



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Eixo temático: Política Social e Serviço Social

Sub-eixo: Política de Educação

EDUCAÇÃO E QUESTÃO ÉTICO-POLÍTICA: DISPUTAS POR HEGEMONIA E PROJETOS NA SOCIEDADE DE CLASSES

CAMILA CRISTINA DE CASTRO SOUZA¹

RESUMO

O presente artigo pretende realizar uma reflexão teórica sobre a educação enquanto instrumento de manutenção ou construção de valores, considerando a importância da formação dos seres humanos no contexto de socialização. Apresenta-se elementos conceituais para compreensão do papel da educação na sociedade, bem como dos intelectuais, enquanto expressão de uma questão ético-política. O presente artigo propõe ainda uma reflexão sobre a educação e formação profissional enquanto expressão da luta de classes e consubstanciação de um projeto de sociedade. Expõe a relação entre educação e manutenção de valores na disputa por hegemonia na sociedade

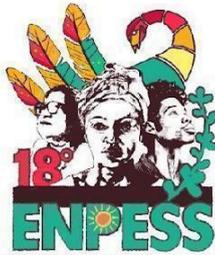
Palavras-chave: Educação; Valores; Ético-político

ABSTRACT

This article is a proposal for an interlocution between the ethical-political issue, based on the elaborations of the philosopher Adolpho Sanches Vasquez, and the strong Latin American appeal, "De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso" by Eduardo Galeano, while expression of the challenge of defending human rights in the contemporary. It is assumed that the current model of sociability imposes the need for ethical reflection which is substantiated in a defense of emancipatory values and political action. The challenge of reflecting and contributing to the construction of a "counterschool".

Key words: Education; Values; ethical-political

¹ Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

1. INTRODUÇÃO

As normas morais correspondem ao período histórico e às relações sociais dominantes existentes. Na modernidade podemos identificar um enaltecimento da propriedade privada e uma redução do trabalho apenas como um modo de realização das necessidades pessoais, subtraindo o seu caráter social, dentre outras condições objetivas que rebatem sobre a moral, que no sistema capitalista se configura como funcional à reprodução da moral e do *ethos* da classe dominante. Tal *ethos* é mantido com a contribuição de uma ampla produção intelectual que reverbera a ideologia e o valores da burguesia afim de conquistar e manter sua hegemonia e dominação na sociedade. Nesse movimento de disputas no interior do capitalismo, a questão da educação se expressa enquanto elemento vital tanto para a manutenção do “sistema sociometabólico do capital” quanto para a direção de “transformação social qualitativa” (MESZAROS, 2007, p. 299).

No presente trabalho buscamos utilizar a formulação de Istvan Meszáros, no que se refere à educação, pois subsidiada por Marx e Lukács, tem como categoria central o trabalho enquanto salto ontológico e ponto de partida para a gênese e desenvolvimento do gênero humano. Do ponto de vista histórico, não é possível conceber o trabalho sem a educação, tendo em vista que em um processo amplo e complexo, no qual o próprio homem que trabalha é transformado pelo trabalho e “com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo, no plano ontológico, a possibilidade do desenvolvimento superior dos homens que trabalham” (LUKÁCS, 2007, p. 30). Nesse sentido, o trabalho se configura enquanto ponto de partida e ponto de chegada da concepção de educação, porque garante a reprodução social imediata e material que ao suprir as carências e necessidades básicas, possibilita ao homem dedicar-se a atividades cada vez mais complexas e humanas. Assim, os avanços do trabalho e o acúmulo sócio-histórico que gera, é o que constitui fundamentalmente o processo formativo e educacional da humanidade.

O referido acúmulo sócio-histórico, o qual consiste no cerne do processo formativo humano, possibilita que cada nova geração não precise redescobrir ou reinventar o que já foi conquistado enquanto conhecimento e avanço para o gênero humano, possibilitando ao homem, a partir do processo formativo e educacional, conduzir sua existência para descobertas mais profundas e desenvolvimento de uma vida potencialmente cada vez mais humana. Nesse sentido, as conquistas humano genéricas se referem tanto ao pôr teleológico primário, quanto ao



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

pôr teleológico secundário. Diante do exposto, Meszáros (2006, p. 263) ressalta que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”.

Diante do exposto, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre a educação enquanto contribuição para a compreensão das relações e sociabilidade humana na sociedade de classes ocidental. Para tal objetivo parte-se de uma perspectiva ontológica de compreensão do ser social a partir da produção bibliográfica existente sobre a educação, a questão ético-política em uma análise materialista da realidade. Nesse aspecto buscou-se realizar uma interlocução entre os teóricos das ciências sociais em torno das categorias fundamentais para o estudo, com centralidade na categoria trabalho.

2. EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO SOCIAL E HEGEMONIA NA SOCIEDADE DE CLASSES

O processo de formação dos seres humanos – ou a educação – é uma tarefa que atravessa a história dos homens. Em outras palavras, para o desenvolvimento humano, é necessário garantir que a herança material e formas produtivas “adquiridas pelas gerações precedentes, que lhes servem de matéria prima para novas produções” seja repassada a “cada geração posterior” (MESZÁROS, 2007, p. 294). Porém, na sociedade de classes, essa herança é repassada sob um caráter reificado, com o objetivo de criar “uma história da humanidade” repleta de alienação e reproduzida através de “uma educação contínua das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante” (MESZÁROS, 2007, p. 294). Essa “educação contínua das pessoas” se apresenta com duas funções principais na sociedade capitalista: “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (MESZÁROS, 2006, p. 275).

Dessa forma, apesar dos avanços e acúmulos sócio-históricos do trabalho, enquanto desenvolvimento das forças produtivas, tornarem a liberdade humana cada vez mais possível, sob o capital, as relações de produção mediadas pela propriedade privada que conformaram esse avanço não se expressam em nenhum ganho substancial no que diz respeito à distribuição equitativa dessa liberdade potencial:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder o seu meio de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37-38)

Marx demonstra que com o advento da sociedade de classes e da divisão social do trabalho no capitalismo, o desenvolvimento das forças produtivas ao mesmo tempo que



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

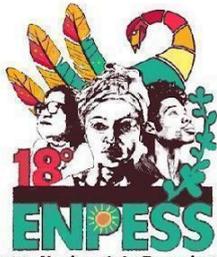
Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

possibilita potencialmente as condições ideais para a liberdade do homem, limita os trabalhadores à uma lógica que obstaculiza seu desenvolvimento humano integral em razão dos interesses do capital, em uma universalização reificada, que coloca a ideologia da classe dominante como parâmetro para todos os homens. Nesse sentido, Gramsci (1999, p. 07) demonstrou como a separação entre “*homo faber*” e “*homo sapiens*” atende à ideologia burguesa, estabelecendo uma distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, elaboração e concepção, determinando campos exclusivos de atividade, criando uma cisão entre pôr teleológico primário e pôr teleológico secundário, ou entre o trabalho e práxis mais complexas, como a arte, por exemplo. Isto é importante demarcar pois seguindo esta lógica, para que alguém possa ser “crítico crítico” sempre será necessário que haja um outro que cace, pesque, pastoreie, para assegurar a sobrevivência de ambos. Desse modo, objetiva e subjetivamente, podemos afirmar que o conjunto de valores que estabelece a divisão entre “*homo faber*” e “*homo sapiens*” acaba por afirmar que determinadas práxis se tornam privilégios de classe, e assim, sob o capital, nos deparamos com o problema da impossibilidade ontológica da plena realização do próprio ser humano.

Ao desdobrarmos a questão para a educação em sentido amplo, tomamos Meszáros (2005, p. 45), o qual analisa que “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação” demonstrando que se a dominação do capital configura a universalização de uma parcialidade de classe, o projeto burguês de educação, não poderia ter outro objetivo senão o da própria perpetuação do capital. Assim, nos deparamos com a imprescindibilidade da universalização de um projeto de educação, em relação aos aspectos formativos para o capital.

Destaca-se que a reificação na sociedade capitalista e, conseqüentemente, seu projeto de educação consubstanciado em seu projeto de classe, não tem a ver com o processo de formação dos seres humanos segundo a concepção de Lukács (1979, p. 152-154):

na educação dos homens, [...] o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que se apresentarão mais tarde em suas vidas. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – no sentido mais lato – em verdade não é jamais totalmente concluída. A sua vida, se se dá o caso, pode terminar numa sociedade de caráter totalmente distinto, com exigências nos seus confrontos que são completamente diversas daqueles para as quais a educação – em sentido estrito – o havia preparado. [...] Apenas este fato já nos diz como entre educação em sentido estrito e educação em sentido lato não se pode traçar um limite ideal preciso. [...] a problemática da educação voltada ao problema sobre o qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado. [...] Como sempre até agora,



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

também aqui vai sublinhado que nós falamos em progresso no sentido objetivo- ontológico e não em sentido valorativo. Do ponto de vista imediato isto significa que o ser social ao reproduzir a si mesmo se torna cada vez mais social, que edifica o próprio ser cada vez mais forte e intensamente com categorias próprias, sociais.

Na contramão dessa concepção da educação, enquanto potencialidade para o desenvolvimento do gênero humano, no capitalismo toma-se a forma de práxis alienada, pois do ponto de vista histórico, os homens constroem sua própria história, contudo, “não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram *transmitidas assim como se encontram*” (MARX, 2011, p.25)

Meszáros (2006) explicita que além da reprodução das habilidades essenciais à atividade produtiva de forma ampliada, o complexo sistema educacional de uma sociedade também é responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores sob os quais os sujeitos definem seus fins. Nesse sentido, a educação passa a ter como finalidade última em seu processo “a perpetuação da sociedade de mercadorias” (MESZÁROS, 2006, p. 263). Dessa forma, “essa é a verdadeira dimensão do problema educacional”, pois “relações sociais de produção reificadas” apenas se perpetuam pois “os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adoram as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” (MESZÁROS, 2006, p. 263-264). Em se tratando de uma sociedade de classes, Gramsci também encontra nas relações sociais a transmissão de valores e concepção de mundo reificada em um processo de assimilação de uma classe por outra, destacando a questão da produção intelectual:

[...] um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico
-, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. (GRAMSCI, 1975, p. 1066)

Gramsci também analisou que a compreensão de si mesmo e das contradições da sociedade acontecem pela inserção ativa dos embates hegemônicos. Por isso, aprofunda a estreita ligação entre intelectuais, política e classe social, mostrando que a filosofia, tal como a educação, deve tornar-se “práxis política” para continuar a ser filosofia e educação (GRAMSCI, 1975). Segundo Abreu e Cardoso (1989, p. 165)

Na sociedade capitalista, a práxis é assim o processo coletivo das classes sociais em luta pela hegemonia no bloco histórico. A burguesia busca manter- se como classe hegemônica, dirigindo e controlando a prática social em função de seus interesses; o proletariado luta para erigir-se como classe hegemônica, na transformação das relações

que o dominam. As classes sociais em suas relações de luta, no enfrentamento de seus interesses, constroem e desenvolvem projetos políticos específicos que expressam concepções de mundo distintas, que englobam e articulam as formas particulares de manifestações da práxis nos diferentes domínios da vida social.

Diante da luta por hegemonia, o autor reconhece a importância dos intelectuais vinculados às classes subalternas, valorizando com singularidade o saber popular, defendendo a socialização do conhecimento, recriando a função dos intelectuais e conectando-os às lutas políticas dos “subalternos”. Nesse sentido, produzir conhecimento que seja expressão dos valores e princípios – e assim possibilitar espaço para a ética – de emancipação para a classe trabalhadora, no bojo da luta de classes, se torna tarefa fundamental em uma disputa de consensos na sociedade capitalista.

A educação enquanto processo formativo humano se torna a tarefa primeira da produção intelectual na disputa por hegemonia no que se refere a ambas as classes sociais. Assim, veremos que apesar de haver um conjunto de ideias e moral dominante que se referem aos valores e concepções da classe dominante em vigor, há paradigmas alternativos na sociedade que se orientam sobre a ótica da emancipação da classe dominada, fruto da elaboração das classes subalternas, que buscam valorizar a dimensão coletiva da vida, sem negar a importância da individualidade no mundo dos valores. Tais paradigmas são expressão de um processo formativo, ou educação, que fomenta uma ligação orgânica entre ética, história e política.

Este movimento dialético consiste em uma disputa por hegemonia ideológica e política, proveniente e necessária à luta de classes, para a construção de um campo de possibilidades de realização dos valores, que seja ao mesmo tempo individual e coletivo. Conforme as palavras de Marx e Engels (1999, p.18), a construção desse campo demanda uma ordem social que ofereça plena materialização da ética, em que “o livre desenvolvimento de cada um é a condição necessária para o livre desenvolvimento de todos”.

Sem cair em uma concepção de educação e de sociedade em que a transformação da realidade parece impossível, consideramos que, mesmo dentro do atual modelo de sociabilidade, existe um espaço para ações em rumos diferentes da moral dominante, isto é, na direção da contestação, de constituição de crítica e de adoção de outras práticas, de defesa e busca de realização de outras formas de objetivação moral. É este espaço que se constitui um campo de possibilidades para construção de conhecimento e de uma perspectiva de educação que contribua para a emancipação da classe trabalhadora, na qual os intelectuais políticos expressem a ótica dos defraudados, se revestindo de sua energia revolucionária para fazer parte

do “movimento real que supere o estado de coisas existente” (MARX; ENGELS, 2009, p. 173).

Cumprido destacar que a concepção de intelectual que adotamos é a amplamente elaborada a partir de Marx e, principalmente, de Gramsci. Este último desenvolve uma interpretação original do que seriam as funções dos intelectuais, rompendo com o lugar comum que os entendia como um grupo em si, “autônomo e independente”, neutros e apartados dos demais (GRAMSCI, 2001, p. 15). Deixando de considerá-los de maneira abstrata e separada dos outros, o autor apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, grupo social, vinculado a determinado modo de produção:

Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político: o empresário capitalista gera junto consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc (GRAMSCI, 2001, p. 15)

Desse pensamento que surge a designação de intelectuais “orgânicos”, distintos do que se configurava intelectuais tradicionais, tanto criticados por Marx. Enquanto os intelectuais tradicionais permaneciam no mundo abstrato e alheios às questões centrais da própria história, “orgânicos” – ao contrário dos mencionados anteriormente – são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para a sociedade.

Ainda combatendo a noção abstrata e restrita de intelectual, Gramsci afirma que “todos são intelectuais [...] porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 18). Em outras palavras, está convencido de que todos têm a capacidade de pensar e agir, elaborar conhecimento e ponto de vista próprio. O exercício da intelectualidade, portanto, função da inteira coletividade, é dialético, o que justifica em Gramsci a formulação de “intelectual coletivo” e de “filósofo democrático”; demonstrando que o desempenho de diferentes funções intelectuais não deve justificar hierarquias ou divisão de classes na sociedade. Tal elaboração contribui para a desmistificar a concepção de que os intelectuais de nosso tempo são formados única e exclusivamente dentro dos muros das universidades, pois, para esta tarefa de formação, contribuem também a atividade política, a participação em organizações, movimentos sociais e culturais, dentre outros elementos constitutivos da vida social.

Em uma disputa por hegemonia dos valores capazes de orientar uma política



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

emancipatória, é de fundamental importância a existência dos intelectuais que, além de especialistas na sua profissão – o que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo - elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social da classe que representam. Assim, conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas, tanto no trabalho em si, quanto na sociedade civil e política, para a construção de um consenso em torno do projeto de classe que defendem. Dessa forma, se por um lado a figura do intelectual, que a burguesia detém para assegurar sua hegemonia, é disseminada como um padrão de gestores, intelectuais céticos, políticos pragmáticos, funcionais à dominação e a construir uma sociedade gerenciada para poucos, por outros, a tarefa ético-política colocada aos intelectuais vinculados à classe trabalhadora, visa contribuir e construir para consciências críticas a partir de uma articulação dialética que englobe estrutura e superestrutura, sociedade civil e política, intelectuais e massa, dentre outros:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializa-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1987, p. 43)

Gramsci (1999, p. 103) complementa ainda que a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Assim, afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples, não para limitar a atividade científica e manter uma unidade no nível inferior das massas, mas, justamente, para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. Desse modo, Gramsci demonstra a necessidade de um processo formativo, ou projeto de educação combata os resíduos do mecanicismo, e contribua para a organização e construção coletivas da classe trabalhadora:

[...] uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrado de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. Mas esse processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de debandadas e de reagrupamentos; e, neste processo, a “fidelidade” da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo) é submetida a duras provas. (GRAMSCI, 1999. p. 104)



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Dessa forma, o lugar que o intelectual desempenha a sua função, se nos movimentos populares, se nas organizações sociais, se no partido, se na academia e etc. não é o mais importante. Gramsci demonstra que é a vinculação de classe, a relação democrática que o intelectual estabelece e o horizonte ético-político que descortina, isto é, a capacidade de promover um projeto socializador que reconheça os subjugados como sujeitos políticos, que se configura como mais importante e essencial. Nesse sentido, há em Gramsci uma relação estreita entre o conceito de intelectual e o de “ético-político”, se considerarmos o movimento na sociedade de disputa, pela universalização de uma forma emancipada de sociabilidade, que só será possível com a construção de uma hegemonia capaz de entrelaçar em unidade subjetividades individuais e “vontade coletiva”, transformando em liberdade a necessidade, que é o “ponto de partida de toda a filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1999, p. 105).

Partindo desta elaboração, realizada por Gramsci, podemos identificar como a formação educacional para a emancipação está intimamente ligada a um projeto societário que tem como horizonte estratégico um outro modelo de sociabilidade, que só se torna possível a partir de um processo no qual a importância do intelectual e de sua contribuição no processo formativo - nos termos de Gramsci - se faz presente. A compreensão crítica de si contribui para pensarmos o que compreendemos por formação profissional, intelectualidade, compromisso ético-político. Neste sentido:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1999, p. 103)

Na sociedade capitalista, a ação ética e política se objetiva como luta pela hegemonia realizada no espaço público “entre projetos vinculados a interesses de classe, em um contexto estrutural onde as relações sociais, em geral, e as políticas em especial, são determinadas predominantemente pelo comando do capital” (BARROCO, 2009, p. 132). Desse modo a consciência política de seus limites na ordem burguesa não devem levar à negação da importância de construção de uma hegemonia e de uma prática social consciente e articulada a



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

projetos de superação da ordem social vigente. Nesta tarefa de construir alternativas, fomentar valores, em uma ação-reflexão-ação, compreender o papel da formação e da educação como um todo, se faz fundamental.

Meszáros (2005, p. 61-62) considera ainda que essa “tarefa histórica [a transformação social qualitativa] que temos de enfrentar é incomensurável maior que a negação do capitalismo”, mas consiste na “realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo”, razão pela qual a produção intelectual das classes subalternas e a luta por uma educação deve rumar para além do capital. Meszáros (2006, p.172) ressalta que a educação desempenha um importante papel enquanto “órgão da moral como automeiação do homem em sua luta pela autorrealização”, chegando à conclusão de que uma grande transformação social na nossa época envolve a necessidade de romper com a internalização predominante e passando a uma “transcendência positiva da alienação” que é, em última análise, “uma tarefa educacional”. (MESZÁROS, 2006, p. 264). Portanto, uma das categorias mais importantes da teoria de Meszáros é a educação para além do capital, subsidiada pela produção marxiana, enquanto uma educação e superação da alienação do trabalho.

A superação da alienação do trabalho perpassa pela compreensão de que o capital “conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estreitas necessidades corporais”, ou seja, é permitido ao trabalhador um grau de humanidade que garanta apenas a sua reprodução para o trabalho enquanto atividade alienada, ou na medida necessária apenas para atingir “o grau médio de habilidade, destreza e rapidez reinantes na especialidade em que se amplia” e “apenas a necessidade de conservá-lo durante o trabalho, a fim de que a raça dos trabalhadores não desapareça” (MARX, 2004, p. 92). Nesse sentido, sob a produção de mercadorias, o trabalhador é educado somente até os limites do “tempo socialmente necessário” sob o capital, de modo que há uma diferenciação dos limites da educação de acordo com a classe social. Meszáros (2005, p.44) ressalta ainda que enquanto “parte importante do sistema global de internacionalização [do capital]” são estabelecidas as instituições formais de educação, e mesmo que “o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida” (MESZÁROS, 2007, p. 294):

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

introduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MESZÁROS, 2005, p. 44)

Com base nessa constatação, compreendendo que a estrutura econômica de uma sociedade constitui “a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (MARX, 2008, p. 47), Meszáros (2005, p. 43) afirma que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz”, ou seja, sua principal função “induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MESZÁROS, 2005, p. 55). Entretanto, Meszáros apresenta a contradição intrínseca e os antagonismos estruturais da sociedade capitalista, e ainda afirma que “nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente” (MESZÁROS, 2005, p. 54). Mesmo que a educação formal, a escola, ou qualquer institucionalização da educação tenha servido à perpetuação das estruturas sociais do capital, é preciso considerar “o fundamento não-alienado daquilo que se reflete de uma forma alienada” (MESZÁROS, 2006, p. 86). Aqui reside a importância da resistência e da consciência de classe em si e para si, que compreendendo o papel da educação como instrumento para disseminação de uma visão geral do mundo, para a produção intelectual que contribua para a “mudança” no movimento das forças sociais em confronto. Nesse sentido, a tarefa colocada aos trabalhadores, se trata da formulação de um projeto educacional que a envolva à “totalidade das práticas político-educacionais-culturais, na mais ampla concepção de que seja uma transformação emancipadora” (MESZÁROS, 2005, p. 57). Para Meszáros (2005, p. 58), desse modo, é questão de “reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”, em um movimento:

Que todas as dimensões da educação podem ser reunidas. Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. (MESZÁROS, 2005, p. 59)

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não poderá abarcar as necessárias tarefas emancipadoras. De igual modo, não se trata negar as instituições formais de ensino e muito menos depositar sobre a via reformista a solução da questão da educação formal “porque o



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

reformador visa a uma melhoria no interior da estrutura dada, e por intermédio dos meios da mesma estrutura, estando portanto sujeito às mesmas contradições que pretende contrapesar ou neutralizar” (MESZÁROS, 2006, p. 118). Nesse sentido, não se trata apenas de universalizar o acesso à educação para a classe trabalhadora, mas de construir um processo formativo que tenha como base valores, concepção de mundo e posição ético-política orientada para emancipação. Aliado a isso, é importante considerar que com o progressivo desenvolvimento do capitalismo e o acirramento das contradições e desigualdade entre as classes, “a novidade radical de nosso tempo é que o sistema do capital não está mais em posição de conceder absolutamente nada ao trabalho, em contraste com as aquisições reformistas do passado” (MESZAROS, 2007, p. 157). Assim,

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação em seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (MESZÁROS, 2005, p. 76-77)

A primeira vista, poderia parecer uma afirmação simples, entretanto suas implicações são profundas, considerando que a tarefa educacional colocada por Meszáros é a de disputa entre projetos e concepção de educação que se destine a indivíduos sociais que rumem para a criação de uma “ordem sociometabólica qualitativamente diferente, bem como historicamente sustentável” (MESZAROS, 2007, p. 311) uma vez que é “impossível alcançar os objetivos vitais de uma “ordem sociometabólica qualitativamente diferente, bem como historicamente sustentável” (MESZAROS, 2007, p. 311) uma vez que é “impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado” (MESZÁROS, 2007, p. 299).

Isto posto, impomos a reflexão sobre qual papel tem as classes subalternas nesse contexto de disputa ideológica por uma concepção de educação, e mais precisamente, que papel têm os setores organizados na defesa de um conjunto de valores que visam a emancipação humana e a defesa de uma educação para além do capital. Do mesmo modo, como a disputa entre projetos de educação influem para os projetos de formação que é nosso objeto de investigação nesse estudo? Esse desafio de compreender a formação enquanto parte de um processo multifacetado, e diretamente relacionado a projetos de educação, correspondentes a



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

projetos de sociedade, é a tarefa que nos é colocada, em um contexto de avanço do conservadorismo no Brasil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade dos temas apresentados, não compete realizar apontamentos conclusivos, mas sim considerações que advertem sobre a importância do aprofundamento da discussão. Nesse sentido consideramos que os fundamentos que envolvem o debate sobre os projetos de educação são basilares para pensar uma formação ético-política transformadora.

Destaca-se que os projetos de educação tem correspondência com os projetos de sociedade e carregam em sua relação a contradição como importante categoria a ser analisada. Nesse sentido, o desafio de compreender a educação enquanto parte de um processo multifacetado, e diretamente relacionado a projetos de sociedade, é a tarefa que nos é colocada ao pautarmos o debate sobre a educação formal, a formação social e a disputa por hegemonia no que se refere a concepção de educação na sociedade de classes ocidental.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Metodologia do Serviço Social: a práxis como base conceitual. IN: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. A Metodologia no Serviço. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 3, 1989
- BARROCO, Maria Lucia Silvae³⁴. Fundamentos éticos do Serviço Social. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. CFESS, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. (org. Valentino Gerratana). Turim: Einaudi, 1975____.
- Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1999.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 2001.
- LUKACS, Gyorgy. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

_____, **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. de Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **A ideologia alemã**. Trad. de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo. Boitempo. 2006.

_____, **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. de Ana Aguiar Cotrim e Vera Aguiar Cotrim. São Paulo, Boitempo. 2007.