

III

A educação como práxis e a sociabilidade moderna: pela mediação das universidades

Camylla Neto Saldanha da Fonseca

Introdução

Este trabalho apresenta os esforços iniciais para a análise da educação e a sua influência no processo de formação dos sujeitos na modernidade, a partir das Universidades. Para isso, traz como sua base material de análise os aspectos históricos do surgimento das Universidades e sua consolidação no Brasil, a partir da modernidade conservadora que se instaura na nossa formação social e econômica. O presente estudo também se encaminha como uma possível contribuição para a negação de qualquer tentativa de naturalização ou esvaziamento de sentido político da educação.

Também vale dizer que nossos esforços não estão direcionados a afirmar que a educação está completamente subsumida ao capital. Apenas trazemos ao debate essa sua característica contraditória enquanto uma atividade que, ontologicamente, representa parte do processo de liberdade humana, mas que também auxilia no processo de desumanização desses mesmos sujeitos (AMORIM, 2018; LUKÁCS, 2013; NETTO, BRAZ 2012).

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresentamos a educação como uma forma de práxis, portanto buscamos diferenciá-la de uma atividade natural e reforçar a sua ação enquanto uma atividade exclusivamente humana, composta por intencionalidade, a partir da capacidade humana de planejamento e a busca e o acesso pelos meios possíveis de realização de tal atividade. Em seguida, abordamos, brevemente, alguns pontos sobre a constituição de projetos societários, e como estes direcionam a realização de diversas atividades, tal como a educação.

Por último, trazemos ao debate a especificidade de determinada forma de educação, a educação universitária, como parte de um projeto que reflete interesses específicos de camadas dominantes na execução do modo de produção capitalista e sua complexa forma de produzir as desigualdades, em um contexto de modernidade conservadora, realizada no Brasil.

1. O processo de educação dos sujeitos como forma de realização de uma práxis social

Apoiados na ontologia do ser social apresentada por Lukács (2013), partimos da ideia de que no processo de autoconstrução de homens e mulheres, a educação é desenvolvida tanto pela necessidade dos sujeitos de socialização do conhecimento sobre si mesmo, sobre o seu entorno, as suas habilidades, a vida em sociedade, etc., assim como para a manutenção da sua existência; e, também, como possibilidade de complexificação destas mesmas atividades que os tornam como são: seres sociais.

No entanto, a realização da educação, em seu fundamento ontológico, pressupõe certo nível de desenvolvimento do trabalho. Afirmamos isto, porque, é o trabalho que

garante o distanciamento entre os diferentes tipos de seres e seus modos de existência, em sua essência, trazendo a transição do ser exclusivamente biológico, guiado pela sua instintividade, para o ser que pode idealizar as suas ações de acordo com um determinado fim. Lukács (2013) diz que é por essa atividade, no âmbito da produção material, que se cria um pôr teleológico enquanto possibilidade de uma nova objetividade. É pelo trabalho, então, atividade teleológica de primeira ordem que um determinado ser se torna capaz de criar algo novo (LUKÁCS, 2013, p.66).

Na transformação da natureza para atender às suas necessidades mais imediatas, o trabalho coloca pela primeira vez a questão dos meios e fins que possibilitam e exigem que o sujeito conheça as propriedades daquilo que pretende transformar: daí as particularidades das suas atividades, elas são previamente idealizadas; No entanto, essa não é somente uma atividade de transformação externa: ao conhecer e transformar aquilo que está externo, esse ser de novo tipo conhece e transforma a si mesmo. É assim que, de descoberta em descoberta, surgem necessidades novas, como a necessidade da cooperação para a contínua realização do trabalho (LUKÁCS, 2013; NETTO, BRAZ, 2012).

Pela necessidade da cooperação, é exigido que o ser social consiga reproduzir idealmente as condições objetivas daquilo que pretende modificar e, nessa reprodução, também possam organizá-las para transmiti-las a outros sujeitos (NETTO, BRAZ, 2012, p.45). Daí então que, de acordo com Netto e Braz (2012, p.45), a partir de experiências imediatas do trabalho, os sujeitos são impulsionados a “generalizar e universalizar os saberes que detêm”. Então, motivando os saltos ontológicos que marcaram o processo de humanização cada vez mais profundo, está posto o caráter primário do trabalho: ele funda o ser social (LUKÁCS, 2013, p. 80,81; NETTO, BRAZ, 2012).

O trabalho como atividade humana possui uma dimensão objetiva e não apenas de contemplação, devido ao caráter não mais epifenomênico da consciência, mas como práxis: união entre atividades objetivas e subjetivas (LUKÁCS, 2013, p. 64). E é em seu estágio mais maduro, que o trabalho, práxis materiais, se realiza como modelo de todas as outras formas de práxis social, ainda que diferenciando-se delas. Nesse momento do processo de autoconstrução do ser social, a sua atividade não está mais limitada à transformação da natureza. Outros sujeitos se tornam seu objeto de transformação, na tentativa de influenciar as suas consciências a determinados pores (LUKÁCS, 2013, p. 83).

É nesse sentido que, enquanto pôr teleológico de segunda ordem, apresentamos educação como uma forma de práxis social. Com o objetivo de influenciar as decisões e atuação dos sujeitos na realidade, vinculando-se não ao âmbito das produções materiais, mas se constituindo no âmbito da reprodução social (LIMA, JIMENEZ, 2011; LUKÁCS, 2013). A práxis educativa se realiza na transmissão às gerações mais novas todo o conhecimento acumulado sobre o que já foi descoberto. Não só sobre a caça, mas também sobre o como se alimentar dela. Se desenvolveu como necessidade dos sujeitos de se apropriarem cada vez mais da natureza e de si mesmo, para a realização do trabalho. Ou seja, existe como necessidade a possibilidade para as diversas situações da vida e do modo de ser humano (AMORIM, 2018).

Com isso, nos apoiamos no princípio que, também como atividade especificamente humana, a educação é realizada de forma mediada, portanto, demanda planejamento, possui intencionalidade e reflete a criatividade humana que se realiza pela escolha de um

determinado fim, não mais do sujeito sobre a natureza, mas na transmissão para outros sujeitos de objetivações e conhecimento.

Martins (2011, p. 552) diz que a práxis educativa corresponde ao processo educativo de autoconstrução social dos sujeitos quando todo sujeito que vive e se educa, ensina e aprende. Na mesma direção, Tassigny (2003) diz que por suas próprias características, a práxis educativa, em sentido ontológico, inaugura determinada forma de relação do sujeito com a totalidade na qual está inserido, quando proporciona a constante renovação das possibilidades de efetivação da liberdade, tendo seu germe no desenvolvimento do trabalho, ao ampliar as alternativas da sua existência como tal; assim como possibilita que as formas de atuação dos sujeitos com o mundo externo e interno a si mesmo, se dê de forma cada vez mais livre dos limites instintivos, enquanto atividade mediadora do complexo da educação (LIMA, JIMENEZ, 2011).

As diferenças entre o trabalho e a educação, sobretudo pelo objeto de cada uma dessas atividades, não negam a relação existente entre elas, apenas marcam as suas particularidades. Expressa pela autonomia relativa, a educação, enquanto uma forma de práxis social supera as atividades realizadas na esfera do trabalho; Na mesma medida, reafirma a sua posição de dependência ontológica quando, ao falarmos de superação, indicamos não uma forma de rompimento, mas o ponto de partida que permite tal ultrapassagem (LUKÁCS, 2013). Como trata Lukács (2013), o trabalho é o ponto de partida da vida humana, portanto, a sociabilidade, desenvolvida tal como a educação, só é possível depois de um determinado nível de trabalho desenvolvido, especificando aqui a centralidade dessa atividade primária, modelo de toda forma de práxis.

Mas a educação também traz consigo toda contraditoriedade de ser uma atividade realizada por sujeitos humanos compostos por necessidades e interesses. E esse é um dos problemas apresentados por Lukács, posto desde o seu surgimento (2013, p. 178). A educação pode representar o processo de humanização e liberdade humana, assim como pode representar formas negativas de alienação, como o processo de reificação, aquele da coisificação das relações humanas (NETTO, 1981).

Na sociedade burguesa, em que a sociabilidade é atravessada pelo estranhamento, a despeito de um trabalho realizado com fim de obtenção de valorização de capital, a práxis educativa pode influenciar na construção do estranhamento do homem consigo mesmo ou com a atividade que realiza, ao inverter a relação entre sujeito e objeto, expresso no momento em que o fetiche das mercadorias dominam o modo de ser do ser humano, onde valoriza-se o ter em detrimento do ser (MARX, [1867] 2018; GUERRA, 2010).

Sinteticamente, Netto e Braz (2012, p. 59) nos dizem que “a riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar”. Então, a depender da forma como se produz a existência humana, a complexificação e organização econômica, política e social etc. de uma sociedade, o acesso e a forma pela qual esse acesso às objetivações sociais acontece pode variar entre os sujeitos que a compõem. É a partir dessa contradição, própria desse modo de produção, que Barroco (2010) diz que, de maneira direta, nesta sociedade, as mesmas relações sociais que elevam o nível de desenvolvimento das capacidades e possibilidades criativas da humanidade, as limitam. Ao mesmo tempo em que apresenta um avanço histórico em comparação às sociedades anteriores e amplia as capacidades humanas, também as negam (BARROCO, 2010).

Para Barroco (2010, p.31), na sociedade capitalista pressupõe-se o domínio do homem pela natureza e este se compreende como sujeito histórico. As forças produtivas se desenvolvem universalmente rompendo barreiras que impossibilitam o desenvolvimento real dos sujeitos. Mas, ao mesmo tempo em que essa sociedade considera o sujeito dono do seu próprio destino, se desenvolve em meio ao estranhamento do trabalhador com o produto do seu próprio trabalho. Assim, concordamos quando Netto (2010, p.4) diz que a sociedade capitalista produz riqueza na mesma proporção em que produz pobreza, ao desrealizar a humanidade.

1.2. Projetos Societários e a modernidade

Toda atividade humana se realiza mediante o planejamento. Assim começamos as nossas considerações sobre os projetos societários. Em Teixeira e Braz (2009), por projetos societários, encontramos o conjunto de atividades que uma sociedade pode produzir, junto à dimensão política dessas atividades, as quais envolvem os interesses e necessidades sociais e suas contradições mais diversas, a partir da luta de classes disposta em cada sociedade.

Os autores nos dizem que são as necessidades humanas que levam os sujeitos a realizarem, no mundo prático-material, as atividades que podem respondê-las. Nesse sentido, “a constituição desse mundo prático material desencadeia um consequente e necessário mundo prático ideal, que reproduz o primeiro no campo das ideias” (TEIXEIRA, BRAZ, 2009, p. 2).

Assim, as atividades realizadas para suprirem as necessidades sociais concretas, desencadeiam o conjunto de atividades sócio-humanas. Atividades essas que, como já falamos anteriormente, partem do âmbito do trabalho, mas que superam as suas determinações, avançando para o âmbito da reprodução social, desenvolvem as mais complexas formas de relações sociais, a depender do nível de exigência de cada tempo histórico. É com essa extensa e complexa criação e recriação das objetivações, que os sujeitos vão criando os rumos e direções sociais que a sociedade pode tomar, apontando para aquilo que denominam como os projetos societários (TEIXEIRA, BRAZ, 2009).

A partir disso, quando olhamos para a sociedade moderna, a qual se baseia no modo de produção de capitalista, o que encontramos foi o alcance de um nível de desenvolvimento produtivo com suposta capacidade de combater a “questão social” e suas diversas expressões; no entanto, aprofundam cada vez mais as relações que as produzem, como condição para a sua própria existência. Condições essas que trazem consequências para a vida humana, na polarização entre o que é produzido e o que é socializado, traduzido na produção coletiva pelos trabalhadores e na socialização privada aos poucos proprietários, complexificando-a ainda mais em sua fase monopolista (NETTO, 2010; NETTO, 2011, p.24).

Outro ponto é que, a partir desse processo de estranhamento, os sujeitos não se reconhecem em sua coletividade como seres sociais e aparecem como seres a-sociais. As necessidades humanas são transformadas em formas de agir que “degradam os seres genéricos conscientes a meros aparatos bio-fisiológicos”, desumanizando-o (NETTO, 1981, p. 69). O que pode ocorrer por meio de instituições e outras estruturas dominantes, aquelas que predominam a ideologia da classe dominante, e que educam, mas também são

educadas, a partir de processo de “internalização” do estranhamento e da coisificação (MÉSZÁROS, 2008; ANTUNES, 2009).

Assim, a despeito do trabalho realizado mediante a um projeto societário que visa a obtenção de valorização de capital, a práxis educativa pode fazer parte de um projeto societário que visa: formar força de trabalho enquanto mercadoria produtora de valor; e influenciar, na construção do estranhamento do próprio homem, a inversão da relação entre sujeito e objeto, incluindo no cotidiano dos trabalhadores às formas cada vez mais mistificadas das relações sociais a partir da cultura, de costumes, preconceitos e disciplinamento etc. (NETTO, 1981; 2011;)

2. A educação pela mediação das Universidades e o processo educativo na formação dos sujeitos

Segundo Benjamim (2016, p. 2), a educação formal para toda a população é um projeto da sociedade moderna. O autor nos diz que na Europa, centro da modernidade, essa ampliação aconteceu por alguns motivos. Inicia-se pela Reforma Protestante, com a ideia de que com a alfabetização os cristãos poderiam ler a Bíblia e ganha ainda mais força durante o Iluminismo, no século XVIII, a partir da ideia de se refundar a sociedade pelas óticas da razão.

Na preocupação de se encontrar caminhos para a vida em uma sociedade que se pudesse reinar a liberdade, a partir das ideias de Rousseau e Kant, Benjamim (2013) diz que a educação estaria como condição para a convivência livre entre os sujeitos. Isso porque, por ela, esses sujeitos seriam formados para além de seus medos e desejos, e, conseguindo regular seus sentimentos, poderiam ter uma convivência livremente (BENJAMIM, 2016, p.2).

Junto a isso, o autor nos diz que na mudança do modo de fazer guerra de Napoleão, criou-se o contexto que influenciou as condições políticas das chamadas “revoluções educacionais” europeias. Herança de um processo realizado na Revolução Francesa, já no final do séc XVIII, Napoleão Bonaparte iniciou o movimento para formar o chamado “exército de cidadãos”, já que as novas nações que surgiam exigiam uma gigante quantidade de sujeitos dotados de uma nova identidade nacional, a nacionalidade moderna (BENJAMIM, p.5, 2016).

Para isso, foram necessários dois grandes processos: primeiro o fim dos direitos feudais - aqui, podemos identificar os sinais dos princípios de igualdade e liberdade formais proposto pela sociedade burguesa/moderna (NETTO, BRAZ, 2012); depois a criação de sistemas educacionais de massa.

Foi durante o século XIX, na Europa, que o desenvolvimento de sistemas de educação das massas, pelos Estados em constituição, se deu como parte do processo de consolidação das suas nações modernas, no intuito de reafirmar essa nova identidade nacional. Parte desse processo pressupunha a unificação do idioma e a disseminação de uma literatura para que se pudessem contar aos sujeitos um passado comum da humanidade, e direcioná-los para a ideia de direitos e deveres, que viriam moldar toda a sociedade (BENJAMIM, 2016).

Como parte desse projeto e de demais lutas sociais, sobre essa questão colocou-se em disputa não somente o processo de educação às massas, mas também o como educar.

E, como exemplo de um dos primeiros sistemas públicos de educação dos Estados nacionais, nasciam as instituições organizadas para disseminar a tal base cultural comum que formariam tais identidades, como Benjamim (2016) nos fala.

Se nos voltarmos rapidamente ao que era o Brasil neste mesmo período, o que se passava era um momento diferente. Distante da ideia da liberdade da cidadania moderna, a escravização de pessoas ainda perdurava. Pode-se dizer que já existiam cursos superiores aqui no Brasil desde 1808, mas, nesse contexto, não se tinha o mesmo propósito de ampliação da educação e formação dos sujeitos, o que nos aponta pistas para contradições postas ainda hoje (SAVIANI, 2009; 2010; BENJAMIM, 2016).

Podemos dizer que, salvo algumas tentativas de instituição do ensino superior, só a partir de 1930 que a formação das universidades brasileiras, como política de um Estado nacional iniciaram-se, trazendo consigo particularidades que a situam em um contexto específico sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil (SOUZA, 2016; MINTO, 2014, p. 15). Em 1920, a questão da identidade e do desenvolvimento brasileiro já havia sido colocada como pauta. Mas somente em 1930, que o Estado brasileiro se refuncionalizou, passando a agir como garantidor das condições do desenvolvimento capitalista, criando seus mecanismos “de controle social e exploração do trabalho” (SOUZA, 2016, p. 27). Esse Estado que, então, cria o Ministério da Educação, e a partir daí, as primeiras políticas educacionais e decretos empenhadas a formar professores para implementar uma consagrada rede pública de ensino mais ampla (SAVIANI, 2010).

O contexto em que se institucionaliza esse Estado, entretanto, traz as particularidades de um processo de constituição das relações capitalistas, especificamente brasileira, como diz Coutinho (2006, p. 174), por vias não clássicas e que até hoje marcam as relações da nossa história. Isso porque o Brasil, não rompeu com a sua característica arcaica, mantendo o autoritarismo do Estado com origem na burocracia patrimonialista portuguesa, conciliando a sua moderna burguesia com um passado fundiário pré-capitalista, baseado em trabalho escravizado (SOUZA, 2016; COUTINHO, 2006).

Outro ponto é que o país também não viveu uma revolução burguesa com a participação das camadas populares. Pelo contrário, seu processo de modernização excluiu a maioria da população, por um custoso e gradual processo de substituição do trabalho escravizado pelo trabalho livre; O que nos mostra, inclusive, sua fragilidade quanto a uma revolução democrático-burguesa, sobretudo, quando a sua inserção na dinâmica capitalista ocorreu de maneira subordinada aos países de capitalismo avançado, servindo inclusive como financiador dos seus processos de acumulação, mas também de como uma economia dependente, como diz Souza (2016, p. 28-29; COUTINHO, 2006).

Podemos, então, dizer que a sociedade brasileira e sua identidade nacional foram construídas por um Estado autoritário cuja função principal era executar os interesses da burguesia, por um Estado que, como parte do contexto de generalização das relações capitalistas, estava voltado para garantir a valorização do capital industrial da época, sem compromisso com as demandas populares (COUTINHO, 2006; NETTO, 2011). Mas, como resultado da sua contraditória essência, se vê obrigado a absorver parte das demandas dos trabalhadores, devido ao grande movimento de organização desta classe (COUTINHO, 2006).

Esses elementos nos fazem compreender o surgimento das Universidades por um contexto de modernização conservadora (COUTINHO, 2006), com a passagem do Brasil

para a modernidade como um processo pelo alto, a partir de um Estado cuja função principal era executar os interesses da burguesia, portanto, operava por um movimento de restauração, impossibilitando a interferência da ação radical das massas, de baixo para cima, na tentativa de excluir as camadas populares e suas demandas do processo de constituição do Brasil enquanto nação, voltando-se para as elites; com processos de mudanças vinculados a velhos hábitos; e usando o poder político para corresponder a interesses privados (SOUZA, 2016, 30); (COUTINHO, 2006); (SOUZA, 2016, p. 30; COUTINHO, 2006).

Foi esse o Estado que protagonizou, na década de 1930, a constituição das Universidades em nível nacional. Até o final do Império, o que se tinha eram cursos e faculdades criados por D. João VI, ainda baseado na burocracia portuguesa. Mesmo depois da independência do Brasil, a questão da educação nunca surgiu como horizonte, pois não fazia sentido pensar em educar e formar uma nação com os sujeitos de uma sociedade tardiamente escravista. Nem mesmo com a proclamação da república em 1889, já que não modificou as estruturas do país, baseadas em uma hegemonia conservadora, mantendo a segregação social e racial. Talvez possamos dizer que os primeiros esboços de universidades brasileiras surgiram somente nas primeiras décadas da república (SAVIANI, 2010)

Em 1931, nasce a Universidade do Rio de Janeiro, em 1934 a Universidade de São Paulo e em 1934 a Universidade de Brasília. Surge o movimento estudantil da “União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938. Em 1941 surgiria a PUC do Rio de Janeiro e, em 1946, a PUC de São Paulo” (SAVIANI, 2010). Segundo Fávero (2006, p. 23), “a criação das universidades tratava-se de “adaptar a educação escolar à diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho”.

Somente a partir da década de 1960, com as pressões populares da sociedade brasileira caminhando em direção a sua industrialização, a questão da ampliação das vagas ganha maior visibilidade. Junto a este processo, também foi garantido a vinculação entre ensino e pesquisa, a extinção das cátedras e a eleição das Universidades como as principais organizações de ensino superior. No entanto, essas demandas foram aceitas subordinadas aos grupos sociais ligados ao golpe de 1964. Estas estavam acompanhadas das exigências de modernização e do capitalismo internacional que prezavam por uma organização fundacional e a racionalização da sua estrutura e dinâmica, então, foram respondidas com uma onda de criação de “escolas isoladas” privadas, na contramão das demandas estudantis (SAVIANI, 2010, p. 9).

Já na década de 1980, concretizam-se transformações sobre a perspectiva da universidade como lugar privilegiado de ensino da educação superior. Essa mudança acompanha o surgimento de um novo tipo de Universidade, criado como uma estratégia de viabilizar a expansão e a democratização do ensino, tão reclamadas. Com esse tipo de universidade, o antigo modelo napoleônico de ensino começa a vincular-se ao modelo anglo-saxônico. Com a sua diferença na gestão dos tipos de ensino, eles variam de uma organização do ensino superior por um forte Estado defensor dos interesses dominantes e do mercado, para uma organização realizada, mais diretamente, pelo próprio mercado (SAVIANI, 2010)

Como uma criação desse novo tipo de Universidade, o que tivemos foram os chamados Centros Universitários. Na tentativa de responder às demandas reclamadas pela classe trabalhadora, mas de uma forma funcional à expansão capitalista e manutenção dos privilégios da classe dominante, nada mais são esses Centros do que outras instituições de ensino superior que convivem com as Universidades e dividem o processo formativo dos sujeitos entre aqueles que realizaram pesquisas e aqueles que participaram apenas de mais um processo de profissionalização para o trabalho (SAVIANI, 2009; 2010).

A partir de então, com essa proposta declarada de divisão do ensino superior, o que se tem é a manutenção do caráter elitista da educação e do seu processo de formação social. Mas também uma forma ainda mais nítida de divisão das atividades humanas entre as atividades intelectuais, aqui sugeridas pelo processo de pesquisa das universidades e as atividades manuais, sugerida pelos Centros Universitários com a proposta de formação para o trabalho, de aparência exclusivamente prática e informacional (SAVIANI, 2009; 2010; MÉSZÁROS, 2008).

O que se intensifica com esse modelo, é a influência das forças mercadológicas, agora mais diretamente, na organização da educação pelas chamadas empresas de ensino, conforme sinaliza Saviani (2010). A partir desse aumento da participação da sociedade civil na organização e promoção da educação superior no Brasil, até então restrita ao Estado, resultando na adoção do modelo anglosaxônico de educação.

A partir desse mesmo tipo de realização da educação superior, surgem as chamadas “Universidades corporativas”, nome dado pela diversidade das instituições privadas de ensino superior. Por estas instituições, se tem a crença pelas empresas que as organizam, em uma disputa vantajosa de mercados, mediante a atualização e especialização de seus funcionários. Assim como a criação de um “departamento de educação do consumidor”, projeto de ampliação dessa educação corporativista, para outros e não só aos seus funcionários: os consumidores, revendedores, etc., no intuito de que todos possam conhecer e praticar a “filosofia da empresa” (SAVIANI, 2009; 2010, p. 11 - 12).

Os dados que Saviani traz, apontam que o que se apresentava como um projeto para o Brasil, em 1990, se concretizou e, em 2004, o número de Universidades corporativas chegou a 500. Esse pode ser mais um exemplo do tratamento da educação superior como mercadoria, e a sua automatização, em parte de um projeto abertamente mercadológico e empresarial, como se se recorresse “a capitais internacionais com ações negociadas na bolsa de valores” (SAVIANI, 2009; 2010, p. 11). Ora, o que fundamenta a formação dos sujeitos, quando está relacionada com esse tipo de filosofia?

A priori, nos parece que esse contexto em que se organizam e institucionalizam as universidades, como as corporativas, direciona para uma forma de educação que pode limitar o desenvolvimento das habilidades e capacidades humanas, sobretudo, a sua capacidade investigativa e da apropriação da realidade. Tendo como objetivo cercear e naturalizar as relações sociais como relações postas. Como dissemos anteriormente, a educação surge como uma atividade que permite aos sujeitos se complexificar, criar e recriar seus modos de vida cada vez mais humanos. No entanto, em um contexto de extrema exploração, divisão social e técnica, de um trabalho realizado sob o fantasma da mercadoria, de uma economia dependente, a educação pode demonstrar seu lado repressivo e desumanizador, enquanto práxis que produz uma cultura alienada (SAVIANI, 2009; NETTO, BRAZ, 2012, p. 57)

Nessa mesma linha, as autoras Accioly, Moreira e Silva (2023, p. 44), chamam a atenção para aquilo que tratam como “guerra cultural”, em que, como ataque “à herança iluminista e aos valores da Revolução Francesa focados no humanismo, na busca pelo conhecimento científico como base para a tomada de decisões que afetam a sociedade como um todo”, o que se tem é o negacionismo e o anticientificismo, contra o que pode ser reconhecido como algo progressista, incluindo as transformações do tempo histórico, principalmente nos dias atuais. Vincula-se então a um projeto de crise da razão e de crise civilizatória, na naturalização das relações sociais e a historicização da sua construção. E não se limita ao plano da disputa discursiva, as autoras dizem que a guerra cultural instaura um ambiente violento e que subsidia o desmonte de uma série de direitos sociais (ACCIOLY; MOREIRA; SILVA, 2023, p. 45 - 56).

Como resultado dessa “guerra cultural”, concordamos quando Accioly, Moreira e Silva (2023) dizem que a subjetividade influenciada por esse tipo de senso comum, de uma educação aparentemente esvaziada, carrega consigo a crença da impossibilidade da crítica social e a luta por melhores condições de vida da classe trabalhadora e suas frações. E, que construída por bases autoritárias, eugenistas, racistas, xenofóbico, etc, esse ideário, não se limita à esfera privada dos sujeitos, mas avança para o público, tanto na forma em que se organiza a educação, como também no avanço para a sua forma ainda mais direta, por exemplo, na atuação policial contra a população negra, gerenciada pelo Estado brasileiro (ACCIOLY; SILVA, SILVA, 2023, p. 46).

O que vimos até aqui é a existência de um projeto de educação superior que divide o processo educativo de acordo com as atividades que os sujeitos estão postos a realizar, por um suposto afastamento entre a atividade intelectual e a atividade prática, mas também naquilo que se entende por determinada atividade. A modernidade conservadora que conduziu o desenrolar da Universidade brasileira, ainda hoje a acompanha. Apesar de se expressar de maneiras particulares na atualidade, ela não se descola do seu fundamento quanto à manutenção de velhas ações elitistas, ao desconhecimento do seu povo, e como sujeito do próprio destino, e na contínua tentativa de bloquear a superação dessa forma de socialização.

Mas essa breve problematização que fizemos sobre o contexto histórico em que se concretizam as Universidades brasileiras e os caminhos conservadores que ela encontra, não é, no entanto, uma análise ou indicações enquanto uma afirmação daquilo que acreditamos corresponder aos processos educativos como um todo. Nem sequer como a única forma de educar e ser educado. É um presente indesejável, de uma forma institucionalizada da educação que se ergue sobre as contradições e a luta de classes, de uma sociedade desigual nas condições básicas de manutenção da vida.

Nos apoiamos em Souza, quando diz que esses apontamentos não servem para “falar de um imobilismo popular” ou para justificar uma formação social brasileira elitista como resultado imediato do suposto total desprezo das suas revoltas, ou o seu papel enquanto classe operária (2016, p.30). Mas para nos situarmos concretamente dos determinantes fundamentais do movimento dos trabalhadores como resistência ao processo de exploração e expropriação, do trabalho, como também da atividade educativa enquanto formação das possibilidades e capacidades críticas da investigação e do conhecimento da realidade (SOUZA, 2016).

Considerações finais

Diante do exposto, podemos concluir que pensar a educação pela ontologia do ser social, a coloca em uma arena de disputa, visto que, como atividade humana, se insere na vida social como produtora, mas também como produto de relações sociais (LUKÁCS, 2013). Isso nos permite elucidar sobre a educação e a sua dimensão política quanto à formação humana dos sujeitos, e, principalmente, em um contexto de reificação da vida social, entendê-la como o oposto de uma atividade imóvel e ahistorica, portanto, passível de transformação (NETTO, 1981).

Vimos que a educação, como uma forma de práxis social e atividade constitutiva do processo de construção social dos sujeitos, corresponde às projeções que estes fazem para a sociedade. Com isso, ela pode ser realizada a partir da influência de cada tempo histórico, por um lado, como um tipo de educação comprometido com a formação total, omnilateral e preocupada com o desenvolvimento do que há de mais humano e criativo nos homens e mulheres, apreendendo o conjunto de riquezas sociais resultado da sua autoprodução (NETTO, BRAZ, 2012).

Já como direto oposto disso, pode se realizar como uma educação de aparência tecnicista, meramente operacional, vazia de sentido, apenas voltada para orientar as atividades práticas que determinados sujeitos vão realizar, para a obtenção de valorização de mercadoria, mediante ao processo exclusivo de profissionalização para o trabalho alienado. O que pode colocar-se como uma proposta de formação social, cultural dos sujeitos de caráter limitador, no estranhamento dele e seu próprio coletivo (ACCIOLY; MOREIRA; SILVA, 2023).

A partir disso, construímos a nossa problematização por uma parte da educação capturada pela ideologia dominante no capitalismo e a sua relação com o processo de autoreprodução dos sujeitos. Nos baseamos em alguns aspectos da educação organizada enquanto Universidade e o contexto histórico que ela e algumas de suas derivações surgiram e se instituíram, para trazer ao debate a contradição da desigualdade produzida no processo de formação entre os sujeitos. Também questionamos essa aparente educação tecnicista que por vezes aparece como falta de planejamento ou um trabalho vazio de sentido, quando dito puramente técnico ou manual, mas que apresenta formas de controle da classe trabalhadora, quando analisada mais de perto.

Por fim, esse breve esforço de aproximação do debate da educação, pela mediação da educação Universitária, nos deixa em alerta quanto aos movimentos conservadores que limitam e negam a diversidade, sobretudo pela capacidade de contribuição na ultrapassagem dessa sociedade, mas também nos anima ao ser espaço de possibilidade da organização, para o planejamento e construção coletivos de uma educação comprometida com a liberdade real dos sujeitos, em busca da emancipação humana, pela criação de uma nova sociedade.

Referências

ACCIOLY, Inny; MOREIRA, Amanda; SILVA, Simone. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. In: LEHER, R. (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**. Inventário de devastação. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2023. p.43-76

ANTUNES, Ricardo. O sistema de metabolismo social do capital e seu sistema de mediações. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARROCO, Maria Lúcia. **Ética**: fundamentos sócio-históricos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIM, Cesar. Educação e projeto nacional. **Revista Politika**, n. 3, 2016

COUTINHO, Carlos. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. cap. 5. p.173-200.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. rev. [online]. 2006, n.28, pp. 17-36. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcmLSPfp8r/>

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**, v. 104, p. 715-736, 2010.

LIMA, Martiana.; JIMENEZ, Suzana V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, v.27, nº02, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.

LUKÁCS, George. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, [1867] 2018.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo. **A educação da miséria**: particularidade capitalista da educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014

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

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. Anais do III Encontro Internacional “CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE”, 2010. Disponível em <https://pcb.org.br/porta12/953/uma-face-contemporanea-da-barbarie>

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: Uma Introdução Crítica. 8 ed. V. 1. São Paulo: Cortez, 2012

SAVIANI, Demerval. **O futuro das Universidades entre o possível e o desejável**. Texto da exposição apresentada no Fórum “Sabedoria Universitária”, Unicamp, 10 de novembro de 2009.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades, **Poiésis Pedagógica**, Goiás. V.8, n. 2, 2010.

SOUZA, Adrianyce. Serviço Social e Marxismo no Brasil. *In*: SOUZA, A. A. S. de. **Lukács e o Serviço Social brasileiro**. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016. p.23-40.

TASSIGNY, Mônica. Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 82-91,. 2004.

TEIXEIRA, Joaquina; BRAZ, Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília (DF), 2009. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-20160806040731902860.pdf.

VAZQUEZ, Adolpho. **Filosofia da Práxis**. 2ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.