado da heterogeneidade do conjunto das possibilidades, prejudicando a fim perseguido. Entretanto, é a consciência quem faz a sistematização da ideia inicial e analisa os nexos causais que podem ser utilizados para o resultado do produto final. Neste sentido, o papel da consciência é extremamente relevante para pensar o devir humano. Contudo é preciso ressaltar que não basta a ação da consciência para a construção do ser social. Entre consciência e ser social – impossíveis de se separarem - existe um elemento mediador que faz a interação entre ambos: o trabalho.

No processo de exteriorização do trabalho, os meios utilizados para objetivá-lo são buscados nas esferas anteriores, ou seja, na natureza. Daí se conclui que a essência do trabalho humano é a transformação do mundo real e todo o movimento exercido pela ação do homem para a transformação da natureza é feito pela mediação do pôr teleológico.

O salto ontológico que marca a passagem do homem do estado de natureza para a vida em sociedade, pela mediação do trabalho, dá um novo rumo à história. A história dos homens não pode negar a transformação da natureza em função das necessidades sociais e que, a transformação do real é uma resposta às necessidades universais objetivadas pelo trabalho no tempo.

No estado de natureza a vida sedentária não foi suficiente para dizer que o ser social surge com a superação do nomadismo pelo sedentarismo. Foram os instrumentos fornecidos pela natureza e transformados pelo trabalho que possibilitaram a produção de alimentos. A economia básica das comunidades primitivas, inicialmente a caça e a pesca, seguidas depois

pela produção agrícola formaram o princípio gerador da nova forma de organização social, a vida em comunidade (ENGELS, s/d).

Com os meios oferecidos pela natureza o homem realiza novas descobertas e com a organização da vida em comunidade, o produto de cada nova invenção tem sempre uma finalidade social. Há, portanto, uma resposta da singularidade às necessidades da totalidade, de tal modo que fica evidente a relação intrínseca entre trabalho e sociabilidade humana. No movimento teleológico de transformação do real, existe uma humanização da natureza pelo homem.

Como categoria que constrói o nascimento de uma nova objetividade, o trabalho tem suas raízes nos processos causais e pelo pôr teleológico modifica os processos em objetos que conduzem consigo as determinações do ser. A objetivação do produto deve ser pensada antes da ação, pois se entre teleologia e causalidade houver dualismo pelo confronto das bases materiais com as bases sociais, as determinações do ser permanecem, mas o processo de objetivação pode sofrer mutação e não ser possível exteriorizar a coisa para atender adequadamente as necessidades postas. Convém ressaltar que a causalidade posta, embora seja uma produção humana, não permite ao homem ter domínio pleno sobre ela.

O fim posto pela causalidade se distancia lentamente da determinação natural por intermédio dos objetos feitos pelo homem. O primeiro instrumento de pedra era muito próximo da sua forma real na natureza inorgânica. Aos poucos, as barreiras que limitavam o aprimoramento das ferramentas foram se modificando até constituir a feitura que correspondesse às necessidades sociais. Contudo, os novos objetos embora mais polidos, eram inspirados em instrumentos cuja matéria-prima fornecida pela natureza, dava-lhes uma característica rudimentar. Daí se pode concluir que a forma muda, mas a finalidade social permanece.

Conforme Lukács (2013), há uma mediação para o fim e o meio do trabalho. Essa mediação é o espelhamento da realidade pelo qual há um distanciamento entre o objeto e a consciência. Por meio do espelhamento o real se comunica com a consciência e impõe à subjetividade o distanciamento do objeto e ele mesmo (espelhamento), se dirige inteiramente ao objeto independente da consciência, ou seja, o espelhamento é uma antevisão do objeto que será transformado para atender as necessidades do ser social. A transformação do objeto em uma nova objetivação prevista na consciência por meio do reflexo é um processo realizado pelo pôr teleológico que produz uma nova objetivação. Portanto, não existe trabalho

sem o papel da consciência e o objeto espelhado e transformado em objetividade coloca o ser social diante de um dualismo subdividido em dois momentos heterogêneos: o ser e o seu espelhamento na consciência.

O reflexo do real pela consciência funda uma “dualidade” que reproduz a insuperável distinção ontológica entre causalidade e teleologia: a dualidade entre objeto pensado e objeto real. A mediação entre os dois polos desta dualidade tem a sua forma mais simples, originária, no processo de trabalho. (LESSA, 2012, p. 7).

O reflexo, determinado pelo objeto, ao ser espelhado na consciência, é configurado como um fim pela mediação do pôr teleológico, ou seja, o reflexo é o movimento que impulsiona a consciência a buscar os meios do processo de objetivação. Não é submissão do sujeito ao objeto, é uma busca para encontrar as determinações do ser presentes no objeto que mesmo transformado em ser social conserva a sua identidade. As determinações do ser social que se relacionam com a consciência são possibilidades que podem se objetivar, como também podem permanecer na consciência somente como potencial. A decisão de transformar a potência em ato é uma questão de escolha, é uma determinação da consciência que pode optar em ficar com a ideia do objeto e não encaminhá-lo para o processo de objetivação ou decidir pela transformação da natureza, dar-lhe uma utilidade com uma nova forma e pela ação do trabalho fazer a transição do natural para o social.

As escolhas são de responsabilidade da consciência e cabe a ela fazer a escolha mais apropriada no sentido de não permitir que o objeto volte ao seu estado natural sem cumprir sua função social. Mas, se entre as alternativas apresentadas não houver nenhuma possibilidade de correção, não haverá condições de viabilizar o resultado final do trabalho. A possibilidade do erro depende do pôr teleológico e o mesmo se diz para as correções.

[...] sem dúvida as causalidades naturais são submetidas as causalidades postas de acordo com o trabalho, mas, uma vez que cada objeto natural tem em si uma infinidade intensiva de propriedades como possibilidades, estas jamais deixam inteiramente de operar. (LUKÁCS, 2013, p. 73).

As alternativas mudam conforme as necessidades da evolução da história, que determinam a complexificação do trabalho até chegar o momento em que a criação da ciência surge como uma necessidade para auxiliar o trabalho a formas mais elevadas de socialização. É importante ressaltar que as possibilidades que determinam a escolha não é decisão de um sujeito individual, mas do ser social do qual ele faz parte. No campo das alternativas pode-se

encontrar o princípio ontológico da liberdade que, indubitavelmente está vinculada ao trabalho, pois a alternativa é uma escolha para orientar a transformação de objetos naturais em ser social.

O ser social geneticamente é construído por um processo de negação da natureza e necessita da consciência para dar-lhe um novo sentido. Pelo espelhamento o ser que se manifesta na consciência inicia um processo de superação da sua natureza e com a ação do pôr teleológico se transforma em ser social. Vale ressaltar que a consciência sozinha não constrói o ser social, é pelo trabalho que surgem novas objetividades, inclusive a do ser social.

Sendo uma atividade social, o trabalho demanda a colaboração de outras pessoas fazendo surgir daí a divisão das tarefas. A consciência grupal suplanta a singularidade e o pôr teleológico volta-se para a obtenção dos fins, conservando a unidade na multiplicidade. Não se trata de atividade isolada, mas segundo Lukács (2013), uma articulação de pôres teleológicos. O ser social tem elementos complexos que surgem simultaneamente na sua ontogênese.

Lukács (2010) afirma que o trabalho faz a unidade entre causalidade e teleologia e antes de sua existência havia apenas processos causais. Na relação causalidade e teleologia o trabalho proporciona a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, o que, por sua vez, propicia o processo de complexificação do trabalho por meio de objetivações cada vez mais complexificadas.

A exteriorização é esse momento do trabalho pelo qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, á causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente. (LESSA, 2012, p. 39).

O conhecimento no decorrer da história do mundo ocidental, tem o momento da objetividade e da subjetividade. No pensamento greco-medieval, o mundo era visto como uma ordem hierárquica e imutável e a natureza um dado da realidade exterior ao homem, para a qual ele devia olhar e contemplar procurando a essência das coisas. A centralidade do conhecimento está no objeto, diante do qual o homem se coloca como um sujeito passivo.

No pensamento moderno, o mundo está em movimento e a natureza pode ser transformada pela intervenção humana. Ao resgatar a racionalidade e colocar o homem como centro do universo, a história pode ser construída pela consciência dos homens. A grande

preocupação é com o conhecimento do real, que para os modernos é o empírico; o conhecimento para os modernos é fenomênico e a objetividade uma construção do sujeito. A grandeza do homem se manifesta no poder de domínio sobre a natureza.

O sujeito se reconhece como tal, quando a razão lhe diz que ele é capaz de transformar e manipular a natureza e ter domínio sobre o universo. Essa capacidade de intervenção no mundo acelera o processo de valorização do conhecimento que para desenvolver tecnicamente o universo, é preciso conhecer e o homem sabe que a racionalidade pode lhe permitir esta conquista. O objeto nesse caso é o outro que ele é capaz de manipular.

Na fase inicial da relação do homem com a sociedade, a decisão das escolhas não tem como base o conhecimento. Neste período, o ser social está numa fase de aprendizagem que se desenvolve de maneira processual, mas não perde de vista a relação com o ser, que é o fundamento da práxis. As escolhas são pautadas em ideias e, em certos casos, a consciência não consegue enxergar as contradições sociais da causalidade posta.

O trabalho, como fundamento primário e como produtor das respostas (causalidades postas), apresenta um caráter esclarecedor. É por ele que os erros e os acertos elaborados na consciência demonstram a sua veracidade. O trabalho não permite pensar a práxis sem uma estreita vinculação com a natureza e a teoria fica destituída de sentido se não reflete a práxis na consciência.

Conforme Lukács (2013, p. 98), a práxis é caracterizada pelo dever-ser, isto é, como o real elevado ao nível da consciência e pensado como fim. A causalidade faz a interrelação com o pôr teleológico e o real, objetiva-se no futuro por meio de cadeias causais que são postas em movimento até concretizar o fim idealizado no início.

O conhecimento correto da causalidade e seu pôr correto só podem ser concebidos de modo definido a partir do fim; (...) Naturalmente, o espelhamento correto da realidade é a condição inevitável para que um dever-ser funcione de maneira correta; no entanto, esse espelhamento correto só se torna efetivo quando conduz realmente à realização daquilo que deve-ser. Portanto, aqui não se trata simplesmente de um espelhamento correto da realidade em geral, de reagir a ela de um modo geral adequado; ao contrário, a correção ou a falsidade, portanto, qualquer decisão que se refere a uma alternativa do processo de trabalho, pode exclusivamente ser avaliada a partir do fim, de sua realização. (LUKÁCS, 2013, p.99).

É interessante não confundir o dever-ser luckacsiano com o dever-ser kantiano. Kant investiga a práxis humana na perspectiva da ética com uma forte conotação moral; a ação

ética é a passagem de uma vontade particular para uma vontade universal. Para Kant o universal é o reinado da razão fonte da liberdade humana. O homem é livre quando é movido pelas determinações da própria razão e a moralidade é o retorno da razão a si mesma. No encontro do homem consigo mesmo, há uma abertura para a universalidade, ou seja, para o encontro das liberdades. Essas liberdades têm um princípio ético fundamentado em normas e para o cumprimento dessas normas é preciso compreender a distinção entre “máximas”, que é um princípio subjetivo das ações individuais e as “leis práticas”, que são válidas para todos os sujeitos, portanto, tem uma dimensão universal.

Para Kant existem dois tipos de leis: as leis da natureza que dizem o que a coisa é pela empiria e as leis da liberdade que dizem o que deve ser como princípio ético. Portanto, as ações do homem não podem se fundamentar na natureza, porque esta não faz mais do que colocar em ordem os dados provenientes da sensibilidade por meio do entendimento³. Nas leis da natureza a razão depende da sensibilidade para conhecer, o conhecimento não vem de si mesmo. A razão só retorna a si mesma, por meio da práxis, das leis da liberdade, por uma determinação da vontade independente da sensibilidade (OLIVEIRA, 1993).

Na concepção kantiana, a teoria é o movimento entre racionalidade e sensibilidade. Na práxis a razão determina a vontade da subjetividade. Enquanto na teoria o movimento entre sensibilidade e entendimento é recíproco, na práxis o movimento é linear, pois o homem não pode ser reduzido ao nível de coisa.

Buscar na natureza as normas para a ação significaria submeter o homem a poderes estranhos à sua própria vontade. A ação livre é aquela em que o homem não depende das determinações do mundo sensível, mas das determinações de sua própria razão. (OLIVEIRA, 1993, p. 135).

Para Kant a fonte do conhecimento é a razão. O que vem da sensibilidade é uma força estranha, o conhecimento não vem de fora, está na intimidade do homem. Não é a empiria que determina a racionalidade humana, ao contrário, o homem se autodetermina pelos ditames da razão. Na autodeterminação da razão encontra-se o princípio da emancipação humana, ou seja, a moralidade, que conforme Oliveira (1993) é o retorno da razão a si mesma,

3

“O entendimento é uma “faculdade das regras”. Mediante ela, pensa-se sinteticamente a diversidade da experiência. A sensibilidade ocupa-se de intuições; o entendimento de conceitos. (...) “ O entendimento não pode intuir nada; os sentidos não podem pensar nada.” Em suma, o entendimento pensa o objeto da intuição sensível, de tal modo que a faculdade do entendimento e a da sensibilidade não podem “ trocar as suas funções”: só quando se unem se obtém conhecimento. (MORA, 1982, p. 124).

é um princípio do mundo inteligível que está para além de qualquer determinação causal-temporal.

Na ontologia, o dever-ser é um princípio da subjetividade que determina o processo de objetivação; mas não é tarefa da subjetividade operacionalizar a finalização do objeto, ela assume apenas uma postura de auxiliar neste caso. A gênese do dever-ser é a subjetividade, mas a ação do pôr teleológico transforma a interioridade do sujeito concomitante ao objeto e faz com que a objetividade seja a fonte reguladora do comportamento humano. Assim sendo, o dever-ser pode ser compreendido como uma interrelação entre subjetividade e objetividade e o comportamento humano não é determinado pelas leis da natureza, mas pelo ser social.

Ao concretizar a ideia posta na consciência, o dever-ser faz da objetividade o produto final do processo de objetivação. Esse produto não é resultado de ideias desconexas, mas efetivação de um processo que se conclui com a produção de uma nova objetividade determinada pelas necessidades do ser social. Contudo, não é o fato de produzir e ver o resultado final do trabalho que deixa o trabalhador realizado, o que realiza o ser social é a possibilidade de fazer escolhas, de criar e de inventar algo que possa atender as necessidades do homem. Diante das alternativas que o processo de trabalho proporciona ao ser humano, encontra-se a categoria da liberdade e ser livre é poder fazer escolhas dentro de um leque alternativo de possibilidades. Esta é, entre outras, a riqueza do trabalho e de sua dimensão emancipadora.

Educação: elementos históricos e entrelaçamentos ontológicos

A educação acompanha o processo de humanização e reflete a concepção de mundo e de homem de determinado contexto histórico. Esta categoria pode conduzir a uma relação de conformidade com a ordem estabelecida, como também pode influenciar a consciência dos homens e pela posição teleológica realizar uma nova objetivação que supere as condições objetivas reais por novas perspectivas de vida.

Não é possível determinarmos cronologicamente a separação entre trabalho e educação. Intrinsecamente interligados, cada um dos complexos apresenta sua natureza imediata e, conseqüentemente, sua proposição distintiva. Segundo Tonet (2005), de maneira geral, o trabalho é mediação entre o homem e a natureza, enquanto a educação conecta o

homem e a sociedade. Possuem, portanto, aspectos singulares numa multiplicidade interrelacional.

Com algum grau de proximidade, mas também respeitados seus distanciamentos, Tonet (2005) e Saviani (2007) fornecem uma ótima compreensão sobre a origem e as especificidades da educação em sua articulação e dependência ontológicas com o trabalho. Considerando que os autores nos dão esta base, o que faremos aqui é uma explanação, a partir de Ponce (2005), sobre o desenvolvimento histórico do complexo educacional, buscando demonstrar a inflexão da sociedade de classes sobre o mesmo. Objetivamos, assim, compreender a conexão entre o processo de formação (educativo) e a complexificação do trabalho em determinados momentos históricos.

Segundo Ponce (2005), na comunidade primitiva a criança aprendia convivendo com outros indivíduos da espécie e a instituição educativa era a comunidade. Todos eram responsáveis pela educação do novo membro. Quando surge a instituição da família a responsabilidade de educar a criança passa a ser tarefa dos pais. A divisão do trabalho e o surgimento da sociedade de classes modifica a educação da criança, que passa a ser confiada a colaboradores, que podiam ser os sacerdotes, os guerreiros e os professores. A escola surge depois como continuidade da educação recebida no seio da família.

A divisão da sociedade em classes, decorrente da divisão do trabalho transforma o modo de vida da comunidade primitiva, interferindo conseqüentemente na educação, que vai procurar se adequar às novas estruturas sociais. Assim sendo, à medida que a população cresce, surgem novas necessidades que promoverão o desenvolvimento de técnicas para acelerar o crescimento civilizatório e que inevitavelmente precisa da mediação do trabalho.

A organização para produzir os meios de subsistência foi determinante para compreender o processo histórico-social da atividade humana e dos seus complexos. Tratando especificamente da educação é oportuno compreender o modo como foi desenvolvida ao longo do tempo diante das mudanças das relações de produção. A primeira mudança foi a passagem da sociedade comunal para a sociedade escravista.

O trabalho escravo surge com as guerras tribais e não se sabe a origem da disputa entre as tribos, mas no início das guerras tribais quando as técnicas produtivas eram bem rudimentares, o crescimento populacional era algo indesejável e as tribos vencidas eram condenadas ao extermínio. Foi o desenvolvimento tecnológico e o aumento dos rebanhos que mudaram esta realidade e transformaram as guerras tribais em necessidade de mão-de-obra

para o aumento da produção. O surgimento do trabalho escravo fortaleceu o ócio dos produtores que se tornaram administradores e com o passar do tempo, esta função adquiriu uma característica hereditária e,

a propriedade comum da tribo – terras e rebanhos – passou a ser propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam. *Donas dos produtos*, a partir desse momento as famílias dirigentes passaram também a ser *donas dos homens*. (ENGELS, *Apud Ponce*, 2005, p. 25).

À medida que evolui os meios de produção com técnicas mais avançadas, as relações entre os membros da comunidade também se modificam. A propriedade que antes era comum passa a ter um dono e entre os iguais, se estabelece uma relação de desiguais. Conseqüentemente muda também o jeito de conviver na comunidade e a educação que era assumida por todos, passa por transformações haja vista que, na comunidade há uma diferença de classes.

Numa sociedade com diferença de classes, o conhecimento deixa de ser um patrimônio coletivo e torna-se privilégio de quem se apropriam do domínio cultural com a intenção de manter a relação de superioridade sobre os menos esclarecidos. Quando a comunidade se estrutura numa relação de classes, os organizadores decidem sozinhos e desprezam a participação do grupo, o ofício de dirigente precisa ser mais bem preparado para o exercício da função e isso exige mais conhecimento. Encontra-se aí o valor do mago, do sacerdote e do sábio que na pequena comunidade se torna o dono do saber. Para a maioria dos integrantes da comunidade o saber é ensinado através dos mitos e tradições que tem um significado oculto e somente os dirigentes conhecem. Para os demais membros da comunidade, a crença nos mitos e tradições foi apresentada como elemento que causava medo e castigo e se transformou em superstição.

A educação que antes era ensinada na simplicidade das coisas práticas do dia-a-dia, sem reprimendas e nem castigos, agora se submete a uma hierarquia. Os adultos têm prioridade sobre as crianças, que para eles são consideradas seres inferiores e exercem sobre elas uma relação autoritária; forçando-as à submissão, ainda que para que isso eles tenham que fazer uso de medidas repressoras, tais como a repreensão e formas diversas de castigo. O meio ambiente deixa de ser o espaço propício para a educação das crianças, e o novo modelo de educação já não se preocupa tanto com a formação do hábito, mas modela a criança para conviver com a nova ordem social.

Indubitavelmente a propriedade privada trouxe profundas mudanças para a vida social. Além da modificação na educação das crianças, a mulher que mantinha uma relação igualitária com o homem, perde a sua função de matriarca e se submete ao domínio do marido que reduz o seu papel à tarefa de ser mãe, cuidar dos filhos e como depende do marido para sobreviver, torna-se submissa a ele. Deste modo, a propriedade privada confere um papel importante ao homem e a mulher representa o conformismo dos que estão subordinados aos donos do poder, cujo prestígio é determinado pela quantidade de bens que possui.

A história da sociedade espartana é um registro da transição do modo de vida comunal das aldeias primitivas para uma sociedade baseada na propriedade privada⁴. Para expandir a propriedade e defender o direito de posse do patrimônio, o cidadão espartano das classes superiores necessitava de guerreiros e a educação voltava-se para a formação de cidadãos comprometidos com a defesa do estado que por ser um estado guerreiro, tinha características de acampamento militar. “Os filhos defeituosos e os débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo das armas”. (PONCE, 2005: p. 40)

Se em Esparta a educação era rígida, com rigor disciplinar e exercício físico indispensável para formar o homem guerreiro, em Atenas a disciplina era menos rígida, mas em outros aspectos havia semelhança. Além de educar para a guerra, a educação ateniense tinha como referencial os ideais da aristocracia dominante, era ensinada aos filhos dos aristocratas nas discussões em praça pública, no teatro e nas conversas em banquetes. Além de aprender o manejo das armas, a educação ateniense tinha que ensinar o jovem a conhecer os deveres de um cidadão.

Um dado importante na educação grega era o desprezo ao trabalho. Exercido pelos escravos e pessoas pobres, as classes superiores consideravam o trabalho uma atividade desprezível e por esta razão a aristocracia grega se dava direito ao ócio e os governantes tratavam com desprezo os que estavam sob seu domínio, demonstrando assim que o privilégio de classes tinha seu ponto alto nas estruturas de poder.

Quando a nobreza ateniense assume a sua condição de classe social superior às demais existentes, veio a criação de uma instituição educativa a quem foi confiada a

4

“A sociedade espartana constituía uma espécie de transição entre a antiga comunidade primitiva e uma nova sociedade que não tardaria a implantar-se, em que imperava a propriedade privada”. (PONCE, 2005: p. 40).

educação dos filhos dos aristocratas. A educação ensinada pela tradição oral é superada pelo ensino das letras nas escolas elementares, que pertenciam a pessoas particulares. Mais tarde surge o ginásio sob a responsabilidade do estado que estava a serviço da aristocracia latifundiária.

A educação primária era a primeira etapa de formação dos alunos que iniciavam os estudos em torno dos sete anos de idade. Nesta fase o aluno deveria aprender a ler, escrever e contar. Os alunos aprendiam a decifrar as letras do alfabeto, formar sílabas, depois as palavras e escrever seus nomes. Afirma Sampley (2008) que “a primeira experiência de leitura do estudante geralmente envolvia estudar cuidadosamente provérbios e breves passagens poéticas”.

Na educação secundária o aluno estudava textos mais complexos porque nessa fase era introduzido o ensino da gramática que compreendia além da decodificação das palavras, a declinação dos nomes e conjugação dos verbos. O objetivo do ensino secundário era ensinar a interpretar a poesia. Nesta etapa os alunos liam longas obras literárias, destacando-se *Iliada* de Homero.

Na passagem de uma etapa para outra, conforme Sampley (2008), diminuía o número de alunos, de tal modo que a educação terciária era praticamente para os filhos dos aristocratas. O aluno estudava ou com um filósofo ou com um orador. Nessa terceira etapa dava-se muita ênfase ao ensino da retórica. Para isto, eram orientados a desenvolver o gênero com todas as propriedades que são características deste gênero, tais como: clareza, brevidade, plausibilidade, para depois escrever seus discursos que eram declamados.

Numa sociedade em que os proprietários viviam do ócio, uma novidade surge com o crescimento do comércio, - a classe dos artesãos. Formada por homens do trabalho que acumulam riquezas, formam uma classe social economicamente forte e com poder para influenciar a educação. Dessa classe surgem os sofistas que defendiam a ideia de que a educação devia ser prática e não ter influência da religião.

O saber desinteressado não seduzia os jovens do século V, e Sócrates compartilhava de tal modo essa opinião que os aconselhava a voltar as costas aos problemas difíceis da Geometria e dos corpos celestes, “porque não via nesses estudos nenhuma utilidade”. (PONCE, 2005, p.55).

A educação que era baseada no rigor da disciplina requer uma dimensão mais humana de tal modo que crianças e jovens se sintam mais livres. Essa proposta de educação foi causa de conflito entre as duas classes, comerciantes e aristocratas. Para assegurar o controle da

aristocracia sobre a educação, o estado exerce um excessivo controle sobre o ensino das escolas. Platão e Aristóteles concebem a educação como uma função de preparar os guardiões do estado. A filosofia de Platão e Aristóteles exerceu forte influência sobre a educação no mundo ocidental.

A crise do império romano e o advento das relações de produção servis instauraram um novo regime econômico no ocidente, o sistema feudal. Contribuiu para a estruturação deste novo modelo social, o fim das guerras de conquista, o fim da escravidão e a nova religião vinda da Palestina, que encontrou entre os despossuídos de Roma espaço propício para seu desenvolvimento.

Nos primeiros séculos da história do cristianismo, a religião cristã sofreu duras perseguições por anunciar uma proposta de vida incompatível com a política de dominação e por ser um sinal de esperança para os menos favorecidos. Mas não demorou a se afastar dos princípios apregoados pelo seu fundador e da organização em comunidade do início de sua história, quando se tornou a religião oficial do império romano. A partir daí, passa a ter influência sobre a organização econômica do novo modelo de sociedade e os mosteiros com vastas extensões territoriais apresentam-se como modelo para a sociedade no modo de desenvolver a estrutura econômica.

Em uma época em que a agricultura era rudimentar, em que a técnica se mostrava atrasada, e a segurança da vida se havia tornado pouco menos do que impossível, os mosteiros se converteram, por causa das suas riquezas, em instituições de empréstimo e em poderosos centros de crédito rural. A cada instante, péssimas colheitas ameaçavam matar de fome o camponês. Para atravessar esses maus períodos, ele precisava recorrer a alguém. Quem, melhor do que o mosteiro poderia proporcionar-lhe essa ajuda, ainda que ela implicasse naturalmente numa hipoteca? Ajuda excelente, que algumas vezes, salvou o camponês, mas que na maior parte das vezes “obrigou” o mosteiro a ficar com as terras do camponês. (...) *Emprestando dinheiro a reis e a príncipes*, os mosteiros garantiram mediante convênios pecuniários, a relativa segurança em que viviam, e enquanto, por um lado, continham o poder arbitrário dos senhores, absorviam, pelo outro, as parcelas dos camponeses. (PONCE, 2005, p. 90).

A supremacia do poder econômico da Igreja sobre a sociedade deu-lhe respaldo para interferir na organização social, inclusive na educação. Extintas as escolas pagãs, os mosteiros assumem a educação do homem medieval e as escolas destinadas à educação das massas, não tinha por finalidade introduzir o ensino das letras, mas a instrução cristã. (PONCE, 2005).

Por volta do século XI, aconteceram mudanças nas relações econômicas que abalaram profundamente a estrutura das relações de produção. Surge a moeda e com ela a facilidade das relações de troca irá incentivar o crescimento da produção. Os pequenos vilarejos nas proximidades dos feudos formam o espaço da venda de mercadorias e do desenvolvimento do comércio. Os artesãos que eram subordinados ao senhor feudal organizam-se em corporações, resgatam a autonomia e começa a surgir outra classe social, a classe dos burgueses, que evidentemente não tinha a mesma importância que tem nos tempos modernos, estava ainda na fase embrionária.

A reviravolta que ocorreu nas relações econômicas provoca uma mudança na educação. As novas relações de produção precisavam de conhecimento e as escolas do mosteiro não atendiam às exigências da nova classe social. Para o homem da cidade era preciso uma escola mais próxima de sua realidade e o modelo de escola que vai se adequar a esta exigência são as *escolas catedralícias* que já existiam há alguns séculos e eram semelhantes às escolas do mosteiro. (PONCE, 2005)

A burguesia que ascendia economicamente, quando começa a interferir na educação, pede uma escola que vá além do ensino da religião e em resposta não demorou a surgir o ensino nas universidades.

No início, as universidades não passaram de reuniões livres de homens que se propuseram o cultivo das ciências. A expansão do comércio, que está na base deste renascimento, (...) havia alargado de tal modo os horizontes da época, que correntes de toda a espécie começaram a revolver a atmosfera da Europa. Ao mesmo tempo que, no mundo cristão, se afirmava ser a terra plana, falava-se vagamente que, no Califado de Córdoba, a Geografia era ensinada com o auxílio de esferas. E a burguesia que, mais do que qualquer outra classe social, percebia a importância vital desses problemas, compreendeu a necessidade de criar uma atmosfera intelectual mais adequada. (PONCE, 2005, p. 100).

As universidades elevavam socialmente a burguesia com o título que era conferido na conclusão dos cursos, especialmente o curso de direito que deixa de ser um privilégio exclusivo do clero e se torna acessível também aos filhos dos burgueses, caracterizando a universidade como uma instituição essencialmente burguesa. E assim surgem os leigos cultos, que aos poucos foram disputando com a igreja, a credibilidade para assumir na sociedade cargos de confiança que antes era exclusividade do clero. A partir de então, trava-se entre a Igreja e a burguesia um conflito silencioso cujo embate repercute fortemente na educação.

Na sociedade moderna houve uma ruptura com os princípios filosóficos e estruturais do pensamento greco-romano do período medieval. Até então, a relação do homem com a sociedade era de uma objetividade distante do sujeito e a natureza existia para ser admirada e contemplada. O ser era imutável, isento de transformações e a realidade estava dada como acabada impossibilitando ao homem o desenvolvimento cognoscível do mundo real.

Economicamente a expansão do comércio fez uma reviravolta na sociedade e apelos para mudanças na educação. A proposta de educação ofertada pela Igreja, não contribuía para atender as necessidades da nova classe social e era preciso libertar a razão dos princípios do ensino dogmático que não favoreciam aos apelos que a nova sociedade fazia ao universo educacional. A ruptura com o ensino pautado em dogmas foi, sem dúvida, um dos grandes desafios que os pensadores dos tempos modernos tiveram que enfrentar. Em contrapartida, surge dentro da Igreja Católica a Companhia de Jesus que a partir do século XVI, torna-se o referencial de educação da Igreja. Os Jesuítas⁵ assumem a educação como uma frente de trabalho, procurando dar a credibilidade que os novos tempos exigiam, de tal modo que a qualidade do ensino católico oferecida pelos colégios da Companhia de Jesus convencia aos nobres e a elite burguesa de que o ensino católico era o melhor.

Os seus professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, o seu ensino o mais bem dirigido. Desde a soletração, até as representações teatrais que tanto apreciavam, os jesuítas interpretavam as menores exigências da época, para dar aos seus alunos *a melhor educação possível, que fosse compatível com os interesses da Igreja e da sua Ordem.* (PONCE, 2005, p. 121).

Alicerçado na estrutura do antigo regime o homem moderno propõe uma revolução que mude os paradigmas da sociedade. Assim sendo, os princípios e valores econômicos, políticos, culturais e espirituais passarão por mudanças significativas que irão se adequar à nova proposta societária, cujo ápice acontece com a revolução burguesa de 1789. Se antes a centralidade do conhecimento estava na objetividade, na sociedade burguesa, há um enaltecimento da subjetividade com a supremacia da razão. Como expressão desse pensamento vem o “*cogito ergo sum*” cartesiano que fundamenta a existência humana na capacidade de pensar; se o homem pensa, é porque é dono de uma racionalidade que possibilita chegar ao conhecimento. Mas a razão tem seus limites e no contexto da empiria, nem todos os fenômenos podem ser explicados e a revolução copernicana atribuída a Kant,

5

Padres da Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola.

teve como base do conhecimento os limites e as possibilidades da razão. O que não pôde ser explicado pela empiria, foi posto como disposição natural da razão e daí chegou-se à conclusão de que só é possível conhecer o fenômeno. Nesta concepção a essência do conhecimento é inacessível ao homem. A ciência moderna quanto mais se desenvolve, mais afasta os problemas ontológicos dos seus limites de possibilidade.

A relação do sujeito cognoscente com a empiria limitada ao plano do conceito, não consegue elevar a dignidade humana à dimensão da autoconstrução do sujeito. O resgate da subjetividade pela razão com certeza contribuiu para as transformações de uma nova forma de organização econômica da sociedade, respaldada por diversas facetas do conhecimento. Mas foi a economia que deu estabilidade ao novo sistema social e diante dela, todas as outras formas de organização da sociedade ficaram numa posição de subserviência ao sistema do capital, entre elas a educação.

A gênese do processo de educação acontece na fase inicial de organização dos homens para transformar a natureza, mas ela tem uma relativa autonomia em relação ao trabalho, no sentido de que tem uma função específica e pode se organizar independente dele, contudo, o seu desenvolvimento sem dúvida, tem grande influência sobre outros momentos da totalidade social. (CARVALHO e GOMES, 2014, p. 152)

O ser social é um ser unitário no qual subjetividade e objetividade são categorias que se complementam e não podem ser pensadas separadamente. A educação integral do homem é incompatível com os princípios da sociedade burguesa, pois na relação dialética da integração entre objetividade e subjetividade, a educação forma o indivíduo para a liberdade, contrapondo a lógica do capital cujas relações de interesses estão centradas na compra e venda da força de trabalho e ao trabalhador é negado o direito de ser livre, pois na sociedade do fetiche da mercadoria quem é livre é o capital.

À medida que a sociedade do capital vai se estruturando, a educação se encontra diante do desafio de fazer mudanças estruturais que respondam aos anseios da sociedade emergente. No século das luzes, a teoria iluminista voltava sua atenção para o estudo da ciência; o humanismo, fundamentado na escolástica, com forte acento nas ciências humanas entra em crise. Os teóricos do movimento iluminista desafiam o ensino tradicional, prenunciam a aurora de um novo tempo, fazem críticas contundentes ao modelo tradicional de ensino e apresentam para a educação propostas de ensino adequadas às necessidades da sociedade em expansão. Um exemplo do novo modelo de educação é apresentado por Rousseau em “*O Emílio*”. O autor faz uma crítica mordaz ao ensino da escolástica

apresentando um jeito novo de fazer educação, entretanto, ainda não vislumbrava os albos de uma nova época determinada pelo capital.

Segundo Manacorda (1989, p. 243) na sociedade burguesa três categorias embora diferentes, demonstravam que a articulação entre elas era vital para o desenvolvimento da nova ordem social. “o artesão pela mão-de-obra, o acadêmico pelas suas luzes e orientações, o homem rico pelo custeio das maquinarias.” A relação entre as três classes era algo necessário para o crescimento da sociedade, mas, embora independente uma da outra, essa articulação tornava visível a divisão de classes da nova sociedade.

Na efervescência dos ideais iluministas, o Estado surge como uma instituição laica e como tal, deve ser também as instituições subordinadas ao seu poder. Neste sentido, a educação começa a ser pensada como uma atividade vinculada ao poder soberano afastando o gerenciamento da Igreja que tem seu ponto decisivo com a expulsão dos jesuítas da península ibérica e demais estados da Europa ocidental. Mas foi com o surgimento da fábrica e as revoluções burguesas da Europa e da América que o ensino público se tornou um direito universal.

A Revolução Industrial trouxe consigo uma reviravolta na compreensão de ensino-aprendizagem. Se antes a aprendizagem acontecia nas oficinas das corporações de ofício, agora tudo se volta para a fábrica e várias foram as alternativas de educação criadas para esta nova realidade. Entre as diversas modalidades de ensino que surgiram, destacam-se as escolas utópicas idealizadas por Owen e Fourier; escolas para o ensino infantil sob a iniciativa de Pestalozzi e outras de caráter filantrópico se difundiram de tal maneira que abalou o monopólio da Igreja católica sobre o ensino. Mais ameaçadora foi a reforma religiosa, que com o surgimento da imprensa pôde difundir a educação religiosa de um jeito diferente, tornando a Bíblia acessível aos cristãos e para isso era necessário o conhecimento elementar das letras. Enquanto isso o modo de produção econômico se expande e cresce, passando ao largo daquela que foi a maior expressão do período anterior – a Igreja Católica, que nada fez para que o ensino ofertado por ela se levantasse contra a nova forma de exploração que se estabelecia na sociedade moderna.

A partir de Marx com a análise do capital, surge um novo apelo para a educação. Não se trata de um retorno à educação humanista nos moldes tradicionais, mas uma nova maneira de compreender o homem como um ser livre que se constrói a partir do trabalho. Os antigos servos da gleba, protagonistas das novas relações de produção que se desenvolvem com o

renascimento do comércio, ao se tornar livre economicamente do domínio do senhor feudal, revolucionam a sociedade de seu tempo fazendo emergir uma sociedade diferente determinada por novas relações no modo de produção. Todavia o processo de enriquecimento não foi igual para todos; os que contavam com os direitos da linhagem de família, ao se incorporar à nova classe social, distanciam-se economicamente dos demais.

A ciência empírica contribuiu para o desenvolvimento tecnológico das relações comerciais, mas é importante ressaltar que antes da Revolução da Indústria, a pequena burguesia nascente procurou investir no conhecimento científico para a expansão do mercado e desse modo chegou ao continente americano que juntamente com a Ásia e África formaram o campo propício para a exploração de novas terras em função da indústria manufatureira. É importante lembrar que a burguesia rompe com o nacionalismo muito antes da Revolução Francesa. Quando a revolução burguesa acontece a economia já havia transportado barreiras e o mercado tinha uma dimensão cosmopolita.

Em lugar da antiga auto-suficiência e do antigo isolamento local e nacional, desenvolve-se em todas as direções um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. Os produtos intelectuais de cada nação tornam-se patrimônio comum. A unilateralidade e a estreiteza nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das numerosas literaturas nacionais e locais forma-se uma literatura mundial. (MARX, 1988, p. 70).

A construção de uma nova ordem social é gestada na história e a nova realidade surge dentro de um processo de superação de estruturas consideradas obsoletas e inadequadas para as exigências de uma nova sociedade. Isso não significa que a ruptura com padrões da sociedade existente, seja superada de maneira abrupta, desconsiderando aspectos importantes que são válidos para a construção da nova ordem social. Na *Crítica do programa de Gotha*, Marx afirma:

Nosso objeto aqui é uma sociedade comunista, não como ela se desenvolveu a partir de suas próprias bases, mas, ao contrário, como ela acaba de sair da sociedade capitalista, portanto trazendo de nascença as marcas econômicas, morais e espirituais herdadas da velha sociedade de cujo ventre ela saiu. (MARX, 2012, p. 29)

No decorrer do processo histórico o capitalismo deu uma importância maior a educação, porque necessitava que ela fosse integrada ao processo de produção e a ideia de educação para o trabalho na convivência com os mais experientes já não é suficiente para o trabalho com os novos meios de produção. O trabalho mecânico das máquinas demanda mais

tecnologia e aos poucos vai ficando cada vez mais complexo. No contexto social a ideia de participação política que caracterizava a nova ordem democrática deu respaldo a ideia de universalização do ensino. Uma educação estruturada a partir dos interesses da classe dominante é configurada para impedir a ruptura com uma nova ordem social. Pode até ser explicitada em elementos gerais, mas nunca como um conjunto sistematizado.

A educação na perspectiva de superação da sociedade burguesa para a edificação de uma nova ordem social reconhece que alguns princípios educacionais criados pela sociedade burguesa devem ser conservados enquanto se trabalha. Portanto, deve-se preservar a educação gratuita, popular e universal sob a responsabilidade do Estado, isto é, compete ao Estado o financiamento da educação pública, mas não deve ser de sua competência determinar a política educacional para orientar o ensino público. “O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola.” (MARX, 2012, p. 46).

Na ontologia marxiana-lukacsiana a transformação da natureza pelo trabalho, humaniza o homem nas relações de sociabilidade. A criação do mundo humano é também o início da cultura e o ser social deve ser abertura para os demais seres da espécie. Membro de uma coletividade, o ser social não produz para si mesmo, produz para a comunidade e a cultura adquirida não lhe pertence, é um patrimônio da sociedade. Os saberes são socializados e avançam progressivamente até o desenvolvimento de técnicas que irão contribuir com a construção do processo civilizatório.

Não podemos nunca perder de vista que todo ato humano é sempre um compósito de subjetividade e objetividade, e que o fato de a objetividade ser o momento determinante não diminui, em nada, a natureza ontológica do momento subjetivo. O que significa dizer que a educação, como integrante do momento da subjetividade e, do ponto de vista ontológico, tão importante quanto a ação concreta e direta sobre a realidade transformada. Quando se trata, então, da atual transformação revolucionária da sociedade, a ação sobre a consciência é de capital importância para a formação de uma consciência revolucionária. (TONET, 2005, p. 219).

A educação do ser social não se restringe apenas em receber as instruções das etapas de desenvolvimento da existência humana, deve ser uma preparação para recriar e renovar o contexto social com novas habilidades. O indivíduo está inserido numa realidade histórica e não faz sentido educar a individualidade, se a educação do ser social tem uma dimensão de totalidade; as escolhas profissionais devem responder às necessidades da sociedade e a subjetividade não é a prioridade, as decisões são objetivadas para atender as determinações do ser social.

Assim sendo, existe entre educação e trabalho uma relação posta pelas determinações históricas do ser social. A diferença está na relação sujeito e objeto. Na categoria trabalho, o objeto é um elemento da natureza que o homem transforma em objetivação para o ser social. Na educação a relação sujeito e objeto é sempre a subjetividade e nesta relação deve ser preservado o respeito à liberdade, que faz com que o processo de objetivação fique sujeito à vulnerabilidade. Portanto, entre trabalho e educação existe algo em comum, a construção do ser social. Mas enquanto o trabalho faz a mediação do homem com a natureza, a educação faz a mediação do homem com a sociedade. Se a educação é ou não é trabalho, não é o objetivo desta discussão, o que se quer chamar a atenção, é para a importância da educação na formação de novas objetivações históricas do ser social. Nesta perspectiva doravante, a pesquisa fará o seu desenvolvimento abordando especificamente a educação pública escolar no ensino médio e a formação para o trabalho como espaço de elevação da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, M.E de e GOMES, V.C. Trabalho, educação e emancipação humana: considerações à luz da ontologia marxiana-lukacsiana. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org). **Filosofia, Cultura e Educação**. Fortaleza, Edições UFC: 2014. p. 147-158.
- ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Texto impresso: 1876. (s/d)
- LESSA, S. **Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social**. 3ª ed. São Paulo, Instituto Lukács: 2012.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social – vol. II**. São Paulo, Boitempo: 2013.
- _____. **Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social**. São Paulo, Boitempo: 2010.
- MANACORDA, M.A. **História da Educação**. São Paulo, Cortez Editora: 1989.
- MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis, RJ. Vozes: 1988.
- _____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo, Boitempo: 2012.
- MORA, J.F. **Dicionário de filosofia**. Lisboa, Publicações Dom Quixote: 1982.
- OLIVEIRA, M.A. **Ética e Sociabilidade**. São Paulo, Loyola: 1993.
- PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 21ª ed. São Paulo, Cortez Editora: 2005.
- SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí, Unijuí: 2005.