

## LIMITES E POSSIBILIDADES HISTÓRICAS À EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Carlos Antônio Bonamigo<sup>1</sup>

BONAMIGO, C. A. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 14, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2014.

**RESUMO:** Este artigo analisa os limites e as possibilidades históricas à educação omnilateral. Trata-se de um ensaio teórico-filosófico sobre o conceito de educação omnilateral. Partindo da atividade humana em geral e concebendo o trabalho como princípio e processo educativo, esta abordagem de educação vincula de forma dinâmica e concreta três dimensões constitutivas da atividade humana em geral e do trabalho: ontológica, gnosiológica e teleológica/axiológica. Submetida aos limites históricos da parcelização e da alienação do trabalho, a educação institui-se na unilateralidade, concebida, predominantemente, como processos de transmissão de conhecimentos abstratamente considerados, de preparação para o trabalho subordinado ou mesmo de mecanismo social de inculcação moral. Entretanto, ao vincular-se às práticas produtivas, à consciência e definição dos fins das ações humanas, ao domínio intelectual, abre-se para a possibilidade de um processo de formação humana em todas as dimensões, para a transformação e a emancipação do ser humano em seu devenir histórico, constituindo-se em uma educação omnilateral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho. Educação. Omnilateral. Emancipação.

### THE LIMITS AND THE HISTORIC OPPORTUNITIES TO OMNILATERAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This paper analyses the limits and the historic opportunities to omnilateral education. It is a theoretical and philosophical essay on the concept of omnilateral education. From human activity in general and conceiving labor as principle and educational process, this approach to education joins, in a dynamic and concrete form, three constitutive

---

<sup>1</sup>Formado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação pela UFRGS. Unipar - Universidade Paranaense. E-mail: bonamigo@unipar.br

dimensions of human activity in general and labor: ontological, epistemological and teleological/axiological. Submitted to historical limits of labor division and alienation, education institutes itself in the unilaterality, predominantly conceived as knowledge diffusion processes abstractly considered, of preparation to subordinate labor or even of social mechanism of moral inculcation. However, when attaching itself to productive practices, to consciousness and definition of human action purposes, and to intellectual dominance, it opens up to the possibility of a human formation process in all dimensions, to the transformation and emancipation of the human being in his historical process, constituting itself in an omnilateral education.

**KEY WORDS:** Labor. Education. Omnilateral. Emancipation.

## LÍMITES Y POSIBILIDADES HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN OMNILATERAL

**RESUMEN:** Este artículo analiza los límites y las posibilidades históricas de la educación omnilateral. Es un ensayo teórico filosófico sobre el concepto de educación omnilateral. Partiendo de la actividad humana en general y concibiendo el trabajo como principio y proceso educativo, este abordaje de educación vincula de forma dinámica y concreta tres dimensiones constitutivas de la actividad humana en general y del trabajo: ontológica, gnoseológica y teológica/axiológica. Sometido a los límites históricos de la parcelación y de la alienación del trabajo, la educación se instituye en la unilateralidad, concebida, predominantemente como el proceso de transmisión de conocimientos abstractamente considerados, de preparación para el trabajo subordinado o mismo de mecanismo social de inculcación moral. Sin embargo, al vincularse a las prácticas productivas, a la conciencia y definición de los fines de las acciones humanas, al dominio intelectual, se abre para la posibilidad de un proceso de formación humana en todas las dimensiones, para la transformación y la emancipación del ser humano en su devenir histórico, constituyéndose en una educación omnilateral.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo. Educación. Omnilateral. Emancipación.

## INTRODUÇÃO

Em tempos contemporâneos, contraditoriamente, na medida em que as possibilidades de compreensão do fenômeno educativo ampliam-se, sobretudo, pelo avanço quantitativo das pesquisas, do conhecimento em geral e da educação em especial, estreitam-se ainda mais as abordagens em torno das concepções de educação. De forma geral, predominam compreensões que limitam a educação a processos de alfabetização, escolarização, preparação subordinada ao trabalho e/ou inculcação moral.

Essa contradição pode ser explicada pelos limites impostos à educação resultante das determinações sociais a que está submetida. Enclausurada pela parcelização e alienação do trabalho, decorrente da formação social histórica instaurada pela relação-capital, manifesta-se na educação a unilateralidade, ao distanciar-se das dimensões constitutivas da atividade humana em geral e do trabalho em especial. Sob a base constitutiva da produção material, ontologia do ser individual e social, institui-se uma dimensão gnosiológica abstrata, sem o domínio dos fins pela consciência do ser que trabalha, assim como pela perda do produto resultante de sua ação.

A possibilidade de superação dessa dimensão presente no trabalho e na educação passa pela conquista da unidade das dimensões ontológica, gnosiológica e ético-política do ser individual e social por meio de um novo projeto histórico para além das determinações históricas existentes. Ao vincular-se às práticas produtivas, à consciência e definição dos fins de suas ações, ao domínio intelectual do processo e do usufruto dos resultados da atividade produtiva, abre-se a possibilidade para uma educação concebida como um processo de formação humana omnilateral, potencializando a transformação e a emancipação do ser humano em sua perspectiva histórica, tendo o trabalho como princípio e processo educativo.

## A OMNILATERALIDADE DAS PRÁTICAS HUMANAS

A natureza animal, em suas diferentes espécies, excetuando-se o ser humano, agrupam-se, acasalam-se, movem-se por força do instinto contido no seu potencial genético, permitindo sua reprodução e sobrevi-

vência no ambiente natural, submetendo-se, inexoravelmente, aos ditames das leis da natureza. O desenvolvimento dessas espécies, a constituição de suas essencialidades, define-se pela transmissão direta de espécie à espécie, não necessitando serem desenvolvidas por processos interiores ou exteriores às próprias determinações naturais. O futuro se define pela repetição de um presente estático e inconsciente. Da aranha, da abelha ao beija-flor, passando pelos demais, todos repetem, instintivamente, o seu sistema de movimentos comuns a toda espécie (MARX, 2008).

O ser humano, ao contrário, considerando sua dimensão natural, biológica, que opera obedecendo a leis necessárias e universais, ao invés de agir submetido a essas determinações naturais, constitui-se pelas suas ações concretas, práticas, pensadas, refletidas, dirigidas a determinados e variados fins, definidos pelas intencionalidades, pelos valores, pelos projetos pretendidos, a partir das determinações sociais na qual está inserido, mediado pelos conteúdos de consciência (VÁZQUEZ, 1986; KOSIK, 2002).

É por isso que o ser humano supera suas necessidades naturais e culturais de maneira específica, distante das ações mecânicas e instintivas dos animais, antecipando-se idealmente seus atos. “A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (VÁZQUEZ, 1986, p. 187).

É preciso considerar, entretanto, que não há uma relação direta entre esse projetar-se ideal e o resultado concreto. No produto final se fazem presentes e interferem as próprias condições objetivas da realidade e os meios utilizados para a realização da ação. Na realidade natural, as condições materiais dos objetos podem se constituir em empecilhos para que o escultor imprima as suas intenções de forma direta e absoluta. A obra de arte é, por isso, uma síntese de suas proposições subjetivas e objetivas, estas últimas existentes independentes da vontade ou da consciência do artista. Da mesma forma, a realidade social e histórica não é fruto das intenções e consciências, mas uma síntese de múltiplas determinações objetivas, mediadas pela consciência e ação humanas (KOSIK, 2002).

Essa forma de atuação do ser humano pressupõe a consciência

dos fins que se propõe, de ter o domínio intelectual - o conhecimento - das inúmeras possibilidades de seu agir, de sua capacidade de criar e transformar, aprimorando e aperfeiçoando suas atitudes, seus modos de ser e de agir. Além disso, no estudo da especificidade da ação humana, é preciso levar em conta que a definição dos fins a que o ser humano se propõe são fixados racionalmente pelos valores socialmente existentes e individualmente cultivados, na medida em que a consciência humana é sensível a valores e todas as suas ações decorrem de valorações, de escolhas, legitimadas por esses valores (SEVERINO, 1994; CHAUI, 2010).

A atividade humana, por isso, constitui-se de determinados elementos que não se apresentam nos demais seres da natureza. A atividade da consciência define as finalidades do agir, ou os objetivos a serem alcançados como resultado real da ação humana, a partir da tomada de posição diante da realidade resultante do processo de valoração operada pelo sujeito, dando razão essencial ao seu agir. Além disso, essa atividade da consciência se manifesta também como produção, reconstrução, reflexão de conhecimentos em forma de conceitos, teorias, leis, a partir das quais o ser humano conhece a realidade. Essa atividade da consciência, presente em toda atividade humana verdadeira, está combinada, de forma íntima e indissociável, da elaboração das finalidades do agir e da produção dos conhecimentos (VÁZQUEZ, 1986).

Nessa análise geral da atividade exclusiva e plenamente humana depreendem-se três dimensões constitutivas, ou três momentos interligados: atividade prática (energia dirigida a algo que produz resultado concreto – dimensão ontológica), a atividade cognoscitiva (conhecimento - leis, teorias, tratados... dimensão gnosiológica) e a atividade teleológica/axiológica (dirigida a fins, determinada por valores). Se qualquer um desses elementos não se efetivar de forma concreta na ação individual e social do ser humano, está sendo negado como sujeito de sua própria ação, abrindo caminho para a sua alienação e objetificação.

## **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

Considerando o trabalho, ou o processo de trabalho, à parte de qualquer estrutura social determinada, o trabalho constitui-se mediação do tornar-se humano. Ao estar vinculado à natureza, ao se relacionar com

ela, ao produzir os seus próprios meios de subsistência, ao transformá-la, o ser humano se faz e se transforma pela mediação do trabalho. O trabalho é a expressão da vida humana e por meio dele altera a sua relação com a natureza, transformando-se a si mesmo. Por meio do processo de trabalho, o ser humano produz bens capazes de garantir sua sobrevivência em todas as épocas históricas e, como ser de necessidades, produz formas de satisfazê-las. O processo de trabalho caracteriza-se por ser atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais e adequá-los as necessidades humanas, tornando-se condição da vida humana independente de suas formas sociais (MARX, 1979; 2008).

O ser humano, ao projetar-se idealmente por meio da consciência, é capaz de interagir e transformar a natureza. Nessa prática, cria um mundo objetivo, humanizado, objetivando-se e humanizando-se por meio do trabalho. “Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. O homem vive no mundo (das próprias criações e significados), enquanto o animal é atado às condições naturais” (KOSIK, 2002, p. 184).

É por meio dessa atividade livre e autoconsciente que se torna um ser espécie, um ser humano. “O objetivo do trabalho, portanto, é a objetivação da vida espécie do homem, pois ele não mais se reproduz a si mesmo apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente e em sentido real, e vê seu próprio reflexo em um mundo por ele construído” (MARX, 1979, p. 97).

Dessa forma, o trabalho assume centralidade na constituição humana e, por isso, princípio fundante do processo educativo. “[...] o trabalho é o fator que medeia o homem (sociedade) com a natureza, consigo mesmo (subjetividade) e com os outros (sociedade). É precisamente nesse ponto que se pode demonstrar como o complexo educativo radica-se no trabalho, enquanto necessidade ontológica” (MACÁRIO, 1999, p. 88). O trabalho assume o papel constitutivo humano central, na medida que, por meio da atividade prática concreta do trabalho, como práxis fundamental, desenvolve suas verdadeiras potencialidades humanas. Por isso, conceber a centralidade do trabalho na constituição do ser humano é compreendê-lo, ao mesmo tempo, como ser que institui e cria a sua própria história:

[...] o homem faz sua própria história; ele é seu próprio criador [...]. O fator essencial deste processo de autocriação da raça humana está na

sua relação com a natureza. O homem, na alva da História, está cegamente vinculado ou agrilhado à natureza. Com o correr da evolução, ele transforma sua relação com a natureza e, por conseguinte, consigo mesmo [através do trabalho] (MARX, 1979, p. 25).

Entretanto, é preciso considerar o processo trabalho, além dessa dimensão em geral, em sua efetivação num determinado processo histórico social, visto que esse humano não o é a não ser como ser social. Duas questões decorrem dessa análise: uma em relação aos meios utilizados para realizar o trabalho e outra, combinada com essa, das relações instituídas socialmente em torno desse processo.

Em relação aos meios, de acordo com o desenvolvimento do processo de trabalho, são exigidos técnicas e instrumentos cada vez mais aperfeiçoados. A criação e o desenvolvimento desses meios definem a existência dos diversos processos econômicos ao longo da história. O que distingue as diversas épocas econômicas não é o que se faz, mas a maneira como se faz, através dos meios que utiliza; definem ainda o grau de desenvolvimento da força humana de trabalho, indicando as condições sociais de sua realização (MARX, 2008).

Em relação às relações estabelecidas socialmente em torno do processo de trabalho, deve-se levar em conta a forma de apropriação, distribuição, consumo e troca que assume o resultado do processo de trabalho e a forma de como os indivíduos encontram-se dispostos nas condições históricas entre eles, a fim de garantir a vida individual e social. É nesse sentido que, ao se defrontar com o produto de seu trabalho, o ser humano defronta-se consigo mesmo e com o mundo construído por sua ação prática. Quando se defronta consigo mesmo, também está se defrontando com outros seres humanos, “[...] o que é verdadeiro quanto à relação do homem com seu trabalho, com o produto desse trabalho e consigo mesmo também o é quanto a sua relação com outros homens, com o trabalho deles e com os objetos desse trabalho” (MARX, 1979, p. 97).

As relações que se estabelecem entre os seres humanos e suas objetivações, com o trabalho e com os objetos criados por meio desse trabalho, são relações históricas construídas para garantir a sobrevivência do homem em sociedade ao longo do tempo. Tais relações, justamente por não serem condicionadas naturalmente, como nos animais, variam na forma de produção, apropriação e distribuição dos resultados de sua

criação. Criam-se, dessa forma, relações de produção e reprodução da vida humana em sociedade, potencializando a própria maneira de estar na realidade e de percebê-la como sujeito histórico (FRIGOTTO, 2008).

No nível gnosiológico, o trabalho como atividade humana concreta e historicamente determinada, constitui uma relação dialética entre sujeito e objeto, possibilitando uma apropriação criadora. A realização do trabalho e a possibilidade de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social potencializa a construção de sujeitos coletivos.

[...] a possibilidades de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social, faz com que os trabalhadores, como sujeitos no e do trabalho, tenham virtualmente a possibilidade de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho. Nessa perspectiva, os trabalhadores, como sujeitos coletivos, estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienantes e alienadoras do trabalho sob a égide e o controle do capital (MANFREDI, 1999, p. 8-9).

O trabalho, realizado nessa unidade indissolúvel entre as dimensões ontológica, gnosiológica e ético-política, constitui e potencializa a formação do ser humano em sua dimensão universal. Reside, justamente aí, a sua potencialidade educativa. Essas dimensões constitutivas, dinamicamente articuladas e relacionadas assumem centralidade na constituição do ser humano. Por isso, o trabalho, ao se constituir práxis fundamental, potencializa uma relação criativa e transformadora do ser humano com a natureza. Ele cria meios e instrumentos, técnicas e processos e, ao mesmo tempo, pela mediação da consciência, transforma-se a si mesmo, estabelecendo relações sociais e instituindo a própria história (LUCKÁCS, 1978). O trabalho, dessa forma, constitui-se princípio e processo educativo, potencializador de uma formação omnilateral.

## **OS LIMITES HISTÓRICOS À OMNILATERALIDADE: A PARCELIZAÇÃO E A ALIENAÇÃO**

A realização do trabalho humano não se dá de forma abstrata, mas situa-se num contexto histórico determinado, concreto, permeado de contradições. As relações sociais de produção instituídas no universo da



sociabilidade do capital construídas historicamente, a partir da expropriação dos camponeses e artesãos de seus meios e instrumentos de trabalho, são marcadas pela existência de classes sociais distintas e antagonicas. Nesse contexto, ao invés de ser a atividade que medeia as relações entre os seres humanos, e destes com a natureza, de ser a expressão da vida humana, de ser a realização e a formação do ser humano como um ser espécie, omnilateral, o trabalho impõe ao trabalhador a unilateralidade e a parcelização, por meio da divisão social no processo produtivo, da divisão entre trabalho manual/intelectual, da separação campo/cidade e da alienação. É por isso que o trabalho, em sua execução e forma capitalista, torna-se uma perversidade na medida em que o próprio trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais valores (MARX, 1979).

O trabalhador, no interior do processo de trabalho determinado pela relação-capital, não se pertence a si mesmo, pois a sua atividade não é sua própria atividade na medida em que as finalidades de seu agir são definidas exteriormente, os produtos de seu trabalho não lhe pertencem e é-lhe roubada a consciência, negando a liberdade do ser que trabalha. O trabalho, ao invés de constituir-se em sua dimensão completa, livre, libertadora, passa a ser uma obrigação e um castigo. Dessa forma, no trabalho, o trabalhador sente-se aprisionado e só se sente livre fora do trabalho. O trabalho que deveria humanizá-lo acaba por desumanizá-lo; torna-se uma atividade voltada contra ele mesmo (MARX, 1979; MARX; ENGELS, 2007).

Se o produto do trabalho é estranho ao trabalhador e o enfrenta como uma força estranha e hostil e se a sua própria atividade não lhe pertence, tornando-se um trabalho alienado, é porque o objeto, fruto da objetivação do trabalhador, pertence a outrem que não o trabalhador; é apropriado por alguém que não produziu, que está fora do processo de trabalho, embora esteja no interior das relações de produção que determinam os processos produtivos, ou seja, a relação do trabalhador com o trabalho também provoca a relação do capitalista com o trabalho por meio da propriedade privada dos meios e instrumentos de trabalho (MARX, 1979).

A forma histórica concreta das relações sociais capitalistas de produção que constitui a dimensão ontológica do ser social assume ca-

racterísticas desumanizadoras, na medida em que o trabalho se coisifica, aliena-se, mercantiliza-se, vendendo-se como força de trabalho. Nessa dimensão histórica, o trabalho assume uma dupla dimensão: ao mesmo tempo é criador e destruidor da vida humana na medida em que sob as determinações da totalidade do capital, o trabalho, concebido como produtor de valor de uso, possibilita a existência humana social e individual mas, ao mesmo tempo, ao estar este valor de uso subsumido ao valor de troca instituído pela relação-capital, o trabalhador experiencia a destrutividade, a alienação e a desumanização (ANTUNES, 2000; FRIGOTTO, 2002).

As dimensões constitutivas da atividade humana em geral e do trabalho em especial, sob a égide das determinações das relações sociais capitalistas, são seccionadas, divididas, parcelizadas e mantidas em si mesmas, perdendo o caráter unitário entre o pensamento e a ação do ser que trabalha, assim como a separação da ação do sujeito dos produtos resultantes de seu trabalho, ou seja, os produtos não pertencem ao sujeito da ação e, por isso, não se convertem em seu benefício.

Nesse universo, a dimensão ontológica do ser humano, em sua materialidade constitutiva, ao estar submetida à parcelização e à alienação, institui um ser parcial, unilateral. O domínio intelectual do processo produtivo, ou a apropriação intelectual dos objetos, constitutiva da dimensão gnosiológica do ser que trabalha, igualmente torna-se vazia, na medida em que esses objetos não lhe pertencem. Ao mesmo tempo, as finalidades do agir do ser que trabalha são determinações exteriores a sua consciência, impossibilitando qualquer exercício de liberdade efetiva de seus atos. Em síntese, sob as determinações da relação-capital, institui-se uma subjetividade esvaziada de sentido da classe que vive do seu trabalho, individual e socialmente.

Historicamente, a unidade da atividade humana em geral e do trabalho foi seccionada, parcelizada e alienada, assim como as demais esferas da vida individual e social. Por isso, na educação, concebida como prática social específica, igualmente se manifesta a unilateralidade. Desenvolveram-se determinados processos de formação e adequação dos indivíduos combinados apenas às exigências e necessidades de uma determinada lógica dominante. Ao invés de instituir processos de formação humana combinados com o domínio criativo e transformador do processo

de trabalho, combinado, por sua vez, com as demais dimensões da vida, dos valores, do conhecimento, da espiritualidade, dos costumes, isto é, de uma educação em todas as dimensões do humano, imprimiu-se a unilateralidade no processo de subjetivação dos indivíduos.

A educação é uma prática social específica, no sentido de que o sujeito que exerce a ação tem como ‘objeto’ o próprio humano. É uma relação entre sujeitos que se instituem em torno de um objeto específico, o conhecimento, mediados, por sua vez, pelas relações de produção e pelas formações sociais decorrentes (SAVIANI, 2003). Se toda atividade humana é energia dirigida a algo a fim de transformá-lo, mediada pela atividade de consciência que define finalidades a partir dos valores, as práticas educativas igualmente trazem em si essas dimensões e, enquanto tais, estão permeadas de valores, finalidades e resultados (produtos).

Entretanto, a partir das determinações e contradições da realização do trabalho sob a lógica da relação-capital, a unidade e omnilateralidade das práticas educativas são quebradas e suas dimensões ontológicas, gnosiológicas e axiológicas (ético-políticas) separadas e concebidas em si mesmas. Enclausurou-se a atividade educativa, especialmente em torno da escola, a uma práxis reiterativa, conservadora e mantenedora da ordem social e a formação da subjetividade humana limitada à adaptação ao existente socialmente, na medida em que o conhecimento não se vincula organicamente às práticas concretas; na medida em que as finalidades do agir dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo são apenas determinações externas e os valores veiculados e assimilados são os valores que solidificam e mantém o domínio social do capital.

Historicamente, a educação despreendeu-se organicamente da prática social do trabalho. Chegou a tal ponto essa separação que a educação institucionalizou-se, especialmente por meio da criação e da difusão da escola e de tudo o que em torno dela está envolvido: a legislação, os currículos, as metodologias, as didáticas, os conteúdos, a avaliação, a formação dos professores. A formação dos indivíduos, especialmente relacionadas às dimensões culturais, morais e científicas, de acordo com as necessidades de perpetuação da ordem social, foi sendo apropriada ou destinada quase que exclusivamente à instituição escolar (SAVIANI, 2001; PINTO, 2010).

## A POSSIBILIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Ao contrário da abordagem histórica dominante, partindo da concepção do trabalho como princípio educativo, é possível compreender a educação, de forma geral, como processo de humanização em suas múltiplas dimensões: a base produtiva, o trabalho, a técnica, o desenvolvimento intelectual, moral e ético, a socialização, a interação e intervenção social, a atividade política, enfim, uma formação omnilateral (GRAMSCI, 1991). Nessa compreensão, é possível perceber a unidade indissolúvel entre a dimensão ontológica, gnosiológica e ético-política da educação.

Assim como todas as demais atividades e práticas humanas, a educação constitui-se numa ação dirigida a atingir um determinado objetivo, uma determinada finalidade, definidos pelo sujeito da ação a partir de valores, mediados pela consciência, pelo conhecimento e domínio intelectual do autor da ação. Ao mesmo tempo em que a consciência conhece, mediante as representações, conceitos, leis e teorias, a sua sensibilidade aos valores leva o ser humano a colocar-se diante da realidade e de sua ação através de critérios e coeficientes de valoração, legitimando ou negando as razões desse agir. Além disso, os valores não são apenas intencionalidades da consciência, existentes subjetivamente, mas, ao exigirem a sua concretização, objetivam-se nas ações do ser humano.

A prática humana, por isso, constitui-se não de um fazer por fazer, agir por agir, mas de um agir combinando o conhecer, a consciência, a reflexão e fins determinados e legitimados pelos valores, socialmente e historicamente existentes. O conhecimento integra-se nas práticas humanas de transformar a natureza exterior e o próprio ser do sujeito dessa ação. Por meio desse conhecimento, que em si mesmo não leva à ação transformadora, mas integrando-se às finalidades, racionalmente definidas e legitimadas pelos valores, torna-se mediação necessária entre a ação propriamente dita e as finalidades e objetivos pretendidos por essa ação. E, para que esses objetivos e finalidades não passem de intenções abstratas, vinculam-se, numa unidade indissolúvel, à dimensão ontológica, do mundo do trabalho e de suas relações (VÁZQUEZ, 1986).

Para que as práticas humanas tornem-se, verdadeiramente, uma práxis transformadora não basta uma apreensão, interpretação ou co-

nhecimento da realidade pela consciência, mas uma ação efetiva sobre a realidade. A mudança não ocorre somente em nível da consciência, da teoria, do pensamento, do conhecimento, mas, “[...] os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato [...] a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, [para ter como resultado] uma transformação real” (VÁZQUEZ, 1986, p. 210). Contrapondo-se a Feuerbach, Marx; Engels afirmaram: “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (2007, p. 108).

Por isso, limitar a compreensão de educação à dimensão do saber e do conhecimento concebidos em si mesmos, e dar à escola o papel exclusivo de produção e transmissão abstratas desse conhecimento, é concebê-la apenas de forma unilateral. A atividade teórica, ou o conhecimento tomado em si mesmo, abstratamente, não é práxis; da mesma forma a prática não se basta a si mesma. Para constituir-se como práxis transformadora, é preciso unidade indissolúvel entre teoria e prática, compreendendo que a prática constitui o fundamento e o critério da verdade da atividade teórica. É a prática que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento (VÁZQUEZ, 1986).

A constituição de uma educação omnilateral, como uma práxis criadora e emancipatória, reside, justamente, nessa forma de compreensão da realização das atividades humanas, em que os seus elementos constituintes determinantes entrelaçam-se de forma dinâmica e concreta, na medida em que o conhecer não está desligado da capacidade de escolha das finalidades e dos valores; que os valores, ao exigirem sua efetivação, concretizam-se nas ações criadoras e transformadoras e que estas, por sua vez, provocam novas formas de pensar e de conhecer, assim como, a partir de sua existência material e social os seres humanos, em pleno domínio de sua atividade de consciência, têm autonomia para agir da forma que lhe aprouver.

É por isso que a educação, concebida a partir do trabalho como princípio educativo, enquanto prática social específica, formal ou não formal (escolar ou não escolar) não se esgota, não se limita ou não acontece em si mesma, mas realiza-se nas práticas sociais mais amplas que sobre as quais a sociedade se organiza e se estrutura. Referir-se à forma histórica

concreta mediante a qual os seres humanos estabelecem suas relações sociais de produção, é referir-se a dimensão ontológica da educação, compreendendo em sua dimensão concreta, existencial (FRIGOTTO, 2001).

E se compreendemos que o processo de mediação do tornar-se humano passa pela prática fundamental do trabalho, da mesma forma todas as práticas específicas em torno da educação: alfabetização, avaliação, aprendizagem, produção, transmissão, reflexão em torno do conhecimento, profissionalização, preparação para o trabalho, qualificação profissional e tantas outras implicam-se a essa realidade histórico-social instituída a partir do trabalho. Nessa compreensão, podem ganhar novos contornos as atividades escolares específicas, como por exemplo, as questões em torno da produção, apropriação e transmissão dos conhecimentos.

Na unidade da práxis humana, o conhecimento desempenha papel fundamental na medida em que o ser humano em sua atividade de consciência pode compreender, apreender, raciocinar, pensar, conhecer, refletir e, ao mesmo tempo, pode decidir pelos fins e objetivos de sua atividade prática. Constituindo-se numa das dimensões específicas das práticas educativas, seja na escola ou fora dela, as atividades gnosiológicas da consciência possibilitam constituir-se o humano, capacitando-o para interferir, interagir, transformar, criar em relação à natureza e ao mundo social.

Entretanto, limitar a compreensão de educação em sua dimensão gnosiológica e ainda mais dar à escola o papel específico de transmissão dos conhecimentos socialmente reconhecidos como válidos e universais, sem que esses conhecimentos digam respeito às definições das finalidades de seu agir, assim como não se relacionando com atividades transformadoras de sua vida concreta e histórica, é isolar e tomar abstratamente essa dimensão, provocando a perda de seu verdadeiro significado na vida individual e social.

Somando-se a esta limitação, no universo da sociabilidade do capital, são construídas estratégias para cindir essas implicações ontológicas da educação no intuito de transformá-la numa atividade separada e isolada que acontece independente da realidade social e alheia aos interesses políticos, econômicos e ideológicos das classes sociais. Frigotto (2010), ao mesmo tempo em que denuncia esta estratégia, demonstra a construção de um modelo teórico metafísico e abstrato de compreensão

da realidade que esconde as contradições sociais e, ao mesmo tempo, institui-se uma estratégia de retirar das práticas educativas a dimensão concreta das relações sociais nas quais os sujeitos sociais estão inseridos.

A consequência dessa forma de conceber a educação, diluída no estado atual das coisas, ou do senso comum, é que a mesma é reduzida ora como sinônimo de alfabetização, de escolarização, de instrução, de ensino, de aprendizagem, de transmissão de conhecimento, ora como preparação para o trabalho, de profissionalização ou ainda como sinônimo de sucesso profissional. Em tempos de “globalização neoliberal”, vulgarizou-se ainda mais a compreensão da educação como mecanismo de aumento dos níveis de empregabilidade para competir no mercado de trabalho, por meio das novas competências e habilidades demandadas pelo mercado (GENTILI, 2008).

Contrapondo-se a essas compreensões em voga e compreender a educação como práxis criadora e emancipatória, omnilateral, é concebê-la, constitutivamente, em sua dimensão ético-política, relacionando-a a sua dimensão gnosiológica e ontológica. A ação educativa se dá entre sujeitos, entre seres humanos, em um contexto social e não é, portanto, uma ação neutra. Ela sempre se refere a valores, fins, intencionalidades, finalidades, projetos. Socialmente se constroem projetos de futuro, de realização ético-política do ser humano. Por um lado, a partir da base dos interesses materiais projetam-se fins, objetivos, conhecimentos, ideologias, valores que legitimam e conservam a ordem social existente, na medida em que a educação é uma atividade teleológica, visando um fim a realizar-se. Mas, por outro lado, se esta realidade social e histórica não possibilita um processo real e concreto de humanização a partir do trabalho, igualmente projetam-se valores, conhecimentos, finalidades para subverter a ordem social existente e suplantá-la com uma nova forma de organização social.

Por isso, estabelecer as relações entre trabalho e educação e conceber o trabalho como princípio educativo, como agente humanizador, exige também a garantia de existência do ser humano em sua dimensão mais profunda, em sua dignidade ética e moral. A educação em sua dimensão mais profunda, significa a transcendência positiva da autoalienação do trabalho e isso só é possível em uma organização social para além das determinações do capital (MÉSZÁROS, 2008). Se as formas

históricas concretas das relações sociais capitalistas de produção - que constituem a dimensão ontológica do ser social - assumem características desumanizadoras em sua gênese, é preciso acrescentar que assumem um caráter antiético, e, por isso, deseducativo.

Ao mesmo tempo, expressa-se uma dimensão ético-política no momento em que se assume o trabalho como princípio educativo e agente fundante do ser humano e da sociedade no que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem a sua existência. A inseparabilidade da educação e da política, ou da educação e da totalidade social, inclui duas perspectivas: a primeira inclui uma crítica à organização da totalidade social e da educação burguesa e a segunda, o posicionamento político de superação da atual ordem social vigente, combinada com ações de novas formas de organização da vida, do trabalho, da educação (FRIGOTTO, 2008). É por isso também que em torno das relações trabalho-educação se preconiza uma educação do futuro para além das relações sociais capitalistas.

A perspectiva da educação que concebe o trabalho como princípio educativo se dá em torno da formação politécnica, ou da formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, contrapondo-se à educação polivalente, tecnológica e demais denominações contemporâneas de desenvolvimento de novas competências e habilidades gerais para o trabalho que invertem e pervertem as relações entre as práticas educativas e as práticas sociais mais amplas. A educação politécnica envolve a vinculação da formação teórica e prática e do fim da parcelização e da unilateralidade do trabalho e da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação compreendida em sua base constitutiva material (ontológica), gnosiológica e ético-política desvenda as contradições sociais, ao contrário de legitimá-las, propõe a superação das relações alienadas e desumanizadoras. Ao invés de cindir as práticas educativas das práticas sociais mais amplas, incorpora-as.

A concepção de educação que concebe o trabalho como princípio educativo contrapõe-se ao movimento do capital por meio de uma



educação politécnica, omnilateral, por meio de uma educação fundamentada em uma dimensão ético-política, em que sob a base material atual, vincula-se organicamente para uma educação e uma realidade social para além das circunstâncias de domínio do capital. É por isso que, ao vincular essas dimensões da atividade humana e do trabalho de forma concreta, a prática educativa transforma-se e constitui-se numa práxis criadora e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 4, 1978.

MACÁRIO, E. Sobre a relação trabalho-educação numa perspectiva ontológica. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 5, p. 80-97, jan./jul. 1999.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc**, Campinas: Cedes/Unicamp, v. 19, n. 64, 1999. p.13-49. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso: 24 mar. 2012.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844. In: FROMM, E. **Conceito Marxista de homem**. 7. ed. São Paulo: Zahar, 1979.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.

ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ética**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Recebido em: 07/05/2013  
Aprovado em: 11/07/2014