

CADERNOS DO SERTÃO

Trabalho, educação e sociedade na
crise estrutural do
capital

Daniela Glícea Oliveira da Silva
Alan Robson da Silva
(Orgs.)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro | UFPE Maria do Socorro Silva Aragão | UFC
Eliane P. Zamith Brito | FGV Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça | UNIFOR
Homero Santiago | USP Pierre Salama | Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves | USP Romeu Gomes | FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto | UFF Túlio Batista Franco | UFF

Daniela Glícea Oliveira da Silva
Alan Robson da Silva
(Orgs.)

CADERNOS DO SERTÃO

Trabalho, educação e sociedade na
crise estrutural do
capital



1ª Edição
Fortaleza - CE
2019

Cadernos do Sertão: trabalho, educação e sociedade na crise estrutural do capital

© 2019 *Copyright by* Daniela Glícea Oliveira da Silva e Alan Robson da Silva

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Ruiz

Diagramação e Capa

Jabson Rodrigues

Revisão de Texto

Os organizadores

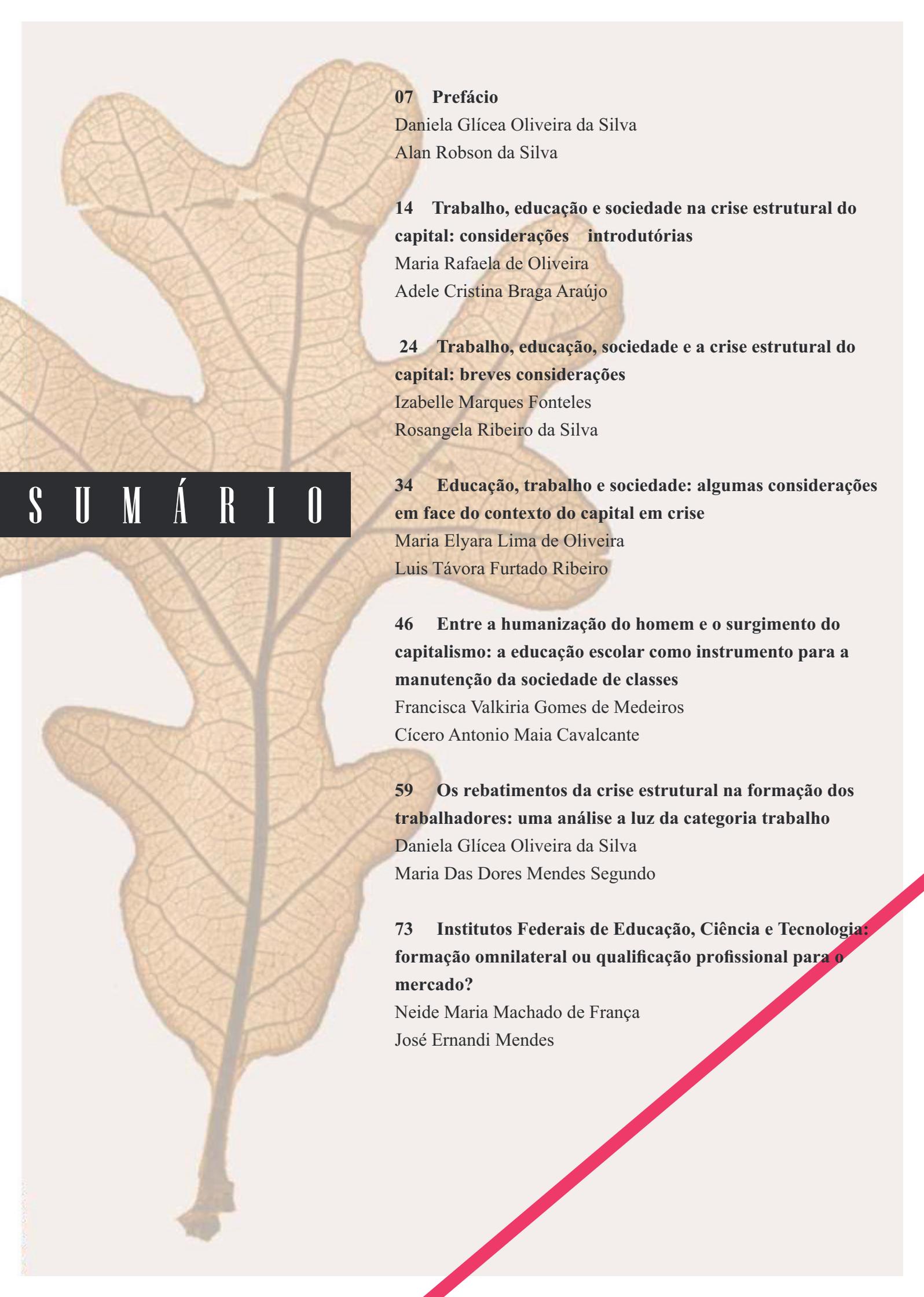
Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira – CRB: 3/304

C122 Cadernos do Sertão: trabalho, educação e sociedade na crise estrutural do capital [livro eletrônico] / Organizado por Daniela Glícea Oliveira da Silva, Alan Robson da Silva. - Fortaleza : EdUECE, 2019.
144 p. : il.
ISBN: 978-85-7826-698-1

1. Educação. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Educação e estado. I. Silva, Daniela Glícea Oliveira da. 2. Silva, Alan Robson da. III. Título.

CDD: 370



S U M Á R I O

07 Prefácio

Daniela Glícea Oliveira da Silva

Alan Robson da Silva

14 Trabalho, educação e sociedade na crise estrutural do capital: considerações introdutórias

Maria Rafaela de Oliveira

Adele Cristina Braga Araújo

24 Trabalho, educação, sociedade e a crise estrutural do capital: breves considerações

Izabelle Marques Fonteles

Rosângela Ribeiro da Silva

34 Educação, trabalho e sociedade: algumas considerações em face do contexto do capital em crise

Maria Elyara Lima de Oliveira

Luis Távora Furtado Ribeiro

46 Entre a humanização do homem e o surgimento do capitalismo: a educação escolar como instrumento para a manutenção da sociedade de classes

Francisca Valkiria Gomes de Medeiros

Cícero Antonio Maia Cavalcante

59 Os rebatimentos da crise estrutural na formação dos trabalhadores: uma análise a luz da categoria trabalho

Daniela Glícea Oliveira da Silva

Maria Das Dores Mendes Segundo

73 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: formação omnilateral ou qualificação profissional para o mercado?

Neide Maria Machado de França

José Ernandi Mendes

S U M Á R I O

83 A formação dos professores do PNAIC e a teoria do professor reflexivo: o esvaziamento da práxis como exigência do mercado capitalista

Sirneto Vicente da Silva

José Eudes Baima Bezerra

97 Divisão social do trabalho e formação docente continuada: uma reflexão de resistência

Amancio Leandro Correa Pimentel

Antonia Solange Pinheiro Xerez

108 A abordagem da categoria do trabalho no material formativo do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Lydyane Maria Pinheiro de Lima

Maria Gilvanise de Oliveira Pontes

117 Crise do capital x ensino superior brasileiro: considerações preliminares

Mirela Máximo Bezerra Silveira

Thiago Chagas Oliveira

126 Dois projetos de educação e de reprodução do ser social

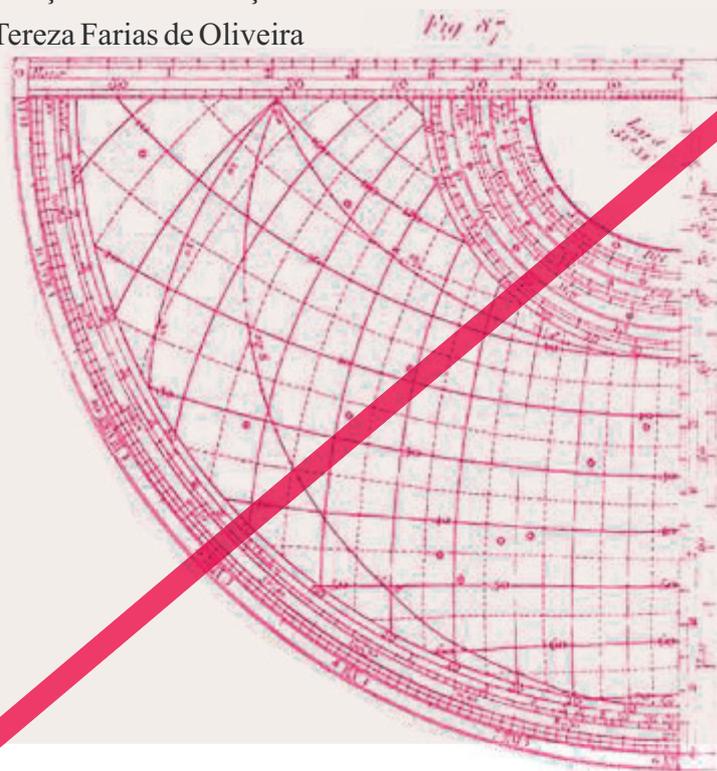
Alan Robson da Silva

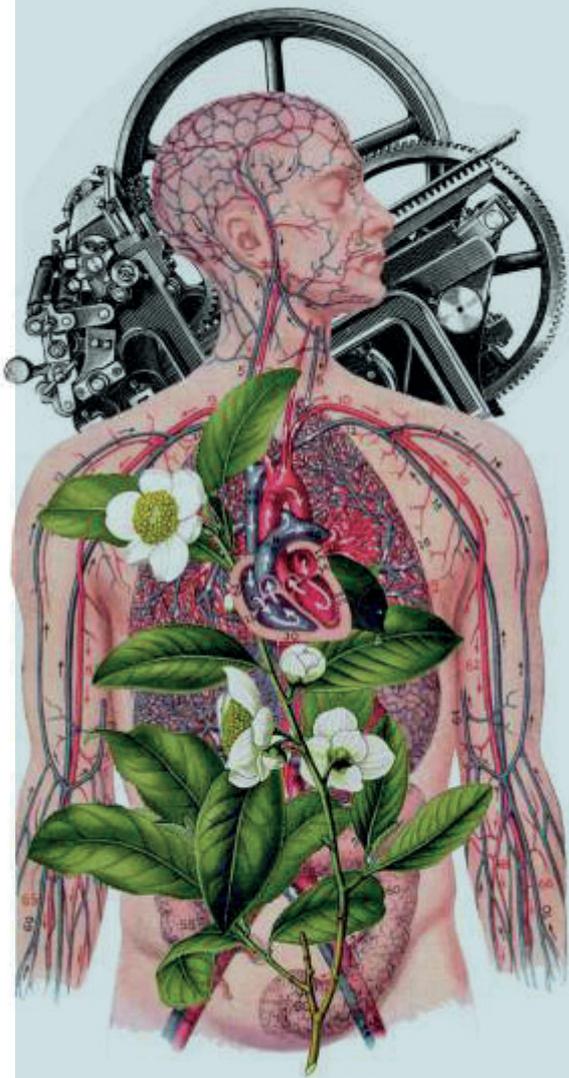
Sandra Maria Gadelha de Carvalho

135 A luta como instrumento de defesa da educação pública

Adriana Calaça de Paiva França

Catarina Tereza Farias de Oliveira





P R E F Á C I O

De modo congratulatório recebemos a proposta de apresentar a coletânea de artigos que compõem o presente livro. A publicação faz parte da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE) e tem como horizonte, sobremaneira, a exposição dos resultados das pesquisas desenvolvidas nas Universidades da região do Sertão Cearense, contribuindo para o aumento da produção de conhecimentos dessa região, valorizando as pesquisas no âmbito dos projetos acadêmicos desenvolvidos por professores pesquisadores, alunos e demais comunidade que compõe a academia.

A região do Sertão Nordeste comporta profundas contradições. Berço de poetas e escritores que tem inspiração no cenário dos dramas sociais decorrentes do clima árido da região, como José Américo de Almeida, na obra *A Bagaceira* (1928); Rachel de Queiroz, em *O quinze* (1930) e Graciliano Ramos, em *Vidas Secas* (1938), para ilustrar apenas as décadas de 1920 e 1930, confrontando com a condição de demasiada desigualdade social e miséria de suas populações. Paradoxalmente, apesar dos mártires que acometem historicamente as populações dessa região, no Ceará em específico, a marca personalística do povo cearense é a capacidade de amenizar as situações mais degradantes, evidenciada nos causos, anedotas, piadas e prozas que garantem certo eufemismo nas suas vidas desgraçadas pela condição de classe explorada. Sem posse de terras, sem água potável em abundância, restou sempre ao sertanejo, ao lado das andanças em busca da garantia da sobrevivência, uma boa dose de humor para apaziguar tanto sofrimento.

Diante da exposição das dificuldades presentes nas vidas dos sertanejos, que enfeita tantos enredos romancistas, mas que, de outro lado, não compõe apenas as narrativas, mas traduz a expressão do real da condição de classe subalterna e miserável que carrega o fardo essa população, não podemos nos deixar levar pelas análises fragmentadas e subjetivas, que relativizam a condição de classe a partir de apreensões particularizadas e parcializadas do movimento do real. Esse movimento comporta uma totalidade contraditória, e tais análises, por mais sedutoras que possam parecer, não condizem com a realidade presente nos fenômenos e se contentam com a sua aparência imediata. A miséria humana não abre possibilidade à relativização, pois é inegável o fato de que o sistema do capital, para continuar com seu mecanismo de reprodução ampliada, necessita produzir em dois polos antagônicos: crescente concentração de riqueza e miséria assombrosa a grande parte da população.

Sem mais delongas, a conjuntura apontada apenas busca situar o leitor a respeito dos autores que participam desta publicação residentes no entorno do sertão do Ceará, e prepará-lo para uma análise do real, que se propõe mergulhar nos descaminhos e nas deformações proporcionadas pela contradição fundamental soerguida no sistema do capital em profunda crise, que é a contradição entre capital e trabalho. Os artigos buscam, portanto, realizar a crítica radical ao sistema de controle social, que subsume as mediações de primeira ordem àquelas de segunda ordem, em sua lógica que Mészáros (2011) coerentemente define como incontrolável e irreformável, demonstrando a impossibilidade civilizatória da ordem social do capital.

Cabe, destarte, destinar um breve comentário a respeito dos autores dos artigos, dos quais, professores universitários e da educação básica de instituições diversas e alunos do curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino¹ - MAIE. O corpo discente do supracitado curso de Mestrado se desloca semanalmente de regiões diversas² onde residem para as cidades de Limoeiro do Norte e Quixadá, duas cidades do interior do Ceará, para as aulas das disciplinas. Não obstante esse percurso traçado semanalmente, cortando o cenário das paisagens formadas pela diversidade presente no semiárido cearense para assistir as aulas do programa, além de todas as ansiedades e inseguranças que permeiam as vidas dos estudantes da pós-graduação, são acometidos pela profunda precarização nesse nível de formação no contexto brasileiro, reflexo dos tempos de liberalização do mercado na ordem dita global, sob a égide do Estado mínimo. Diante de tais antagonismos, atravessar o sertão em busca de conhecimento crítico, que é frequentemente negado, seja com a magnitude esplendorosa do sol projetando-se no solo seco, ou sob o claro da lua iluminando as águas do Rio Jaguaribe,³ não são suficientes para abrandar as angústias proporcionadas pela totalidade do real, como complexo de complexos, sempre caótica.



- 1 O Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE é um curso de pós-graduação em nível de Mestrado que tem funcionamento interdisciplinar, interdepartamental, Interinstitucional e intercampi. O caráter intercampi se dá, pois, ele faz parte de dois campi da Universidade Estadual do Ceará – UECE: da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, localizada em Limoeiro do Norte e da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, em Quixadá, formando professores pesquisadores em sua maioria residentes nas regiões do Sertão Central e Vale do Jaguaribe no interior do Ceará. O curso possui como área de concentração: Educação, Escola e Movimentos Sociais, sendo constituído por duas linhas de pesquisa: Educação, Escola, Ensino e Formação Docente; Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.
- 2 As cidades em que residem os alunos da turma que ingressou no primeiro semestre do MAIE em 2016, cujo respondem pela autoria dos artigos, são: Limoeiro do Norte, Russas, Quixadá, Iracema, Milhã, Crateús, Crato, Jaguaruana, Tabuleiro do Norte, todas no interior do Ceará, da capital do Estado, Fortaleza e de Moreilândia no Estado de Pernambuco.
- 3 O rio Jaguaribe é um curso d'água que atravessa o estado do Ceará, compreendendo uma pequena parcela em outros estados vizinhos, mas tendo sua quase totalidade compreendida nesse estado. O seu curso demarca as fronteiras cearenses com os estados do Piauí, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Sua bacia hidrográfica ocupa cerca de 51,9% da área total do estado do Ceará.

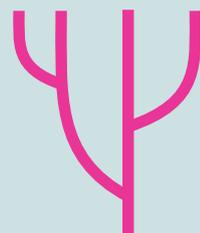
Decerto, Marx sempre deixou claro que sua teoria estava afinada com a luta do proletariado. É, pois, uma teoria da transformação social e identificada com a posição ocupada pela classe trabalhadora. Cabe ressaltar, frente ao exposto, que as pesquisas realizadas no âmbito do MAIE, do qual os autores participam na condição de alunos ou professores, possui uma marca revolucionária por dois motivos principais: por possibilitar o acesso ao conhecimento crítico-analítico da realidade, que é sobremaneira e intencionalmente negado a classe trabalhadora como condição imprescindível a manutenção da dominação de classe; e, segundo, por ter sua produção teórica, em sua maioria, preocupada com o desvelamento dos meandros que circundam a realidade social e educacional, que é por ideologias tão mascarada. A preocupação em contribuir com o aclarar da realidade é uma demanda da luta pela emancipação humana, pois como apontara Lenin (1902) “sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário”.

Não é oneroso explicitar que a publicação emerge em um contexto de agudização das relações de exploração da classe trabalhadora e, porquanto, de acirramento da luta de classes. A crise do trabalho assalariado e a severidade das contradições sociais oriundas da impossibilidade civilizatória do capital demandam, impreterivelmente, o desvelar da realidade, traspondo os muros da, por vezes, sedutora aparência dos fenômenos, mergulhando nas suas essências e nas raízes ontológicas de tais contradições, para em corolário se vislumbrar a real possibilidade de transformação da realidade por um modo de sociabilidade superior.

Frente ao exposto, o universo ideológico abordado nos doze artigos que compõem esta edição da revista assumem demasiada importância e atualidade, cumprindo a função de elevar os significados do real – concreto – por meio do processo de abstração, ao concreto pensado. Resguardadas as especificidades das abordagens realizadas pelos autores, de maneira geral, os escritos conservam coerente discussão ontológica, tendo no plano do objeto seu ponto de partida, sobre as categorias: trabalho, educação, sociedade e crise estrutural do capital, que se coadunam na totalidade social permitindo a apreensão fidedigna das relações circunscritas no sistema sociometabólico do capital. Passaremos agora a apresentação dos textos.

O artigo intitulado: *Trabalho, educação e sociedade na crise estrutural do capital: considerações introdutórias*, de autoria de Maria Rafaela de Oliveira e Adele Cristina Braga Araújo realiza uma discussão preliminar a cerca das categorias Trabalho, Educação, e Sociedade na conjuntura de Crise Estrutural do Capital, concebendo que a apreensão dessas categorias no contexto da crise do capitalismo contemporâneo são fundamentais para a apreensão do movimento que torna o complexo educativo lucrativo para o capital.

Seguindo essa mesma direção o artigo: *Trabalho, educação, sociedade e a crise estrutural do capital: breves considerações*, de Isabelle Marques Fonteles e Rosângela Ribeiro da Silva trata das categorias trabalho, educação, sociedade e crise estrutural do capital. Tais categorias, que estabelecem com os demais complexos uma determinação recíproca, são compreendidas no escrito como basilares para a discussão da problemática da educação dentro da concepção marxista. O enfoque sobre o complexo parcial da educação se dá na formação docente dos pesquisadores em educação no contexto de crise estrutural do capital a partir do legado de clássicos do marxismo.



Realizando uma discussão análoga Maria Elyara Lima de Oliveira e Luis Távora Furtado Ribeiro, assinam o artigo: *Educação, trabalho e sociedade: algumas considerações em face do contexto do capital em crise*, que busca analisar o complexo da educação enquanto categoria fundada pelo trabalho, percebendo o processo de complexificação porque essa passou no decorrer do processo histórico, além de realizar a crítica aos desdobramentos gestados no plano do desenvolvimento social e humano frente à crise aguda do capital, que produz rebatimentos no cenário educacional diante do pacote de reformas neoliberal, traduzindo os interesses do empresariado e das agências multilaterais nesse campo.

Percebendo a educação como aliada na legitimação e poderoso instrumento para a manutenção da sociedade de classes, o artigo de título: *Entre a humanização do homem e o surgimento do capitalismo: a educação escolar como instrumento para a manutenção da sociedade de classes*, dos autores Francisca Valkiria Gomes de Medeiros e Cícero Antonio Maia Cavalcante, realiza uma contundente revisão de literatura que permite ao leitor uma visão histórica dos processos de evolução da espécie humana, percebendo esse processo não apenas como biológico, mas social, inferindo a importância do complexo educativo nesse feito, pois, permite a reprodução do gênero humano. Diante do achado sobre o papel desempenhado pelo complexo parcial da educação na manutenção da sociedade de classes, os autores apontam para a importância de se pensar um currículo voltado a uma compreensão crítica das contradições intrínsecas ao desenvolvimento do sistema do capital e de teorias afinadas com a luta da classe trabalhadora.

Limitando-se a análise dos entornos da educação no contexto do capital em crise endêmica, Daniela Glícea Oliveira da Silva e Maria Das Dores Mendes Segundo escrevem o artigo: *Os rebatimentos da crise estrutural na formação dos trabalhadores: uma análise a luz da categoria trabalho*. Buscando ir à raiz das contradições sociais no sistema sociometabólico do capital que produzem desdobramentos em todos os complexos sociais e que promovem à desumanização do homem, as autoras defendem a tese de que a formação destinada à classe trabalhadora na atualidade promove rumos indesejáveis, por não apontar na direção da libertação das amarras do capital e da emancipação humana. Além disso, conforme apontado, as reformas educacionais promovidas no contexto de crise do capital tem contribuído para a agudização da dualidade histórica nesse setor. Esse artigo contribui, por tanto, com a crítica radical que mira na superação do modo de sociabilidade atual por um modelo superior, para assim pensar numa formação humana plena.

Contribuindo com a crítica à formação que se destina aos trabalhadores Neide Maria Machado de França e José Ernandi Mendes apresentam o artigo de título: *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: formação omnilateral ou qualificação profissional para o mercado?* por meio do qual expõem uma pormenorizada reflexão a respeito da formação oportunizada aos trabalhadores na proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. A problemática levantada pelos autores é se esse modelo educacional propiciado nos IFs concretiza uma formação de maneira integral ao seu público ou trata-se de mera qualificação profissional voltada a atender os interesses do mercado no contexto do capitalismo contemporâneo.

A análise se baseia na proposta levantada por Marx da formação omnilateral. É evidenciado pelos autores que a proposta dos IFs acaba por consolidar na atualidade a dualidade educacional histórica e concretiza a inversão entre trabalho e educação nas relações de produção capitalista, não como uma relação potencializadora do ser, mas que, ao contrário, o esvazia. De grande atualidade e relevância social o artigo de título: *A formação dos professores do PNAIC e a teoria do professor reflexivo: o esvaziamento da práxis como exigência do mercado capitalista*, de Sirneto Vicente da Silva e José Eudes Baima Bezerra permite ao leitor uma visão legítima da política educacional que vem sendo desenvolvida pelo Governo Federal em torno da formação continuada dos professores da Educação Básica por meio do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012).

Os autores realizam uma análise investigativa dos pressupostos envolvidos a formação continuada de professores, que é um dos eixos principais do referido programa, asseverando que esta vem sendo moldada, diante da política revestida no PNAIC, que se baseia na epistemologia da prática, por uma orientação tecnicista, conforme diretrizes preestabelecidas, onde a atuação dos profissionais docentes é restrita a execução de tarefas definidas de modo padronizado pelos gestores do programa.

Refletindo de modo similar e somando a crítica da formação continuada, mas em um contexto histórico-espacial diferente, Amancio Leandro Correa Pimentel e Antonia Solange Pinheiro Xerez no texto de título *Divisão social do trabalho e formação docente continuada: uma reflexão de resistência*, se debruçaram sobre a formação continuada oferecida aos professores da cidade de Crato, no Ceará, pela Secretaria de Educação do Município, que está subordinada a política desenvolvida pelo Governo Federal de modo geral. A tese levantada pelos autores é que essa formação implica em um esvaziamento da abrangência dos conhecimentos em relação à sociedade e a educação de que os professores necessitam para uma prática efetiva em sala de aula, nas palavras dos autores, essa formação, ou o que tomamos a iniciativa de chamar de conformação ou deformação nos moldes dos interesses dominantes, consiste, portanto, em um reducionismo “instrumental-didático-pedagógico”. Temos outro estudo de grande fôlego compondo essa edição da revista a respeito da formação continuada de professores da Educação Básica, enfocando, contudo, o nível médio de ensino. *A abordagem da categoria do trabalho no material formativo do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, assinado por Lydyane Maria Pinheiro de Lima e Maria Gilvanise de Oliveira Pontes, nos coloca a problemática da formação continuada dos professores do Ensino Médio como deveras urgente. Partindo de uma análise ontológica, as autoras enfocam a categoria trabalho em seu uso corrente nos materiais didático-pedagógicos desenvolvidos no âmbito do Programa Federal Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014), que são utilizados na formação continuada dos professores.

Nesse intento, temos um estudo que demonstra o quão sedutores são os discursos presentes nas propostas do governo no que tange a formação da classe trabalhadora. Como constatam as autoras, a abordagem da categoria trabalho nesse material é limitada, com fim a instrumentalizar a prática dos professores para um redesenho curricular do Ensino Médio que atenda aos atuais interesses de reprodução da sociedade de classes.



Dando prosseguimento, o artigo *Crise do capital x ensino superior brasileiro: considerações preliminares*, dos autores Mirela Máximo Bezerra Silveira e Thiago Chagas Oliveira contribui com a reflexão crítica a respeito do atual processo de mercantilização, precarização e sucateamento da educação superior brasileira diante do agravamento da crise estrutural do capital. Com base nos teóricos da crítica marxista o artigo discute a incorporação do viés mercadológico no setor educacional, diante dos rebatimentos da crise hodierna nesse setor, que acaba por moldá-lo a lógica do sistema do capital.

Em *Dois projetos de educação e de reprodução do ser social*, de autoria de Alan Robson da Silva e Sandra Maria Gadelha de Carvalho, a temática discutida atende a uma compreensão histórica da relação estabelecida entre diferentes concepções de formação escolar e os diversos projetos de sociedade e relações sociais definidos por estes. Compreendendo a educação escolar como integrando um processo mais geral de formação humana os autores expõem as intencionalidades da classe dominante em impor um projeto de escola que visa formar indivíduos para uma sociedade de mercado. Em contraposição os mesmos apresentam a luta do movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em propor um projeto de educação convergente com as demandas do movimento camponês, em suma, de reprodução social e histórica desse sujeito coletivo. Nessa perspectiva o presente trabalho aborda a dissociabilidade entre educação escolar e sociedade, inadmitindo a neutralidade da escola ante a luta de classes na sociedade capitalista.

O artigo que encerra esta publicação nos presenteia com uma discussão coerente e de suma relevância a respeito das lutas diárias travadas socialmente por estudantes e trabalhadores da educação em um contexto de precarização desse setor, diante da crise estrutural do capital. Nesses termos, Adriana Calaça de Paiva França e Catarina Tereza Farias de Oliveira apresentam o artigo: *A luta como instrumento de defesa da educação pública*. No entendimento das autoras, a luta em defesa da educação pública tem sido intensificada, sendo as greves um instrumento necessário aos trabalhadores da Educação, diante dessa conjuntura, na luta por melhorias no cenário educacional. Porquanto, nas relações estabelecidas pelo modo de produção capitalista, a dominação das subjetividades humanas vem igualmente se intensificando. O cenário de crise tem, como exposto no artigo, minado as possibilidades vislumbradas pelo setor educacional com a emancipação humana, restando à luta como instrumento em defesa dessa educação. Seguindo a concepção materialista histórica-dialética de conhecimento, tem-se aqui uma relação direta com o período histórico no qual os textos da revista são produzidos, através de seus autores o conhecimento expressa um conjunto de intencionalidades que, em última análise coadunam-se com interesses de classe, sejam elas evidentes ou não para os autores. As pesquisas aqui apresentadas fazem parte do esforço coletivo de alunos e professores em inserir-se no bojo da luta de classes a partir de sua escrita crítica e organicamente atrelada a necessidade histórica da classe trabalhadora de desvelamento do real.

Passados exatos 100 anos da primeira tentativa de construção de um Estado proletário com a Revolução Russa de 1917, assim como do desdobramento de diversas experiências reais de socialismo, soa mais uma vez estridentemente a imperativa necessidade de emancipação humana da barbárie imposta pela sociedade de classes.

Diante do atual contexto histórico se faz necessário lembrar aqueles que estão de diretamente ligados à produção do conhecimento que se até agora *“Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo”* (11ª Tese sobre Feuerbach). Se não se pode separar o escritor do mundo em que este vive, são muito claras para alunos e professores do MAIE, que resistentemente cumpre o papel de formar mestres em educação e ensino no interior do Estado do Ceará, capazes de compreender e agir criticamente no mundo no mundo em que vivem, as implicações da sociedade capitalista no ambiente escolar. Não é menos certo que nos últimos anos a desigualdade social alcançou níveis jamais registrados. Em 2016 o relatório publicado pela ONG inglesa Oxfam registrou que 1% das pessoas mais ricas da humanidade detém mais riqueza que as outras 99%. Tal concentração só foi possível à custa do sacrifício e da exploração de grande parte da população global.

Focos de barbárie se alastram por todo o mundo. A humanidade adentrou ao século XXI com mais de 1 bilhão de favelados em todo o mundo. Em países menos desenvolvidos os favelados constituem cerca de 78% da população urbana. O Brasil, por exemplo, adentrou ao novo século com 36,6% de sua população (51,7 milhões) sob a condição de favelados (DAVIS, 2006. p. 34). A tragédia humanitária ressoa em todo o mundo. Segundo a Organização das Nações Unidas – ONU, o número de refugiados de guerra supera atualmente a marca dos 65 milhões de pessoas. Em 2016 foram registradas 4.600 mortes no Mar Mediterrâneo de refugiados da fome, conforme dados da Organização Internacional para Imigração (OIM).

No Brasil, os 10% mais ricos da população detém mais da metade de toda a riqueza do país, tal marca tem se agravado com as medidas de corte de direitos sociais impostas pelo Governo do presidente Michel Temer, privatizações, congelamento de gastos com serviços básicos como saúde, segurança e educação, concessão de terras habitadas por populações indígenas, quilombolas e camponesas, reforma trabalhista, previdenciária e educacional, além dos cortes maciços de investimentos em programas sociais, são algumas das medidas adotadas pela classe dominante brasileira como forma de expropriação das gerações atuais e futuras da classe trabalhadora. Medidas que já se fazem responsáveis pelo aumento da pobreza no país, elevação nos índices de violência no campo e na cidade, superlotação em hospitais e postos de saúde, escolas sucateadas e sem incentivo e de extrema perseguição à atividade docente.

Nesse sentido, reconhecendo a necessidade histórica de superação da sociedade capitalista, os alunos e professores que participam dessa publicação optaram por tornar sua atuação profissional e sua produção intelectual em extensão de sua militância política e social. Se a história é um anjo com os olhos voltados para traz como disse Walter Benjamim, o esforço aqui contido, seus sucessos e suas agruras, busca ir ao encontro da força revolucionária de mulheres e homens que inconformados com a injustiça social optaram por tornar suas vidas em expressão de inconformação, resistência e luta.

Ao leitor um prévio agradecimento se faz necessário pela decisão e coragem de adentrar as reflexões aqui expressas, assim como o convite a somar-se aos que resistem e lutam. Quase 170 anos do Manifesto Comunista, ainda ecoa nos anais da história humana a conclamação e a necessidade de união dos trabalhadores do mundo inteiro.

Daniela Glícea Oliveira da Silva
Alan Robson da Silva

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

*Maria Rafaela de Oliveira*¹
*Adele Cristina Braga Araújo*²

RESUMO

Esta investigação almeja discorrer sobre algumas categorias que consideramos basilares acerca da problemática da educação dentro da concepção marxista: Trabalho, Educação, Sociedade e a Crise Estrutural do Capital. Optamos por uma pesquisa teórico-bibliográfica, dialogando com alguns dos principais autores que debatem a temática em questão como: Lima, Jimenez, Leontiev, Moraes, Santos, dentre outros autores que colaboraram para o enriquecimento do diálogo. Para a elaboração do conhecimento utilizamos o materialismo histórico dialético, buscando estabelecer a compreensão do legado marxiano. Por este prisma, os resultados até aqui obtidos mostram o quanto este trabalho pode vir a ser valioso para um debate crítico acerca do complexo da educação em tempos de crise do capitalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Crise Estrutural do Capital.

ABSTRACT

This research aims to discuss about some categories that we consider essential on the problem of the education in the Marxist conception: Work, Education, Society and Structural Crisis of Capital. We opted for a theoretical-bibliographic research, based on the thoughts of some authors who debate the theme in question as: Lima, Jimenez, Leontiev, Moraes, Santos among other authors who collaborated to the enrichment of this research. For the elaboration of the knowledge we use dialectical historical metarialism, seekink to establish the understanding of the Marxian legacy. From this point of view, the results obtained so far show how this work can be valuable for a critical debate about the education complex in times of crisis of contemporary capitalism.

KEYWORDS: Work. Education. Structural Crisis of Capital.



¹ Sobre as autoras: Maria Rafaela de Oliveira é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC-UECE. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, FECLESC/FAFIDAM.

² Adele Cristina Braga Araújo é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, mestra pelo programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UECE. Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Educação Brasileira PPGEB/UFC. Professora Pedagoga do Instituto Federal de Educação do Ceará IFCE/ Canindé.

Esse estudo trata-se de uma investigação em fase inicial que tem o propósito de discutir sobre a problemática da educação e alguns dos complexos basilares que a circunscrevem. Dessa forma, nos amparamos no materialismo histórico dialético descrito por Marx em *O capital*. Acreditamos que esse método busca compreender as mudanças do mundo a partir da realidade material, utilizando a dialética para alcançar o conhecimento mais abrangente. A dialética em uma concepção materialista busca conceber as transformações e mudanças a partir da realidade em que aconteceram.

Portanto, procuramos nos debruçar pelas principais categorias que discutem sobre a temática abordada. São elas: Trabalho, Educação, Sociedade e Crise Estrutural do Capital. Assim, traremos um panorama de contribuições de autores renomados que se apropriam dessa discussão e nos estimulam a refletir com criticidade os complexos supracitados.

A princípio, abordamos os complexos Trabalho e Educação, trazendo o trabalho como categoria fundante do ser social, pois, julgamos que esse complexo é a “[...] única categoria que faz a mediação entre os homens e a natureza. Todo processo histórico se desenvolve a partir desse fundamento” (TONET, 2009, p. 4). Então, é a partir do trabalho que surge a categoria da educação, complexo que iremos abordar no debate, além de destacarmos algumas das suas particularidades e principalmente o seu duplo sentido: educação lato e educação estrito.

Adiante, adentramos nos complexos sociedade e Crise Estrutural do Capital. Crise esta que atinge todas as esferas sociais, principalmente na área educacional, tanto em seu sentido lato, como em seu sentido estrito. O capitalismo encontrou na educação uma grande fonte de lucro. Para conseguir intensificar a lucratividade do capital, a burguesia retira da educação os poucos recursos que o são destinados e afeta negativamente a classe dos trabalhadores.

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho em seu sentido ontológico é a categoria fundante de toda a práxis social; é a função social do trabalho que o diferencia de todas as outras atividades humanas, além de ser o trabalho o fundador do ser social “sem, contudo, esgotá-lo” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 02). A natureza é a base para a reprodução dos seres humanos. Dessa forma, podemos asseverar que é pelo trabalho que se fundam os outros complexos, como a educação, o direito, a religião, dentre outros. Todas essas categorias são geridas a partir do trabalho e possuem uma vinculação ontológica com relação a este e, paralelamente a isso, possuem uma respectiva autonomia, ligada diretamente à ontologia (estudo do ser) do trabalho.

A esse respeito, no momento em que o homem se reconhece como criador, como um ser natural que pode transformar a natureza e elaborar sua própria vivência, ele se desvincula da natureza e passa a organizar sua própria existência. Como salienta Leontiev (s/a) “[...] o homem é considerado como um ser à parte, qualitativamente diferente dos outros animais” (p. 279). Podemos dizer, então, que o trabalho diferencia os seres humanos dos outros animais. Sendo assim, o homem se difere por ser o único ser vivo que não é inteiramente biológico.

[...] o homem não nasce homem; ao contrário dos animais, o homem não nasce “sabendo” o que deve fazer para dar continuidade à sua existência e à da espécie, ele, então, aprende a ser homem com os outros homens que estão de posse do patrimônio humano, ou seja, “das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 2004, *apud* MORAES *et al*, 2013, p. 103).

Baseado nessas premissas percebemos que na vivência primitiva, o homem evolui lentamente e passa a desenvolver instrumentos para sua sobrevivência e também para satisfazer suas necessidades básicas e a partir daí começa a aperfeiçoá-lo e colocá-lo em uma forma cada vez mais complexa e de melhor manuseio para facilitar a realização de uma determinada atividade. Conseqüente a isso, ocorre a apuração dos sentidos — o ser humano passar a andar ereto, o queixo diminui, o polegar se verga, ou seja, os sentidos tornam-se apropriados ao homem. Isso mostra que o homem passa pelo processo de hominização (evolução) para humanização (desenvolvimento). Para tanto, Tuleski *et al* (2013, p. 284) ressaltam que:

Ao criar processos e meios para retirar da natureza a sua sobrevivência, ele cria sua própria humanidade e humaniza a natureza. O homem, diferentemente dos animais, não repassa às novas gerações apenas as marcas genéticas, mas, pelas mediações estabelecidas, repassa também experiências e produtos, para dar continuidade ao processo civilizatório. Ele é, pois, ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais que cria e reproduz; sendo produto da sociedade, é também quem a produz. Ser criador e criatura (produto) constitui uma relação dialética e histórica. Enfim, cada processo adquirido pelo homem significou, assim, um avanço no domínio da própria natureza.

A esse respeito, podemos destacar que a hominização é o processo de evolução do ser humano, processo esse que pode retroceder e a humanização é um desenvolvimento que possui continuidade. Um exemplo bastante atual para esse retrocesso dos homens está relacionado a postura dos indivíduos. Na época primitiva, os homens andavam com as mãos encostadas no chão e aos poucos conquistaram a postura ereta, e hoje, percebemos as pessoas andando mais curvadas. Dessa forma, fica visível que o processo de evolução pode retroceder.

Desse modo, para prosseguirmos com a investigação de outras categorias, necessitamos deste ponto pé inicial para compreender o trabalho, considerando-o primordial para o ser social. Acreditamos, que nos limites do nosso estudo, tenhamos abordado os principais aspectos desta categoria para que possamos seguir na análise do complexo da educação.

A Educação é uma categoria fundada pelo trabalho “como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica³ e autonomia relativa” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 6). A educação possui um lugar de destaque no processo de desenvolvimento do ser social. É por ela que o homem adquire particularidades indispensáveis e componentes culturais primordiais para o seu desenvolvimento.

³ Para Lukács (1979 *apud* LIMA; JIMENEZ) a dependência ontológica está respaldada, no fato que “o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.” (p. 78)

Segundo Lima e Jimenez (2011) o trabalho por ser a categoria fundante, é privilegiada ontologicamente em relação as outras categorias. Ou seja, os outros complexos “[...] só podem ser produzidos no âmbito da sociabilidade já construída, em cujo cerne a totalidade social expressa o momento predominante” (p. 6). Sendo assim, os complexos sociais só atingem a autonomia em um contexto crescente sociabilizado pelo progresso do trabalho. Porém, essa autonomia não se configura por completo. Ela permanece relativa, precisamente por sua dependência ontológica que se sustenta na sua relação com o trabalho. Então, a autonomia que esses complexos possuem se dá na efetivação de suas funções específicas, que se diferem da relação entre homem e natureza, e assumem características particulares que os diferenciam do trabalho.

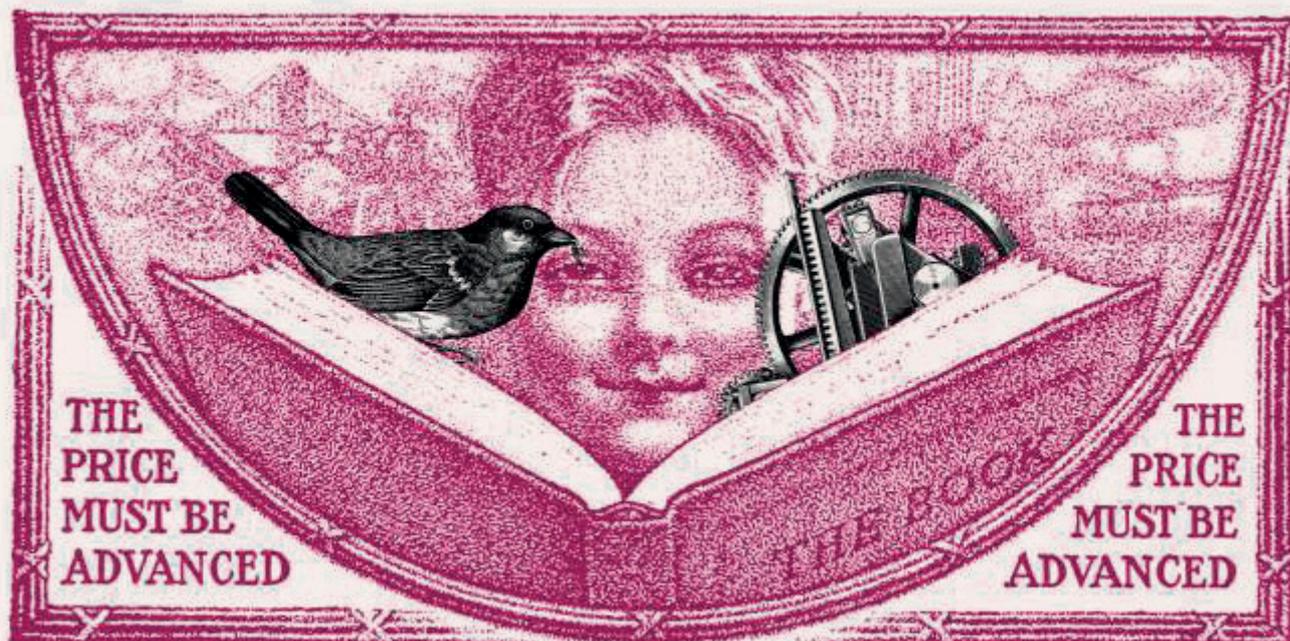
Desse modo, prosseguiremos a discussão apoderando-se dos dois modelos de educação existentes, denominados: educação *lato* e educação *estrito*. Podemos considerar a *lato* como uma educação popular, desenvolvida nas comunidades, que traz a cultura dos indivíduos da antiguidade para as novas gerações e a *estrito* é a educação sistematizada, dentro da escola ou instituições, que surge pela implicação do trabalho e pela divisão de classes e é influenciada pelos interesses dessas classes, sobretudo, a classe dominante no bojo da sociedade capitalista.

Com uma linguagem mais precisa, nos baseando em Lima e Jimenez (2011), podemos considerar que a educação em seu sentido *lato* possui uma semelhança com a linguagem, por ambos serem complexos universais que aparecem em todas as formas de sociabilidade humana. Nas palavras das autoras:

A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social. [...] a educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens. (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 11)

É preciso salientar que as autoras supracitadas alertam que mesmo a linguagem e a educação sendo complexos universais, não quer dizer que sejam iguais, pelo contrário, elas possuem aspectos e particularidades diferentes que precisam ser levados em consideração. A linguagem tem a “[...] capacidade de mediar tanto o intercâmbio entre homem e natureza, quanto as relações dos homens entre si. A educação [...] se articula apenas com a práxis social, com relação entre os homens”. (LIMA; JIMENEZ, 2011, p.12)

Ainda com base em Lima e Jimenez (2011), partimos agora para a educação em seu sentido *estrito*, sendo esta, fruto do processo de complexificação do trabalho. Ou seja, a partir do momento em que surgem a divisão social do trabalho e o prosseguimento da evolução desse processo, ocorre o aparecimento das profissões. Contudo, a transmissão dos conhecimentos são destinados a um determinado fim, ou seja, o processo de educação não ocorre mais de forma espontânea, passa a ser orientada para uma formação específica que atenda a demanda do mercado de trabalho.



Assim como a educação em seu sentido *lato* se assemelha com a linguagem, a educação *estrita* presume a categoria do direito. Ela surge para atender “interesses particulares e não universais” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 14). A diferença que se faz primordial entre esses dois modelos de educação delineados no decorrer do debate, é que a *lato* consiste em um caráter universal e a *estrito* possui sua dependência na divisão de classes.

Com a Revolução Burguesa, esses dois modelos de educação citados acima formulam uma nova divisão denominada: Educação propedêutica e Educação profissionalizante. Ambas possuem um público e objetivos diferentes. A propedêutica é voltada para uma formação de cunho geral, intelectual; a outra é voltada para o mercado de trabalho, e o público alvo é a classe trabalhadora. Assim, a sociedade se divide entre os pensantes (a burguesia) e os que trabalham e obedecem, em outras palavras, os que vão dá manutenção a miséria do capital.

Baseado nisso, a educação retroalimenta o trabalho e é retroalimentada por ele, em um momento preponderante que não determina-o. Para tanto, existe uma dependência relativa que é uma categoria da educação, que possui uma estreita relação com o trabalho. Sendo assim, podemos destacar a relação da educação com o trabalho. A educação possui uma dependência relativa, que não é absoluta, ela não independe completamente.

Ainda podemos destacar a retroproacidade dialética: a educação é fundada pelo trabalho, que por sua vez se constitui como complexo sistemático. A educação retroalimenta os elementos do trabalho. Podemos salientar, que tanto a educação *lato* como a *estrito* pertence à autonomia relativa e a retroproacidade dialética, porém, a sistematizada é mais problemática porque ela é intencionalmente vinculada ao trabalho, e no final pode contribuir com a emancipação humana da possibilidade, e não da esperança.

Para concluir esse debate em torno do trabalho e educação, nos faz necessário percorrer sobre mais duas categorias fundamentais para o entendimento da problemática da educação, sendo elas: sociedade, e a crise estrutural do capital. Ambas estão relacionadas com o trabalho e com a educação.

3. SOCIEDADE E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Durante a história da humanidade foram estruturados alguns modos de produção, que no decorrer do tempo estiveram se modificando em busca de um aperfeiçoamento. Os modos de produção que já existiram são: o primitivo (canibal), escravismo (trabalho escravo), feudalismo (servil), e por fim o nosso modo de produção vigente, o capitalismo (“livre”, assalariado).

Conforme Moraes *et al* (2013) existiu um tempo em que a luta do homem contra a natureza era extremamente desigual. Na batalha pela sobrevivência, com o trabalho, o homem passa a produzir mais do que o necessário para sua existência, e criam ferramentas que vão se aprimorando e transformando-se em armas e assim, surge a possibilidade de apoderamento do trabalho alheio.

Com a apropriação do trabalho alheio, instaura-se, então, a propriedade privada dos meios de produção. Os grupos (clãs, tribos) mais fortes, mais produtivos, mais bem armados começaram a dominar os mais fracos. Como resultado a escravatura foi se estabelecendo e fazendo reformas substanciais na forma de produção de vida, transformando a primitiva sociedade sem classes numa nova forma de organização social dividida em duas classes: o senhor e o escravo. Nasce a exploração do homem pelo homem sob o modo de produção escravista, o qual impera durante a Idade Antiga. (MORAES *et al*, 2013, p. 96)

Com a decadência do escravismo, surge o modo de produção feudal que vigora na Idade Média. No feudalismo, ainda permanece a exploração do homem pelo homem. Nesse modo de produção, podemos destacar a classe dos latifundiários representada pela nobreza e o clero versus a classe dos servos (camponeses). Durante esse período se destaca o trabalho artesanal e urbano.

Posteriormente, Moraes *et al* (2013) asseveram que com o desenvolvimento do comércio e das atividades em seu entorno criam-se novas necessidades e possibilidades, tais como: “artesanato, corporações de ofícios, crescimento da atividade mercantil, acumulação de capital que passou a ser investido na produção, originando, assim, a indústria – esse processo determina a falência do modo de produção feudal”. (p. 99)

Então, os homens iniciam a era moderna alicerçada pela indústria e a cidade. Segundo Moraes *et al* (2013, p. 99) “a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural e passa a se organizar através de um direito estabelecido formalmente: contrato social”. Para marcar a história, os homens passam a ser “livres e iguais”. Contudo, o principal elemento para a produção da vida – meios de produção, é a força de trabalho, permanecendo ainda, a divisão de classes⁴ entre os capitalistas e os trabalhadores, só que desta vez em uma formalidade mascarada, ou seja, os trabalhadores são explorados, vendem sua força de trabalho e acreditam que são possuidores da sua liberdade e igualdade.

⁴ Concordamos com Tonet (2009) quando ele afirma que “[...] tudo é radicalmente histórico e social, isto é, que nenhuma forma de sociabilidade é imutável, o que significa que a divisão da sociedade em classes sociais não é, de modo nenhum, a forma definitiva de sociedade.” (p. 5)

Em suma, todos os modos de produção que fazem parte da história da humanidade possuem sua base na exploração do homem pelo homem, ou seja, a classe trabalhadora desde sempre é explorada,⁵ permanecendo até os dias atuais. Para dar prosseguimento a discussão, adentremos agora no debate sobre a crise estrutural do capital,⁶ assim denominada por Mészáros.

Para Mészáros (2009), o século XX ficou marcado por inúmeras crises do sistema capitalista. A crise estrutural do capital, ainda nas palavras do autor, está destinada a se agravar de tal forma que não atinge apenas a esfera econômica, mas também a todas as dimensões que compõem a vida social, como: política, educação, natureza, etc. Filho e Segundo (s/a) asseveram que a referida crise afeta profundamente todos os complexos sociais, que possua ligação ou não com o estopim ou a causa do problema em sua aparência fenomênica.

O principal objetivo do capital é a sua auto reprodução, em que tudo deve subordinar-se absolutamente, ou seja, a natureza e todas as necessidades básicas e aspirações humanas se submetem para a reprodução desse sistema. Para Paniago (2012) “O capital só é capital enquanto mantém ativa sua capacidade de auto reprodução, e esta só se torna possível ao transformar valor em novo valor objetivando – que “'se distingue de um valor de uso apenas por se multiplicar constantemente'” (p. 45)

O destaque do valor de uso pelo valor de troca para o capital fica cada vez mais visível nas palavras de Paiva (2016), segundo a autora:

[...] todas as coisas e relações sociais se convertem em mercadoria e esta por sua vez se autonomiza e torna-se algo externo à subjetividade que a objetivou. Nessa direção, torna-se imprescindível compreendermos os fundamentos filosóficos-econômicos da sociedade das mercadorias fundada a partir a subsunção do trabalho pelo capital, do valor de uso pelo valor de troca. (p. 1)

Segundo Mészáros (2009), a crise estrutural não possui uma origem por si só de forma misteriosa, ela consiste dentro de três dimensões basilares: produção, consumo e circulação. Se essas três dimensões estiverem em um bom funcionamento, não há crise estrutural. É importante destacar, que isso não anula outros tipos de crises, como por exemplo a cíclica. Ou seja, só podemos considerar crise estrutural quando as três dimensões forem afetadas.

Portanto, a produção capitalista se desenvolve a partir da acumulação de capital, que se dá pela exploração dos trabalhadores e se materializa na mais valia que conseqüentemente a isso, intensifica a destruição da natureza, o alto índice de desemprego, a precarização do trabalho, e o aumento constante da pobreza. Atingindo inclusive a esfera da educação, tanto em seu sentido lato como no estrito.



⁵ Os indivíduos aparecem como iguais proprietários de mercadorias (capitalista/proprietário dos meios de produção e trabalhador/proprietário da força de trabalho), portanto livres para comprar e vender suas mercadorias entre si, regidos apenas por seus interesses particulares. No entanto, a classe trabalhadora nem efetivamente é proprietária de sua força de trabalho, porque não tem o direito de decidir não vendê-la, nem por que preço vendê-la ao capitalista, sob o imperativo de morrer de fome, por exemplo. (MORAES *et al*, 2013, p. 100)

⁶ O capital antecede o capitalismo (porque no escravismo e feudalismo já existia o valor de troca) e pode ser posterior.

Filho e Segundo (s/a) relatam que para o enfrentamento da crise surge o neoliberalismo,⁷ considerado “[...] uma nova ordem econômica, como uma reação da classe dominante, sob o aparato da ideologia burguesa conservadora.” (p. 4). Bertoldo (*apud* FILHO; SEGUNDO, s/a) aponta que esse sistema apresenta três possibilidades para sair da crise, sendo elas: a financeirização do capital na forma de modificação do capital especulativo; uma reestruturação no processo de trabalho afetando diretamente os direitos da classe trabalhadora; e por fim, a conversão do patrimônio público em privado.

Essas possibilidades disponibilizadas pelo neoliberalismo, convêm apenas aos interesses do capital: utilizando medidas econômicas, retirando da classe trabalhadora os mínimos direitos, removendo as condições básicas do trabalhador e proporcionando mais acúmulo de riqueza e lucro para o capital. Não é à toa que Santos (s/a) destaca que o neoliberalismo juntamente com a globalização são possuíntes de uma pretensão de serem “[...] os dois pilares hegemônicos capazes de solucionar os problemas dos povos, principalmente, daqueles que vivem nos países ditos periféricos” (p. 1). Pela lógica que o neoliberalismo apresenta, é nítido que eles precisam utilizar esse discurso frauduloso. Ora, ele surge para colaborar com a obtenção de lucro do capital e não tem a intenção de amenizar os problemas da população. Para Chico de Oliveira (*apud* SANTOS, s/a, p. 3) “[...] no plano político não alcançou a solução dos problemas mais graves da população, ao contrário, em vários aspectos, os fez piorar”.

Santos (2012) nos alerta que a burguesia prega que na modernidade o homem dispõe de três pilares: liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, utilizando as palavras do autor, a história “não confirma a existência de algum ser humano desfrutador desses três vértices, nos quais, segundo os seus elaboradores, seria guiada a nova sociedade e para qual ela se ajustaria.” (p. 15)

Na realidade, esses pilares não saem do papel, isso fica visível quando nos deparamos com crianças fora da escola e pedindo esmola na rua, limpando para-brisas ou vendendo balas nos sinais. Que igualdade é essa? Enquanto uns desfrutam das comidas mais caras, outros fazem apenas uma refeição ao dia, ou pior, não tem o que comer. A realidade é cruel, o capital compactua com a destruição do indivíduo, da natureza, da humanidade, ou seja, do ser social.

Seguindo com o debate sobre a crise estrutural do capital, podemos perceber que essa crise afeta todos os setores sociais, inclusive a educação. Podemos percebê-la com os cortes cada vez maiores das verbas destinadas a educação; o aumento de privatização das escolas, principalmente o ensino superior, atingindo até a pós-graduação, proporcionando cursos com um nível baixíssimo; e a diminuição das bolsas destinadas aos estudantes, principalmente das licenciaturas. A burguesia encontrou na educação a lucratividade para o capital, e com esses interesses mascarados, os empresários começaram a se “preocupar” com a educação e formulam projetos ou programas que destinam o conhecimento apenas para preencher a demanda do capital.

⁷ Apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital. Essas mesmas medidas realizam objetos diversos, a depender de quais interesses de classe procuram proteger. De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, como a contrapartida necessária à situação de crise da lucratividade, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e de trabalho. (PANIAGO *apud* FILHO; SEGUNDO, s/a, p. 44)

Para Mészáros (2009), o aprofundamento da concentração de renda e níveis altíssimos de desemprego; as deficiências graves na área educacional, referentes ao aumento das taxas de repetência, evasão, e analfabetismo; a desvalorização e o baixo salário dos professores; dentre outros fatores, implicam no desenvolvimento da sociedade. Podemos pensar no motivo para tamanho descaso com a educação, já que esta é considerada a escapatória para tudo de maléfico que o capital proporciona a sociedade. Ou seja, é colocada na educação a solução para todos os problemas proporcionados pela crise estrutural do capital.

Então, é o capital que determina o nível de educação destinado a cada classe, adequando as suas exigências e demandas. O que é exigido para a classe trabalhadora na atualidade, é ser possuidor de quatro competências: aprender a ser, conhecer, viver e fazer. Ou seja, o indivíduo precisa possuir eixos essenciais para obedecer a organização do capital, não podendo obter conhecimentos que o faça sair da condição de homem inteiro para homem inteiramente (ser homem inteiramente é uma ameaça para o capital). Na realidade, é atemorizante para o capital que os trabalhadores sejam pensadores críticos e que se rebelem para as injustiças e a desigualdade social provocada pelo sistema. Referente a essa discussão, concordamos com Duarte (2009) quando ele assevera que “As classes dominantes precisam manter parte da população presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado.” (p. 74).

4. NOTAS CONCLUSIVAS

Os complexos discutidos nesse trabalho, mesmo que em fase inicial, nos ajudam a compreender um pouco mais sobre a problemática da educação, principalmente no que remete o seu papel diante da crise estrutural do capital. É importante sermos possuidores desses conhecimentos aqui compartilhados. São eles que nos fazem sair dos eixos destinados aos trabalhadores e irmos além, em busca de caminhos que nos levem a discussões críticas e reflexivas, que nos possibilite sair dos moldes que o mercado insiste em nos inserir constantemente.

Durante essa investigação pudemos perceber o quanto o trabalho em seu sentido ontológico e a educação são afetados pela crise estrutural do capital. O trabalho não é visto pela sociedade como a categoria fundante, que cria o ser social, é visto apenas como um trabalho assalariado, que o indivíduo é obrigado a fazer apenas para se sustentar. A educação, além de ser uma das principais fontes de lucro para os capitalistas, é responsabilizada pela mudança de uma sociedade dividida em classes, sendo que, não é somente através da educação que vamos conseguir uma sociedade mais justa. O problema deve ser tratado pela raiz, com a mudança desse modo de produção vigente, o capitalismo.

Podemos destacar as dificuldades do ensino superior, principalmente da pós-graduação, que apresenta uma crescente diminuição de vagas, cortes de bolsas, principalmente nas áreas afins à educação. Além disso, ainda podemos ter em breve a privatização completa da pós-graduação. É por esses, dentre inúmeros motivos que é importante refletir sobre a educação no contexto do capitalismo, esse sistema cruel e mascarado, que gera o fetiche. Devemos sim, pensar sobre a nossa profissão e a nossa atuação como profissionais que transmitem o conhecimento, pois são esses debates que nos dão a possibilidade de encontrar um caminho, quando, muitas vezes, nos desesperamos e não encontramos dentro dessa realidade falseada, repleta de interesses e que nos culpabiliza por todos os problemas e fracassos escolares.

Para concluir, gostaríamos de refletir sobre as palavras de Marx:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como encontraram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. (MARX, *apud* MENDES, s/a)

É importante perceber e destacar que mesmo com as dificuldades e barreiras colocadas de propósito pelo sistema capitalista, cursar uma pós-graduação em Educação, com um viés marxista, e no interior do Ceará é uma conquista sem tamanho, e também um privilégio que infelizmente, é para poucos felizardos. Mas, a luta continua, e é por esse motivo que devemos desfrutar dessa formação e tentar ao máximo compreender essa realidade objetiva e dessa forma percorrermos os caminhos das possibilidades e lutar por outro tipo de educação para conquistarmos outro tipo de sociedade.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico.** Trabalho apresentado durante a 23ª Reunião Anual da ANPED Realizada em Caxambu- MG, setembro de 2000.

FILHO, A. F. A. A.; SEGUNDO, M. D. M. A crise estrutural do capital e suas implicações no novo plano nacional de educação no Brasil: uma análise crítica no ensino fundamental. s/a.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 1ª ed. Editora Moraes LTDA- São Paulo, s/a.

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

MENDES, I. **Crítica à teoria do “amor livre”.** AND nº 162, s/a.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo. 2009.

MORAES, B.; PAULA, R.; COSTA, F. J. F. **Indivíduo e educação: notas sobre o processo de (des)humanização do ser social.** Fortaleza: EdUECE, 2013.

PAIVA, N. Aline. **O viés mercadológico do programa de educação para todos e seus desdobramentos na política educacional brasileira: uma análise onto-crítica.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2016.

PANIAGO, M. C. S. **Mészáros e a incontornabilidade do capital.** 2ª ed. Instituto Lukács, São Paulo, 2012.

SANTOS, D. **A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade.** s/a.

SANTOS, D. **Graduação Tecnológica no Brasil crítica à expansão do ensino superior não universitário.** 1ª ed. Curitiba, PR: crv, 2012.

TONET, I. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TULESKI, S.C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação.** Teoría Y Crítica de la Psicología, v. 3, p. 281-301, 2013.

TRABALHO, EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: BREVES CONSIDERAÇÕES¹

Izabelle Marques Fonteles²
Rosângela Ribeiro da Silva³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal discorrer sobre quatro categorias basilares dentro da problemática da educação na perspectiva marxista: Trabalho, Educação, Sociedade e a Crise Estrutural do Capital. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, dialogando com alguns dos principais autores que debatem a temática da educação sob esta perspectiva. Para a elaboração do conhecimento, utilizamos o materialismo histórico dialético, que busca estabelecer a compreensão do legado marxiano, que não se limita na perspectiva gnosiológica, mas articula totalidade, objetividade/subjectividade e historicidade à práxis. Discutiremos a formação dos pesquisadores em educação no contexto de crise estrutural do capital a partir do legado de clássicos do marxismo, como o próprio Marx; Georg Lukács (2013), que trata do trabalho e a ontologia do ser social; Bogdan Suchodolski (2002) com a discussão sobre a Pedagogia da Essência e da Existência; e contemporâneos como Mészáros (2000) e o debate sobre a Crise Estrutural do Capital, dentre outros autores como Tonet (2009), Jimenez e Lima (2011) Santos (2009), que colaboram para o enriquecimento do diálogo sobre a formação do homem.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Educação. Formação de Pesquisadores.

ABSTRACT

This work has as main objective to discuss four basic categories within the problematic of education in the Marxist perspective: Labor, Education, Society and the Structural Crisis of Capital. It is a theoretical-bibliographical research, dialoguing with some of the main authors who discuss the theme of education from this perspective. For the elaboration of knowledge, we use dialectical historical materialism, which seeks to establish the understanding of the Marxian legacy, which is not limited in the gnosiological perspective, but articulates totality, objectivity/subjectivity, and historicity to praxis. We will discuss the formation of researchers in education in the context of the structural crisis of capital from the legacy of classics of Marxism, such as Marx himself; Georg Lukács (2013), which deals with work and the ontology of social being; Bogdan Suchodolski (2002) with the discussion on the Pedagogy of the Essence and the Existence; And contemporaries such as Mészáros (2000) and the debate on the Structural Crisis of Capital, among others such as Tonet (2009), Jimenez and Lima (2011) Santos (2009), who collaborate to enrich dialogue about the formation of man.

KEYWORDS: Work. Education. Researchers Training.

¹ Trabalho apresentado na Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci na Universidade Federal do Ceará-UFC, no período de 25 de novembro de 2016.

² Izabelle Marques Fonteles possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE. É membro do grupo de pesquisa sobre Formação Docente, História e Política Educacional - GPFOHPE da Universidade Federal do Ceará. E-mail: izabellefonteles@gmail.com.

³ Rosângela Ribeiro da Silva possui Doutorado em Educação Brasileira, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. É professora da educação básica da prefeitura municipal de Fortaleza e pesquisadora/colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário/ IMO-UECE. E-mail: rosafloresilva49@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O artigo em tela trata-se de uma investigação em fase inicial, que tem a intenção de debater sobre a problemática da educação e os principais complexos que a circunscrevem. Dessa forma, amparamo-nos no materialismo histórico dialético descrito por Marx em *O capital*, pois acreditamos que esse método seja a melhor forma de compreender o real. Concordamos com Tonet (2009) quando ele assevera que “[...] para compreender a realidade não podemos nem partir e nem permanecer no mundo das ideias. É preciso fazer uma conexão do objeto com a realidade objetiva” (TONET, 2009, p. 4).

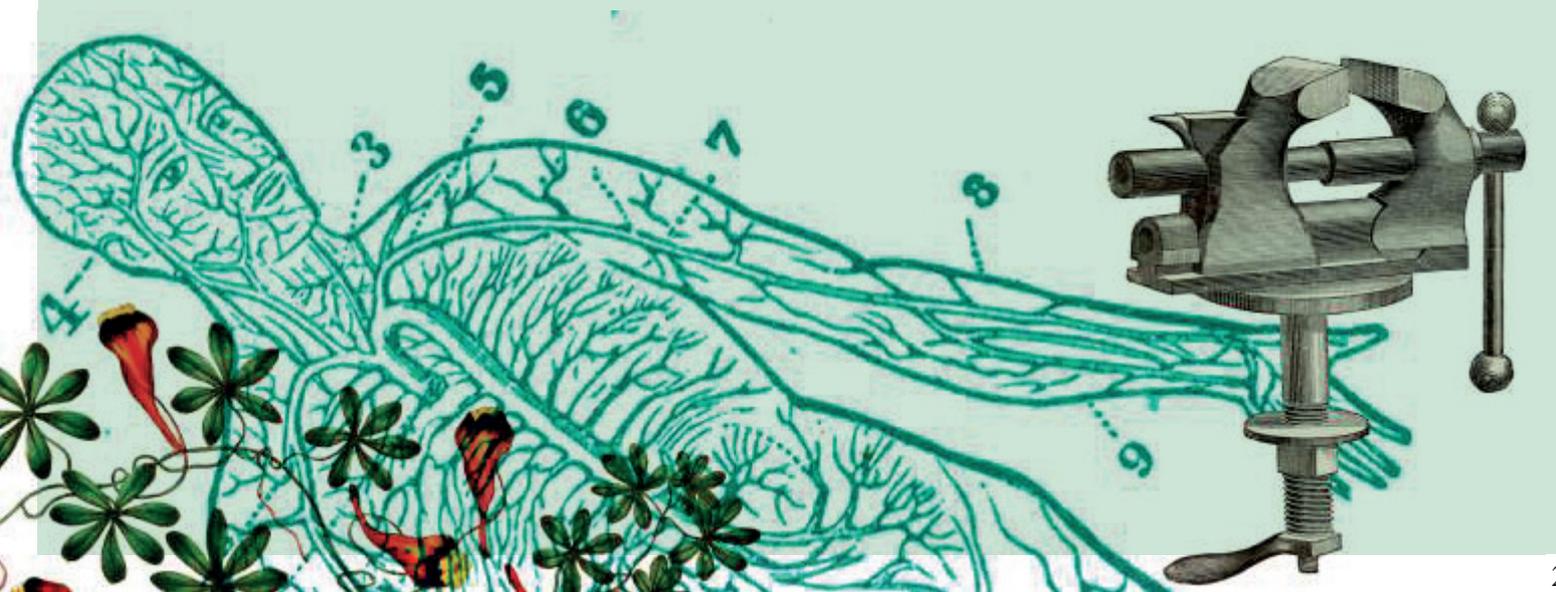
Desse modo, buscamos nos debruçar pelas basilares categorias que discutem sobre a temática abordada. Na esteira deste conhecimento através de uma abordagem dialética entre esse conjunto de saberes - Trabalho, Educação, Sociedade e Crise Estrutural do Capital, trazemos à tona contribuições de autores renomados que se apropriam dessa discussão e nos estimulam a refletir com criticidade os complexos supracitados.

Assim, no primeiro momento, abordamos os aspectos relacionados à dialética trabalho-educação, tendo como pontos principais a discussão sobre o trabalho como categoria fundante do ser social, pois,

“somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Dito de outra forma, o trabalho é “[...] única categoria que faz a mediação entre os homens e a natureza. Todo processo histórico se desenvolve a partir desse fundamento” (TONET, 2009, p. 4). Sendo assim, trataremos de um dos complexos criados pelo trabalho para a sistematização do conhecimento acumulado pelo conjunto da humanidade, qual seja a educação, enquanto problemática dentro do pensamento pedagógico. As discussões sobre a educação foram norteadas pelos conceitos de Omnilateralidade e Politecnia, de Pedagogia da Essência e da Existência e do conceito de educação em seu sentido *Lato e Estrito*.

Posteriormente, adentramos na temática sobre a Crise Estrutural do Capital, que tem provocado crise em todas as áreas da sociedade, inclusive, para efeito desse estudo, na esfera educacional, tanto em seu sentido lato, como em seu sentido estrito. Por último, seguimos com uma crítica sobre a formação dos profissionais da educação e dos pesquisadores em início de carreira.



1. TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Inicialmente, faremos uma breve explicação sobre as bases do ser social a partir da concepção de Lukács e os seus estudos em Marx, em que afirma que não existiria ser social sem uma base orgânica e outra inorgânica. Desse modo, Marx influenciado pelos estudos do antropólogo Morgan, dentre outros, utilizou termos da paleontologia para afirmar que a evolução do ser é constituída pela tríade: Inorgânico, Orgânico e Social. A esfera inorgânica é traduzida por tudo aquilo que é mineral, que não possui vida, no qual um mineral só pode produzir outro mineral. A esfera orgânica, por sua vez, é tudo aquilo que tem vida, que gera outra vida, e, por último, a esfera social é o resultado do salto antológico qualitativo da esfera orgânica para a esfera social, sempre em busca do novo, por meio da interação com a natureza; característica que só o homem é capaz de realizar.

Lukács (2013) assinala, nesse sentido, que “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (2013, p. 44).

Partindo dessa perspectiva, adentraremos na concepção de trabalho na análise marxiana, na qual afirma que essa concepção somente pode ser aplicada ao trabalho humano. Assim e nesta perspectiva, relatam que existe uma diferença entre o trabalho realizado pela espécie humana e pela espécie animal, pois, “[...] enquanto a produção animal é dirigida pelos instintos naturais mais primitivos, o homem empreende sua ação de forma deliberada e consciente” (SANTOS, 2009, p. 6). Desse modo, é a atividade humana consciente que diferencia de maneira essencial o trabalho humano do trabalho animal. “A construção ideal do produto “na cabeça” antes de colocar em andamento as etapas que culminarão no produto previamente visualizado é uma característica somente humana” (SANTOS, 2009, p. 7). Marx prossegue distinguindo tal atividade produtiva eminentemente humana daquela concernente aos animais. Segundo o autor (SANTOS, 2009),

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na cabeça do trabalhador (MARX, 1998, p. 211-212 apud SANTOS, 2009, p. 7).

Assim sendo, podemos concluir que é o caráter consciente da atividade laboral do homem, revelada na capacidade de antecipar em sua mente essa atividade, que o torna um ser único e diferente das demais espécies, ou seja, o trabalho é um ato de pôr consciente.

Na esteira desta discussão, é importante ressaltar o conceito de Teleologia. Sob influência de Marx, Lukács (2013) descreve e diferencia como única a atividade laborativa humana pelo seu caráter específico de “atividade posta”. Isso significa dizer que o “pôr teleológico” é exatamente essa especificidade humana de prévia ideação do objeto, como bem visto anteriormente. Ou seja, é a capacidade que só o homem possui de dar respostas diante dos desafios materiais ao antecipar os possíveis resultados em sua consciência, a qual Lukács chamou de *prévia-ideação* (PAIVA, 2016) e, “Assim, o trabalho passa a ser entendido como a unidade entre o pôr efetivo de uma determinada objetividade e a atividade ideal prévia diretamente regida e mediada por uma finalidade específica” (SANTOS, 2009, p.9).

Segundo Santos (2009) é por meio da idealização e do fim objetivo que se deseja alcançar em seu trabalho que o homem insere na realidade material algo totalmente novo. Ao fazer isso, o homem rompe o processo de causalidade da natureza e implanta nela um novo fim teleológico antes inexistente.

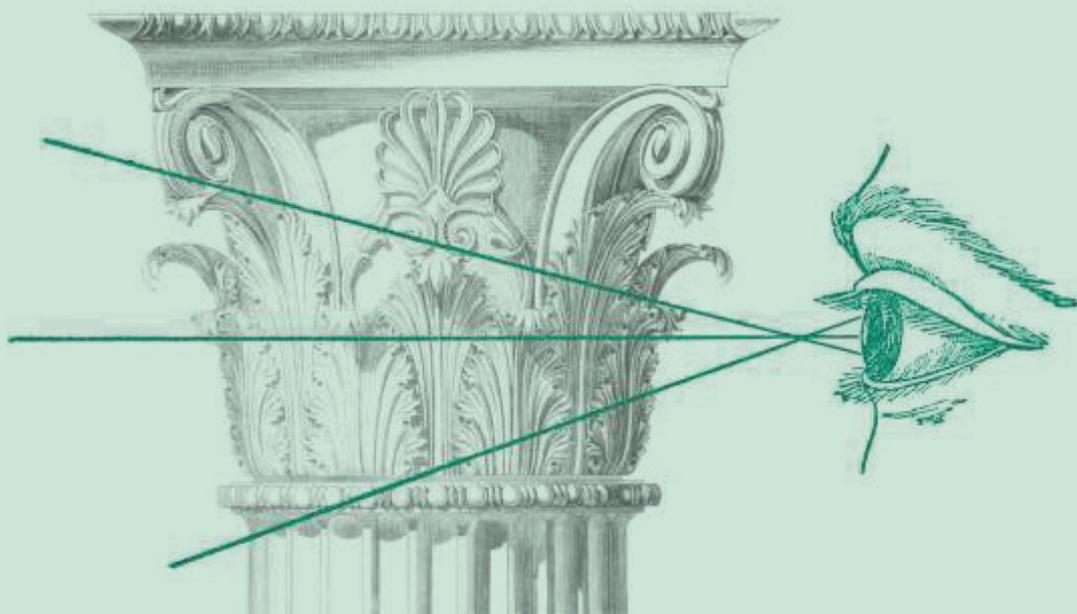
Reafirmamos aqui, ainda, que sob a luz dos estudos em Marx, Lukács (2013) considera a categoria fundante do ser social o trabalho. É devido a sua capacidade de produzir mais do que o necessário para a sua subsistência que o trabalho passa pelo seu processo de complexificação, ampliando as possibilidades de reprodução social e criando novas necessidades. A consequência principal desse fator é o surgimento de novos complexos sociais. Desse modo, surgem então outros complexos atrelados à evolução do ser social, como o que envolve a educação. Lukács (2013) afirma que entre a educação e o trabalho existe uma relação de dependência ontológica e autônoma, mas nunca absoluta, na qual o trabalho retroalimenta a educação e a educação retroalimenta o trabalho.

Para Lukács (1979, p. 87 apud LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 78):

[...] o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

Na medida em que o homem se humaniza por meio do trabalho, novos complexos surgem, numa relação constante e dialética de evolução do ser social. A humanização corresponde a um salto qualitativo impulsionado também pela relação evolutiva biológica da espécie (*Hominização/Humanização*). De acordo com Lima e Jimenez (2011), é importante destacar que a própria extensão do desenvolvimento biológico do homem é consequência da humanização, assim, seu desenvolvimento social é consequência da complexificação da sociedade.

Por meio da ontologia marxiana-lukácsiana, encontramos no trabalho a gênese do ser social. Ao mesmo tempo em que o homem modifica a natureza, também modifica a si mesmo e a sociedade; isso aumenta, desse modo, o leque de conhecimentos e aptidões que fazem nascer novas necessidades, demandas e possibilidades a serem atendidas. “É na sua relação com a natureza que o homem se faz homem. Ao produzir sua própria existência realizando uma atividade livre e consciente o ser humano se diferencia dos demais animais” (PAIVA, 2016, p. 5). Principalmente pela produção permanente do novo e para além do determinismo biológico.



1. O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO

Lukács (1996) discute a educação a partir da ontologia do ser social. Como visto anteriormente, o complexo da educação mantém lugar significativo no processo de reprodução social. Além disso, existe uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa entre a educação e o trabalho num constante processo de evolução do ser, o qual se dá a partir da relação do homem com a natureza. O que, nesta esteira, colabora com a educação em seu sentido *Lato*.

Desse modo, é importante destacar aqui que a educação possui dois sentidos diferentes, mas que não se excluem. Ambos são produtos do trabalho; o que vai diferenciar cada uma deles é o processo de complexificação do trabalho, ou seja, a divisão social do mesmo e a formação da sociedade de classes. “É o trabalho que provoca o salto ontológico para a esfera do ser social e, em decorrência da sociabilização por ele inaugurada, funda a educação como complexo social” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p.86).

Há dois modelos de educação existentes, denominados educação *lato* e educação *stricto*. Podemos considerar que a *lato* apresenta uma similaridade com a linguagem, pois possui um complexo universal, aparecendo nas diversas formações sociais constituídas pelo homem. Além disso, a educação em seu sentido amplo apresenta uma função de articular o singular ao genérico. Essa função possibilita, desse modo, a continuidade e o desenvolvimento do gênero humano atrelado, conseqüentemente, à continuidade do ser social e da sua reprodução. Lima e Jimenez (2011) abordam essa temática trazendo alguns pontos de extrema importância para esse entendimento:

Ao analisarmos a reprodução, constatamos que as características relacionadas à ineliminável base biológica do ser social são fixadas geneticamente e transmitidas aos singulares através do nascimento. No entanto, as características próprias do gênero, fixadas socialmente, não podem ser transmitidas por processos naturais. O surgimento do complexo da educação no ser social está atrelado a essa necessidade fundamental para a continuidade do homem enquanto ser genérico. A educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens [...] No desenvolvimento ontogenético, a passagem do indivíduo de membro da espécie a partícipe do gênero humano só é possível por meio da apropriação dos elementos culturais essenciais à humanização do homem. Consciência e linguagem são complexos fundamentais para a efetivação dessa passagem (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 84).

Assim como os demais complexos sociais, a educação é imprescindível para a continuidade do ser social. Pois é por meio dela que os indivíduos adquirem a singularidade necessária e os elementos culturais essenciais para a sua humanização.

A educação em sentido *estrito* é produto direto do processo de complexificação do trabalho, pois foi a partir da divisão social do trabalho e da crescente e contínua evolução desse processo - como no caso do surgimento das profissões, ofícios de transmissão dos conhecimentos de maneira direcionada para determinados fins postos, ou seja, não mais de forma espontânea - que a educação sofreu significativas mudanças, passando também a compor um complexo.

Em resumo, a educação em sentido amplo é um complexo universal amplamente reproduzido, enquanto que a educação em sentido *estrito* surge pela complexificação do trabalho e pela divisão de classes e é influenciada pelos interesses dessas classes, sobretudo, a classe dominante, no bojo da sociedade capitalista.

Com a Revolução Burguesa, esses dois modelos de educação formulam uma nova divisão, sendo a Educação propedêutica e a Educação profissionalizante. Ambas possuem público e objetivos distintos. A educação propedêutica é voltada para uma formação de cunho geral, que visa a inserção das elites no ensino superior, tendo como público alvo a própria burguesia e a profissionalizante, destinada ao mercado de trabalho, cujo público é a classe trabalhadora. Dessa forma, a sociedade é dividida entre os pensantes e os que trabalham para garantir sua existência.

Sob tal enfoque, cabe traçarmos aqui um paralelo com os conceitos de omnilateralidade e politecnia, ambos relacionados com a educação e com a formação do homem. Além disso, esses conceitos estão dentro do prisma da importante discussão marxista sobre trabalho-educação.

Baseado nesse posicionamento, ao passo que a omnilateralidade refere-se à formação do homem em sua totalidade, a politecnia corresponde à formação do indivíduo trabalhador no âmbito da sociedade capitalista. Ou seja, a omnilateralidade seria, portanto, na compreensão de Manacorda (1991, p. 78-9 *apud* SANTOS, 2016, p. 8). “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”.

Na visão de Sousa Junior (2010), a politecnia está diretamente vinculada ao trabalho, enquanto que a omnilateralidade o ultrapassa. Santos (2016), por meio de seus estudos em Lukács, compreende a omnilateralidade como sendo um estado de potência, ou seja, a possibilidade que o homem possui em desenvolver as suas potencialidades. Não como algo que se encerra, obtendo um fim, mas como um estado de vir a ser, um potencial. Outro ponto importante a destacar é que a omnilateralidade não nega o conceito de politecnia, pois, esta última, dentro da perspectiva global da formação do homem trabalhador, está inserida na formação omnilateral.

Nessa esteira, Lukács (1996 *apud* SANTOS, 2016, p. 9), conclui que,

[...] do ponto de vista do sujeito, a omnilateralidade e a possibilidade de um desenvolvimento total de sua individualidade, o desdobramento e o desenvolvimento de todas as suas capacidades, de todas as possíveis relações sociais com a vida. Tal possibilidade mantem-se, ao mesmo tempo, como a aspiração do homem a um patamar superior de convivência humana. O preciso sentido que omnilateralidade ganha na interpretação do pensador magiar e um ideal dentro de uma possibilidade.

Compreende-se, assim que a formação omnilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato, ao estranhamento do homem diante deste mundo e nem à educação institucionalizada, em seu sentido estrito, mas como uma totalidade das manifestações humanas em potencial na perspectiva da sociabilidade livre.

Para Sousa Junior (2010), a politecnia possui uma relação íntima com a formação do homem trabalhador, sobretudo, a partir da formação posta pelas necessidades da produção capitalista. Em resumo, ainda nas palavras deste autor, a “politecnia é colocada pela própria necessidade objetiva do capital como exigência do seu movimento expansionista” (SOUSA, 2010, p. 79-80).



1. A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA DE SUCHODOLSKI

Suchodolski (2002), em sua obra *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, aborda duas tendências pedagógicas fundamentais no pensamento filosófico: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. A primeira percebe o homem em sua essência, em estado de igualdade com os demais, ou seja, os homens são iguais por natureza e precisam da educação para elevá-los a outros patamares da sua consciência, de modo que a essência percebe a existência. Já na segunda, Pedagogia da Existência, percebe o homem em suas particularidades e caracteriza os indivíduos como diferentes entre si. Cada um com suas fraquezas, qualidades e seu ritmo, enfim, entende o indivíduo com suas potencialidades.

A Pedagogia da Essência edifica-se na concepção ideal de homem, baseada em Platão e na perspectiva cristã em São Tomás de Aquino. A Pedagogia da Existência, todavia, veio depois dessa concepção de homem ideal, surgindo com o renascimento e fortalecida nas concepções evolucionistas de Darwin. Foi reconhecida por Rousseau e pelo filósofo e teólogo dinamarquês Kierkegaard, que entenderam o homem tal como é, e não como deveria ser. Livres e com potencialidades a serem desenvolvidas (SUCHODOLSKI, 2002).

2. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Para Mészáros (2000), estamos vivendo um contexto de uma crise histórica sem precedentes. A severidade dessa crise pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo, assim como foi vivenciada no passado, mas diante de uma crise estrutural, cruel, do próprio sistema capitalista. Assim, pela primeira vez na história, esta crise afeta diretamente todas as dimensões da sociedade, não estando limitada apenas à esfera socioeconômica. Passando a exigir da sociedade profundas mudanças na maneira pela qual o metabolismo social é controlado em busca de sua sobrevivência (MÉSZÁROS, 2000).

De acordo com o filósofo húngaro (2000), o capitalismo apresenta sua expansão orientada e dirigida pela acumulação. Nesse sentido, “O sistema do capital é caracterizado por uma tripla fratura entre 1) produção e seu controle; 2) produção e consumo; e 3) produção e circulação de produtos (interna e internacional)” (MÉSZÁROS, 2000, p. 5). Desse modo, podemos concluir que só se pode falar em uma crise estrutural do capital se essas três dimensões citadas anteriormente forem atingidas. Todavia, será considerada uma crise cíclica, e não estrutural.

Assim, em relação ao modo de desenvolvimento da produção capitalista, é sabido que esta ocorre a partir da acumulação do capital. Portanto, é através da acumulação, realizada na exploração dos trabalhadores e materializada na mais valia, que reproduz, conseqüentemente, a marginalização e o aumento da pobreza da classe proletariada, nunca vista antes em outras sociedades. “Em outras palavras, diminui-se a utilização do trabalho vivo, elevando absurdamente a composição orgânica do capital, o que resulta no desemprego estrutural e na crescente precarização, tanto da atividade laborativa como das condições de vida do trabalhador” (MAIA; MENDES, 2016, p. 31).

Desse modo, houve um aumento nas taxas de desemprego atingindo todos os tipos de trabalhadores em uma escala crescente e sem limites. Segundo Mészáros, o desemprego em massa é a mais grave das doenças sociais, principalmente por vir cada vez mais assumido proporções crônicas. Logo, essa proporção é diretamente influenciada pela crise estrutural do capital, agravando e gerando o aumento de outros problemas sociais, como a pobreza, a violência e a diminuição do padrão de vida e qualidade dos trabalhadores.

Ainda na esteira dessa discussão, Santos e Costa (2015), contribuem com essa análise, afirmando que:

[...] em consonância com as exigências da acumulação, inúmeras crises que ele mesmo criou são registradas, tais como: a falência do Estado intervencionista soviético e do Estado de Bem-estar Social keynesiano; duas grandes guerras mundiais; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, dentre outros fatores. Esse conjunto de acontecimentos atesta a lógica da dialética do real, comprovando, dito de outro modo, que o capitalismo só pode existir com desgraça. (SANTOS; COSTA, 2015, p. 29-30).

Diante disto, podemos constatar que essa crise estrutural do modelo capitalista atinge todas as áreas da sociedade, inclusive, para efeito deste estudo, a esfera educacional, tanto em seu sentido lato, amplo, como em sentido estrito, educação formal, institucionalizada. Nas palavras de Carvalho:

Os efeitos nefastos da crise estrutural do capital atingem a educação no que se refere aos poucos recursos financeiros destinados à área, o que é consequência dos cortes nos gastos com a área social, não só nos países periféricos, como também nos países centrais, os quais vivem sob o impacto da desintegração do Welfare State (CARVALHO, 2009, p. 45).

Tal constatação é observada sumariamente pela própria realidade em que vivenciamos nas escolas públicas, tanto na figura de professor como na de aluno. Os constantes cortes nos recursos financeiros, a precarização das escolas, do material didático e o próprio sistema educativo, o qual busca de todo modo expropriar a classe trabalhadora de sua cultura, são alguns dos reflexos amargos que estamos vivenciando.

Assim, como apresentam Maia e Segundo (2016):

A proximidade desta discussão com as questões atuais da educação brasileira justifica-se porque, em tese, nos discursos governamentais a reforma educacional é colocada como a resposta necessária às modificações que vêm ocorrendo na base produtiva da sociedade e no mercado de trabalho. Diante destas mudanças, são exigidas novas qualificações do trabalhador, de modo a garantir à força de trabalho uma constante “empregabilidade” (MAIA; SEGUNDO, 2016, p. 31).

Também é oportuno falar sobre a constante desvalorização dos professores, a precariedade na formação inicial e continuada destes e o descaso com os pesquisadores, principalmente os que estão em formação nos cursos de mestrado e doutorado das Universidades públicas. A falta de financiamento e os cortes nas bolsas de pesquisas desses profissionais acarretam uma série de transtornos que, inevitavelmente, refletem na qualidade da oferta da educação pública em todos os seus níveis, provocando o sucateamento e outros problemas de cunho estrutural e pedagógico. O principal afetado com todos esses desgastes é a classe trabalhadora, a qual possui uma formação somente voltada para a qualificação de habilidades que lhe permitam apenas servir ao capital, através de um conhecimento reduzido e distante da sua realidade.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada, mesmo que de modo introdutório, nos ajudam a refletir e compreender a problemática da educação e seus diversos desdobramentos na sociedade em que estamos inseridos. Analisar a educação por meio de uma perspectiva crítica e com um olhar voltado para a sua essência nos possibilita sair dos trilhos que o mercado insiste em nos colocar. Nesse sentido, podemos recorrer ao estudo sobre a formação omnilateral do homem, que tem o poder de nos guiar no caminho da possibilidade e da busca insistente pelo desenvolvimento de nossas potencialidades, para que nos elevemos a patamares superiores da nossa consciência crítica profissional e para que possamos entender a importância do nosso papel nessa sociedade.

Dito isto, ainda é oportuno salientar que a formação dos pesquisadores em educação em início de carreira, como no caso dos mestrandos, carece de reflexão e consciência da própria realidade. A busca por essa formação, muitas vezes, vem atrelada a uma série de interesses influenciados pelo próprio sistema capitalista. Essa busca, baseada na preocupação em atender a demanda qualificada que o mercado impõe, pode trazer significativas consequências para estes estudantes, pois, ao focar sua formação apenas no interesse mercadológico, enfraquece e afasta o desenvolvimento da consciência plena que o pesquisador pode alcançar.

Refletir a profissão e a nossa atuação como profissionais do conhecimento nos ajuda a seguir na direção que, muitas vezes, não encontramos por vivermos dentro de uma realidade maquiada de interesses e que nos colocam como responsáveis pelas nossas próprias escolhas, fracassos e sucessos.

Por fim, devemos, antes de tudo, entender que cursar uma Pós-Graduação dentro deste sistema esmagador e cruel é um privilégio e oportunidade que, infelizmente, poucos conseguem. Por isso, é importante olhar para esta formação e entender que podemos através dela repensar as nossas práticas e apontar para o caminho das possibilidades e das mudanças, pois só através da consciência livre e da compreensão da realidade social em que vivemos é que podemos trilhar caminhos menos tortuosos.

Sendo assim, os elementos dialogados nesse estudo nos permite asseverar que esta pesquisa encontra-se em processo, percebemos que há a necessidade de dar prosseguimento a essa investigação. Durante esse período de elaboração, percebemos quão valiosa é essa temática e pouca debatida, em se tratando de análises críticas do real, numa articulação com a totalidade e com a práxis, principalmente nas graduações em licenciaturas.

Esperamos que o debate aqui realizado, embora preliminar, acerca das políticas educacionais no contexto de crise estrutural do capital seja uma forma de fomentar estudos sobre o tema em questão, no desenvolvimento de novos questionamentos, principalmente no complexo da educação, sobretudo, articulado aos complexos aqui demonstrados. Acreditamos que será pela socialização e divulgação do debate junto a estudantes da graduação, pós-graduação, bem como a outros setores sociais, em análises fincadas no materialismo histórico dialético, poderemos dar passos na compreensão da totalidade social, na qual estamos inseridos e também para contribuir com o enriquecimento de nossas práticas educativas na produção do conhecimento.



1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Afonso. **Hominização e humanização**, 2014. Disponível em:< [https:// theoretico.wordpress.com/](https://theoretico.wordpress.com/) />. Acesso em: 18 de jul. 2016.
- CARVALHO, C. F. Elaci. **A crise estrutural do capital segundo o filósofo húngaro István Mészáros e seus reflexos na educação**. Revista Urutagua – revista acadêmica multidisciplinar, nº 17, Maringá – Paraná, 2009.
- LIMA, F. Marteara; JIMENEZ, V. Susana. **O complexo da educação em Lukacs**: uma análise a luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista, v.27, nº02, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 2**. Tradução por Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. Boitempo Editorial, São Paulo, edição 1, 2013.
- MAIA FILHO, Osterne; MENDES SEGUNDO, M. das Dores. **O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital**. Cad. Pes., v. 23, n. 1, São Luís - MA, jan, 2016.
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro I, Capítulo VI Inédito. São Paulo: Ciências Humanas, v. 1, 1978.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução por Alvaro Bianchi. Revista outubro, São Paulo, edição 04, p. 1-9,2000.
- Ontologia, estética e crise estrutural do capital**: Deribaldo Santos, Frederico Costa e susana Jimenez (org.). – Campina Grande: EDUFCEG/Fortaleza: EdUECE, 2012.
- PAIVA, N. Aline. **O viés mercadológico do programa de educação para todos e seus desdobramentos na política educacional brasileira**: uma análise onto-crítica. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2016.
- SANTOS, Deribaldo. **Profissionalização precária e educação**: crítica à escola reservada ao trabalhador no capitalismo contemporâneo. S/D. (no prelo).
- SANTOS, E. Rone. **Notas sobre a importância do trabalho na ontologia de Georg Lukács**. Revista Estudos Filosóficos, nº 2, Pág. 86 – 100. São João del-Rei - MG, 2009.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática a crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. São Paulo: Centauro, 2002.
- TONET, I. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E SOCIEDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM FACE DO CONTEXTO DO CAPITAL EM CRISE

Maria Elyara Lima de Oliveira¹
Luis Távora Furtado Ribeiro²

RESUMO: Tomando por base os referentes de constituição ontológica do ser social inscritos na linha do materialismo histórico-dialético, desenvolvemos este estudo partindo de teóricos como: Lukács, Mészáros, Engels, Leontiev, Santos, Lima e Jimenez, Paiva, dentre outros. Tivemos como objetivo central refletir sobre a educação em seu movimento de complexificação a partir do trabalho, bem como dos desdobramentos gestados no processo de desenvolvimento social e humano, em face do contexto da crise estrutural do capital. A partir dessa análise pudemos compreender mais profundamente o quanto os elementos do sistema sociometabólico do capital tem influenciado a constituição do cenário educativo atual, que se encontra enxertado pelos ideais neoliberais que buscam, a todo custo, manter o poder dos grandes empresários e das agências multinacionais. Tudo isso em meio a um discurso que individualiza e responsabiliza os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, naturalizando toda a conjuntura de conflitos e contradições que se processa. Para além dessa configuração apontam-se possibilidades de reflexão e desenvolvimento de ações emancipatórias que partem de uma compreensão da totalidade inerente a esse contexto desigual.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Crise estrutural do capital.

ABSTRACT: Based on the referents of the ontological constitution of the social being inscribed in the line of historical-dialectical materialism, this study was developed starting from theorists like: Lukács, Mészáros, Engels, Leontiev, Santos, Lima and Jimenez, Paiva, among others. We had as a central objective to reflect on the education in its movement of complexity from the work, as well as from the unfoldings generated in the process of social and human development, in the face of the structural crisis of capital. From this analysis we were able to understand more deeply how the elements of the sociometabolic system of capital has influenced the constitution of the current educational scenario, which is grafted by the neoliberal ideals that seek, at all costs, to maintain the power of big businessmen and multinational agencies. All this in the midst of a speech that individualizes and blame subjects of teaching and learning process, naturalizing the whole situation of conflicts and contradictions that process. Beyond this configuration, there are possibilities for reflection and development of emancipatory actions that start from an understanding of the totality inherent in this unequal context.

Keywords: Work. Education. Structural crisis of capital.

¹ Aluna do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). elyaraoliveira10@gmail.com;

² Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, atuando na graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) E do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará. Professor-pesquisador do Convênio de Colaboração entre o Programa de Mestrado em Antropologia de Iberoamérica da Universidade de Salamanca. luistavora@uol.com.br

Introdução

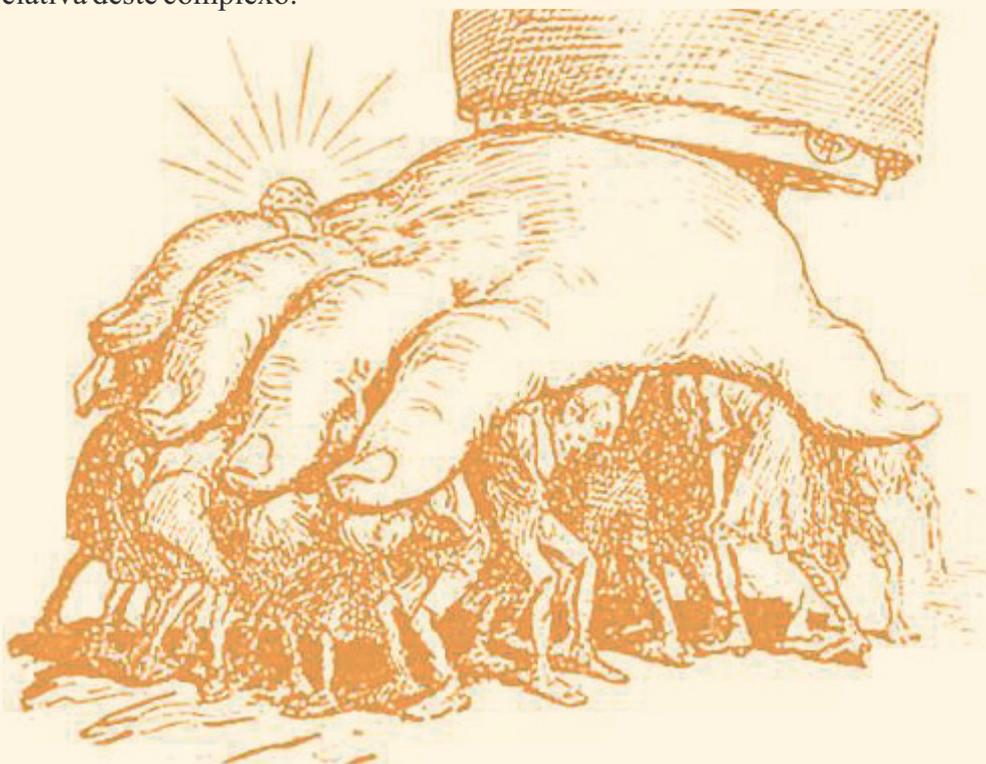
Pensar sobre a educação no contexto de sua conjectura social vigente, implica refletir sobre seu processo de constituição ontológica, perpassando pela análise de três categorias que estão intrínsecas a configuração deste complexo: o trabalho, a sociedade e a crise estrutural do sistema capitalista.

O trabalho destaca-se como categoria fundante do ser social e conseqüentemente do complexo de educação, no seio de um processo de reprodução social que se faz dialeticamente, constituindo-se num complexo de complexos. A organização societária surge em meio a esse movimento tornando-se, ela mesma, âmbito de reconfiguração constante em face das reformulações implicadas pelo processo de trabalho. Ademais, esta é o palco de estruturação no qual se delineou o sistema econômico de produção capitalista.

Para além das crises cíclicas pelas quais este modo de produção vem passando desde sua fundação, o sistema sociometabólico do capital encontra-se no cenário atual marcado por uma profunda crise estrutural, que afeta, o mesmo, em todas as suas dimensões de funcionamento. Crise esta, que se diferencia de todas as outras, porque representa as conseqüências de um esgotamento suscitado no cerne de sua realização. Deste modo, o sistema capitalista está gestando sua própria destruição.

A educação, em seu sentido estrito, tem sido um dos palcos de atuação pelo qual as políticas de cunho neoliberal, assentadas nos ideais de globalização e de sociedade do conhecimento e da informação, têm gestado suas estratégias de manipulação ideológica e alienação dos sujeitos sociais.

Neste prisma, ensejamos traçar uma reflexão sobre as categorias já mencionadas, explorando mais profundamente o delineamento desta configuração complexa em que se situa a educação. Para tanto, desenvolvemos nossa discussão em três momentos: englobando inicialmente o processo de realização do trabalho; seguindo com uma discussão sobre a conjectura social atual diante dos conflitos gestados pelo capital em crise; e finalizando com algumas reflexões sobre os impactos desse processo na configuração da educação hoje, perpassando a reflexão sobre a possibilidade de luta e autonomia relativa deste complexo.



O trabalho como complexo fundante do ser social

A compreensão ontológica do homem como ser social tem sua base na categoria trabalho enquanto seu complexo fundante. O trabalho insere o homem num processo de hominização onde o mesmo modifica-se e evolui num movimento dialético de humanização, marcado por saltos ontológicos e qualitativos de desenvolvimento.

Conforme Leontiev (1978), o trabalho instaura o homem no processo de hominização modificando e reestruturando-o em sua própria natureza, à medida que inicia um desenvolvimento submetido não somente as leis biológicas, mas, preponderantemente pelas leis sociais e históricas. Esta é assim, “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E, em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem [...]” (ENGELS, 1876, p. 01).

Esse processo não ocorreu de forma rápida, exigiu milhares de anos compreendidos em três estádios evolutivos (LEONTIEV, 1978). O primeiro, de *Preparação biológica* se inicia no período terciário, tendo como principais representantes os australopitecos. Estes necessitavam do uso constante das mãos para a realização de várias funções, como: a colheita de alimentos, autodefesa, e para subir nas árvores. Essas necessidades provocaram mudanças fisiológicas na mão destes animais. A envergadura do polegar, por exemplo, lhes permitiu o sustento dos objetos, como também, a locomoção pelos pés, culminando na postura ereta, facilitou a defesa contra os inimigos (ENGELS, 1876).

O segundo estádio foi o de *Passagem do homem*, que de acordo com Leontiev (1978), compreende grandes etapas que vão do Pitecantropo ao Neanderthal sendo, “[...] marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas ainda embrionárias de sociedade [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 262). Nesse período intermediário, a primeira modificação na fisiologia da mão vai se reestruturando, provocando transformações em diversas partes e órgãos do corpo dos simiescos, contribuindo gradualmente para a transformação do macaco em homem.

Em ambos estes estádios, as alterações ocorridas intercalam-se entre fisiológicas e o início da estruturação social. Ainda existe a predominância das leis biológicas sobre as sociais e históricas, entretanto, o desenvolvimento fisiológico começa a tornar-se dependente das necessidades de produção.

No terceiro estádio, do *Homo sapiens*, as leis biológicas não deixam de constituir o homem, porém não são determinantes de seu desenvolvimento sóciohistórico. Até aqui, realizava-se o processo de hominização, doravante instaura-se o processo de humanização, à medida que o homem cria toda uma estruturação histórica e social para além de si mesmo. “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

O trabalho surgiu para atender as necessidades do homem, e na sua realização foi construindo um movimento dialético constante de aperfeiçoamento no qual, gera novas e mais elaboradas demandas, produzindo funções e habilidades nunca antes pensadas. E assim vão se construindo as primeiras formas de organização societária.

[...] O desenvolvimento do trabalho ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. [...] (ENGELS, 1876, p. 05).

A vida em sociedade acarretou para o homem a necessidade de comunicar-se, o que culminou nas modificações da laringe, implicando na constituição de modulações cada vez mais perfeitas. Além disso, os órgãos da boca foram adaptando-se a pronúncia de sons articulados (ENGELS, 1876). Com o trabalho e o uso da palavra articulada o cérebro humano foi evoluindo e, simultaneamente, os órgãos dos sentidos, possibilitando ao homem clareza de consciência, capacidade de abstração e discernimento. Estas capacidades vão ampliando-se em graus e modos diversos nos mais variados povos e épocas distintas, num contínuo de avanços, retrocessos e permanências.

A mudança de alimentação vegetal para mista foi outro elemento decisivo para manutenção da espécie, uma vez que implicou na reorganização do organismo as novas substâncias. Além disso, impulsionou ao desenvolvimento de instrumentos que foram utilizados inicialmente como armas e posteriormente para a pesca e a caça. O novo tipo de alimentação possibilitou ao homem maior força física e independência.

O consumo de carne levou o homem a criar duas técnicas que ampliariam ainda mais sua capacidade de intervenção e utilização da natureza a seu favor: o fogo, que facilitou o processo de digestão; e a domesticação de animais, que possibilitou a multiplicação das reservas de carne. O que culminou em novos meios de emancipação, levando o ser humano a se espalhar rapidamente pela superfície terrestre, desenvolvendo técnicas e modificando-se fisiologicamente para adaptar-se a qualquer clima e lugar (ENGELS, 1876).

Novas atividades suscitam novas esferas de trabalho, constituindo um movimento de complexificação do homem, da sociedade e do próprio trabalho, que começa a diversificar-se, aperfeiçoar-se e a ser transmitido de geração a geração. “[...] os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 265).

A intervenção e produção realizada pelo trabalho leva o homem a construir e acumular objetos e saberes que passam a constituir os bens materiais e intelectuais que, por sua vez, criam a cultura. Esta se configura como elemento fundamental para a continuidade da humanidade. É neste sentido que Leontiev (1978, p. 267) afirma: “[...] as aptidões e características especificamente humanas não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura [...]”.

A partir do salto ontológico da esfera orgânica para a esfera social, o processo de aperfeiçoamento do homem e desenvolvimento da sociedade, passa a se figurar num movimento dialético de reprodução social, constituído dos vários complexos decorrentes da categoria fundante, em que ambos se retroalimentam (LUKÁCS, 1981). Constitui-se desse modo um movimento dialético de complexificação onde o trabalho implica mudanças para além de si.

[...] o fundamento ontológico objetivo destas transformações [...] o trabalho teleologicamente, conscientemente posto, contém em si, desde o início a possibilidade (*dynamis*) de produzir mais do que o necessário para a simples reprodução daquele que realiza o processo de trabalho. Uma das consequências necessárias do trabalho é a fabricação de instrumentos, a exploração das forças naturais (uso do fogo, domesticação dos animais etc), e isto dá lugar, em certos estágios do desenvolvimento, àqueles pontos nodais que transformam qualitativamente a estrutura e a dinâmica das sociedades singulares. [...] (LUKÁCS, 1981, p. 134).

Assim, a constituição do ser humano não pode ser vista sem a percepção do complexo trabalho como ação que possibilitou ao homem olhar para a natureza percebendo-a como espaço de intervenção material que lhe permitiu ampliar-se enquanto espécie, produzindo e criando um processo de reprodução social para além de si mesmo. A partir dessa categoria inaugurou-se um processo de complexificação, em que ao passo que o homem foi atendendo suas necessidades, foi intervindo e modificando a natureza, suscitando novas e mais complexas necessidades de intervenção. O homem se tornou humano e criou toda a estrutura social, cultural e de conhecimentos que temos hoje a partir desta categoria central, desse modo, a análise de sua importância nessa configuração faz-se fundamental.

Sociedade e crise estrutural do capital

A sociedade tem em sua base estrutural o trabalho enquanto função produtora de bens que atendem as necessidades de seus atores sociais e de seu funcionamento. Em decorrência de sua processualidade, a organização societária se realiza também por uma configuração ideológica, que se processa por meio do movimento dialético dos complexos que constituem a superestrutura, a saber: a linguagem, a educação, a ciência, as artes, a religião, a política, o direito, dentre outros. A discussão sobre sociedade não pode ser compreendida sem incidir numa perspectiva que correlacione estrutura e superestrutura.

O trabalho, ao produzir para além de si mesmo, criou um excedente que culminou na cisão das ações desenvolvidas no seio das primeiras comunidades coletivas: a divisão social do trabalho. Isso foi o que permitiu ao homem ir da pesca, da caça e da agricultura de simples subsistência, para a criação de vários sistemas de produção, que ultrapassaram os limites do próprio homem e da função original de sua categoria fundante.

O ser humano, para além do planejamento de sua própria ação, passa a utilizar-se de seu semelhante para realizar o seu trabalho. Essa divisão segrega as relações entre os homens e a função do trabalho, ao separar o pensar, do agir. “A partir do trabalho e das formas como ele se organizou no decorrer da história, a sociedade evoluiu até chegar às primeiras formações sociais baseadas na exploração do homem pelo homem [...]” (PAIVA, 2016, p. 30).

As organizações societárias foram se modificando e reestruturando a partir das relações materiais, por meio do trabalho, desde os primórdios de sua configuração até o contexto vigente, por quatro modos de produção: o comunismo primitivo; o escravismo; o feudalismo e o capitalismo (PAIVA, 2016). A exceção do comunismo primitivo, em todos os modos de produção posteriores reside um formato do processo de trabalho marcado pela exploração e alienação do homem (trabalho escravo; trabalho servil; trabalho assalariado). Entretanto, o modo de produção capitalista intensificou estes elementos e segregou o homem de tal forma, que levou os indivíduos a alienar-se de si mesmos, constituindo-se em sua grande maioria como peças de um jogo de relações sociais de exploração, que vai arrasando todos os obstáculos que possam intervir na sua meta maior de acumulação de lucro.

O cenário da configuração societária atual é assim, marcado por um processo de coisificação das relações sociais, em que tudo e todos são transformados em mercadoria. “Com o advento da sociedade capitalista, as relações sociais passaram a ser tratadas como coisas e o trabalho, que é uma expressão fundamentalmente humana, foi reduzido a uma simples mercadoria.” (PAIVA, 2016, p. 30). Ainda conforme Paiva (2016) com base em Hunt e Sherman (1977), o sistema capitalista retira do homem em sua relação de produção a própria essência de humanização ao passo que separa o “[...] trabalhador de suas ferramentas [...]” (PAIVA, 2016, p. 30) e do produto de sua atividade.

O capitalismo estendeu suas garras sobre a organização societária alastrando-se para todas as dimensões de nossa existência, chegando a um ponto crítico em que tudo adquire o caráter de comercialização, desde as necessidades básicas de alimentação, abrigo, vestimentas, valores, até as próprias relações sociais, a saúde e à vida. As relações humanas estão sendo fetichizadas em benefício do lucro. A corrupção entranha a postura e ação das pessoas, que chegam ao ponto de naturalizar as desigualdades, a exploração, a violência. É nessa vertente de análise que Mészáros (2011) afirma que o capitalismo pode ser visto como um sistema sociometabólico, entranhando-se por meio da divisão extrema de trabalho e subordinando as funções vitais.

A produção e a distribuição de riqueza se autonomizam perante os indivíduos, passando a se regerem por leis independentes da vontade pessoal, da política etc. [...] o mercado passa a constituir assim a base real, a partir de onde se fundam todas as relações jurídicas, políticas e sociais. (TEIXEIRA, 1995, p. 57-58, apud PAIVA, 2016, p. 31).

A atuação do homem no âmago deste cenário vem direcionando-o para um abismo cada vez maior onde, ironicamente, quanto mais aperfeiçoa seu conhecimento sobre a natureza, suas leis e funcionamento, adquirindo e desenvolvendo recursos tecnológicos, mais destrói a si próprio, acabando com os recursos de manutenção da vida.

[...] o sistema do capital, por não ter limites para sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva [...] a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua conseqüente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente. (ANTUNES, 2011, p. 11).³

As crises cíclicas assolaram o sistema capitalista constituindo quase que elementos característicos deste modo de produção de tal forma, que se consolidou no ideário de seus defensores como sendo momentos de recaídas, a partir dos quais, este *modus* operante se renova, tornando-se ainda mais forte. Todavia, conforme a análise de Mészáros (2011), desde a década de 1970 começou-se a se descortinar uma crise com delineamentos nunca antes visto no âmbito do sistema sociometabólico do capital, configurando-se como uma crise estrutural, que representa o declínio deste sistema.

³ Trecho retirado da Introdução escrita por Ricardo Antunes, do Livro a Crise Estrutural do Capital de autoria de István Mészáros.

As vistas de uma crise endêmica, esse sistema busca todas as alternativas para a manutenção de sua estrutura. Dentre estas saídas, desenvolve a produção para autorregulação do capital, reduzindo o tempo de vida útil das mercadorias, que subsumi o valor de uso pelo valor de troca. Ação que intensifica a ótica destrutiva, uma vez que recai no uso supérfluo dos produtos, ampliando os níveis de degradação da natureza, tanto no cerne da produção, como no âmbito da acumulação desenfreada de pilhas e mais pilhas de lixo.

Atrelada a esta situação caótica, encontra-se no desemprego estrutural, outro fator emblemático que demarca esta crise e que tem contribuído para intensificar ainda mais as disparidades econômicas, que se materializam em um cenário assustador entremeado pela miséria, à violência, a destruição das relações sociais e dos recursos mantenedores da existência humana.

[...] a consequência necessária de crise sempre em aprofundamento nos ramos produtivos da “economia real” [...] é o crescimento do desemprego por toda parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada. Esperar uma solução feliz para esses problemas vinda das operações de resgate do Estado capitalista seria uma grande ilusão. (MÉSZÁROS, 2011, p. 25).

São estes elementos que constituem as bases da sociedade atual, marcada por profundas desigualdades, que se encaminham para o colapso destrutivo da própria tessitura do capitalismo, marcado por contradições suicidas “[...] inseparáveis do imperativo da infundável expansão a todo custo. [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 27).

O capitalismo está criando as suas próprias “rédeas”, no sentido de que este contexto de crise se encaminha para uma exaustão do próprio sistema. Isso suscita possibilidades para se pensar em novas perspectivas, haja vista, uma nova forma de organização societária, que se estruture sob as bases do trabalho instituído, propulsor da ação eminentemente humana e principalmente em que os bens advindos da produção material possam ser benefícios de todos. Contudo, é preciso sempre ter os “pés no chão”, no sentido de construir um movimento de mudança que se dê em todas as bases da estrutura social. “[...] tal como as coisas estão hoje, fazer disso uma realidade é impensável sem que se desenvolva um movimento radical coerentemente organizado, com influência genuína das massas.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 155).

A educação no contexto do capital em crise: algumas reflexões

No cerne da análise lukácsiana do processo de reprodução social, compreendido como um “complexo de complexos”, a educação surge a partir do trabalho por meio de “[...] uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa.” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 78). A educação adquire na tessitura social funções específicas que surgiram a partir do processo de complexificação tanto do trabalho, como dos outros complexos, constituindo um movimento dialético em que ambos retroalimentam-se.

Nessa processualidade o trabalho, no âmbito de sua intervenção na natureza, realiza-se inicialmente a partir de posições teleológicas primárias. Todavia, à medida que as necessidades do homem vão se ampliando, esse processo leva ao uso de posições teleológicas secundárias.

[...] é importante observar a compreensão de Lukács (1981, p. 124) segundo a qual a forma originária do trabalho “sofre mudanças substanciais quando a posição teleológica não visa mais exclusivamente a transformar objetos naturais e a utilizar processos naturais, mas induzir outros homens a realizar por si mesmos, determinadas posições deste gênero” [...] (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 79).

Ainda conforme Lima e Jimenez (2011, p. 80), o complexo educativo realiza-se enquanto práxis por posições teleológicas secundárias direcionadas a “[...] influenciar o comportamento de outros sujeitos [...]”. Todavia, tanto no trabalho quanto na educação não há controle sobre os resultados de tais intervenções, ao passo que se realizam no movimento dialético da sociabilidade.

O complexo educativo atuando nas posições teleológicas secundárias interfere substancialmente na percepção que os homens vão construindo de si, possibilitando aos mesmos a aquisição dos elementos e conhecimentos essencialmente humanos. Se o trabalho funda a existência social, construindo a cultura, a educação permite que esta seja transmitida as novas gerações.

A educação surge assim, em seu sentido *lato*, como complexo universal necessário a todos os tipos e modos de organização societária cumprindo a função de “[...] articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social.” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 84).

Com o desenvolvimento da humanidade, a prática sociohistórica vai se tornando cada vez mais rica e com isso, a tarefa da educação torna-se ainda mais complexa (LEONTIEV, 1978). A divisão social do trabalho suscita um tipo de educação que possa dar conta das especificidades das novas demandas, surgindo a partir daí, a educação em sentido *estrito*.

Instaurada a partir desta cisão, este novo tipo de educação, surge atendendo interesses específicos de determinados grupos da sociedade, o que dimensiona posições teleológicas secundárias, que estão perpassadas por antagonismos de classe. “[...] A educação estrita, assim como o Estado e o Direito, é um complexo parcial da reprodução social criado pelas sociedades de classe para atender as suas imposições objetivas em cada momento histórico.” (PAIVA, 2016, p. 62).

A educação em seu caráter *estrito* foi no decorrer do desenvolvimento histórico, e principalmente no âmbito da sociedade capitalista, modificando-se conforme as necessidades impostas pelo mercado, tendo como matriz de referência à racionalidade utilitarista e a eficiência de produção.

Em decorrência disso, ocorre um processo de subdivisão da educação de caráter *estrito* em: educação profissionalizante e educação propedêutica (SANTOS, 2016a). Institui-se a partir daí uma disparidade entre o tipo de educação formal a ser direcionada a formação do trabalhador e o tipo de educação que deve formar os responsáveis pelo gerenciamento, planejamento e articulação do trabalho. Ainda dentro deste segundo tipo, pela dinâmica de uma realidade de contradições, são formados também os intelectuais, que vem ao longo do processo histórico, construindo posicionamentos que embasam a luta da classe trabalhadora e oprimida para a superação do sistema sociometabólico do capital.

Enquanto prática social estritamente vinculada ao processo de reprodução social, a educação acaba por reproduzir valores e conceitos da classe dominante, que passam a nortear os posicionamentos e ações dos indivíduos, criando um cenário de naturalização das desigualdades sociais.

Diante de toda esta estruturação, o complexo educativo somente pode ser compreendido dentro do contexto social do qual faz parte. Com o capital em crise, decaindo cada vez mais aos limites de sua própria existência, a educação figura-se como um dos mais importantes subterfúgios utilizados pelas garras do capitalismo para perpetuação de teorizações que visam mascarar o mal-estar da contemporaneidade (SANTOS e COSTA, 2012).

Ao pensarmos a educação em sentido estrito, no âmbito específico da sociedade brasileira, observamos que a escola pública de nosso país vem ao longo de seu processo histórico, sendo reestruturada aos vieses de manutenção do capital⁴ e do poder das classes dominantes.

Inicia-se no âmbito da colonização, por parte da nobreza e do clero, a partir dos jesuítas, que difundiram seu ideário educativo pelo sistema Ratio Studiorum por cerca de dois séculos de aculturação e perpetuação da ideologia clerical. Perpassa por volta da década de 1930 pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, tendo como seus principais representantes Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, com a propagação de uma proposta de ensino revestida de uma perspectiva “democrática”, e que alicerçada nos cunhos de um ensino burguês, acabou suscitando um esvaziamento de conteúdo, que ao invés de democratizar, inviabilizou ainda mais as possibilidades de instrumentalização científica da classe oprimida (SAVIANI, 2001).

Por volta da década 1960 desenvolvem-se ações educativas de cunho progressista, principalmente no âmbito da educação informal pelos movimentos sociais, dentre estas, pode-se destacar as ações de alfabetização de cunho emancipatório de Freire. Ações estas que sofrem profunda resistência por parte do golpe militar de 1964, que desenvolve várias reformulações no âmbito da legislação educativa, voltadas a reestruturação curricular, principalmente pela Lei nº 5692/1971, que introduziu várias mudanças em relação aos anteriormente chamados ensinos de 1º e 2º grau, hoje referenciados pela nomenclatura de Ensino Fundamental e Médio. Reformulação esta, que extinguiu a separação entre escola secundária e escola técnica, criando uma escola única profissionalizante, retirando as disciplinas de cunho humanístico do currículo e incluindo disciplinas como: Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física.

Na década de 1990, a influência do pensamento político e econômico neoliberal adentra ao Brasil com grande força trazendo as bases de um novo modelo escolar, visando atender aos interesses dos três aliados na tentativa de conter a profunda crise do capital: o Estado, os empresários e as Agências Internacionais. Na contramão do ideal de livre comércio, as mãos invisíveis do Estado estão sendo cada vez mais apropriadas pelo sistema capitalista no intuito de contenção dos efeitos da crise por meio de políticas compensatórias, que cumprem duas ações conjuntas: aplicação dos fundos financeiros do poder público na esfera privada e, contenção das pressões sociais (SANTOS, 2016b, no prelo).

É possível perceber a influência dessa vertente no âmbito do próprio Ensino Médio, que vive uma dualidade de objetivos de formação, pela propagação cada vez maior das escolas profissionalizantes, em concomitância com a existência das escolas de ensino regular. Em ambas, tomadas as suas devidas proporções, percebe-se a propagação ideológica dos ideais neoliberais, presentes na estrutura curricular, entranhados na “cultura escolar”, e supralimentados pelas cobranças das avaliações externas e políticas de responsabilização. O mesmo vem sendo enfrentado no Ensino fundamental, e também no Ensino Superior, marcados a cada dia por uma incidente precarização.

⁴ Utilizamos-nos do termo capital, baseados na distinção feita por Mészáros (2011) entre capital e capitalismo. Desse modo, o capital é tido como os bens, recursos e riquezas acumulados, já existindo em outros modo de produção como o escravismo e o feudalismo. Enquanto que o capitalismo, diz respeito ao modo de produção em que o capital toma a forma de sistema sociometabólico.

No caso específico da educação superior observa-se a ampliação das estratégias dos próprios programas e políticas governamentais, no intuito de ir a cada dia abrindo mão de sua responsabilidade com a manutenção do serviço da educação pública, privatizando instituições e até mesmo incentivando a ampliação das instituições de Ensino Superior privadas. Neste viés, a própria pós-graduação *stricto sensu* brasileira, que a duras penas foi se fortalecendo, vê-se às margens da privatização.

A educação brasileira, em seus vários níveis, está demarcada pela ênfase ao cultivo da individualidade, da competitividade, e a hipervalorização da subjetividade no processo de ensino, desembocando em análises de culpabilização dos sujeitos membros desse processo, interpretações estas que deixam de perceber as contradições inerentes ao próprio sistema econômico desigual e desumanizador que vivenciamos. Quando se deixa de lado a compreensão dos elementos sociais a partir da totalidade, encontram-se posicionamentos que defendem, por exemplo, que o aluno de uma escola profissionalizante que não consegue ser escolhido para o emprego ao final de seu estágio, não o obteve por falta de competência.

Depreende-se desse movimento de análise o quanto a educação, em virtude de seu processo de constituição ontológica, foi se complexificando mais e mais em face de um contexto dialético de transformações sociais. Ao passo que no cenário atual, passa a ser utilizada para além do processo de humanização a ela inerente, chegando ao ponto de constituir-se em espaço de manipulação ideológica e de manutenção de desigualdades.

Todavia, partindo de uma perspectiva materialista e histórico-dialética é possível pensar na possibilidade de que no cerne do complexo educativo, sejam passíveis de serem realizadas ações revolucionárias para além dos interesses e anseios do capital. Ações estas que podem contribuir para que os sujeitos do processo histórico desenvolvam uma perspectiva de análise que contemple a percepção da totalidade e do movimento histórico que constitui a realidade sociohistórica. Fazendo-os perceberem-se como produtores de sua materialidade e, que como tais, podem lutar para a destituição desse sistema de desigualdades e para o desenvolvimento de um novo modo de estruturação social.

Considerações Finais

De modo geral, observa-se que as categorias abordadas estabelecem uma relação de interdependência em seu processo de constituição e complexificação. O trabalho estabelece as bases ontológicas que dão subsídio para a consolidação do homem enquanto ser humano, bem como dá os subsídios e possibilita o aprofundamento de um movimento dialético em que o homem, na busca de satisfazer suas necessidades, intervém na natureza transformando-a e criando o processo de reprodução social.

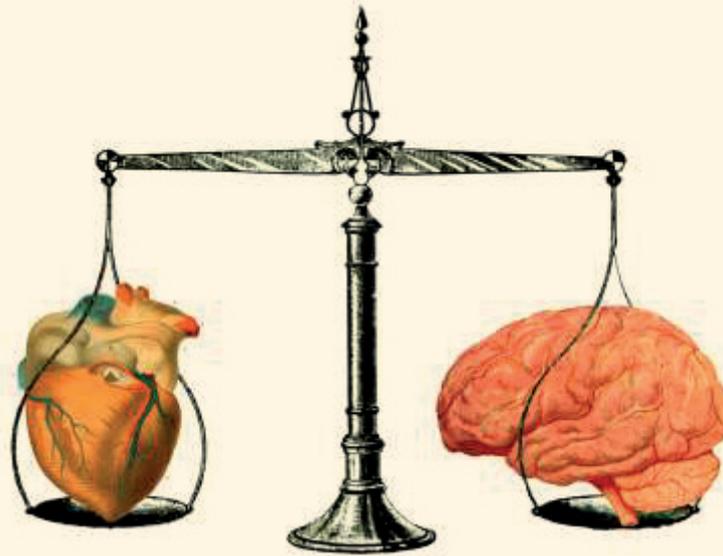
A educação insere-se nessa dinâmica desempenhando o papel fundamental de possibilitar as novas gerações o acesso à cultura produzida por meio do trabalho, constituindo e ampliando um processo de complexificação em que tanto o trabalho, como o homem, a sociedade e o próprio conhecimento produzido neste âmbito, vão ganhando proporções incontroláveis.

A sociedade em concomitância com o modo de produção capitalista chega ao cerne atual marcada pela miséria, pela degradação da natureza e das pessoas. Nesse movimento o sistema capitalista tenta de todos os modos manter-se “de pé”, mesmo diante de uma crise de esgotamento dele próprio. Para tanto, vem enxertando seu “veneno” nos vários complexos gestados pelo processo de reprodução social, desvinculando-os de seu sentido original de humanização, descaracterizando-os e naturalizando-os a seus moldes.

Isso vem acontecendo tanto com o trabalho, que se viu desvirtuado pela separação entre trabalho manual e intelectual, e de sua dimensão humanizadora do homem; como também pela educação, que passa a ser utilizada pela classe dominante para a propagação de seu poder.

Refletir sobre as contradições inerentes a essa estrutura social desigual, entendendo o seu movimento de construção, permite-nos compreender o processo de nossa própria configuração enquanto seres humanos e sujeitos históricos, membros de uma estrutura social que foi erguida por meio das bases materiais, e que como tal, pode ser destituída e substituída por uma nova perspectiva de sociedade.





REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Introdução. In: MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1ª publicação, 1876. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000041.pdf>>, acesso em 15 ago 2016.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. **História do pensamento econômico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Marteano Ferreira de. JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O complexo de Educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73-94, 2011.

LUKÁCS, György. **Ontologia dell'essere sociale II**. Roma: Riuniti, 1981.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

PAIVA, Aline Nunes. **O viés mercadológico do programa de educação para todos e seus desdobramentos na política educacional brasileira: uma análise onto-crítica**. 2016. 133p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino). Faculdade de filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)/ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, 2016.

SANTOS, Deribaldo. **Teorias do Conhecimento: caráter lato e estrito da educação**. 2016a. Nota de aula.

SANTOS, Deribaldo. **Profissionalização precária e educação: crítica à escola reservada ao trabalhador no capitalismo contemporâneo**. Fortaleza. No prelo, 2016b.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana (Orgs). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCCG/ Fortaleza: EdUECE, 2012. p. 15- 36.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENTRE A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM E O SURGIMENTO DO CAPITALISMO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PARA A MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE DE CLASSES

Francisca Valkiria Gomes de Medeiros¹

Cícero Antonio Maia Cavalcante²



Resumo

Este trabalho de revisão bibliográfica teve como objetivo geral permitir o entendimento sobre como a Educação tornou-se instrumento para a manutenção da sociedade de classes, da exploração do trabalho humano e do *status quo* social. Iniciando com a evolução do homem, esse artigo passeia pelo processo de formação humana e a sua relação com a educação, terminando com o surgimento da sociedade de classes e o papel da educação como auxiliar desse processo, permitindo o entendimento sobre a importância dos currículos estarem abertos a abordagens críticas das contradições da sociedade capitalista e aos saberes que interessam a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Sociedade. Educação. Currículo.

Abstract

This bibliographical revision essay had as general objective to allow the understanding on how the Education became an instrument for the maintenance of the society of classes, the exploration of the human work and the social *status quo*. It starts with the Men's evolution, this essay goes through the human formation process and its relation with Education; after that, it brings the emergence of the class society and the role of the education as a subsidiary on this process, allowing, this way, the understanding about the importance of the curriculums to be opened to the critical approaches of the contradictions of the capitalist society and to the knowledge that the worker class get interested.

Keywords: Society. Education. Curriculum.

¹ Graduada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC); valkiriagomes15@gmail.com.

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Jaguaribe; Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Doutorando pela Rede Nordeste de Biotecnologia (Renorbio); cicero.carla@uol.com.br.

Introdução

Este trabalho de revisão bibliográfica teve como objetivo geral permitir o entendimento sobre como a Educação tornou-se instrumento para a manutenção da sociedade de classes, da exploração do trabalho humano e do *status quo* social.

O tema será: desenvolvimento a partir do processo evolutivo da espécie humana, de forma a abordar como os homens primitivos evoluíram para a condição de homem moderno. Posteriormente, será discutido como o *Homo sapiens* se transformou em um ser social, político e cultural através do trabalho, da linguagem e da educação. As discussões se direcionarão para como a divisão do trabalho criou a sociedade de classes e como a educação, principalmente a formal, foi usada para perpetuar essa divisão, colocando em evidência a luta sagaz da burguesia pelo controle da função escolar, que efetivamente também significa a obtenção do controle da função curricular das escolas. Por fim, o trabalho será encerrado com a reflexão de como as políticas educacionais neoliberais se tornaram importantes ferramentas para os donos dos meios de produção contra a crise estrutural do capital e a favor da manutenção da ordem social.

Desse modo, partimos da premissa de que historicamente as mudanças e necessidades do processo de produção impactam diretamente a educação e sua função na sociedade (KLEIN, 2003). Por isso, as discussões aqui apresentadas serão alicerçadas sobre quatro categorias, o trabalho, a educação, a sociedade e a crise estrutural do capital. Essas categorias permitirão a compreensão sobre a perigosa dualidade da educação brasileira e a sua estratégica utilização pela parcela mais poderosa da nação, que visa manter a dominação dos trabalhadores com um fato autossustentável.

Da teoria da evolução pela seleção e adaptação natural à teoria da humanização pelo trabalho

Charles Darwin provocou alvoroço e indignação entre a conservadora sociedade do século XIX ao publicar no ano de 1859, na Inglaterra, o seu livro intitulado “A Origem das Espécies”. Nesse livro, ele apresentou a teoria da evolução, que tem como base as ideias de seleção e adaptação natural, tese que lhe rendeu duras críticas e retaliações da então pragmática comunidade científica europeia (DESMOND; MOORE, 2009).

De acordo com algumas das proposições da teoria da evolução, nós, seres humanos, também evoluímos enquanto espécie ao longo dos milênios, de forma que compartilhamos ascendência comum com os grandes macacos - símios ou macacos antropomorfos - (SADAVA,

2011). No entanto, relacionar o homem com esses animais, em uma época em que a humanidade era vinculada à imagem e semelhança de Deus, foi considerado um sacrilégio, além de uma afronta ao sagrado poder da Igreja Apostólica Romana.

De fato, a reconstrução da história evolutiva dos seres humanos mostra que nós somos primatas mamíferos³ descendentes de um animal que viveu na era paleozoica⁴ e compartilhamos com todos os outros primatas um ancestral comum. Todavia, os primeiros homínídeos surgiram na África há 6,5 milhões de anos (m/a).

³ Atualmente, na natureza existem cerca de treze famílias de primatas, entre elas está a Hominidae. Os humanos, orangotangos, gorilas e chimpanzés são os quatro gêneros de Hominídeos aceitos nos dias atuais (HICKMAN *et al.*, 2016).

⁴ Período geológico da terra que se estendeu entre 550 e 250 milhões de anos atrás.

Estima-se que eles tenham originado pelo menos cinco gêneros de Australoptecinos, que se diversificaram e provavelmente coexistiram, dentre eles os Australopithecus, Paranthropus, Kenyanthropus, Ardipithecus, e Praeanthropus (HICKMAN *et al.*, 2016; SADAVA, 2011).

Esses primeiros ancestrais do homem moderno tinham sua existência controlada apenas pelas leis naturais e biológicas, como qualquer outro animal e no qual a evolução ocorreu aleatoriamente, sem uma direção predeterminada. No entanto, fósseis de espécies pertencentes ao gênero *Homo* apresentam evidências de que os homens primitivos mais recentes passaram por uma evolução cultural e social, fato que não têm qualquer caráter genético, é exclusivo da linhagem humana, e é uma causa importante de seu comportamento (ALMEIDA, 2013).

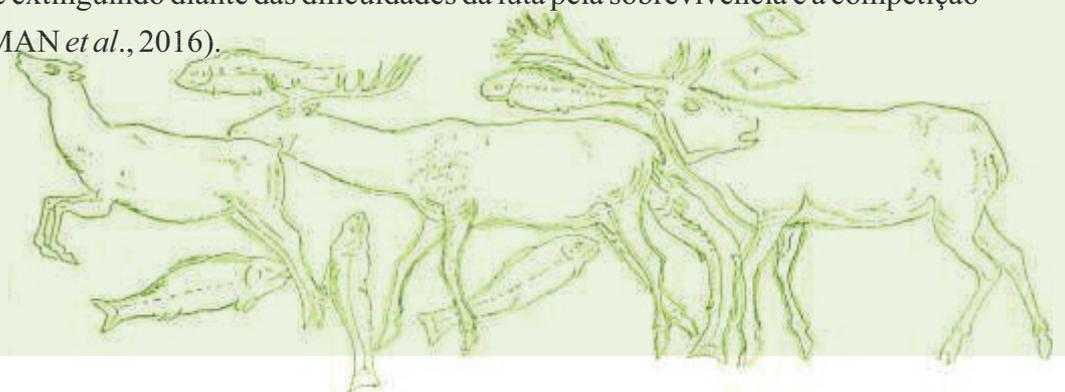
A espécie mais antiga já encontrada pertencente ao gênero *Homo* é o Homem habilidoso ou *Homo habilis*, animal que deve ter coexistido com várias outras espécies do gênero *Homo* e que provavelmente viveu entre 2,1 m/a e 1,5 m/a. Seus fósseis já encontrados indicam que apresentavam estatura entre 1,11 m a 1,36 m, braços longos, mãos habilidosas, pernas curtas e postura bípede. (HICKMAN *et al.*, 2016).

O bipedismo possibilitou o surgimento de uma postura totalmente ereta que facilitava a visão periférica e de profundidade dos homens primitivos, assim como a defesa contra os predadores e o uso das mãos para as mais diversas atividades (BRAZ, 2006).

O *Homo habilis* se destaca por apresentar o que seria a categoria do trabalho, ainda que muito rudimentar, pois já começa a desenvolver ferramentas de pedras que utilizavam para várias atividades, provavelmente, entre elas, a caça. Alimentavam-se de carne fresca, carniça, frutos e vegetais. Essa alimentação mais diversificada disponibilizou ao organismo do *Homo habilis* mais nutrientes necessários ao seu metabolismo, e conseqüentemente ao seu desenvolvimento, principalmente intelectual (POUGH, 2008).

O *Homo ergaster* existiu há aproximadamente 2 m/a. Apresentava maior porte que os outros hominídeos até então conhecidos, com estatura média variante entre 1,50 m a 1,90 m. Desenvolveu ferramentas mais elaboradas e aprendeu a dominar o fogo, o que contribuiu ainda mais para sua alimentação, já que não precisava mais gastar tanta energia para realizar a digestão de alimentos crus. Com o cozimento das refeições, as proteínas da carne e demais nutrientes passaram a ser mais facilmente absorvidos pelo corpo (HICKMAN *et al.*, 2016).

O *Homo neanderthalensis* deve ter surgido há 200.000 anos na Europa. Apresentava um encéfalo bem desenvolvido e uma grande capacidade de desenvolver ferramentas sofisticadas. Concomitantemente ao *Homo neanderthalensis*, o *Homo sapiens* surge na África acerca de 190 e 160 mil anos e se espalha por todo o globo. Acredita-se que o *Homo sapiens* (primeiros humanos propriamente ditos) podem ter ajudado na exterminação dos *Homo neanderthalensis* através de enfrentamentos diretos. Com o passar dos séculos, as outras espécies do gênero *Homo* que coexistiram com os humanos foram se extinguindo diante das dificuldades da luta pela sobrevivência e a competição entre as espécies (HICKMAN *et al.*, 2016).



Esse desenvolvimento biológico da espécie humana pode ser denominado pelo termo hominização, o qual Leontiev (1978) explica como sendo um processo de evolução biológica na anatomia e fisiologia do gênero *Homo* que permitiu o surgimento do *Homo sapiens* e terminou com o aparecimento do ser social, fenômeno que neste trabalho chamamos de humanização.⁵

O *Homo sapiens* conseguiu melhor se adaptar, sobreviver e dominar a natureza por ter desenvolvido uma inteligência e uma capacidade de abstração superior aos outros animais. Os homens, então, começaram a viver em grupos nômades que eram capazes de se comunicar pela linguagem falada, fenômeno que marca o início da humanização do homem primitivo (POUGH, 2008).

Por fim, há 40 mil anos surge o homem moderno, tal qual conhecemos hoje, chamado de *Homo sapiens sapiens* (Homem que sabe o que sabe). Esse por sua vez já domina a caça e a agricultura, e tem mudanças morfofisiológicas significativas no corpo (POUGH, 2008). Quando a este homem é permitido humanizar-se, ou seja, lhe é admitido desenvolver-se enquanto espécie social, racional, moral, política e criadora, surge então a sociedade: fruto de um processo dialético entre homem e natureza, criatura e criador, que se constrói sobre a pedra fundante do trabalho, base de toda vida humana e fruto de um processo histórico (ENGELS, 1979; SAVIANI, 2007).

Enquanto os demais animais modificam a natureza de forma involuntária, sendo incapazes de extrair da mesma, mais do que está sendo objetivamente oferecido, os homens desenvolveram a capacidade de trabalhar usando suas mãos e as forças naturais de todo seu corpo (força física) juntamente ao seu raciocínio para agir de maneira intencional sobre o meio natural. Para Marx (2006, p. 85):

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, o castor, a formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem produz a natureza inteira; [no animal], o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto.

O *Homo sapiens* conseguiu melhor se adaptar, sobreviver e dominar a natureza por ter desenvolvido uma inteligência e uma capacidade de abstração superior aos outros animais. Os homens, então, começaram a viver em grupos nômades que eram capazes de se comunicar pela linguagem falada, fenômeno que marca o início da humanização do homem primitivo (POUGH, 2008).

Por fim, há 40 mil anos surge o homem moderno, tal qual conhecemos hoje, chamado de *Homo sapiens sapiens* (Homem que sabe o que sabe). Esse por sua vez já domina a caça e a agricultura, e tem mudanças morfofisiológicas significativas no corpo (POUGH, 2008). Quando a este homem é permitido humanizar-se, ou seja, lhe é admitido desenvolver-se enquanto espécie social, racional, moral, política e criadora, surge então a sociedade: fruto de um processo dialético entre homem e natureza, criatura e criador, que se constrói sobre a pedra fundante do trabalho, base de toda vida humana e fruto de um processo histórico (ENGELS, 1979; SAVIANI, 2007).

⁵ A diferenciação dos conceitos de hominização e de humanização, que em vasta bibliografia é retratada como sinônimos, nesta obra assume significados diferentes. Essa diferenciação dos dois conceitos tem embasamento nas aulas do professor José Deribaldo Gomes dos Santos, na disciplina intitulada Teoria da Educação e Formação Docente, pertencente ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Enquanto os demais animais modificam a natureza de forma involuntária, sendo incapazes de extrair da mesma, mais do que está sendo objetivamente oferecido, os homens desenvolveram a capacidade de trabalhar usando suas mãos e as forças naturais de todo seu corpo (força física) juntamente ao seu raciocínio para agir de maneira intencional sobre o meio natural. Para Marx (2006, p. 85):

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, o castor, a formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem produz a natureza inteira; [no animal], o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto.

Assim, “Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si” (SAVIANI, 1994, p. 02). Além disso, a capacidade de trabalhar permitiu ao ser humano deixar de ser uma presa para virar um eficiente predador, capaz de vencer o mais voraz dos animais. Elucidamos essa afirmação ao imaginarmos que o homem, em algum momento, descobriu que um pedaço de madeira oriundo de uma árvore poderia ser usada como uma arma contra seus predadores, e conseguiu melhor se defender e atacar mais eficientemente. A madeira nas mãos habilidosas do homem não é mais só uma madeira, agora ela pode se tornar um instrumento que atende as necessidades humanas, de acordo com as situações e as condições postas, nesse caso, virou uma arma letal. Como Tonet (2013, p. 16) afirma: “ao transformar a natureza, os homens também transformam a si mesmos”. Nessa perspectiva, o trabalho humano deixa de ser puro extinto e passa a ser uma ação consciente da sua função social, uma vez que o homem torna-se capaz de agir sobre o objeto de maneira teleológica (ENGELS, 1876; SANTOS, R. 2009).

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na cabeça do trabalhador (MARX, 1998, p. 211-212).

Assim, Karl Marx acredita que os animais irracionais, diferentemente dos humanos, não são capazes de refletir, de forma que o melhor artesão das abelhas é inferior ao menos habilidoso dos humanos, pois este último é capaz do ato da reflexão e de planejar sua ação antes de executá-las e, posteriormente, é capaz de avaliá-la e reavaliá-la.

Como as abelhas e as aranhas, os homens primitivos não eram capazes de se posicionar no mundo como sujeitos e de agirem teleologicamente, uma vez que suas existências estavam condicionadas exclusivamente pela esfera biológica e instintiva, diferentemente de nós seres humanos, que somos capazes de refletir e concretizar nossas reflexões em um processo complexo e dialético. Enfim, nossa reflexão não é como uma fotocópia, e sim uma construção da realidade em nossa mente, característica exclusiva da humanidade.

A passagem que a espécie humana fez da hominização para a humanização tem como resultado o surgimento da sociedade. Essa transição só foi possível quando os homens deixaram de ser controlados, única e exclusivamente, pelas leis naturais e biológicas e construíram-se como seres sociais e históricos, através do trabalho. Segundo Fraga (2005), o homem é diferente dos outros animais porque é capaz de pensar e raciocinar, e por isso pode levar a sociedade ao equilíbrio através da solução dos problemas. Como sabiamente disse Engels (1979, p. 215): o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem”.

O homem se faz homem por um processo educativo

Sendo o trabalho a categoria fundante do ser social, a linguagem e a educação surgem quase que de maneira entrelaçada ao ato laboral, caracterizando-se também como categorias centrais para a humanidade, formando uma espécie de tripé que sustentou o processo de humanização dos homens e de onde se ramificaram outras importantes categorias, como por exemplo, o direito, a religião e a política (LEONTIEV, 1978).

Sobre a linguagem, estima-se que quando as primeiras sociedades primitivas se formaram e as pessoas precisaram sistematizar o trabalho mútuo, chegou o instante em que os homens precisaram dizer algo uns para os outros (ENGELS, 1876). Houve um salto da comunicação gestual para a linguagem falada, fenômeno espontâneo e universal que permite a comunicação dos homens entre si e a expressão da consciência humana (LIMA; JIMENEZ, 2011). Esse processo só foi possível através das mudanças anatômicas e fisiológicas regidas pela evolução e adotadas pela seleção natural, que permitiram o deslocamento do osso hioide, da laringe e mudanças na musculatura da face que facilitaram o desenvolvimento da fala possibilitando a comunicação dos indivíduos uns com os outros. (HICKMAN *et al.*, 2016). Dessa maneira:

A linguagem, permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstruir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-la. Este o ponto de partida do pensamento. Mas aí, deve-se acrescentar que a linguagem conduz à socialização das ações... A linguagem é um veículo de conceitos e noções que pertence a todos e reforça o pensamento individual com um vasto pensamento coletivo (PIAGET, 2013, p. 19-20).

Isto posto, admite-se que o surgimento da linguagem é a expressão mais vivaz do pensamento e o raciocínio possibilitou o salto da hominização para a humanização em um processo educativo contínuo construído dia após dia. Sobre isso, Saviani (2007, p. 154) nos fala que “a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem”.

Nessa perspectiva, é no cotidiano da vida humana e através das relações interpessoais construídas pelo trabalho, bem como dentro do seio familiar que surge a primeira forma de educação, a *lato sensu*. Ou seja, a educação que ocorre no dia a dia, a educação em seu sentido mais amplo, que tem uma relação tão estreita com a construção da humanidade dos homens que chega a se confundir com o processo de humanização.

O surgimento da sociedade de classes e a educação como instrumento para a sua manutenção

Através do desenvolvimento da inteligência humana, dos relacionamentos dentro dos grupos humanos e da divisão social do trabalho, alguns homens perceberam que quanto mais a produção aumenta, superando a quantidade necessária para as pessoas subsistirem no dia a dia, mais excedente é gerado. Com o surgimento do excedente nasce também o ócio, tempo no qual alguns homens estão livres do trabalho concreto e podem se dedicar as coisas da mente, do espírito e a várias outras coisas (SAVIANI, 2007).

Para que algumas pessoas pudessem se dedicar ao ócio, sem prejuízos a produção das comunidades, era necessária que muitas outras pessoas estivessem trabalhando e produzindo o excedente. Dessa forma, com o surgimento da ociosidade nasce também a marca da divisão social de classes. A produção começa a se concentrar nas mãos de quem vive do trabalho do seu semelhante, se beneficiando do tempo livre para se dedicar às coisas da alma e do espírito (filosofia, ciência, artes, política), enquanto a classe trabalhadora labora concretamente.

As riquezas materiais, a produção intelectual e a produção cultural passam a se acumular nas mãos dessa classe que domina o trabalho dos seus semelhantes. Então, surge a necessidade de um novo tipo de educação, a chamada de *stricto sensu*, que seria o modelo de Educação que visa manter o *status quo* dessa nova sociedade de classes e se dedica a sistematizar e repassar os saberes acumulados ao longo da história. É importante ressaltar que a “educação em sentido *stricto* se assemelha ao complexo do direito. Entre outras coisas, isso significa que ela surge para atender interesses particulares e não universais” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 88).

Então, se a educação *stricto sensu* se volta para o interesse de uma minoria, ela também marca o início da função escolar, que é sistematizar, repassar e manter o saber propedêutico para essa mesma classe, relegando ao homem que trabalha “concretamente” à produção do excedente e um aprendizado *lato sensu*, de modo cotidiano, construído na lida, para que o trabalhador continue onde está: produzindo.

Com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso às classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a (SAVIANI, 1994, p. 02).

Porém, ao longo da história da humanidade, modos de produção distintos surgiram e a educação formal passou a ser usada como um eficiente instrumento político/ideológico em cada um deles. Segundo Tonet (2013, p. 16) “em todos os modos de produção encontramos duas classes fundamentais: a daqueles que produzem a riqueza e a daqueles que são proprietários dos meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza produzida”. Se as sociedades antigas, como as greco-medievais, construíram suas bases sobre o modo de produção do escravismo e posteriormente do feudalismo, atualmente o modo de produção vigente baseia-se no capitalismo, o sistema de melhor suporte para a materialização da riqueza/capital através das políticas liberais, que estimulam o comércio de compra e venda de maneira livre.

Como Leontiev (1798) destacou em sua obra “O homem e a cultura”, uma prova de que a humanização é um processo puramente educativo, social e histórico, é que seres humanos que por algum motivo não tiveram contato com a civilização não conseguiram se desenvolver como pessoas normais, apresentando características típicas de animais irracionais.

Um dos casos mais emblemáticos sobre o fato de que um ser humano não conseguir se desenvolver plenamente e se humanizar se não tiver relações humanas baseadas na sociabilidade ocorreu na Ucrânia. Em 1991, a menina Oxana Malaya foi encontrada aos oito anos de idade, por um vizinho, vivendo junto aos cães da fazenda de sua família. Quando as autoridades competentes investigaram o assunto, descobriram que a menina tinha três anos de idade quando seus pais a colocaram para viver junto com os animais e lá a deixaram (SUBERCASEAUX, 2014).

A criança viveu durante cinco anos como membro da matilha. Aprendeu a se alimentar, a latir e ter comportamentos característicos de cães. Ela foi levada para uma clínica especializada no tratamento de pessoas com deficiências mentais. Depois de muitos anos e com o tratamento adequado, ela desenvolveu hábitos humanos, abandonou o andado quadrúpede e conseguiu caminhar normalmente como um ser humano, além disso, conseguiu aprender a falar (SUBERCASEAUX, 2014).

Esse fato real e várias outras histórias sobre seres humanos que não conseguiram se desenvolver normalmente como seres sociais, fortalece a tese de que o homem precisa aprender a ser homem e o faz através de seu desenvolvimento social, histórico e educativo. Sobre isso, Karl Marx diz:

Todas as suas relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (MARX, 1844 apud LEONTIEV, 1978).

Sabe-se, pois, que algumas características exclusivas das pessoas não são transmitidas via hereditariedade. Elas são apropriadas apenas através da cultura, do contato com o saber historicamente acumulado. Portanto, a humanidade que há dentro de cada um de nós é um aprendizado de nossa vida social e da educação que recebemos.

Segundo Santos (2016, p. 25), “a educação é um fenômeno social imanente aos homens”. Quer dizer, é um fenômeno intrínseco e indissociável de nossas vidas. No entanto, o mesmo autor bem ressalta que “Ela brota das relações humanas, das contradições vividas na sociabilidade” (2016, p. 25).

Destarte, a cultura criada pelos homens “se fundamenta nas interações por interdependências construtivas, que fazem o indivíduo aprender com o indivíduo e modificar seu comportamento” (FRAGA, 2005, p. 59). Foi assim que nas primeiras formas de sociedade, as pessoas se educavam e educavam suas proles através do trabalho conjunto, em uma espécie de comunismo primitivo, no qual o modelo de produção era voltado apenas para a subsistência coletiva. O trabalho focava no suprimento das necessidades mais básicas, como por exemplo, a obtenção do alimento (SAVIANI, 2007).

Então, “apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152) simultaneamente. Trabalha para transformar a natureza e suprir suas necessidades através de seus recursos, e ao mesmo tempo educa para ser capaz de transformar a natureza e poder transformar a si mesmo para “aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Neste processo, a natureza da riqueza produzida também vai mudando de caráter, pois o objetivo prioritário a que se destina já não é o valor de uso, mas o valor de troca. Deste modo, todo o processo de produção estará voltado para a criação de mercadorias e terá como finalidade última a acumulação de capital (TONET, 2013, p. 30).

Nesse sistema econômico contemporâneo, o capitalismo, existe reais possibilidades para as pessoas enriquecerem. Contudo, na maioria das vezes, isso se dá através da exploração do trabalho de outros homens que teoricamente são “livres”, mas estão afundados no complexo arcabouço ideológico de meritocracia. O trabalho passa a ser “utilizado em favor das relações de domínio estabelecidas pela classe exploradora que se beneficia do esforço alheio, alienando radicalmente as relações de produção existentes na sociedade” (SANTOS, *et al.* 2014, p. 153).

Anteriormente, nas sociedades escravistas e feudalistas, a educação e o trabalho eram usados como instrumentos que asseguravam as leis naturais da organização social e garantiam a imutabilidade dessas ordens, mantendo seu “caráter estratificado, hereditário: a nobreza passava de pai para filho, a servidão também passava de pai para filho” (SAVIANI, 1994, p. 04). Por isso:

esses modos de produção implicavam uma profunda separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e um estágio bastante limitado de acumulação de conhecimentos. Isto significava que o trabalho de transformação da natureza não requeria um conhecimento científico dela, isto é, um conhecimento sistematizado e empiricamente fundamentado. Bastava, para isso, um conhecimento adquirido no próprio processo prático. Aos escravos e servos cabia o trabalho de produção dos bens materiais. Aos homens livres, no caso do modo de produção feudal, à nobreza, incluindo aí a nobreza clerical, cabia a tarefa de organizar e dirigir a sociedade e as atividades voltadas ao cultivo do espírito. Essa tarefa implicava a elaboração de uma determinada concepção de mundo (TONET, 2013, p. 23; 24).

Saviani (1994, p. 04) destaca que as concepções do modo de dominação ideológica do escravismo e do feudalismo diferem do atual sistema econômico baseado no capital, de forma que “Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais... Sendo assim, a sociedade capitalista traz a marca de um rompimento com a estratificação de classes”.

No entanto, tal situação não faz com que a educação formal dos tempos modernos abandone o ideal de dominação de outrora. A escola continua sendo uma instituição legitimadora de ideologias, e como aponta Freire (2011), com diversas possibilidades para “inculcar” o opressor na consciência do oprimido. “Ora, a conquista e a manutenção do domínio de uma classe sobre outras exige que a classe que quer dominar lance mão não apenas de forças materiais, mas também de forças não materiais - ideias e valores” (TONET, 2013, p. 16), valores esses, burgueses.

O capitalismo contemporâneo precisa fazer as engrenagens de seu sistema funcionar, por isso é possível compreender quando Saviani (1994, p. 05) afirma que é por tal motivo que, “esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos”. A educação *stricto sensu*, portanto, claramente foi criada para influenciar pessoas a assumirem determinadas posições ideológicas dentro da sociedade, e mais do que nunca funciona como um processo de ensinamentos de condutas que visam à reprodução social (LIMA; JIMENEZ, 2011), de modo que o trabalhador só pode ter acesso à instrução que lhe permita desenvolver seu trabalho de maneira extremamente técnica e fragmentada.

Por essa razão, desde que a educação *stricto sensu* surgiu na humanidade, o currículo desempenha preponderante função política e social para os povos, uma vez que representa o centro da função desempenhada pela educação escolar, definindo o que será estudado pelos alunos. Sobre isso, Arroyo (2013, p. 13) nos fala:

Na construção espacial dos sistemas escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, resinificado, um indicador disso, é a quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica... Outro indicador de centralidade política do currículo está na ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos. Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região.

Sobre a função do currículo, Young (2014, p. 194) nos diz que, “a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma 'boa sociedade’”. Arroyo (2013, p. 14) acrescenta que, “a produção e a apropriação do conhecimento sempre entraram nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação”. Conseqüentemente, para as elites, as quais grande parte dos poderes executivo e legislativo brasileiro representam, dominar o currículo é estratégico para controlar as ideologias que afloram no povo.

O atual estágio do capitalismo contemporâneo, que se encontra em crise profunda, demanda, por intermédio da administração do Estado, uma escola que forme o trabalhador para um mundo em “câmbio constante”. Esse “novo” modelo escolar apresenta algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação, entre outros elementos do processo de aprendizagem-ensino que possam dar garantias ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de orientação e monitoramento, que essa educação terá a eficiência almejada pelo mercado de trabalho capitalista (SANTOS, 2016, p. 01).

Essa educação almejada pelos donos do capital encontra suporte em documentos educacionais de caráter neoliberal, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que como Cavalcante (2014) bem destaca, sugerem aos estudantes brasileiros uma formação que valorize a construção de competências e habilidades que atendam eficientemente a resolução de situações-problema próprias do mercado de trabalho capitalista.

Isto é, moldam a formação dos jovens brasileiros às necessidades da qualificação da mão de obra que vão garantir o enriquecimento contínuo dos donos dos meios de produção em troca de salários que não pagam o valor do trabalho humano. Apesar de suas constantes crises, o sistema econômico do capitalismo não consegue visualizar limites para sua expansão e por isso necessita, como os seres aeróbicos precisam do oxigênio para viver, de estratégias políticas que legitimem suas ações pela busca do acúmulo de riquezas. E é justamente essa a função do neoliberalismo para o capitalismo do século XXI, de forma que o mesmo propõe um estado mínimo para a sociedade e um estado máximo para a regulação e facilitação do livre comércio.



Assim, o neoliberalismo objetiva impulsionar o capitalismo para fora de sua crise estrutural e em direção ao lucro e à estabilidade. Para que isso seja realmente possível, as políticas neoliberais saem da esfera econômica e chegam com força na educação formal através de novos modelos educacionais que atendam às necessidades do mercado econômico e dos donos dos meios de produção.

Por isso, as reformas impostas à educação pelas políticas neoliberais tentam imprimir a obrigação da escola ser a redentora das inúmeras mazelas sociais do mundo, muitas delas, criadas pelo próprio capitalismo. Santos (2009, p. 2-3) explica muito bem essa situação ao nos falar que, “a educação é chamada a dar conta de problemas muito além de seu escopo, os quais se enraízam na própria trama de contradições do capital em crise”.

Os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), determinam e regulam diretrizes de cunho sócio educacional para os países pobres, atribuindo ao complexo da educação a responsabilidade de solucionar problemas gerados fora do escopo educativo, como a pobreza, as epidemias, a violência urbana, a sustentação ambiental, dentre outras características do fenômeno da crise que passa a existir na atual quadra histórica (SANTOS, *et. al.* 2014, p. 153).

Dessa forma, o papel da escola pública no capitalismo moderno, de acordo com Mendes Segundo (2005, p. 59), é de “investimento e, como tal, deve trazer ganhos econômicos”. Além de ser um instrumento de qualificação mínima de mão de obra, fundamental para o processo de produção e execução (GARCIA, 2007).

Considerações Finais

Portanto, o controle da ação escolar, conseqüentemente do currículo, é estratégico para que as classes que possuem os setores de produção continuem controlando as ideologias predominantes na sociedade do capital, e assim continuem manipulando os trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho, de forma que a educação continue sendo usada como instrumento de reprodução e manutenção da sociedade de classes. Por isso, “as políticas públicas direcionadas ao complexo educacional, recebem uma atenção diferenciada por parte dos organismos internacionais, com vistas a uma recomposição do papel da escola” (SANTOS, *et. al.* 2014, p.155).

O complexo educativo passa a ser usado de duas formas distintas pela classe que detém o poder político da sociedade. De um lado essa classe passa a ver a escola como o ambiente propício para formar seus líderes e com isso preservar e perpetuar o *status quo*, oferecendo a si próprio uma educação de cunho propedêutico. Do outro lado, mas em articulação dialética com a primeira opção, a burguesia encontra no processo escolar o *locus* ideal para pôr em prática seu projeto de adestramento do trabalhador aos particularismos burgueses, destinando-lhes uma educação de caráter eminentemente profissionalizante (SANTOS, 2016, p. 41).

No Brasil, essa concepção da escola como instrumento ideológico de controle social e manutenção das diferenças e desigualdades sociais é evidente. É sabido que a nação brasileira é um dos países economicamente mais fortes do mundo e com uma das maiores taxas de impostos pagas pela sociedade civil. No entanto, o seu sistema de ensino público sofre com enfermidades como: “superlotação de salas de aula, falta de professores, baixos salários, estrutura física precária, desvio de verbas, dentre outras inúmeras dificuldades cotidianas” (SANTOS, *et. al.* 2014, p.159).

No entanto, se a escola é usada pela burguesia e seus representantes políticos como um poderoso e eficiente instrumento ideológico que reproduz a sociedade de classes e, portanto, uma sociedade desigual e injusta, ela também pode ser usada como instrumento democrático e ideológico pelos trabalhadores em prol da luta de classe. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (FREIRE, 2011, p. 72).

Por isso, é extremamente importante que os currículos das escolas estejam abertos aos saberes que interessam a classe trabalhadora, facilitando assim aos coletivos sociais e aos professores a abordagem crítica das contradições da sociedade capitalista, principalmente dentro das escolas públicas, já que são essas escolas que recebem a maior parte dos filhos dos trabalhadores.

Referências

ALMEIDA, F. P. L. de. As origens evolutivas da cooperação humana e suas implicações para a teoria do direito. **Rev. direito GV**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 243-268, 2013.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. – 5. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRAZ, A. L. N. Reflexões sobre as origens do amor no ser humano. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 5, fev. 2006.

CAVALCANTE, C. A. M.; LIMA, I. B. **Os conceitos de habilidades e competências do novo ENEM: a percepção pedagógica dos professores de Biologia**. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas (NEA), 2014.

DESMOND, A.; MOORE, J. **A causa sagrada de Darwin**. - 1. ed - Rio de Janeiro, RJ: Record, 2009.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição eletrônica, 1876. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

FRAGA, R. C. Q. **A relação sujeito-objeto em Jean Piaget: uma análise à luz da ontologia do ser social**. 2005. 97f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, L. T. S. dos. **A cultura nas Organizações Escolares: proposições, construções e limites**. (org) CABRAL NETO, A. [et al.] Pontos e Contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de indicativos governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

HICKMAN, C. P. Jr.; ROBERTS, L. S.; LARSON, A. *et al.* **Capítulo 28 – Mamíferos: Evolução Humana**. In: HICKMAN, C. P. Jr.; ROBERTS, L. S.; LARSON, A. *et al.* Princípios integrados de Zoologia. – 16. Ed – Brasil: Guanabara Koogan, 2016.

KLEIN, L. R. Trabalho, educação e linguagem. **Educar em Revista**, [S.l.], jun. 2003. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2140/1792>>. Acesso em: 30 out. 2016.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, p. 261-284, 1978.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Livro I, v. 1.

MENDES SEGUNDO, M. D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação (FACED-UFC), Fortaleza, 2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Jean Piaget; tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo /Sérgio Lima Silva – 25. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

POUGH, F. H. **A vida dos vertebrados**. 4ª edição, São Paulo, Atheneu Editora, 2008

SADAVA, D. *et al.* **Vida: a ciência da biologia**. - 8. ed - Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, D. dos. *et. al.* A política educacional brasileira e as diretrizes do Programa Educação para Todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 59, p. 152-165, out 2014.

SANTOS, D. dos. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário**, 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, D. dos. **Profissionalização precária e educação: crítica à escola reservada ao trabalhador no capitalismo contemporâneo**. No prelo, 2016.

SANTOS, R. E. dos. Notas sobre a importância do trabalho na ontologia de Georg Lukács. **Revista Estudos Filosóficos**. nº 2 /2009. DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG, p. 86–100. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art6-rev2.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In FERRETTI, C. J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SUBERCASEAUX, B. Perros y literatura: condición humana y condición animal. **Atenea (Concepc.)**, Concepción, n. 509, p. 33-62, jun. 2014.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica** / Ivo Tonet. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.



OS REBATIMENTOS DA CRISE ESTRUTURAL NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES: UMA ANÁLISE A LUZ DA CATEGORIA TRABALHO

Daniela Glícea Oliveira da Silva ¹

Maria Das Dores Mendes Segundo ²

RESUMO

Diante do contexto de crise estrutural do capital a formação destinada aos trabalhadores tem sofrido rebatimentos que agudizam a dualidade histórica educacional, isso, pois, o capital enquanto potência incontrolável subterfugia dos complexos sociais conforme suas demandas de reprodução e acumulação. O complexo da educação, desse modo, é chamado a sanar as contradições geradas pela crise e vários ajustes e reformas são realizados no cenário educacional, mas no que altere a aparência a essência dual se mantém. Destarte, esse escrito analisa os contornos da formação destinada aos trabalhadores no contexto de crise aguda iluminado pelas categorias: trabalho, educação, sociedade e crise estrutural do capital. Tomamos para tanto, o trabalho como categoria central na fundação do ser social e dos complexos sociais que compõem a totalidade social (LESSA, 2007). O referencial teórico-metodológico adotado foi o onto-marxismo, realizando uma revisão de literatura mais analítica e exploratória somando aos autores que realizam a crítica marxista ao sistema sociometabólico do capital. Asseveramos que o contexto de crise estrutural tem proporcionado rumos indesejáveis à formação dos trabalhadores, que não correspondem as suas reais demandas de libertação das amarras do capital e de emancipação humana. De outro, essa formação tem se consubstanciado em atender as demandas mercadológicas de perpetuação da exploração do trabalho, condição *sine qua non* o sistema de metabolismo social não pode se efetivar.

Palavras-chave: Crise estrutural. Formação profissional. Onto-marxismo.

ABSTRACT

In the context of the structural crisis of capital, the training for workers has suffered repercussions that intensify the educational historical duality. Thus, the capital as an uncontrollable power evades social complexes according to their demands of reproduction and accumulation. The education complex, in this way, is called upon to relieve the contradictions generated by the crisis and various adjustments as well as reforms are made in the educational setting, but in what changes the appearance, the dual essence holds. Consequently, this paper analyzes the outlines of training for workers in the context of acute crisis, illuminated by categories: work, education, society and structural crisis of capital. Moreover, the work as a central category in the foundation of the social being and the social complexes that make up the social totality (LESSA, 2007). The theoretical-methodological referential adopted was onto-marxism, conducting a review of analytical and exploratory literature, adding to the authors who carry out the Marxist critique of the sociometabolic system of capital. It is certified that the context of structural crisis has provided undesirable paths to the formation of workers, which do not correspond to their real demands for liberation from the bonds of capital and human emancipation. Otherwise, this training has been consubstantiated in meeting the market demands for the perpetuation of labor exploitation, a *sine qua non* condition that the system of social metabolism can not be effective.

Keywords: Structural Crisis. Professional Training. Onto-Marxism.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e pós-graduação *lato sensu* em Gestão e Coordenação Educacional. Aluna do curso de pós-graduação em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino MAIE/UECE.

² Possui Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC e pós-doutorado em educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE e Coordenadora e Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE. Pesquisadora e colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE.



INTRODUÇÃO

Começamos por afirmar que o trabalho possui centralidade ontológica na fundação do ser social e dos demais complexos que compõem a totalidade social (LESSA, 2007). Esta é uma tese que não representa consenso social, pois muito se discute a respeito, e várias são as premissas adotadas, mas que repousam sobre a afirmativa comum de que há algo no ser humano que o diferencia da natureza.

Justificamos essa compreensão, bem como o referencial teórico-metodológico desse trabalho na tese defendida por Lukács da existência em Marx de uma teoria não puramente econômica, mas de uma teoria da ontologia do ser social (LESSA, 2007).

Nessa linha de alcance o complexo da educação comparece como categoria fundada pelo trabalho, possuindo nele dependência ontológica e autonomia relativa (LIMA; JIMENEZ, 2011), numa relação dialética de reciprocidade. O esforço consiste em analisar como a educação sofre determinações da base econômica e passa a atuar conforme suas demandas, claro que não de maneira linear e totalmente determinante, mas a partir das devidas mediações e contradições sociais. Desse fato resulta um duplo processo de cisão no complexo da educação. Primeiro, em virtude da divisão social do trabalho entre trabalho material e espiritual (MARX; ENGELS, 2007), ocorre conforme Lima e Jimenez (2011) a cisão entre educação *lato* e *estrita*, promovendo uma dualidade histórica apontada por muitos autores, como Kuenzer (1997) e Santos (2016, no prelo). Essa primeira divisão ocorre de maneira natural, onde os que passaram a se ocupar do trabalho manual continuaram se educando no próprio processo de trabalho, com a educação na sua forma *lato*, já aqueles que libertos do trabalho manual ocuparam-se do trabalho espiritual ficou reservada a educação sistematizada, na forma *estrita*. O segundo processo ocorreu mediante o aperfeiçoamento da produção e a conseqüente chegada às relações de produção capitalistas, provocando uma divisão no modelo de educação *estrita* em, de um lado educação propedêutica e, de outro, educação profissionalizante, essa última voltada eminentemente a classe trabalhadora.

Partimos do pressuposto, nesse sentido, de que com a chegada ao momento atual de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) o complexo da educação sofre rebatimentos que trazem rumos indesejáveis a formação dos trabalhadores.

Buscamos, destarte, analisar à luz da categoria trabalho quais os rebatimentos da crise aguda do capital a formação destinada aos trabalhadores. As categorias de análise elencadas para aclarar o objeto foram: trabalho, educação, sociedade e crise estrutural do capital. Esse estudo trata-se, outrossim, de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, visando trazer reflexões mais analíticas e exploratórias, somando aos estudos dos autores que realizam a crítica marxista ao sistema de metabolismo social.

A FORMAÇÃO DESTINADA AOS TRABALHADORES NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Por conseguinte ao movimento da história, com a passagem do modo de produção feudal para o capitalismo, em consequência das revoluções burguesas, ocorre uma nova cisão na educação, dessa vez no modelo de educação *estrita* (SANTOS, 2016, no prelo). Com o advento do capitalismo e a partir dos ideais da Revolução Francesa de democratização da escolarização, empreendeu-se uma universalização da educação básica, uma vez que as transformações no mercado de trabalho demandavam o mínimo de escolarização para a classe trabalhadora. Destarte, a educação na forma *estrita*, que até a Idade Média era privilégio das classes nobres, cléricas e dominantes, dividiu-se em educação profissionalizante para uns – classe trabalhadora - e propedêutica para outros – classe dominante - o que, por sua vez, não rompe com o fenômeno da dualidade educacional e negação do conhecimento à classe trabalhadora (SANTOS, 2005).

Não é oneroso destacar que vivenciamos uma crise que abala as estruturas do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011). Esta crise conforme assevera István Mészáros³ (2011) é uma crise sem precedentes na história da humanidade e apresenta um caráter estrutural representando uma fratura no eixo estrutural da sociedade, colocando em dúvida o porvir humano.

A hodierna crise, de caráter estrutural, difere das crises cíclicas enfrentadas pelo sistema do capital que são em certa medida favoráveis ao processo cíclico de acumulação. As crises ditas cíclicas ou conjunturais, que foram referenciadas pelo próprio Marx em seus estudos sobre a dinâmica do sistema capitalista, caracterizam-se conforme Mészáros (2011) como possíveis, embora não em termos totalizantes, de encontrar uma resolução dentro da mesma estrutura social. Já a crise estrutural demanda uma compreensão de sua natureza, visto não haver possibilidade de solução no contexto da estrutura social vigente, impondo a necessidade de uma “mudança estrutural radical” (MÉSZÁROS, 2011, p. 01).

As crises cíclicas possuem essa nomenclatura pela sua reincidência em processo de ciclo dentro do sistema capitalista, que convive com momentos de apogeu e crescimento nas taxas de lucro e momentos de recessão. Para Mészáros (2011) a crise cíclica é inerente ao sistema, sendo uma forma do capital e representa um mal necessário a sua reprodução. Acontece que a crise estrutural caracteriza-se por ser longa, rastejante, e mais ou menos silenciosa, se comparada às crises cíclicas que se demonstram em momentos de erupção. Isso faz com que pela própria incompreensão da manifestação da crise estrutural se adotem medidas que não são compatíveis com esse tipo de crise (MÉSZÁROS, 2011). Encontramos em Mészáros um estudo de grande fôlego e inovador do contexto da crise. Paniago (2002, p. 115) defende que a obra de Mészáros: Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição, onde o autor trata da tese da incontornabilidade do capital, que chegou aos seus limites absolutos, evidenciando uma crise estrutural, foi fruto de uma decisão tomada pelo teórico em atualizar a crítica marxista à sociedade do capital, buscando fortalecer as bases do pensamento revolucionário socialista e de superação do sistema sociometabólico do capital.

³ Conforme Chaves (2014) István Mészáros é um dos pensadores marxistas de maior importância da atualidade e o último dos renomados adeptos da teoria marxiana vivo. Debruçou-se sobre as obras de Marx e Lukács. É um filósofo húngaro que nasceu em 1930 na cidade de Budapeste e foi professor das universidades de Sussex e York na Inglaterra, nos cursos de filosofia e ciências sociais respectivamente.

Os efeitos dessa crise, que já vinha sendo alertada pelo autor desde 1967, puderam ser sentidos de maneira mais profunda a partir da década de 1970 em nível global, diante de uma crise reconhecida pelos gestores do capital como a crise do petróleo, onde ocorreu a elevação do preço do produto em mais de 400%. Esse contexto de agudização da crise, que se revela pelo caráter incontrolável do sistema do capital, onde não há limites para sua expansão, põem em jogo as possibilidades civilizatórias da humanidade e a emancipação. Constatamos em Mészáros (2011, p. 02, *itálicos do original*) a seguinte denuncia sobre a gravidade da crise hodierna: “O ponto que eu desejo enfatizar é que a crise que temos de enfrentar é uma *crise estrutural* profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável”.

A crise estrutural do capital de natureza não apenas econômica, mas de rebatimento em toda estrutura social global, tem nascedouro na própria dinâmica desumana do sistema sociometabólico do capital que pelo seu caráter incontrolável de reprodução ampliada produz contradições que não são compatíveis com ajustes na mesma estrutura social. Na via de contramão, o que vemos são tentativas pelos gestores do capital, sem sucesso cabe ressaltar, de efetivar estratégias que minimizem os efeitos dessa crise que representa uma fenda, um entrave, na retomada do processo cíclico de acumulação. Ocorre, pois, que as medidas paliativas de ajustes das contradições operam por algum espaço de tempo, mas não resolvem a crise por completo. Ao contrário, geram novas contradições que comprometem mais ainda as taxas de lucros e promove desumanidades sempre mais agudas.

Conforme aponta Mendes Segundo (2005, p. 26) a crise que assola inexoravelmente o sistema do capital é denunciada pelas suas estratégias de sobrevivência, “mediante uma produção altamente destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho”.

De acordo com Santos e Costa (2012, p. 27) as formas pré-capitalistas ainda resguardavam à finalidade da produção o seu valor de uso e as necessidades humanas, contudo o sistema capitalista que produz desumanidades inestimáveis tem como fim último o valor de troca.

Por essa característica de ter no valor de troca a finalidade da produção é que ocorre uma produção destrutiva, com taxa de utilização decrescente dos produtos, que são cada vez mais produzidos para não durar, e de outro retirando da natureza de maneira ilimitada recursos que são limitados (MENDES SEGUNDO *et al.*, 2012, p. 51).

Nessa conjuntura, temos como características peculiares dessa crise estrutural o “seu caráter universal, seu alcance global, sua escala temporal extensa e seu desenvolvimento rastejante” (SANTOS; COSTA, 2012, p. 28). Por ser universal ela não se restringe a alguma esfera social em separado, mas sim, atinge a totalidade social sujeitando o sistema do capital, que é anterior ao capitalismo ao passo que é a ele também posterior, sendo o capitalismo apenas uma forma do capital, ao seu potencial destrutivo, afetando todo o complexo social global.

A crise possui alcance global, pois não se restringe a uma nação ou um conjunto de países, outrossim, afeta a esfera global. A sua escala temporal é extensa e a sua superação condicionada à ruptura com o sistema de metabolismo social atual. Por fim, seu desenvolvimento é rastejante em comparado as erupções características das crises cíclicas que afetam o sistema.

O capital segue assim exercendo profundo controle social no intuito de reproduzir-se e conter os limites à sua expansão, promovendo ajustes e elaborando estratégias a contenção das contradições ocasionadas pela crise. É nesse contexto de crise que a educação destinada à força de trabalho ganha ênfase, como uma variável necessária à contenção das contradições geradas pela crise, ocorrendo nos moldes do mercado com vistas a suprir suas demandas de acumulação (MENDES SEGUNDO, 2005).

Santos e Costa (2012, p. 28-29) revelam que não há capitalismo sem desgraça e que para contenção da massa que é potencialmente revolucionária, por ser a maior afetada com as contradições do capital, surgem inúmeras políticas e medidas paliativas para possibilitar o mínimo necessário às condições de existência.

A concentração de renda, o aumento da pobreza, do desemprego, dos índices de violência, o acréscimo do número de desabrigados em todo o mundo, etc., são indicadores que requerem dos gerentes do capital políticas públicas destinadas, efetivamente, a minorar as precárias condições de existência a que essas pessoas estão submetidas. E, assim, são apresentados inúmeros projetos pretensamente salvadores da humanidade. (SANTOS; COSTA, 2012, p. 28-29).

Conforme Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 02) o contexto de crise estrutural, caracterizado pela produção destrutiva e agudizada precarização do trabalho, promove um chamamento aos demais complexos sociais no sentido de se ajustarem a nova lógica de reprodução do capital. Seguem afirmando que o capital passa a demandar do complexo educacional a formação para o trabalho, nos moldes do mercado.

É nesse contexto de subordinação da educação ao mercado que se dá a formação dos trabalhadores. A educação passa, sob o comando dos organismos internacionais, a cumprir o papel de panaceia geral dos males sociais causados pela crise, como o desemprego, a fome, a pobreza, a violência, dentre outros. Nesse sentido são elaboradas, pelo Banco Mundial, diretrizes e metas para a educação dos países pobres sob a égide de uma educação de qualidade para todos por meio da Política de Educação para Todos. O Banco passa assim a ser o demiurgo da educação dos países da periferia do capital, promovendo ajustes na educação e monitorando o alcance das metas (MENDES SEGUNDO, 2005).

Decerto os fins do capital são o lucro e a acumulação a qualquer custo, é contraditório, destarte, pensar que a educação destinada aos trabalhadores pelo Estado, enquanto instância que é a maior revelação dos interesses do capital será uma educação para a emancipação. De outro, o capital através da instância estatal estabelece um controle excessivo sobre os complexos sociais subterfugiando deles o potencial a superação da crise estrutural e retomada da acumulação.

É ingênuo acreditar, conforme Santos (2016, no prelo), na proposta de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, pois, mesmo que assim almejasse a burguesia o capital é incompatível com essa proposta frente aos seus interesses de reprodução. A ideia é justamente inversa, a pretensão é possibilitar uma educação mínima a classe trabalhadora que lhes permitam suprir as necessidades imprescindíveis à existência e minimizar os efeitos da crise estrutural que produz rebatimentos profundos a classe dominada.

Ocorre, pois, como apontam Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 02) que o capital no intuito de romper com a crise vem promovendo nos últimos anos um processo de reestruturação política-ideológica e econômica onde os efeitos da crise acabam, contraditoriamente, a serem agravados. O capital tem adotado como uma das estratégias o investimento em capital constante, em detrimento do capital variável, com o intuito do incremento da produção, processo iniciado na revolução técnico-científica, ocasionado pelo processo de reestruturação produtiva do modo de produção que substituiu o binômio taylorista/fordista pelo modelo flexível, protótipo da indústria automobilística Toyota, o que levou o modelo a ser chamado de toyotismo. Inversamente ocorre uma superprodução, agravando a crise, ao passo que também a extração da mais valia não pode se efetivar, diante do investimento no capital constante e consequente desemprego dos trabalhadores (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO, 2016, p. 02).

No campo ideológico, com vistas a justificar esse processo o discurso dominante defende que o fenômeno do desemprego é de responsabilidade dos trabalhadores que não buscaram se qualificar para o mercado (FRERES, 2008).

Nesse bojo, o ensino profissional ganha foco como um nível de “baixa qualidade – aligeirado e fragmentado – [...] e para os trabalhadores que já estão no mercado de trabalho à saída para se requalificar” (SANTOS, 2005, p. 130). Além disso, tendo conservado a dualidade educacional entre os que vão operar o processo de trabalho e aqueles que vão geri-lo, o ensino profissional é para o autor “a galinha dos ovos de ouro que pode nos ajustar à nova ordem mundial definida pela globalização e reestruturação produtiva” (SANTOS, 2005, p. 18).

De pronto, a dualidade educacional é conservada historicamente, pois atende aos interesses do mercado de garantia da dominação de classes. Conforme constatamos em Santos (2005, p. 31) “a educação voltada para o trabalho traz, em sua origem, a característica de ser reservada às classes menos favorecidas”. Essa dualidade para o autor aumenta a fenda que perdura entre o ensino profissional para o trabalhador e o ensino das elites.

Conforme Kuenzer (1997) o capital impõe limites à formação livre e emancipadora, visto a educação nesse sistema sempre desembocar na velha dualidade educacional, onde para uns é relegado o conhecimento mais elaborado da sociedade e a outros um conhecimento limitado por meio do ensino profissional.

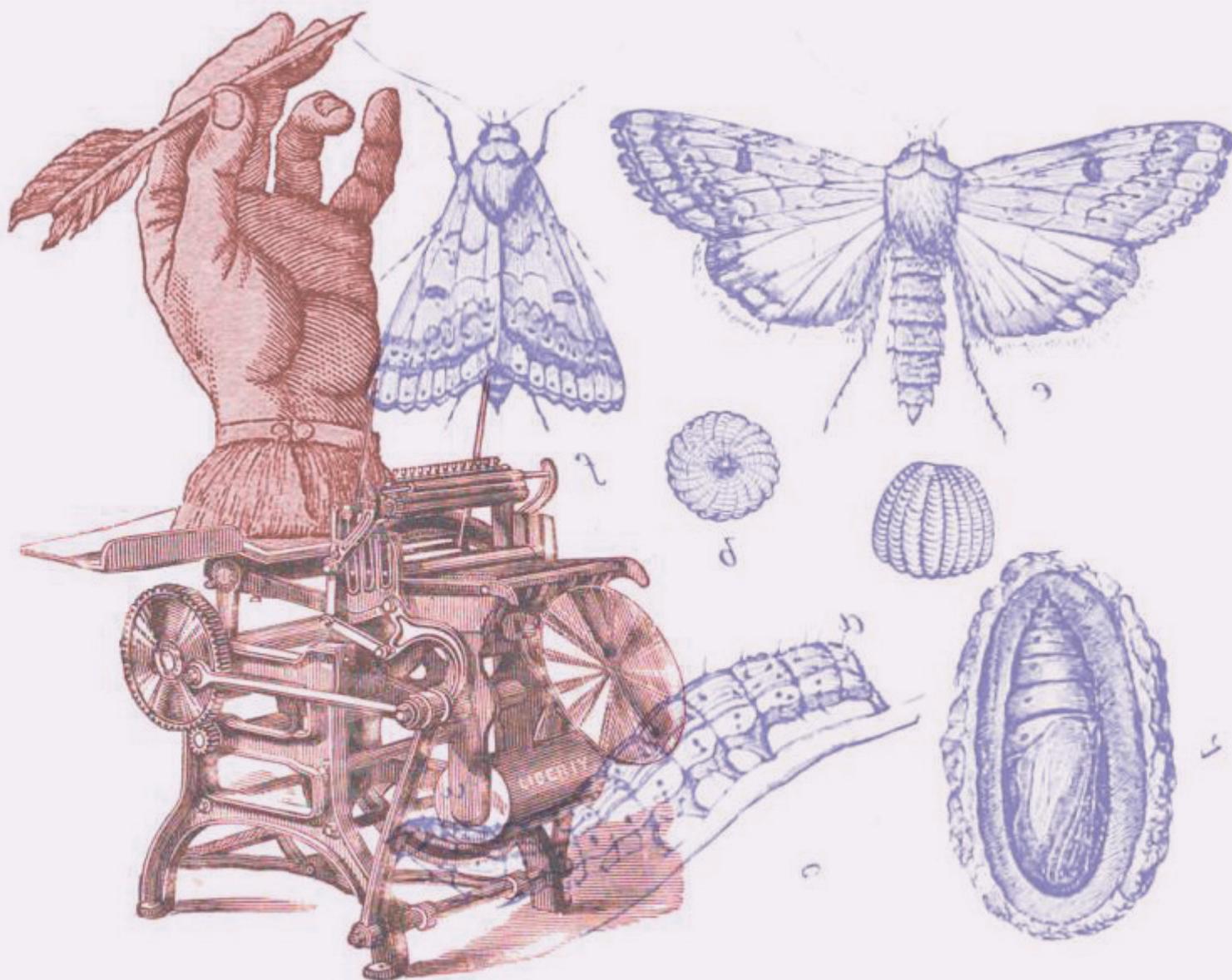
Concordamos dessa maneira com Farias, Santos e Freitas (2013, p. 261) quando defendem que o ensino técnico profissional da maneira como se encontra estruturado, integrado ao ensino médio, atende a interesses do mercado e impõe barreiras ao desenvolvimento pleno: “A propalada integração do último estágio da educação básica com uma modalidade educativa voltada diretamente aos anseios mercadológicos, cria obstáculos para que o jovem trabalhador se forme para a plenitude de sua humanidade” (FARIAS; SANTOS; FREITAS, 2013, p. 261).

Nessa égide a “educação profissional” segue “regida pela lógica do mercado” (KUENZER, 1997, p. 74) e a formação destinada aos trabalhadores passa a ser adaptada e subordinada às novas ferramentas de trabalho, de modo que “o sistema de metabolismo do capital dita ao seu bel prazer às adaptações que o trabalhador deve se subordinar para adaptar-se às novas ferramentas tecnológicas e mercadológicas” (Santos, 2005, p. 38).

Com efeito, Santos (2016, no prelo) infere que a educação passa a atuar, em subordinação ao mercado, de duas maneiras distintas: pelo oferecimento de uma educação de caráter propedêutico e que possibilite a formação intelectual dos líderes dominantes, perpetuando a sociedade de classes e, de outro, a promoção de adestramento da classe trabalhadora por meio do modelo educacional profissionalizante.

O projeto educacional voltado à classe trabalhadora, que no contexto do capital em profunda crise é denominado de maneira errônea de integral, apenas atende aos interesses do mercado que no estágio atual de desenvolvimento do sistema capitalista demanda um novo profissional para atuar com as novas ferramentas da produção (GRAMSCI, 1998).

Nessa conjuntura de desenvolvimento dos meios de produção da existência e em razão das metamorfoses porque passa o sistema de metabolismo social em seu processo reprodutivo, a formação destinada aos trabalhadores tem passado por inúmeras mudanças, que se demonstram pelas inúmeras reformas legislativas, assentadas sob a falsa égide de solucionar o problema representado pela dicotomia instrução/ensino em consequência da segregação trabalho material e espiritual. Contudo, denuncia Santos (2016, no prelo) que essas tentativas acabavam, por outro lado, por aprofundar a dicotomia histórica, justificadas por um cenário de qualificação profissional, agudizando as consequências dessa formação para o trabalho que apenas perpetua as condições de exploração que é o combustível do sistema de mercado.



O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL E A RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA ONTOLÓGICA DO COMPLEXO EDUCACIONAL

A difundida ideia de que os seres humanos são animais com características distintas dos demais e, por isso, bastante peculiares é consenso em diversos ramos das ciências. Contudo, até que se chegasse a essa compreensão muitas discussões foram realizadas e as teorias que compõem o campo das ciências da natureza foram tomadas como essenciais nesse feito. Essas possibilitaram inestimável contribuição nesse processo, favorecendo o entendimento dessa diferenciação entre humanos e animais no que tange a suas composições biológicas.

Não se pode negar que a base biológica do homem é ineliminável, todavia, o homem não se reduz a um ser biológico, há uma esfera do ser que não pode ser transmitida da mesma maneira pelo conteúdo genético hereditário, que é a do ser social. Inferimos a partir do que escreve Leontiev (1978, p. 261) que os seres humanos são seres sociais: “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261, itálicos do original).

Conforme o autor em determinado momento do processo de hominização, ou seja, da chegada ao desenvolvimento da composição física do que se caracteriza como humano, ocorre de maneira simultânea um processo de humanização, que não está atrelado diretamente à evolução biológica, mas é possível por meio das capacidades que essa evolução enseja e é na verdade um processo de evolução sócio histórica.

Enfatizamos os estudos empreendidos por Lukács *apud* Lessa (2007) onde defende a existência na obra de Marx de uma teoria da ontologia do ser social, compreendida como a fundação do ser social através do trabalho, categoria essa que elevou a espécie humana para além de sua essência biológica. O trabalho nessa perspectiva é responsável pela construção do ser social à medida que esse transforma a natureza e a si mesmo, no processo por meio do qual não só a objetividade externa ao sujeito, transcendente e desantropomorfizada a ele, é modificada, mas a sua própria subjetividade imanente passa por uma transformação à medida que se produz e reproduz a sociedade (LESSA, 2007, p. 24).

Essa transformação da subjetividade dos sujeitos coincide sempre com um movimento prático, orientado pelo teleológico que encontra na causalidade as condições necessárias à exteriorização, processo definido por Lessa (2007, p. 24) como “o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade”.

O trabalho, desse modo, inaugura o ser social, funda nele o que é propriamente humano, pois através do trabalho o ser de origem primitiva deu um salto ontológico passando a realizar o que nenhum outro animal realiza que é o ato do trabalho. Conforme Lessa (2007), ao debruçar-se na obra de Marx, só homem consegue pelo ato do trabalho torna-se um homem diferente, com nossas habilidades, à medida que transforma as circunstâncias e novas necessidades surgem do processo.

Para Marx e Engels (2007, p. 42), na obra *A Ideologia Alemã*, pode-se distinguir os homens dos animais pelos aspectos que se queira, seja a consciência, a religião, a linguagem, mas essas diferenciações dependem de uma diferenciação primeira e só começam a existir quando o homem passa a produzir seus víveres: “Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p.42).

Reafirmando a importância dessa produção dos meios de vida, entendida como o ato do trabalho, Marx e Engels (2007, p. 41) asseveram que o primeiro pressuposto da história humana é a existência de seres humanos vivos, que para isso necessitam comer, beber, vestir, ter um teto, dentre outras necessidades básicas das quais a transformação e adaptação da natureza é imprescindível.

Tonet e Lessa (2008, p. 21), baseados em Marx, definem o trabalho como: “o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza”. Os autores defendem que a diferenciação do ser humano do meio natural se deu essencialmente pela capacidade do homem construir o produto do trabalho primeiramente no plano das ideias para poder construir materialmente, ou seja, pela condição de projetar a ação e seu resultado em uma ação consciente e orientada para um fim. Processo denominado de “prévia-ideação e objetivação” (TONET; LESSA, 2008, p.18).

De pronto, o ser social fundado a partir do trabalho, enquanto atividade de transformação da natureza, por meio da qual o processo de humanização e hominização puderam se relacionar de maneira dialética nessa construção do homem, percebemos o trabalho como ocupando lugar de centralidade, predominando na fundação da superestrutura, ou seja, dos complexos sociais que compõem a totalidade social, estando, dessa maneira, na estrutura, que é outrossim, a base de sustentação da sociedade.

É nesse sentido que Lessa (2007, p. 22) aponta que o trabalho é “a forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social”. A práxis social é da maior importância em Marx, donde partiu para elaborar sua teoria social e da história, que é, sobretudo, uma teoria da práxis revolucionária. A grande crítica de Marx aos materialistas mecanicistas, precisamente a Feuerbach, onde elaborou as onze teses sobre Feuerbach (2007), é que esse materialismo é contemplativo, busca apenas demonstrar a existência da realizada material objetiva e esquece que essa materialidade é produção humana. Marx e Engels (2007) superam esse materialismo mecanicista e propõem um materialismo histórico dialético afirmando na terceira das teses que os homens não são produto das circunstâncias, mas há na verdade uma coincidência entre mudar as circunstâncias e o próprio sujeito através da práxis revolucionante.

Nessa esteira, elegemos essa perspectiva no desvelar dos meandros que circundam o fenômeno educativo na sociedade de mercadorias, como sendo uma categoria que fundada por uma necessidade do trabalho para reprodução social, coaduna na elevação do gênero humano do patamar singular ao genérico, perpetuando assim o ser social através da transmissão aos demais membros da espécie do conteúdo humano e social produzido, ou seja, o repasse da humanidade dos homens (LIMA; JIMENEZ, 2011). Verificamos essa afirmação na passagem:

A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social. (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 84).

Partindo dessa premissa do trabalho como fundante do ser social e capaz de suprir as necessidades humanas, originando por sua vez novas necessidades, o que proporciona a produção incessante do novo pelo homem, é que situamos o complexo educacional.

A educação em sentido *lato* possui dependência ontológica no trabalho, ela nasce colada ao trabalho, pois em determinado momento o conteúdo hereditário do desenvolvimento não comporta o repasse da cultura acumulada pela sociedade. De pronto, conforme Lima e Jimenez (2011) em seus estudos sobre a ontologia de Lukács a educação em sentido *lato* é a responsável por transmitir as objetivações do trabalho de maneira a perpetuar o gênero humano e reproduzir a sociedade.

O complexo da educação exerce com o trabalho uma relação de identidade e não identidade. A identidade apresenta-se de modo que a educação também opera pela relação “teleologia e causalidade”. Já a não identidade reside no fato da educação operar uma posição teleológica secundária, que visa não à transformação da natureza – teleologia primária – mas sim, influenciar a consciência de outro a agir de determinada forma (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 79).

De outro, não perdemos de vista o trabalho como base da estrutura social e fundante dos complexos sociais, numa sociedade já desenvolvida, essa dependência ontológica se apresenta pela dependência da base econômica. Mas é claro que até certo ponto, e com as devidas mediações, os complexos ganham certo grau de autonomia em relação ao trabalho, ou seja, a base econômica, que é, porém, sempre relativa.

Ponderar a educação sobre esse prisma, entendendo que como os demais complexos sociais essa categoria se funda no trabalho, pode parecer falsamente que se deposita toda a determinação social ao trabalho. Ocorre, entretanto, que o homem não se esgota no trabalho e que a educação passa também a influenciá-lo. A partir da fundação dos complexos sociais esses passam a exercer papel de influência mútua com o trabalho.

Assim, inferimos que a educação como complexo fundado pelo trabalho exerce com ele, de maneira dialética, uma relação de retroalimentação. Além disso, é nítido que a sociedade é um construto social ensejado por determinações do trabalho no processo de produção e reprodução do mundo humano genérico. Os complexos sociais fundados pelo trabalho podem ser parciais ou universais e compõem a superestrutura, como: a religião, o direito, a educação, etc. Estes promovem a reprodução da sociedade e podem estar condicionados a existência da sociedade de classes, com vistas a perpetuá-la, no caso dos complexos parciais como o direito, o Estado, ou podem independender da existência de classes, no caso dos complexos universais como a educação e a linguagem (LIMA; JIMENEZ, 2011).

Com base em Marx e Engels (2007, p. 52) depreendemos que a história humana não pode ser estudada de maneira separada da história do desenvolvimento dos modos de produção, pela preponderância da base econômica. Destarte, em longuíssimo espaço de tempo, conforme as relações sociais foram se complexificando em consequência do desenvolvimento dos processos de trabalho, a educação que não paira sobre a realidade também passa por alterações e é por sua dependência ontológica ao trabalho chamada a formação da força de trabalho conforme as novas demandas sociais. Trataremos de aprofundar essa ideia nos próximos tópicos.

O PROCESSO DE DUALIDADE EDUCACIONAL E A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO A BASE ECONÔMICA

Iniciamos advertindo que a educação passou ao longo do tempo por diversas rupturas, que visaram, outrossim, adequar esse complexo as “mudanças dos modos de produção da existência humana” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Por sua dependência ontológica ao trabalho e retomando o que afirma Saviani (2007) podemos inferir que no modelo de sociabilidade produtiva atual, o capitalismo, onde existem classes sociais com interesses antagônicos e predomina a exploração do trabalho assalariado para obtenção da mais valia, a educação tem sido posta a serviço dos interesses da classe dominante.

Não é menos certo que em uma sociedade sem classes, o trabalho volta-se ao valor de uso, a suprir as necessidades humanas, por meio de um trabalho coletivo, como demonstrado por Ponce (2001) nas comunidades primitivas, onde todos participavam da produção e tinham acesso ao que era produzido. Com a divisão da sociedade em classes pelo advento da divisão social do trabalho ocasionado pela produção excedente e pelo ócio o produto e as ferramentas do trabalho passaram a serem apropriados e concentrados não mãos de poucos, das classes abastadas. Assim, o trabalho que é a atividade fundante do homem passa a ser atividade alienante, onde o homem não mais se reconhece. É nesse contexto que o trabalho concreto passa na sociedade de classes, mormente a capitalista, a se apresentar sob a forma de um trabalho abstrato (LESSA, 2007), não perdendo é claro, sua centralidade por ser atividade vital humana e categoria com primado ontológico na fundação do ser social.

Pensar sobre o complexo da educação põe em cerne a luta de classes que é para Marx o motor das relações sociais pautadas na divisão social do trabalho e onde a propriedade dos meios de produção e o produto do trabalho são concentrados nas mãos de poucos. Conforme Marx e Engels (2014, p. 54): “A história de toda a sociedade até hoje se move em antagonismos de classe”.

Conforme Marx e Engels (2007, p. 54) a verdadeira divisão do trabalho, só pode assim ser considerada quando da dicotomia entre trabalho material e espiritual. Por meio dessa divisão a classe dominante, a quem cabe o trabalho espiritual, encarrega-se da elaboração da ideologia dominante, que falseia a realidade, enquanto à classe dominada, proletária, resta uma atitude passiva, pois essa classe realiza um trabalho desgastante fisicamente, não restando tempo e condições para elaborar um pensamento revolucionário sobre sua condição, para passar de classe em si para classe para si (SOUSA JUNIOR, 2010).

Esse fenômeno da divisão social do trabalho proporcionou em consequência uma divisão do complexo da educação. Para a conformação do trabalho explorado, conforme ilustra Ponce (2001), dois fenômenos foram de suma importância, que são: a produção de excedente, ocasionando o ócio, e a ocorrência da propriedade privada.

Nessa esteira, a educação por sua dependência ontológica ao trabalho, base econômica social, sofre uma cisão para possibilitar a perpetuação das condições favoráveis alcançadas pela classe que detém o ócio. O complexo educacional, além da sua forma *lato*, assume concomitantemente uma forma *estrita* (LIMA; JIMENEZ, 2011).

Esse fato é justificado, pois, quando ocorre o excedente da produção e em consequência o ócio, logo se processa a existência de classes e a divisão social do trabalho entre aqueles que vão operar diretamente o trabalho manual e aqueles que vão pensar o processo de trabalho, dentre outros fatores (PONCE, 2001). Com essa diferenciação a educação não pode ser a mesma para as duas classes sociais existentes. A educação *estrita* é para aqueles que devem se ocupar do conteúdo intelectual, do saber sistematizado, e a educação em sentido *lato* por meio do próprio processo de trabalho, para aqueles que vão operar a produção da riqueza material, que cabe aqui dizer, expropriados das ferramentas e do produto do trabalho. Vemos conforme Ponce (2001, p. 26) que o conteúdo da educação passa a ser apropriado pelas classes que libertas do trabalho manual passam a negá-lo as classes subalternas com vistas a manter a sua condição de classe dominante:

Não é menos certo que os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, *não divulgando os seus conhecimentos*, para prolongar a incompetência das massas, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes. (PONCE, 2001, p. 26, grifo do autor).

Essa divisão da educação é apenas a título de explicação, a cisão de fato ocorreu para atender públicos que possuem interesses antagônicos, mas, as duas formas de educação exercem influência mútua. A educação *lato* se assemelha a linguagem, pois, nasce independente dos interesses de classe, mas para atender interesses comuns. Já a educação em sentido *estrito* tem nascedouro como o direito, numa sociedade com classes sociais definidas e para atender aos interesses das classes dominantes (LIMA; JIMENEZ, 2011).

NOTAS CONCLUSIVAS

A crise hodierna do capital representa uma fratura no eixo estrutural da sociedade, no próprio tripé de sustentação do sistema, diante das relações que se estabelecem entre o Estado, o capital e o trabalho. Nessa perspectiva, a crise estrutural que se manifesta por contradições profundas e que representa a chegada do capital aos seus limites sistêmicos, diante do seu processo reprodutivo, põe em jogo o próprio funcionamento do sistema, bem como o futuro da humanidade. Em termos de um futuro que já representa em si mesmo incertezas, o que vemos a partir da agudização da crise que produz mazelas sociais em progressão constante, é a própria incerteza quanto à continuidade da existência humana.

Frente ao contexto de crise estrutural a dualidade histórica na educação torna-se ainda mais severa. O capital enquanto potência incontrolável exerce profunda dominação e controle sobre os complexos sociais sujeitando-os as suas demandas de acumulação. Destarte, a educação passa a ser chamada a cumprir o papel de redentora das contradições geradas pela crise.

A cisão que provocou a dualidade educacional no modelo de educação *estrita*, encetada no contexto pós-revolução francesa, toma rumos sempre mais agudos quanto aos rebatimentos da crise estrutural, mormente quando das estratégias utilizadas pelo capital para romper com o processo de tendência decrescente nas taxas de lucro, que promoveu uma reestruturação político-ideológica e econômica substituindo os modelos taylorista e fordista de produção pelo toyotismo, além da implantação do neoliberalismo.

Em cerne, a partir desse processo de reestruturação do capital em crise, a exigência de profissionais para atuar com as novas ferramentas de trabalho justifica a expansão da modalidade de educação profissional, nível de ensino voltado à classe trabalhadora e que atende a interesses mercadológicos.

Por outro lado, defendemos em consonância com o que salienta Kuenzer (1997, p. 37) a necessidade de uma formação integral, que uma “ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental”, bem diferente da proposta de integração apresentada pelo mercado no contexto atual, que prega uma integração do ensino médio a educação profissional, mas que não rompe com a dualidade educacional e o paradoxo existente entre a educação voltada para formação intelectual das elites e a educação para o trabalho destinada ao adestramento dos trabalhadores.

Asseveramos, outrossim, que o sistema de controle social em crise é incompatível com o oferecimento de uma educação emancipadora a classe dominada, na via de contramão, a formação destinada aos trabalhadores no contexto de crise busca eminentemente a instrução da mão de obra conforme interesses mercadológicos de acumulação e contenção das mazelas sociais geradas pela crise. A formação profissional atende assim, não as reais demandas da classe explorada de formação humana plena e de libertação das amarras da mercadoria, por outro lado, é uma formação excludente, alienante, voltada ao exercício de funções técnicas, que não oportuniza condições iguais de ascensão social, por quanto trabalha com essa ideologia e tem atraído cada vez mais os jovens das classes populares que irão possibilitar a perpetuação da exploração do trabalho, condição *sine qua non* o sistema em sua dinâmica de acumulação não pode existir.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. **A crise estrutural do capital e o complexo industrial militar:** elementos da destrutividade do capital no complexo da educação. Fortaleza, 2014. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- Ce, 2014.
- FARIAS, Aracélia C.; SANTOS, Deribaldo; FREITAS, Maria Cleidiane C. **Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará:** o “caminho de pedras” do empreendedorismo para a escola pública. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO, Jackline. Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo. Fortaleza: EdUECE, 2013.
- FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade:** formando para o (des)emprego. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** 6ª ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 375-413.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; v. 63).
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Livros Horizonte, 1978. (págs. 261-284).
- LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx** .-1ºed-São Paulo: Expressão Popular, 2008. 128p.
- LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3ed. Ijuí: Ed. Unijui. 2007.

LIMA, Marteana Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **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.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; RABELO, Josefa Jackline. O PROBLEMA DO MUNDO DO TRABALHO NO ATUAL CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p.28-41, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Teses Sobre Feuerbach.** In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural.** Conferência de abertura do II Encontro de São Lázaro, em comemoração aos 70 anos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, junho de 2011. Disponível em: http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Mezzaros.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Para Além do Capital (Resenha). **Revista Outubro**, São Paulo, v. 7, n. 15, p. 115 - 123, fev. 2002. Disponível em: <http://www.cristinapaniago.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Resenha_PARA_ALEM_DO_CAPITAL.185201822.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2001.

RABELO, Jackline. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. JIMENEZ, Susana. CARMO, Maurilene do. **A PRODUÇÃO DESTRUTIVA COMO PRINCÍPIO DA LÓGICA EXPANSIONISTA DO CAPITAL EM CRISE.** In: SANTOS, D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. Ontologia, estética e crise estrutural do capital. Campina Grande: EDUECE/UFPA, 2012.

SANTOS, Deribaldo. **Profissionalização precária e educação: crítica à escola reservada ao trabalhador no capitalismo contemporâneo.** Fortaleza. 2016. No prelo.

SANTOS, Deribaldo. COSTA, Frederico. **A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade.** In: SANTOS, D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. Ontologia, estética e crise estrutural do capital. Campina Grande: EDUECE/UFPA, 2012.

SANTOS, Deribaldo. (2005). **A Reforma do Ensino Técnico-Profissionalizante: uma Política Pública a Serviço do Mercado?** (Dissertação de Mestrado). Fortaleza - Ceará: UECE.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos;** Revista Brasileira Educação. 12 nº 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: o Fundef no centro do debate.** 2005. 230 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo destrutiva do capital.** São Paulo, Ideias & Letras, 2010.

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: FORMAÇÃO OMNILATERAL OU QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MERCADO?

Neide Maria Machado de França¹

José Ernandi Mendes²

RESUMO

Este estudo visa refletir sobre o tipo de educação propiciada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições pluricurriculares e multicampi em que são ofertados diversos cursos, enfatizando a formação e ou qualificação trabalhadas pelas referidas instituições no contexto do capitalismo contemporâneo em que estão inseridos. Além disso, daremos especial ênfase à proposta de formação omnilateral proposta por Karl Marx e seus seguidores. A metodologia utilizada consiste em um estudo bibliográfico, respaldado numa revisão de literatura com diversos autores, estudiosos, pesquisadores que se debruçam sobre tais temáticas, enfatizando as seguintes categorias: Educação, Trabalho, Sociedade e Crise Estrutural do Capital. Constata-se que, a criação e atuação dos Institutos Federais se concretizam nesta inversão na relação entre trabalho e educação, instaurada pelo capital, tendo em vista que temos mais de 500 destas instituições no país. Ou seja, a expansão rápida – uma parte dos jovens têm tido acesso ao ensino técnico e superior, mas tal fato não está sendo acompanhado por uma formação de qualidade, persistindo a dualidade entre formação geral, propedêutica e formação profissionalizante.

Palavras-Chave: Educação Profissionalizante; Formação Omnilateral; Qualificação Profissional.

ABSTRACT

This study aims at reflecting on the type of education provided by the Federal Institutes of Education, Science and Technology: they are pluri-curricular and multi-campus institutions in which various courses are offered, emphasizing on the training and / or the qualification proposed by these institutions in the context of the contemporary capitalism in which they are inserted. In addition, we will give special emphasis to the proposal of omnilateral training proposed by Karl Marx and his followers. The methodology consists in a bibliographical study, supported by a literature review with several authors, scholars and researchers that focus on these themes, emphasizing the following categories: Education, Work, Society and Capital's Structural Crisis. It can be seen that the creation and the operation of the Federal Institutes are materialized in this inversion in the relationship between work and education, established by the capital, considering that we have more than 500 of these institutions in our country. That is, the rapid expansion has allowed some young people to have access to technical and higher education, but this fact is not being accompanied by quality training; therefore, the duality between general training, propaedeutics and vocational training continues.

Keywords: Vocational Education; Omnilateral Training; Professional Qualification.

¹ Possui graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena e Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará; é Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE) pertencente à Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) e à Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) da UECE. E-mail: neidinhapedagogaifce@gmail.com.

² É professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Integra corpo docente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE. Possui graduação em Pedagogia (1988), Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em trabalho docente e política educacional. E-mail: ernandi.mendes@uece.br.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste numa análise crítica acerca do tipo de formação desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), tendo como norte as seguintes categorias: Educação, Trabalho, Sociedade e Crise Estrutural do Capital.

Inicialmente, deve-se enfatizar que a abordagem sobre os IFs constitui-se como parte integrante do objeto de estudo escolhido pela pesquisadora, que versa sobre a Avaliação Docente – percepções dos sujeitos, resultados e suas repercussões na formação docente no contexto do Instituto Federal do Ceará - IFCE – *Campus* Limoeiro do Norte, instituição em que desenvolvo o cargo de Pedagoga. Assim, esta temática faz parte das minhas inquietações profissionais e pessoais.

Desse modo, é feita uma breve contextualização acerca do tipo de sociedade em que estamos inseridos; que políticas são desenvolvidas que atendem aos interesses de classe. Em seguida, enfatizamos de forma sinóptica um recorte histórico do IFCE, enfocando a formação que é ofertada, tendo como questão norteadora a indagação sobre que formação e para quem. Finalizamos o estudo, apresentando a formação humana numa perspectiva crítico marxista, por considerarmos a que realmente tem o compromisso com a formação humana e especificamente com emancipação da classe trabalhadora.

CONTEXTUALIZANDO A SOCIEDADE EM QUE SÃO CRIADOS OS IFs

É reconhecível que vivemos numa sociedade capitalista pautada na divisão social do trabalho, na propriedade privada, no culto ao individualismo, no assalariamento – resultante do contrato entre homens “livres”, sendo historicamente dividida em classes, cada vez mais prioriza os interesses das classes dominantes, em detrimento dos interesses e necessidades da classe trabalhadora – explorada, oprimida, subjugada à lógica perversa do capital que gradativamente se “renova” em tempos de crise.

Conforme István Mészáros (2002), em sua magnífica obra *Para além do capital*, a crise estrutural do capital não atingiu só a esfera socioeconômica, mas também todas as dimensões da sociedade, já que “o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto-reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 800).

Esta crise estrutural do capital tem demandado novos arranjos produtivos, o uso de estratégias agressivas, impulsionadas pelo neoliberalismo, pela globalização econômica, política, pelos avanços técnicos e científicos, tendo em vista que a ciência e a tecnologia são consideradas forças produtivas, além do agravamento das desigualdades sociais, da miséria, da exclusão de milhões de pessoas. Tais contradições acontecem comumente no interior deste modo de produção regido atualmente pela financeirização da economia.



Ressalta-se que o modelo de sociedade impacta diretamente nas outras áreas, e que por esta razão, os modelos de educação e de homem vigentes obedecem à lógica capitalista, visto que as políticas elaboradas e implementadas, denotam um ocultamento da realidade e das reais intenções das políticas neoliberais, ao longo da história.

Nesse contexto, é do interesse do sistema capitalista que cada vez mais os jovens ingressem cedo no mercado de trabalho, apesar de existir um grande exército industrial de reserva e, conseqüentemente, o desemprego estrutural, além de se aumentar as exigências em relação à qualificação dos trabalhadores. Destaca-se, então, o papel ideológico relevante desempenhado pela instituição escolar neste processo de reprodução do capital. A escola como instituição capitalista se adequa em forma e conteúdo às necessidades políticas, econômicas e ideológicas das classes dirigentes do sistema (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO E RABELO, 2016, p. 30).

A criação e atuação dos Institutos Federais se concretizam nesta inversão na relação entre trabalho e educação, instaurada pelo capital, tendo em vista que temos mais de 500 destas instituições no país. Só o IFCE já anuncia que, terá mais de 30 campi entre 2016 e 2017. Ou seja, a expansão rápida – uma parte dos jovens têm tido acesso ao ensino técnico e superior – não está sendo acompanhado por uma formação de qualidade, fazendo persistir a dualidade entre formação geral, propedêutica e formação profissionalizante.

Conforme ressalta Santos (2014, pp. 158-159):

Assim, aqueles que têm acesso a essa educação de caráter eminentemente mercadológica são desprivilegiados quanto à formação intelectual humanística; tornam-se apenas e, quando muito, aptos ao mercado de trabalho, pois com as transformações constantes da inserção da ciência e da tecnologia na esfera produtiva, os parâmetros da chamada empregabilidade mudam com a mesma velocidade com que se aprofunda a crise do capitalismo contemporâneo.

Esta tendência demonstra o quanto a educação escolar é subordinada às políticas capitalistas, direcionadas pelo Estado, sob a imposição das agências multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo, cuja liberação de recursos financeiros está associada à definição dos rumos das políticas educacionais. A educação formal é, portanto, propalada como a redentora de todos os males sociais, embora tal função compete ao Estado e à sociedade. Esta última, não tem intenção nem vontade política de viabilizar uma vida digna para todos, quando de fato, deveria ser acompanhada de uma educação pública, gratuita e de qualidade, já que tanto a riqueza quanto o poder, o conhecimento e a educação, estão nas mãos da burguesia que tem imposto sua hegemonia, através da coerção e do consenso.



HISTÓRICO DO IFCE

Ressalta-se que, será feito um breve histórico sobre a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) para que se perceba como a centenária formação profissional foi evoluindo ao longo dos anos, tendo como base dados retirados do Projeto Pedagógico do Bacharelado em Agronomia – um dos cursos ofertados pelo IFCE – Campus Limoeiro do Norte.

O IFCE é uma Instituição que tem como marco referencial de sua história a evolução contínua com crescentes indicadores de qualidade. A sua trajetória corresponde ao processo histórico de desenvolvimento industrial e tecnológico da Região Nordeste e do Brasil.

Ressalta-se que a relação entre educação profissional e básica no Brasil é dual, historicamente. Assim, até o século XIX não há registros de ações sistemáticas implementadas que possam ser denominadas de educação profissionalizante.

A história institucional do IFCE inicia-se no século XX, quando o Presidente Nilo Peçanha cria, mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, com a inspiração orientada pelas escolas vocacionais francesas, destinadas a atender à formação profissional para os pobres e desvalidos da sorte. (MANFREDI, 2002, p.76-77). Ou seja, foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.

Percebe-se desde então que a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, fomentando o reforço à dualidade do sistema educacional brasileiro – educação propedêutica para as classes dominantes e educação profissionalizante para as classes subalternas.

Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira. A partir do impulso do processo de industrialização durante os anos 40, em decorrência do ambiente gerado pela Segunda Guerra Mundial, levando à transformação das escolas profissionalizantes, como é o caso da Escola de Aprendizes Artífices em Liceu Industrial de Fortaleza, no ano de 1941, e Escola Industrial de Fortaleza, em 1942, ofertando formação profissional diferenciada das artes e ofícios orientada para atender às profissões básicas do ambiente industrial e ao processo de modernização pelo qual passava o país. (IFCE, 2011).

O desenvolvimento econômico e industrial, mantido por meio da importação de tecnologias orientadas para a substituição de produtos importados, gerou a necessidade de formar mão-de-obra técnica para operar estes novos sistemas industriais, no atendimento às necessidades governamentais de investimento em infraestrutura.

No ambiente desenvolvimentista da década de 50, a Escola Industrial de Fortaleza, mediante a Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, ganhou a personalidade jurídica de Autarquia Federal, passando a gozar de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, incorporando a missão de formar profissionais técnicos de nível médio.

Em 1965, passa a se chamar Escola Industrial Federal do Ceará e em 1968, recebe então a denominação de Escola Técnica Federal do Ceará, demarcando o início de uma trajetória de consolidação de sua imagem como instituição de educação profissional, com elevada qualidade,

passando a ofertar cursos técnicos de nível médio nas áreas de Edificações, Estradas, Eletrotécnica, Mecânica, Química Industrial, Telecomunicações e Turismo (IFCE, 2011).

O contínuo avanço do processo de industrialização, com crescente complexidade tecnológica, orientada para a exportação, originou a demanda de evolução da rede de Escolas Técnicas Federais - ETFs, já no final dos anos 70, para a criação de um novo modelo institucional, surgindo então os Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Somente em 1994, a Escola Técnica Federal do Ceará – ETFCE é igualmente transformada junto com as demais, em Centro Federal de educação Tecnológica – CEFET, mediante a publicação da Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, a qual estabeleceu uma nova missão institucional com ampliação das possibilidades de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão tecnológica. A implantação efetiva do CEFETCE somente ocorreu em 1999.

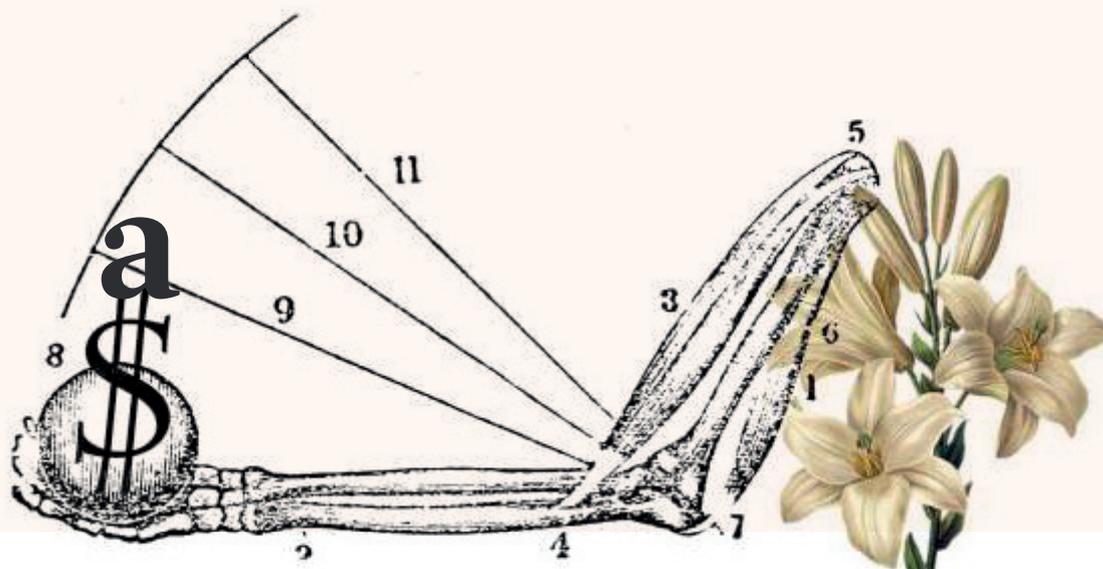
Com a intenção de reorganizar e ampliar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é promulgada a Lei 11.892, de 20 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. Os mesmos são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, desde educação de jovens e adultos até o doutorado.

Segundo Silva (2009, p. 8):

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Constata-se, então, que os Institutos Federais configuram um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, criados com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e educacional do país. Entretanto, o que se vê é que o tipo de educação/formação reforça o caráter dualista da educação brasileira, destinando-se o mundo do trabalho às classes populares e aos seus filhos.

Além disso, enfatiza-se como princípio básico a preocupação com as competências profissionais a serem adquiridas pelos indivíduos em seus itinerários formativos, pressupondo a nova realidade, na qual a empregabilidade é um imperativo. Esta questão é analisada no próximo tópico.



FORMAÇÃO HUMANA E PARA O TRABALHO NO CONTEXTO DOS IFS

Historicamente, a viabilização de uma educação pautada na unidade trabalho-educação se manifesta nas várias tendências pedagógicas. Todavia, neste início do século XXI, teóricos que debatem a questão do trabalho reconhecem a desintegração da promessa de emprego em decorrência do esgotamento da conjunção histórica taylorismo-fordismo e estado de bem-estar, como um dos sintomas da crise estrutural do capital.

Desta forma, percebe-se a necessidade de um reordenamento teórico, tendo em vista que na sociedade capitalista em época de grande avanço tecnológico o trabalho se torna mais alienado ainda, o que o faz se distanciar do seu sentido ontológico, como categoria fundante das relações sociais e da própria constituição humana (PIRES, 2010).

Neste contexto, as classes dominantes dirigidas disseminam ideológica e cultural e politicamente a estrutura da sociedade de classes, através da educação ampla das relações sociais burguesas (dualista, excludente), que sob uma aparente neutralidade se legitima socialmente nas consciências das classes subalternas.

Na esteira da crítica à dimensão profissional da formação tecnológica da escola capitalista, Santos (2012) ancorado no teórico Gaudêncio Frigotto elenca alguns dos perigos relacionados à aproximação desta formação aos interesses dos empresários: 1) a criação de uma universidade pragmática, tecnicista e subordinada a lógica da cópia; 2) o que pode gerar no nível superior apenas o upgrade do nível técnico; e 3) a confirmação da cultura do oportunismo político associado ao corporativismo.

Podemos afirmar que em grande medida, a ifetização da rede profissional e tecnológica foi uma medida tomada pelo Estado para atender às necessidades do mercado, tendo em vista que cresce significativamente no acesso dos jovens ao ensino superior não universitário. Em compensação, a formação recebida é denominada qualificação profissional, uma vez que está direcionada para potencialização da “empregabilidade”.

A defesa da formação diversificada se dá, a partir da crença de que seja a formação mais adequada (Pires, 2010), pois facilitaria – e asseguraria – a vida na complexa sociedade informatizada, *tecnológica*, visto que os trabalhadores receberiam o “passaporte” para adentrarem na *nova* estrutura societária e garantirem sua empregabilidade. Entretanto, a formação diversificada dos indivíduos não assegura-lhes o acesso e/ou sua permanência no mercado de trabalho, já que temos a realidade de um mercado “cambiante”.

FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO MARXISTA

A educação é uma atividade exclusivamente humana e faz parte da vida humana, determinada social e historicamente.

O homem é, então um ser inacabado que se constrói justamente através das relações sociais: o homem é ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica o caráter educativo da práxis humana (SOUSA JÚNIOR, 2010, p.21)

Esta concepção também é defendida por Leontiev (1978, p. 273), que afirma enfaticamente que, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico”.

Desse modo, como um dos complexos sociais, num primeiro momento, a educação é determinada ontologicamente pelo trabalho, conforme Lukács (1999, p. 87),

O trabalho é antes de mais nada, em termos genéricos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado. (LUKÁCS, 1999, p.87 apud LIMA & JIMENEZ, 2011, pp. 78-79).

Sendo assim, destacamos a relevância que a educação assume praticamente em toda a existência humana ao longo da história, sendo um complexo universal necessário para a reprodução e manutenção da espécie – do processo de hominização ao da humanização que, é independente de condições biológicas predeterminadas.

Os estudiosos Mendes & Carvalho afirmam que a educação além de não ser tranquila, “se dá num universo de contradições e interesses que se opõem. Ela, ao mesmo tempo em que ocorre nas relações sociais, traz características associadas aos sujeitos coletivos em conflitos e as contradições por elas estabelecidas”. (MENDES & CARVALHO, 2017, p.7).

Em seu sentido amplo, a educação atravessa todo o tecido social, se relacionando com os interesses que se opõem na sociedade. Com a complexificação do trabalho a educação toma a forma em conformação com as novas características das classes. O complexo da educação escolar se adequa às características das relações sociais de dominação do capital. Daí que no capitalismo, o trabalho alienado não serve de referência para a constituição do ser social. Em conformidade com Marx, o princípio educativo nestas condições torna-se a práxis dos sujeitos revolucionários que se levantam contra este trabalho alienado (Sousa Júnior, 2010).

Percebe-se então que, o sistema de produção capitalista impondo seus interesses de classe, viabiliza uma educação dualista, excludente, visto que para as classes subalternas há uma educação assistemática, prática, cotidiana, já para as classes dominantes são criadas as escolas – locais específicos que trabalham de forma sistemática, intencional e organizada para educar/ formar os filhos da burguesia. Conforme Lima & Jimenez (2011, p.93) “Como é influenciada por interesses de classes, os grupos que a manipulam podem apresentá-la como um complexo que tem autonomia absoluta, como forma de fetichizar sua função e articulá-la com a reprodução do *status quo*”.

A instituição escolar no capitalismo é uma instituição capitalista e se porta de acordo com esta essência, todavia, apresenta características mais ou menos democrática considerando os diferentes momentos históricos experienciados pelas classes dominantes na condução do sistema. Enquanto instituição inerente ao modo burguês de dominação, e assim como o próprio capitalismo, a escola também vivencia uma crise, pois não tem conseguido desempenhar a sua clássica função, conforme o desenho da burguesia revolucionária, que fazia frente ao modo feudalista de produção.

Segundo Saviani (1995, p.17) a natureza essencial da educação escolar nesta acepção clássica é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, devemos lutar pela concretização de uma educação numa perspectiva crítica e emancipatória, pois segundo Tonet (2005) como a educação escolar se alicerça sobre as contradições do sistema capitalista, nós educadores convivemos de um lado com a impossibilidade de estruturar a educação escolar, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana, mas por outro lado temos a possibilidade de realizar atividades educativas emancipadoras.

Marx pensa a educação escolar para dois contextos sociais distintos. Na vigência da sociedade capitalista, ele concebe a relação trabalho e ensino no sentido de contribuir nas questões imediatas que atormentam o trabalhador, procurando amenizar seu sofrimento, propondo uma educação escolar que possibilite fugir a degradação propiciada pelo trabalho, ao mesmo tempo que fornece elementos teóricos para compreendê-la. (SOUSA JUNIOR, 2010). O outro contexto trata de novas relações sociais, nas quais se tenha superado a condição do trabalho alienado. Aí, Marx discute a formação omnilateral.

No sistema capitalista, a educação escolar estará longe de cumprir seu papel de formação integral, conforme apregoa a burguesia, sobretudo enquanto prevalecer a ideia de formar competências e habilidades (visão mercadológica). Os trabalhadores enfrentam suas necessidades educacionais no capitalismo, aprofundando a relação do trabalho com a educação escolar e assumindo maior protagonismo dos atores educativos. Daí, que Arroyo (2013, p. 110) afirma: “o *preparar para* tem merecido mais destaque nos currículos do que o *saber* sobre (...). Dominar os saberes sobre o trabalho é a melhor forma de preparar para o trabalho”.

Também preocupado em apresentar uma proposta de educação que contribuísse para a superação da alienação presente no capitalismo, Gramsci conceberá a escola unitária:

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constanja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1958, p.59 apud MOCHCOVITCH, 1992, p.55).

Na sociabilidade futura, sem alienação, conquistada pela *práxis* educativa revolucionária das classes trabalhadoras, a educação deve ser omnilateral, formadora de consciência crítica e de todas as dimensões que propiciem a efetivação da humanização. A educação omnilateral, defendida por Marx, deve possibilitar uma formação completa, abrangente e humana.

Desse modo, para Manacorda (2007, p. 89-90) a omnilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo e a satisfação humana”. Assim, a ideia da omnilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado é uma alternativa de formação vislumbrada em um novo modelo de sociabilidade por Karl Marx.

A formação omnilateral é uma possibilidade de formação humana completa que pressupõe um novo modelo de sociedade, de educação, pois se afirma na unidade entre trabalho e educação que, contrapõe-se radicalmente à escola burguesa, incluindo nesse âmbito, os Institutos Federais, apresentados pelo governo e outros agentes como escolas que têm provocado uma revolução na educação brasileira. Todavia, os IFs têm correspondido em grande medida aos interesses de classe e aos imperativos do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a educação brasileira está sob a égide de um capitalismo neoliberal que tem subjogado o Estado, as políticas educacionais a seus interesses, e tem utilizado a escola como um instrumento de reprodução, de qualificação profissional, em lugar de contribuir, a contento, para a efetivação de um projeto de emancipação humana.

Nesse contexto, estão inseridos os Institutos Federais que surgem como uma alternativa de formação para a classe trabalhadora, pois, ofertam qualificação nos níveis técnico e superior – cursos de tecnologia, bacharelados, engenharias, dentre outros – a, ratificando a dualidade histórica entre formação propedêutica e formação profissionalizante. Na realidade, é um tipo de formação fragmentada, aligeirada que nega aos trabalhadores uma formação omnilateral.

Concordo com Santos (2014, p.161) quando ele afirma que, uma educação de qualidade que aponte para além da sociabilidade atual, que possa formar omnilateralmente, dista, pelo que temos visto com base na história, do interesse capitalista. Nos planos da burguesia, com efeito, inexistente a preocupação com a formação do homem livre, que apontaria, necessariamente, para uma sociedade realmente emancipada, atendendo aos reais anseios da classe trabalhadora, tal qual a educação omnilateral prescrita nos clássicos do marxismo, até mesmo porque, uma educação livre deve considerar uma sociedade absolutamente livre.

Portanto, defendo a atividade educativa que acontece em vários espaços, e que vise fornecer aos filhos da classe trabalhadora à apropriação dos saberes historicamente elaborados pela humanidade, a construção de novos conhecimentos, instrumentalizando-os com uma formação omnilateral para compreenderem e transformarem esta sociedade capitalista burguesa.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília: MEC, 2010.
- _____. Lei nº 11.892, de 28 de novembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.
- _____. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso 08.07.2016.
- FERNANDES, F. das C. de Mariz. Gestão dos Institutos Federais: O Desafio do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Natal, RN: **Rev. Holos**, Ano 25, Vol. 2, 2009.
- IFCE – Campus Limoeiro do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Agronomia**, 2011.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978. (págs. 261-284).
- MAIA FILHO, O. N; MENDES SEGUNDO, M. das D; RABELO, J. J. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n.1, jan./abr.2016.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MANFREDI, S.M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- MENDES, José Ernandi e CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Violações do direito à educação**. (prelo) 2017.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática, 1992. (Série Princípios).
- PIRES, L. L. A. de. **Ensino médio e educação profissional: A consolidação nos institutos federais**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 353-365, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 18/08/2016.
- SANTOS, D. *et. al.* A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p.152-165, out2014 – ISSN: 1676-2584.
- _____. **Graduação Tecnológica no Brasil: Crítica à expansão do ensino superior não universitário**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- SANTOS, J. D. Gomes dos. Pedagogia das Competências para a Educação Profissionalizante de Ensino Superior: Síntese, Conceito e Crítica. **Rev. Trabalho Necessário** – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 13, Nº 21/2015.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.
- SILVA, J. C. da. Educação, Trabalho e Emancipação em Durkheim e Marx. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Florianópolis, v.11, n.01, pp 169 – 180, jul. dez. 2010.
- SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.
- TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PNAIC E A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO: O ESVAZIAMENTO DA PRÁXIS COMO EXIGÊNCIA DO MERCADO CAPITALISTA

Sirneto Vicente da Silva ¹
José Eudes Baima Bezerra ²

RESUMO

A formação continuada de professores é o eixo principal das políticas públicas educacionais, estruturado com o intuito de instruir o professor para o desenvolvimento de uma prática pautada em diretrizes preestabelecidas. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivos investigar o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores do Ciclo de Alfabetização do PNAIC, buscando evidenciar seu contexto político e socioeconômico; identificar a teoria do conhecimento que pauta o processo de ensino-aprendizagem; e analisar o papel do professor nesse programa. Para tanto, realizou-se o estudo bibliográfico do contexto político e socioeconômico em que as mudanças na educação tornaram-se mais intensas; e a análise documental da Portaria que instituiu o PNAIC, e dos cadernos de apresentação, gestão e formação. O estudo embasou-se em Saviani, Facci, Frigotto, Bezerra, Neto e Rodriguez, Castro, dentre outros. Os resultados permitiram concluir que o investimento em educação cresceu consideravelmente a partir de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos; o modelo de gestão empresarial passou a ser utilizado na educação, consolidando-se em políticas públicas; a estrutura da formação continuada fundamenta-se na epistemologia da prática, restringindo o papel do professor ao de executor de ações pautadas em metas.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Teoria do Professor Reflexivo.

ABSTRACT

Continuing teacher education is the main axis of public educational policies, structured to instruct the teacher to develop a practice based on pre-established guidelines. In this context, the present study aims to investigate the process of continuous training of the literacy teachers of the Literacy Cycle of the PNAIC, seeking to highlight their political and socioeconomic context; Identify the theory of knowledge that guides the teaching-learning process; And analyze the role of teachers in this program. For that, the bibliographic study of the political and socioeconomic context in which the changes in education became more intense was carried out; And the documentary analysis of the Ordinance establishing the PNAIC, and of the presentation, management and training notebooks. The study was based on Saviani, Facci, Frigotto, Bezerra, Neto and Rodriguez, Castro, and others. The results showed that investment in education has grown considerably since 1990, following the World Conference on Education for All; The business management model started to be used in education, consolidating itself in public policies; The structure of continuous formation is based on the epistemology of practice, restricting the role of the teacher to that of executor of actions guided by goals.

Keywords: Teacher Training. National Pact for Literacy in the Right Age. Reflexive Teacher Theory.

¹ Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE, da Universidade Estadual do Ceará-UECE.

² Professor Doutor da Universidade Estadual do Ceará-UECE e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE.

INTRODUÇÃO

O campo educacional é marcado por mudanças que vêm acontecendo desde a década de 1930, como resposta às exigências feitas pelas agências financiadoras. Para tanto, é a partir de 1990 que essas interferências ficam mais acentuadas. Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, o modelo tradicional de educação dos países subdesenvolvidos foi substituído por um novo modelo de gestão, tendo como princípios a governança, a descentralização, e a participação (BEZERRA, 2010).

Nesse período, o Banco Mundial intensifica sua visão em torno da educação como um campo em potencial para o desenvolvimento econômico e social desses países. Assim, realiza financiamentos e em contrapartida exige que a educação desenvolva políticas públicas, sob a justificativa de melhorar a qualidade educacional.

As políticas públicas implantadas trazem em suas diretrizes ações que refletem a organização de uma empresa. Assim, observa-se a existência de um novo vocabulário, bem como a introdução de conceitos até então utilizados no campo econômico. Logo, “a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa” (TORRES, 2003, p. 140).

Para a conquista de metas propostas nas políticas públicas, diretrizes precisam ser executadas, sendo o professor o responsável primeiro pelos resultados exigidos. Para tanto, sua formação passa a ser o eixo fundamental, uma vez que o professor, nesse modelo, é concebido como “protagonista”, tendo que conquistar os resultados exigidos pelos organismos multilaterais, indicadores de aprendizagem dos alunos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização Nacional – PNAIC, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, desenvolve um modelo de formação continuada pautada na teoria do professor reflexivo, uma das faces da pedagogia do aprender a aprender (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2008, 2011; FACCI, 2004).

Este estudo está estruturado em três partes principais: a primeira evidencia as mudanças que ocorreram na educação, principalmente, a partir da década de 1990, quando as reformas educacionais aconteceram nos países em desenvolvimento, como exigência dos organismos multilaterais que começaram a realizar um maior investimento financeiro no campo educacional; a segunda discute as consequências dos investimentos que são realizados na educação, tida como o campo prioritário para reformas; já a terceira parte analisa a formação continuada da política pública educacional PNAIC e sua relação com o sistema capitalista, a partir da Portaria N° 867 de 04 de julho de 2012 e dos cadernos que



1 POLÍTICAS PÚBLICAS: A INTERFERÊNCIA DO CAPITAL EM CRISE

Desde 1930 mudanças vêm ocorrendo no gerenciamento de políticas públicas, motivadas por crises econômicas. Os registros apontam que na década de 1970 teve início uma crise de caráter macroeconômico que se agravou na década de 1980, ficando conhecida como a crise da dívida ou crise fiscal. Para superar essa crise, aconteceram as reformas de primeira geração em que o aparelho de Estado deveria, por um lado garantir condições favoráveis para o investimento estrangeiro, “abrindo as economias nacionais ao comércio global e criando novas condições de estabilidade monetária para atrair os investimentos” (CASTRO, 2007, p. 123), e por outro, a desobrigação do Estado com o objetivo de que pudesse aplicar medidas de ajuste estrutural, com vistas ao pagamento da dívida externa.

A segunda geração de reformas ocorreu nos anos 1990, como consequência do não cumprimento total das reformas estruturais. O Estado, principalmente nos países em desenvolvimento, saía das primeiras reformas como um Estado que

tende a perder o caráter de síntese das relações de classe estabelecidas no terreno nacional, ainda que no contexto da divisão do trabalho; [...] tendente a se destituir de “todos os seus atributos supérfluos”, concentrado em ser fiador da desregulamentação por meio da gestão da política macroeconômica; [...] enfrentado, de um lado com a luta das massas por garantias e direitos em face da onda desregulamentadora e, de outro, pelo surgimento de novas massas de desvalidos, está chamado a reduzir seus custos (BEZERRA, 2010, p. 59).

Diante desse quadro, exigiu-se do Estado uma maior governabilidade, o qual realizou reformas que modificaram a legislação, a administração pública e a estrutura do governo central, reformando, portanto, o contexto institucional. Assim, a administração pública passou a se preocupar com a promoção e os resultados das políticas públicas, tendo como critérios os princípios da eficiência, eficácia e produtividade.

Paralelamente ao desenvolvimento dessas reformas socioeconômicas, os organismos internacionais também intervieram no campo educacional. Para tanto, ressalta-se que em 1970, começava-se a diagnosticar a situação socioeconômica dos países da América Latina e do Caribe. Nesse sentido, ocorreu, em 1979, na Cidade do México uma reunião convocada pela UNESCO, com a colaboração da Comissão Econômica para América Latina – CEPAL e a Organização dos Estados Americanos – OEA, denominada Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico, a qual contou com representantes da América Latina e do Caribe e de outros países, totalizando 37 pessoas. Nessa reunião, foi elaborada a Declaração do México, pautada nos resultados de uma avaliação realizada na década de 1970, no continente latino-americano, cujas conclusões apontavam os problemas encontrados como sendo graves carências educacionais.

Partindo do reconhecimento por todos os integrantes de que era necessário superar esses problemas para que os países pudessem se desenvolver, “impôs-se aos Estados-membros a responsabilidade de assumir coletivamente os desafios enfrentados pela educação e recomendou-se à UNESCO que tomasse a iniciativa de elaborar um Projeto Principal que contemplasse ações capazes de equacionar os problemas diagnosticados (...)”, como relatam Neto e Rodriguez (2007, p. 18).



O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe – PPE, objetivava: “assegurar o acesso à escola, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação mínima de 8 e 10 anos; acabar com o analfabetismo antes do final do século XX e ampliar a oferta educativa para jovens e adultos; e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos” (UNESCO, 1979; UNESCO, 1981 *apud* NETO e RODRIGUEZ, 2007, p. 19). O PPE tinha objetivos claros, no entanto ousados, resultando no não cumprimento efetivo das propostas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, período em que aconteciam as reformas de segunda geração, foi a expressão máxima de uma reforma de cunho capitalista no campo educacional, pois sob o ideal de modernizar a gestão dos sistemas educativos, buscou-se implantar uma gestão cujos princípios basilares passaram a ser os resultados e indicadores de desempenho, elementos próprios do setor econômico, utilizados, portanto, pelas empresas.

Dessa conferência, patrocinada e acompanhada pelas agências internacionais, a saber:

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO; Fundação das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial – BM, surgiram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o relatório da UNESCO Educação um Tesouro a Descobrir, os quais são orientadores das reformas educacionais propostas nos países subdesenvolvidos.

Após esse evento mundial, o setor educacional como um todo, ou seja, sistemas educacionais, escolas, professores e alunos passaram a fazer parte de estatísticas e porcentagens que devem ser conquistadas, a todo custo, por metas estabelecidas pelos organismos multilaterais; metas que aos poucos foram perdendo o seu caráter impositivo, uma vez que foram incorporadas pelos governos em suas políticas.

Inferese, portanto, que a presença desses organismos, principalmente do Banco Mundial – BM nessa e em outras reuniões internacionais não é à toa. Através do investimento financeiro aos países em desenvolvimento, o BM dita as regras para o seu uso, sendo a educação o seu principal foco, visto que “o Banco detém um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educacional universal” (CORAGGIO, 2003, p. 100).

O tópico a seguir busca dar conta das discussões aqui iniciadas, tendo como elementos mediadores os pacotes propostos pelo BM e suas consequências para o campo educacional.



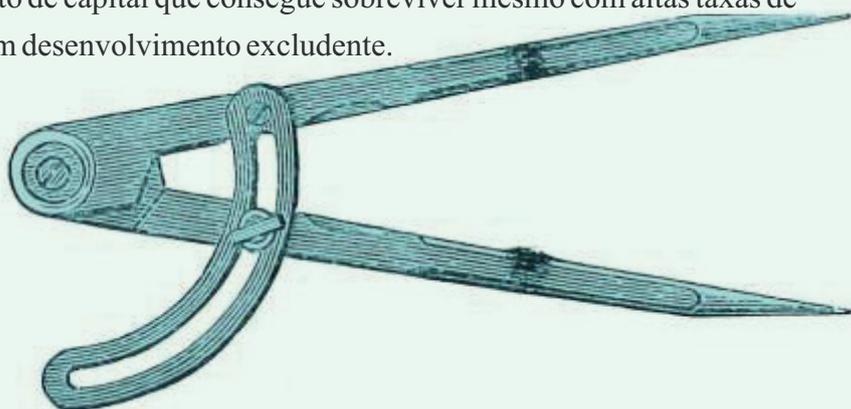
2 EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

A crise do modelo capitalista que emergiu na década de 1970 influenciou a reestruturação do processo de produção, interferindo diretamente na formação do indivíduo. O sistema fordista/taylorista³ desenvolvido no período de crescimento da economia aos poucos foi perdendo espaço para um novo modelo de produção – toyotista – que, ao contrário do sistema anterior, apoiava-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, operando com trabalhadores polivalentes, produzindo uma diversidade de objetos, em pequena escala. Esse modelo de produção capitalista necessita, portanto, de trabalhadores que produzam cada vez mais e “vistam a camisa da empresa”, sob a possibilidade de perderem seus empregos, uma vez que as máquinas, aos poucos, vão tomando o lugar dos operários.

Segundo Saviani (2013, p. 429), “nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática”. Atribuía-se, portanto, à educação a tarefa de formar os indivíduos para o mercado de trabalho, colaborando com o processo econômico-produtivo, a partir da formação do capital humano,⁴ visto pelas agências financiadoras como um dos determinantes para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. A função da escola nesse período, por conseguinte, era formar a mão de obra que o mercado de trabalho necessitava, buscando garantir a competitividade das empresas, aumentando a riqueza social e a renda individual do trabalhador.

Na década de 1990, no modelo de produção vigente, embora a escola continue tendo um lugar de destaque, já não garante a permanência do indivíduo no mercado de trabalho. A teoria do capital humano caracteriza-se pela ênfase nas capacidades e competências individuais em meio ao mercado competitivo. Conforme Frigotto (1993, p. 41), “do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente de mobilidade social”.

Nesse contexto, a educação passa a configurar um investimento em capital humano individual. Para que as pessoas estejam aptas à empregabilidade, precisam pelo menos, ter adquirido um certo nível de ensino. A regra, no mercado capitalista hodierno, é que quanto mais o sujeito investir, individualmente, em seu estudo, terá mais chances de pleitear um emprego, visto que esse modelo apresenta um padrão de desenvolvimento de capital que consegue sobreviver mesmo com altas taxas de desemprego, caracterizando-se como um desenvolvimento excludente.



³ O modelo de produção fordista/taylorista é um modelo que agrega características do modelo fordista, bem como do modelo taylorista. A administração se baseia na centralização do poder, a partir de uma estrutura verticalmente hierarquizada e na padronização da produção, exigindo dos trabalhadores a repetição na realização das atividades laborais (PINTO, 2007).

⁴ Saviani (2013) explica que a teoria do capital humano tem sua origem no período da economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, na era de ouro do capitalismo. Nessa versão, a educação tinha o objetivo de formar os indivíduos para um mercado que estava em expansão e exigia a força de trabalho educada.

Saviani (2013), explica como a exclusão acontece nessa nova ordem econômica:

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra (SAVIANI, 2013, p. 430-431).

Destarte, o modelo econômico atual é excludente, uma vez que mesmo o indivíduo tendo adquirido um nível considerável de conhecimento na escola formal, não tem emprego garantido; e ao dispensar mão de obra, potencializa a produtividade e reforça a competição, com vistas à extração da mais-valia predominando, dessa forma, o capital em detrimento à força do trabalhador. O fato do indivíduo não conseguir se incluir no mercado de trabalho, volta-se para si como uma responsabilidade individual, através da qual deverá reconhecer suas limitações. Esse é o espelho do que acontece na escola atual.

Por trás desse modelo capitalista, que busca cada vez mais a acumulação de bens, estão as grandes potências mundiais que através dos organismos internacionais ditam as regras para os países subdesenvolvidos. Conforme já foi relatado, a partir da década de 1990, a educação começou a ser vista como uma prioridade para o Banco Mundial, o qual passou a investir financeiramente no campo educacional, sob a justificativa de que o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza só poderá acontecer fundada na educação.

A partir desse período, percebe-se mais claramente que adentra à educação um novo modelo de gestão baseada na governança, descentralização e participação. Nesse contexto, é requerido do governo que tenha a capacidade de manter a governabilidade, abrindo espaços para a participação como condição para que os programas contratados ao Banco Mundial possam ser executados. A governança, conforme o que propõe o Banco, é composta por quatro dimensões: a administração, a legalidade, a participação e *accountability* e a informação e transparência. Bezerra (2010) esclarece que

a primeira diz respeito ao comando político e administrativo do aparelho de Estado; a segunda à superação do que o Banco considera uma “síndrome de ilegalidade” existente nos “países em desenvolvimento”, mas que podemos ler como um seguro formal do respeito aos contratos firmados com os investidores estrangeiros que previna possibilidades, por exemplo, de moratória da dívida pública; a terceira e a quarta se ligam à integração dos segmentos sociais na gerência dos serviços públicos (BEZERRA, 2010, p. 72).

Assim, dentro das propostas desse organismo, o governo deve fazer bom uso dos instrumentos governamentais para que garanta o ajuste econômico necessário, sendo imprescindível a participação e responsabilização da sociedade civil em certas áreas da atividade do Estado. É nesse contexto que as mudanças acontecem no campo educacional. Porém, será que os governos, as escolas e professores participam das decisões? Basta observar a realidade para que a resposta seja negativa. Na verdade, o Banco Mundial impõe à educação pacotes de políticas prontas, apenas para serem executadas, induzindo os sistemas de educação à descentralização. Logo, “o modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” (TORRES, 2003, p. 139).

Assim como numa fábrica, a escola atual é inquirida a desenvolver seu fazer pedagógico, a partir da Gestão por Resultados – GPR. Os professores recebem tarefas para serem executadas, as quais fazem parte das metas a serem cumpridas. Ao final de um determinado período os resultados são cobrados em avaliações estandardizadas. Tais resultados são traduzidos em números e, a partir destes, algumas conclusões são expostas, mesmo que de forma implícita. Uma delas é sobre o professor ser competente.

Para que o docente seja considerado competente, ele precisa saber gerenciar a sua sala de aula. O conceito de gerenciamento, aqui, está ligado diretamente ao ato de executar, do modo como lhe são “ensinadas”, isto é, impostas, as atividades de uma política pública educacional. Dessa forma, os docentes tornam-se apenas executadores, sendo-lhes tolhidas a criatividade e a autonomia da sua práxis, roubam-lhes, portanto, o que lhes caracteriza como ser humano: a objetivação de uma prévia-ideação, uma vez que, não participam do planejamento, nem tão pouco podem modificar a atividade que chega pronta para ser executada, sob o argumento de que se a execução for realizada de outra forma, os resultados não serão satisfatórios.

Esse modelo de formação aproxima-se e muito do trabalho da fábrica exigindo-se do operário “compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada sequência [...] uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados” (KUENZER, s/a, p. 7).

Outra característica exigida pelo novo modelo de gestão é que os professores devem participar de formações continuadas constantemente as quais abordam temáticas diferenciadas a cada encontro. Para tanto, essas formações fazem parte do pacote do programa de acordo com o ano/série e disciplina que o professor leciona. Nesse sentido, Kuenzer (s/a, p. 8), denuncia que essas estratégias fazem parte do modelo de produção taylorista, visto que tais estratégias de formação de professores “promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola”.

Assim, as formações apresentam duas características singulares: são propostas e executadas por pessoas contratadas pelo governo para repassarem aos professores como devem executar as atividades em sala; além de serem personalizadas, de modo que o professor de um município participará da mesma formação de outro que estiver a quilômetros de distância, desde que sejam professores do mesmo ano/série. Isso acontece para garantir que os professores façam como lhes foi “ensinado”, visando os resultados.

A partir dos resultados obtidos nas avaliações estandardizadas, tanto as escolas como os professores são avaliados e, portanto, bonificados. Enquanto nas fábricas os operários tidos como competentes, na maioria das vezes são bonificados com a sua mudança para um cargo mais elevado, na educação os estabelecimentos são premiados com uma quantia em dinheiro para melhorias na sua estrutura ou no campo pedagógico e os professores recebem o 14º salário. Essa é uma maneira que o sistema encontra para conquistar os “professores-operários”, que aos poucos vão se tornando alienados, incorporando em sua vida as ideologias impostas pelo sistema capitalista.



Por outro lado, os professores que tiverem alunos que não se saírem bem nas avaliações externas, são “convidados” a lecionarem em outro ano/série, de preferência em turmas que não participem das provas aplicadas pelos sistemas de avaliação nacional e estadual, ao final do ano, o que pode ser encarado como punição. Garcia (2007) ratifica essa discussão explicando que

a avaliação das escolas realizada pelo sistema torna-se um meio para recompensar (ou punir) aqueles que incorporam (ou não) as diretrizes traçadas fora desse espaço. Por conseguinte, as avaliações do trabalho escolar podem se constituir uma forma de constrangimento dos sujeitos para que incorporem os valores e os comportamentos definidos externamente e regulem a si mesmos, conforme esses parâmetros (GARCIA, 2007, p. 100).

É dessa forma que a educação vai se tornando coisificada, cumprindo apenas “o papel de preparar as pessoas para concorrerem no mercado e construir socialmente valores que garantam a reprodução de comportamentos compatíveis com a ideologia dominante” (GARCIA, 2007, p. 100).

As discussões que serão propostas a seguir retomarão alguns pontos expostos anteriormente e procurarão elucidar a formação continuada dos professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no tocante à sua fundamentação e à estrutura, visto que é uma política pública que tem como eixo principal a formação de professores.

3 O EIXO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC E SUA FUNDAMENTAÇÃO NA TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO

No Brasil, a reforma do Estado elaborada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, ocorre em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pautada no trinômio descentralização-democratização-participação (BEZERRA, 2010, p. 190), aspectos diretamente ligados ao pensamento neoliberal que defende a intervenção mínima do estado.

Depois desse período, muitas mudanças foram implantadas no Aparelho Estatal, inclusive na Educação, a partir de diretrizes reguladoras e orientadoras para que fossem seguidas pelos professores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, por exemplo.

Novas políticas públicas também foram concebidas e inauguradas, sob o argumento da melhoria da qualidade da educação, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Nunca, na História do Brasil, ouviu-se falar em um Programa voltado para a alfabetização de crianças. Evidencia-se, portanto, uma grande contradição: investir na alfabetização de crianças, quando estas têm garantido legalmente o acesso à escola, enquanto, mesmo com a oferta de educação para jovens e adultos, o índice de analfabetos na faixa etária a partir de 15 anos continua alarmante.⁵

⁵ De acordo com o Censo de 2010 a taxa de analfabetismo dos brasileiros de 15 anos ou mais de idade é de 9,6%, que corresponde a 13.933.173 pessoas. Fonte: Portal Brasil - <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>. Acesso em 30.08.2016. Em 2014, de acordo com o site IBGE BRASIL EM SÍNTESE, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade é de 8,3%. Fonte: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em 30.08.2016.

O PNAIC surge em 2012, através da Portaria N° 867, de 4 de julho de 2012, que o institui e define suas diretrizes gerais, concretizando o que propõe a diretriz posta no inciso II, do parágrafo 2º, do Decreto N° 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame específico.

No ano de 2013, o Pacto começa a ser implantado, tendo suas ações pautadas nos eixos formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão, controle e mobilização social. Assim, de acordo com Mirna Araújo (2015, p. 18), “o PNAIC constitui um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”. Logo, o eixo da formação continuada dos professores que lecionam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, denominados de professores alfabetizadores, caracteriza-se como a mola mestra do Programa.

A partir das informações descritas acima, algumas inferências já podem ser realizadas. Primeiramente, a alfabetização das crianças está pautada nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, por estas serem o foco das avaliações padronizadas, aplicadas ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Assim, as demais disciplinas são relegadas a algumas atividades que consideram ser interdisciplinares, conforme também se desenvolve a formação do professor, como faz referência o Caderno de Apresentação do Pacto (BRASIL, 2015a, p.10).

Outra inferência diz respeito ao currículo do chamado Ciclo de Alfabetização. Ao priorizar as disciplinas de língua portuguesa e matemática, percebe-se uma redução do currículo que é desenvolvido com os alunos, sonogando-lhes os conhecimentos relativos à sociedade e à natureza, construídos historicamente pela humanidade. Isso causa a ausência de aprendizagens fundamentais para a vida dos estudantes, em detrimento à busca por resultados a serem alcançados nas avaliações estandardizadas.

Nesse contexto, Leher (2015) contribui elucidando que

os setores dominantes se organizam para definirem como as crianças e jovens brasileiros serão formados. E fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos claros, um projeto, concepções claras de formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano. Em última instância, é com isso que estão preocupados: em como fazer com que a juventude seja educada na perspectiva de serem um fator de produção. Essa é a racionalidade geral, e isso tem várias mediações pedagógicas. A aparência é de que estão preocupados com a alfabetização, com a escolarização, com o aprendizado, etc. E de fato estão, mas dentro dessa matriz de classe, no sentido de educar a juventude para o que seria esse novo espírito do capitalismo, de modo que não vislumbrem outra maneira de vida que não aquela em que serão mercadorias, apenas força de trabalho (LEHER, 2015, s/p).

⁶ Mirna França da Silva de Araújo é coordenadora do PNAIC no MEC.

⁷ Torna-se importante ressaltar que o Estado do Ceará tem um sistema de avaliação próprio, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE, que avalia os alunos do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, através do SPAECE-Alfa, com o fim de atestar a condição de alfabetizados.

Fica claro, portanto, quais organismos estão por trás dessas mudanças no campo educacional e quais seus objetivos.

Além da diminuição dos conteúdos das duas disciplinas contempladas, por serem moldadas a partir das matrizes de referência⁸ de língua portuguesa e matemática, não ensinam os conteúdos de disciplinas como ciências, história, geografia e artes. Dessa forma, o currículo mínimo ensinado aos alunos, propõe-se a garantir apenas que os mesmos possam ser transformados em capital humano, uma vez que sua aprendizagem restringe-se a uma educação básica, referente à “leitura, escrita, matemática e solução de problemas” (CORAGGIO, 2003, p. 105).

Por último, e igualmente importante, embora, esteja claro, a formação continuada como eixo principal, transfere para os professores a responsabilidade do cumprimento das metas estabelecidas pelo Programa. É o que se observa ao longo dos cadernos que fazem parte do material didático para os professores, principalmente os intitulados Caderno de Apresentação (2012a); Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012b); Caderno de Apresentação (2015a) e Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização (2015b). Esses cadernos apresentam explicitamente a responsabilidade pelos resultados colocada sobre os professores, consoante o que pode ser observado nos trechos a seguir:

Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, nesse sentido, **o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingirmos a meta** (ARAÚJO, 2015, p. 19, Caderno negritos nossos).

Essa realidade complexa **exige dos professores um perfil que solucione e resolva os impasses do cotidiano escolar**, tomando como modelo de identidade um professor comprometido com a transformação da realidade social (ARAÚJO, 2015, p. 53, negritos nossos).

Esses trechos mostram, em linhas gerais, que o professor, por estar na sala de aula e ser o profissional que participa diretamente das formações e estar, junto aos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, é entendido, no contexto em que se desenvolvem as ações do PNAIC, como sendo o responsável primeiro pelos resultados que são esperados por quem está na ponta do processo, convertendo as aprendizagens em números, o Estado e as agências financiadoras.

Analisando um pouco mais os documentos que orientam as formações do PNAIC, percebe-se, de acordo com o que está posto no Caderno de Apresentação (2015a), que a finalidade desse Programa é “proporcionar ao professor saberes que o permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional (BRASIL, 2015a, p. 11). Nesse sentido, depreende-se que, o professor desse Programa, no processo de sua formação deve, de forma autônoma, desenvolver-se profissionalmente, o que pode ser entendido como o professor sendo responsável por sua formação continuada.

⁸ As matrizes de referência são formadas por um conjunto de descritores com habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos em etapas diferentes de escolarização passíveis de serem mensuradas nas avaliações padronizadas. A Avaliação Nacional da Aprendizagem – ANA, por exemplo, é destinada aos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Essa finalidade, no modelo de formação posto, é alcançável pelos professores, uma vez que “a formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012a, p. 28).

As formações do PNAIC, portanto, têm como objetivo preparar o professor para que no desenvolvimento de sua ação pedagógica seja capaz de refletir sobre cada atividade que realiza com seus alunos, replanejando-a quando necessário, uma vez que o intuito é a “aprendizagem” dos alunos, nesse contexto de preparação/treinamento para as avaliações padronizadas.

Pode-se afirmar, portanto, que essas formações são fundamentadas na epistemologia da prática, uma vez que buscam desenvolver no docente a postura do professor reflexivo, para que o mesmo possa refletir sobre a sua prática, replanejando-a sempre que necessário, ou seja, sempre que os resultados não forem alcançados como definidos nas metas estabelecidas pelo Programa. Nesse contexto, percebe-se o quanto a fundamentação prática é priorizada em detrimento à teoria.

De acordo com Vera Martiniak⁹ (2015), no Caderno de Apresentação do PNAIC,

Nesse processo de aprender e apreender continuamente, o professor emerge como protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos (MARTINIAK, 2015, p. 53).

A autora evidencia algumas questões que merecem ser discutidas: no contexto do Pacto há um equívoco em dizer que o professor pode ser considerado como protagonista. É contraditório, pois as diretrizes que orientam todo o Programa já vêm prontas, hierarquizadas, verticalizadas, ou seja, o professor não participa de sua construção, nem pode reinventar a sua prática, pois deve fazer conforme está definido.

No entanto, alguns professores iludem-se achando que são protagonistas pelo simples fato de estarem participando das formações, aprendendo as técnicas e aplicando-as em sala com seus alunos. Esse sentimento é presente, principalmente naqueles professores em que seus alunos conseguem atingir as metas de “aprendizagem” estabelecidas. No processo de formação continuada ou de execução de uma política pública educacional, há espaço para se refletir criticamente? A reflexão crítica poderia ser iniciada, se o formador e/ou professor atentasse pelo menos para a sua condição dentro do Programa, se ele conseguisse perceber que está sendo apenas um executor e buscasse entender as causas da responsabilização que lhe é colocada; da autonomia que deve desenvolver para buscar por si, sua própria profissionalização; de que o caráter qualitativo da aprendizagem é transformado em quantitativo para que os que pensam as políticas públicas educacionais mensurem a eficácia do trabalho do professor e do próprio Programa; de que não há espaço para o ensino dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade porque os conteúdos contemplados nas avaliações standardizadas são a leitura, a escrita e a resolução de problemas. Do modo em que o Pacto é estruturado, a formação continuada não permite que tais reflexões possam ser realizadas, pois se isso acontecesse o capitalismo estaria ameaçado.

⁹ Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná, colaboradora do PNAIC.



Por fim, a autora coloca ainda que o professor estabelece relações com a prática social. No entanto, as relações que são estabelecidas pelos professores nos encontros de formação são a partir dos trabalhos de grupos, através dos quais podem realizar troca de experiências, o que, de acordo com a fundamentação desse modelo de formação, é muito valioso. Em sala de aula, essa relação acontece quando o professor repassa as experiências aprendidas com seus pares nas formações. Nesse sentido, segundo Facci (2004, p. 49), “a proposta de formação de professores, nessa perspectiva, salienta o aspecto prático como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação”.

Portanto, a formação do professor no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em sua fundamentação, ao tomar a teoria do professor reflexivo como centro de sua metodologia formativa, apoiada em matrizes de referência que priorizam apenas os conteúdos de leitura, escrita e resolução de problemas, contribui para a perpetuação da sociedade capitalista hodierna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 1990 os países subdesenvolvidos começaram a receber investimentos dos organismos internacionais. A educação foi o foco do setor social, uma vez que esses organismos enxergaram a educação como um instrumento de redução da pobreza e como fator essencial para a formação de capital humano (FRIGOTTO, 1993; SAVIANI, 2013). Para tanto, um novo modelo de gestão foi implantado, próprio do setor econômico. Assim, a escola passou a ser comparada a uma empresa, transformando as relações nela existentes com vistas à conquista de metas.

Pautada nesse modelo, a qualidade da educação passou a ser determinada pelos resultados alcançados nas avaliações standardizadas, realizadas ao final de cada ano. Esses resultados, segundo o Estado, refletem a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a educação passa a ser vista quantitativamente, mesmo que afirmações sejam feitas de que os números evidenciam a qualidade do ensino que está sendo oferecido pela escola pública brasileira, portanto, da educação nacional.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é uma política pública educacional que se apresenta intrínseca a esse modelo de gestão que vem sendo discutido. Sendo sua meta alfabetizar todos os estudantes de até 8 anos ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, desenvolve uma formação continuada de professores alicerçada na epistemologia da prática, a partir da teoria do professor reflexivo (FACCI, 2004; SAVIANI, 2013), cujo foco é a reflexão das atividades que realiza em sala de aula, no intuito de perceber em que falhou e, portanto, refazer a aplicação da atividade para que a aprendizagem seja efetivada.

As formações dos professores do PNAIC, portanto, consideram como pilares: conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, autônomo, construtor e reconstrutor de suas práticas; situações formativas desafiadoras, para que os professores pensem suas práticas e mudem suas ações; e, que conduzam os professores a buscar alternativas, realizar projetos de modo a alcançar, sobretudo, práticas sociais e colaborativas visando mudanças no cenário educacional e social.

Esse modelo de formação, portanto, torna o professor um executor de ações com vistas a metas; esvazia o currículo, uma vez que prioriza o ensino de habilidades e competências postas nas matrizes de referência de língua portuguesa e matemática; bem como esvazia a práxis do professor, enquanto professor reflexivo; e colabora com a reprodução da sociedade capitalista, de modo que o acesso ao conhecimento fica restrito à elite burguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Mirna França da Silva. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BEZERRA, José Eudes Baima. **Princípios da subsidiariedade, corporativismo e educação:** para a crítica da gestão participativa. Tese (doutorado). 2010. 384 p. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Gestão escolar no ciclo de alfabetização. Caderno para gestores.** Brasília: MEC, SEB, 2015b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Formação de professor no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** Brasília: MEC, SEB, 2012b.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Antônio Cabral... (et al) (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. Ed., SP: Cortez, 2003.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. A Cultura nas Organizações Escolares: proposições, construções e limites. In: NETO, Antônio Cabral... (et al) (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Disponível em: http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_includente.pdf. Acesso em: 25.07.2015.

LEHER, Roberto. **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros.** Entrevista à Revista Eletrônica Brasil de Fato, em 01.07.2015. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/32359>. Acesso em: 06.08.2015.

MARTINIAK, Vera Lucia. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015a.

NETO, Antônio Cabral; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenário, Proposições e Resultados. In: NETO, Antônio Cabral... (et al) (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

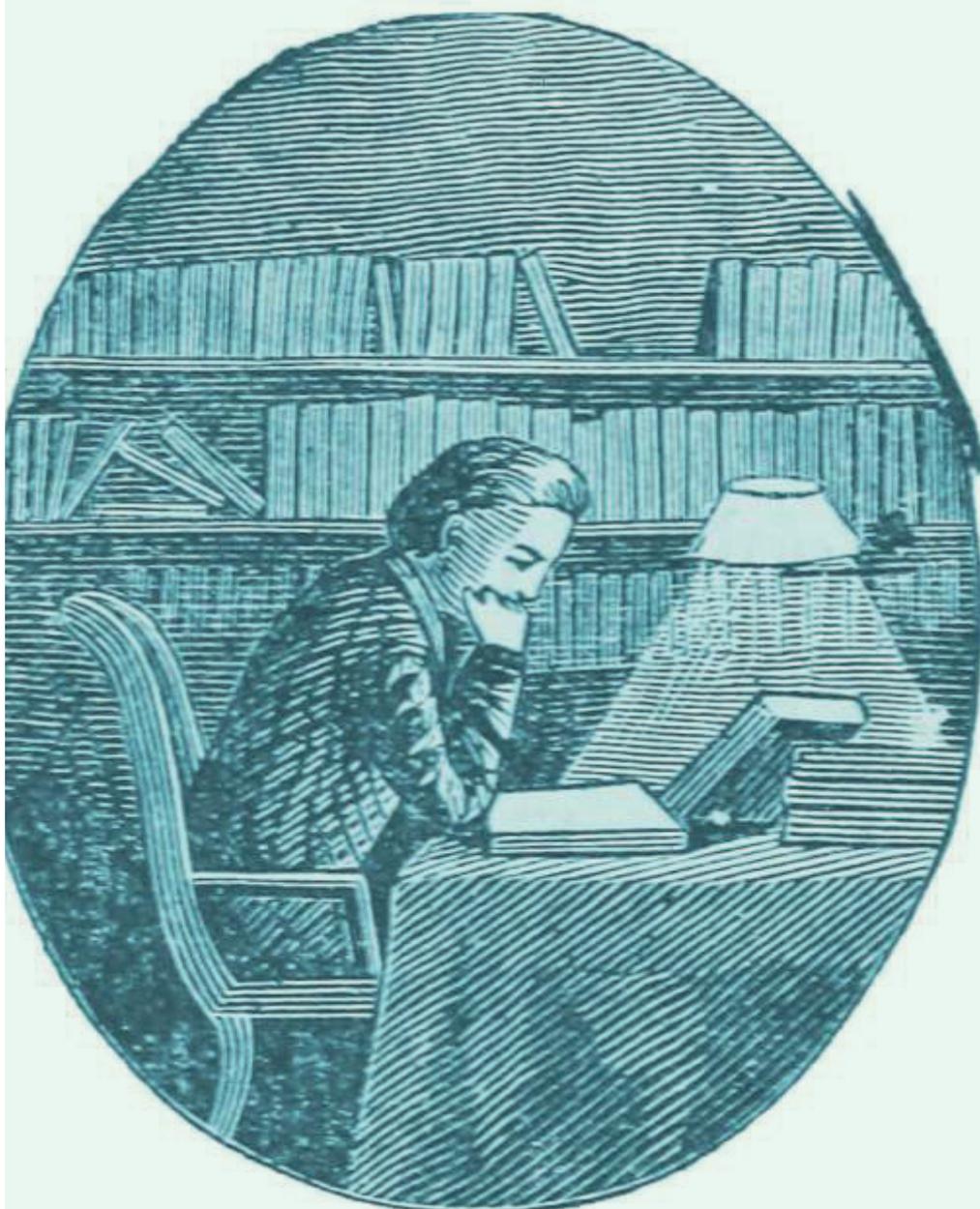
NEWTON, Duarte. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** uma crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. – Campinas, Sp: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. Ed., SP: Cortez, 2003.



DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: UMA REFLEXÃO DE RESISTÊNCIA

Amancio Leandro Correa Pimentel¹

Antonia Solange Pinheiro Xerez²

RESUMO

A presente reflexão procura, a partir de uma perspectiva histórico-dialética, pensar a formação continuada de professores e professoras em sua relação com a realidade social mais abrangente. Nesse sentido, parte-se de uma crítica à formação continuada “oficial” oferecida pela Secretaria de Educação em Crato-CE. Uma vez que esta se confine no estritamente instrumental-didático-pedagógico, vem deixando de lado, a possibilidade de uma formação social mais abrangente que leve em consideração a relação educação/sociedade em suas múltiplas facetas. Diante disso, propõe-se, na análise da problemática enunciada, iniciar o percurso pela reflexão sobre a divisão do trabalho na medida em que esta possibilite compreender a formação como vem se dando. Na tessitura do texto perpassaremos a discussão sobre o tempo de formação teórica do (a) docente em exercício; e sua falta de vigor, devido à ausência de subsídios teórico-críticos, na resistência legítima contra o *modus operandi* da formação que se concretiza de maneira a explicitar, analogamente, a divisão entre trabalho material e intelectual e, por sua vez, a lógica do sistema de reprodução vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Divisão de trabalho. Formação social.

ABSTRACT

This reflection demand, from a historical and dialectical perspective, think of continuing education teachers and teachers in their relationship with the broader social reality. In this sense, part is a critique of continuing education "official" offered by the Education Department in Crato-CE. Since this is confined to strictly instrumental-didactic-pedagogic, is leaving aside the possibility of a broader social formation that takes into consideration the relationship between education / society in its multiple facets. In preparing the text cross the discussion on the time of theoretical training of teachers in exercise; and its lack of force in the absence of theoretical-critical information in legitimate resistance against the *modus operandi* of the training is realized in order to explain, similarly, the division between material labor and intellectual and, in turn, the logic of current reproduction system.

KEYWORDS: Continuing Education. Division of work. Social formation.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (2011), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (2013). Aluno do curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, da Universidade Estadual do Ceará. Professor da educação básica pela Rede Municipal do Crato, Ceará. E-mail: pimentelalc@gmail.com

² Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (2001), mestrado em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Nove de Julho (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, professora do mestrado acadêmico (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: antonia.xerez@uece.br

PRIMEIRAS PALAVRAS

*Não me entrego sem lutar, tenho ainda coração. Não aprendi a me render...
Teremos coisas bonitas pra contar... E até lá vamos viver. Temos muito ainda por
fazer... Apenas começamos.*

(Renato Russo)

Docentes devem ter formação instrumental e didático-pedagógica, contudo, entendemos ser a formação social de importância primordial. Tal formação implica em uma visão ampla da educação, ou seja, visão que não “descole” a escola e os processos educativos dos desdobramentos sociais mais abrangentes. Pelo contrário, entendemos, a partir dessa percepção, que os desdobramentos histórico-sociais devem ser conteúdo sistematizado e problematizado. Nesse sentido, propomos tecer a presente reflexão a partir da seguinte questão: seria possível pensar-vislumbrar, sem desconsiderar capacitação instrumental, uma educação inicial e continuada (alternativa ou oficial) de docentes que seja autêntica formação social?

A partir da perspectiva, que, procurando considerar a realidade em sua totalidade, na tentativa de compreender os fenômenos para além de sua representação, buscaremos pensar a formação continuada de professores e professoras, em Crato-CE, atrelados a uma visão ampla de educação. Na esteira de uma percepção de mundo dialética, nossa pretensão se baseia na procura por apreender a formação continuada inserida em sua relação com múltiplos determinantes sociais, sem os quais seu entendimento ficaria comprometido. Marx (2011) diz que se destacamos os elementos de sua conjuntura, sem fazer uma análise de suas múltiplas relações, teríamos apenas conclusões vazias. Sendo assim, pretendemos, “para além da representação caótica de um todo [...]” (Idem, p. 54) obter – a partir de “[...] uma rica totalidade de múltiplas determinações e relações” (Idem, ibidem) – uma aproximação menos superficial do objeto sobre o qual pairamos nessas linhas. Entretanto, a primeira e primordial relação que faremos será da formação continuada com o trabalho.

Destacamos as palavras *primeira* e *primordial* posto que outros desdobramentos e relações surgirão; entretanto, sendo o trabalho a “[...] categoria fundante do ser social, o trabalho tem a prioridade ontológica [...]” (LIMA & JIMENEZ, p. 79, 2011) sobre os demais complexos que são fundados a partir dele. Sendo assim, para pensar a educação em suas variadas relações e âmbitos, buscando sua compreensão, partimos do trabalho; e, especificamente trazemos a questão da divisão social do trabalho, posto que esta explique, analogamente, as formas como a formação continuada docente – e a educação de modo geral – vem se dando.



TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

De acordo com Leontiev (2004) a passagem de uma vida regida, sobretudo, por leis biológicas, para uma existência baseada, predominantemente, em leis socio-históricas, se dá pelo trabalho. É pelo trabalho que a espécie humana inicia seu processo de acumulação de experiências e projeções que lhe permite um paulatino domínio consciente da natureza em seu favor. “[...] o trabalho inaugura um processo de complexificação, alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas de satisfazê-la” (LIMA & JIMENEZ, p. 74, 2011). Ou seja, pelo trabalho a humanidade dá um salto ontológico. Esse salto qualitativo permite a homens e mulheres tornarem-se

[...] seres do quefazer, diferentes por isso mesmo dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens pelo contrário, como seres do quefazer, emergem dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. Os animais, que não trabalham, vivem no seu “suporte” particular, a que não transcendem. Daí que cada espécie animal viva no suporte que lhe corresponde e que estes “suportes” sejam incomunicáveis entre si, enquanto que franqueáveis aos homens. [...] os homens são seres do quefazer [...] exatamente por que seu fazer é ação e reflexão. (FREIRE, p. 145, 1981)

Conforme as sociedades primitivas vão se complexificando a divisão do trabalho vai surgindo. Contudo, inicialmente, tratava-se apenas de uma divisão funcional do trabalho “que originalmente nada mais era que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, a divisão do trabalho que em consequência de disposições naturais (por exemplo a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc. , desenvolve-se por si só ou 'naturalmente'.” (MARX, 2007, p. 35). Aqui, ainda se tratava de uma divisão do trabalho que visava à comunidade, o desenvolvimento do coletivo, trata-se de uma divisão “natural” para a otimização da vida nas sociedades primitivas.

Entretanto, a partir daqui, de acordo com Aníbal Ponce (1981), alguns grupos de indivíduos começam a se libertar do trabalho material e passam a serem os administradores. Estes, portanto, pensam e distribuem funções para outros. Esta divisão de trabalho é o que Marx chamou de divisão mesmo de trabalho. Ele diz que “a divisão do trabalho, só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material [e trabalho] espiritual” (2007, p. 35). Antes, a divisão funcional, natural não poderia ser caracterizada como divisão posto que fosse a expressão de uma sociedade onde o que era produzido, era de todos e distribuído igualmente. Todavia, no momento em que alguns tomam para si a função de líderes, de pensantes, vislumbrando a possibilidade de prevalecerem sobre outros, no qual, o que se tem passa a pertencer a alguém ou a alguns, não mais ao coletivo, e uns trabalham para outros e não mais todos por todos, tem-se, então, a divisão real.

Pensando a educação e, mais especificamente, a formação continuada de professores e professoras, a partir da compreensão da divisão do trabalho... Da dicotomia entre trabalho material e espiritual (intelectual); conseguimos elucidar a compreensão de alguns pontos que nos inquietam. Na educação formal, escolar, o professor e a professora são vistos apenas como o grupo dos indivíduos que executam os “pacotes” prontos que recebem. Tais “pacotes” geralmente são pensados, produzidos e “embalados” por quem está longe do “chão” da escola. Sérgio Guimarães diz que os “[...] atuais chamados técnicos em educação [...] na prática, estão muito distanciados da base, da vida da educação que se dá no dia a dia, da relação entre as pessoas nas escolas” (p. 141, 2015) e complementa dizendo que, “[...] como eles muitas vezes não tem ou não tiveram essa prática, ficam com a visão limitada [...]” (Idem, ibidem).

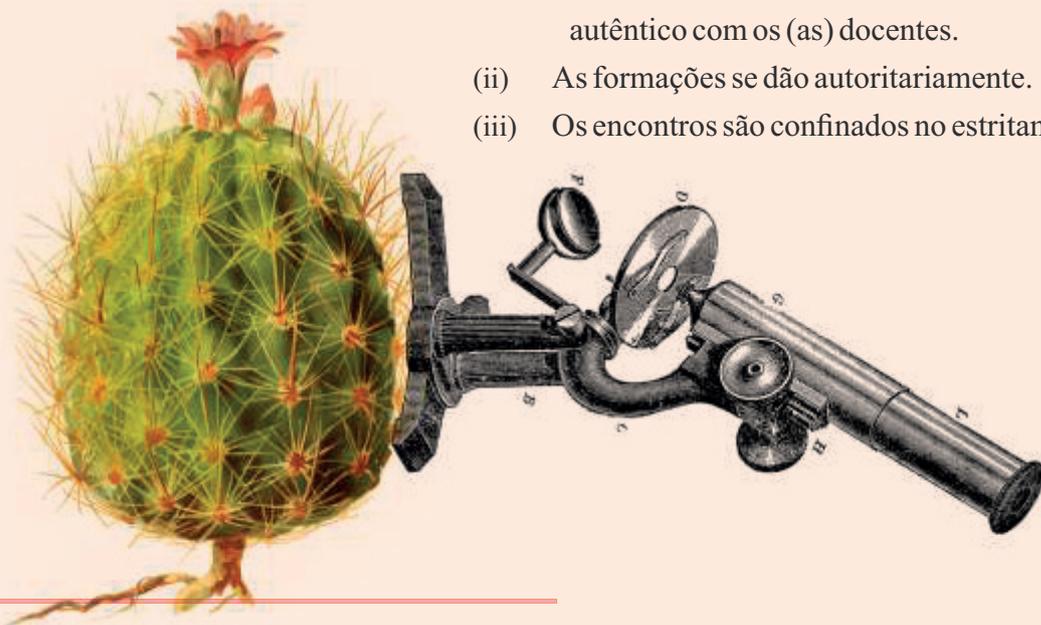
Na esteira dessa indicação, Gadotti chama a atenção “[...] para a perda da totalidade da ação educativa e sua fragmentação” (p. 143, 2015) mesmo que o especialista seja bem intencionado e dedicado ao seu quefazer de pensar a escola, a sala de aula, enfim a educação. E, por fim, evidencia que “[...] essa fragmentação tem também um significado político-ideológico, pois, quanto mais fragmentos houver, mas fácil será controlar todos eles” (Idem, ibidem). Tal fragmentação se encontra tanto no material produzido que chega ao docente, posto que feito distante da realidade escolar, como no trabalho docente em si, embora muitos profissionais da educação, num profundo esforço criativo conseguem dar certa liga a esses fragmentos.

Em Crato-CE,³ lugar onde atuamos na docência desde 2012, a questão se coloca da seguinte forma: na educação básica – Ensino fundamental I (mais especificamente nos quarto e quinto anos) – a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação é regida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC+)⁴ criado em 2007 com parcerias entre o estado do Ceará e universidades como a Universidade Regional do Cariri - URCA, Universidade Estadual do Ceará - UECE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Ministério da Educação – MEC, e outros organismos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.⁵

Não temos a intenção aqui de desconstruir o Programa, sendo assim, admitimos que o mesmo tenha elementos interessantes que devem ser evidenciados, dentre os quais, ressaltamos o valor que vem dando à literatura produzida no Ceará, tanto do interior como da capital, o incentivo a produção de textos novos e uma busca por pensar maneiras outras – por meio do jogo e atividades diferenciadas – de trabalhar os conteúdos. Existem outros elementos, entretanto, não é objetivo do nosso trabalho enumerá-los aqui. Queremos enfatizar apenas que nossa crítica não paira sobre o PAIC+ como um todo.

Contudo, uma série de elementos relacionados aos encontros de formação continuada nos inquieta. Vejamos.

- (i) Nos encontros de formação a agenda dos formadores e das formadoras é tão extensa que não abrem espaço para o debate autêntico com os (as) docentes.
- (ii) As formações se dão autoritariamente.
- (iii) Os encontros são confinados no estritamente instrumental.



³ O Crato é um município brasileiro do interior do estado do Ceará. Localiza-se ao sopé da Chapada do Araripe no extremo sul do estado na Microrregião do Cariri.

⁴ O símbolo de adição (+) refere-se ao fato de que anteriormente o PAIC atuava apenas até o terceiro ano, que é o ciclo da alfabetização, entretanto, estenderam o Programa com outras especificidades até o quinto ano.

⁵ Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 14/05/2016.

Os destaques acima são apenas uma síntese, já que os mesmos podem se desdobrar em muitos outros pontos, portanto, a partir deles propomos algumas questões. Será que a voz de quem está lidando diretamente com as crianças, no chão da sala de aula, nada teria de acrescentar às reflexões para as formações? Não seria então o caso de diminuir a “agenda” para abrir espaços para outras vozes e conteúdos? Como uma reflexão sobre a educação, realizada entre docentes, muitos dos quais acumulando experiências interessantíssimas há décadas, pode se dar de modo autoritário, vertical? Levando em consideração que o autoritarismo carrega consigo a faceta do silêncio e do embotamento da expressividade e criatividade no trabalho, como fazer da educação práxis no mutismo de docentes? Mesmo considerando o âmbito instrumental fundamental à formação do (a) docente, será que o processo educativo deveria se confinar apenas no adestramento instrumental de pessoas que no cotidiano deverão tão somente reproduzir o que aprenderam sem aprofundamento teórico e sem reflexões sobre a realidade vigente, local-global e sobre os conteúdos a serem ensinados? Não seria, a desconsideração da formação social, conforme nos alertou Suchodolski (2002), e a supervalorização da dimensão instrumental, uma forma de ocultar – pela via do discurso entusiasta da aquisição de habilidades⁶ e competências enquanto necessários ao acúmulo de instrumentos facilitadores da empregabilidade – a incapacidade e indisponibilidade do Estado de resolver seus problemas atrelados à crise do sistema vigente a quem serve; praticamente sem reservas?

Voltamos aqui à divisão do trabalho intelectual e material e às críticas mencionadas, de Guimarães e Gadotti, quando falam da distância entre os especialistas e a realidade. Marx diz que a divisão do trabalho se coloca como “[...] uma das forças principais da história [...]” (2007, p. 47) e destaca a tendência de muitos intelectuais optarem por explicar os grandes problemas atuais, como; a título de exemplo, o das castas entre os hindus – que nitidamente parte do agravamento da divisão rudimentar do trabalho – por meio de uma inversão. Concluem que a divisão do trabalho parte da religiosidade. Nesse sentido, fazem um *detour* do problema real para ideologicamente escondê-lo. Muitas das complicações que hoje estão presentes na sociedade e se proliferando cada vez mais partem da divisão do trabalho.

Contudo, é preciso ressaltar que – assim como os intelectuais, a quem Marx faz a crítica, procuram a raiz do problema nos desdobramentos do problema real e assim acabam ficando nos “limites gelatinosos da superfície fenomênica” (LIMA, 2014, p.15) – fomos “anestesiados”, enquanto sociedade, a não sermos radicais na busca pelo que está por trás do fenômeno.

E assim, sob efeito do “anestésico” ideológico dominante ficamos insensibilizados e, portanto, desencorajados na busca pela admiração e re-admiração no ato de conhecer o que quer que seja. Admiração e re-admiração que implica em aprofundamento teórico e dedicação sistemática na análise problematizadora das diversas questões que se nos apresentam em sua relação com os múltiplos elementos do contexto social (FREIRE, 2011).

⁶ Termo largamente utilizado na Proposta Curricular (CEARÁ, 2014), documento que norteia as formações continuadas do 4º e 5º ano.

Tal “anestesiamento” se apresenta aqui, em nossa análise, no não insurgimento rebelde legítimo – tanto dos docentes como dos formadores e das formadoras que, por sua vez, são também reprodutores de algo que veio de instâncias acima deles – contra os despejos e depósitos dos “pacotes” prontos, produzidos pelos que sabem, sobre os que nada sabem. Uma constatação de Marx e Engels sobre a divisão de trabalho, dentro da classe dominante, pode nos ajudar na compreensão dessa distância entre uns e outros. Eles dizem que a divisão do trabalho

[...] se expressa também na classe dominante como trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que no interior dessa classe, numa parte aparece os pensadores dessa classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva e receptiva, pois são, na realidade, os membros mais ativos dessa classe e tem menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios. (2007, pp. 47-8)

O texto citado, tratando da divisão do trabalho dentro da classe dominante, evidencia que ali existem aqueles que são responsáveis por criarem os conceitos e o imaginário “oficial” da classe como um todo. Sendo assim, não fica obscuro perceber (analogamente) algumas coisas referentes ao nosso objeto. Dentro do agrupamento dos formadores e das formadoras (classe dominante sobre os docentes) existem os formadores dos formadores e ainda os que elaboram os textos e documentos oficiais⁶ que norteiam todo o processo, ou seja, divisões múltiplas de trabalho dentro de um determinado núcleo da educação. Há nitidamente uma classe que pensa e outra que é pensada e restringida a um pseudo-subpensamento.

Em hipótese alguma queremos colocar aqui a ideia de que algumas dessas subclasses em educação, que estão acima da subclasse docente, sejam mal intencionadas ou que seus trabalhos não tenham validade. Consideramos sim, que sua contribuição poderia ser mais interessante e pertinente se não fosse tão distanciada dos professores e professoras e das práticas em sala de aula o que leva, como já mencionamos, a perda da totalidade da ação educativa e à sua fragmentação. Que, por sua vez, facilita o controle ideológico por parte do Estado.

Sobre este sim, gostaríamos de evidenciar nossa denúncia. Não é novidade que o Estado é uma entidade criada para legitimar e defender as práticas de uma determinada classe, isso desde tempos remotos (PONCE, 1981). A classe protegida pelo Estado, há séculos, é a que dá movimento ao mercado e estes, por sua vez, colocam em operação ilusões e fetiches diversos que auxiliam no controle social. É, por tanto, o Estado, uma instituição que se coloca com a “[...] exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p 106). A escola pública, que não vive em isolamento, é orquestrada por essa entidade em que, nas palavras de Emir Sader; “no reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria” (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 16). Portanto, sendo subserviente à ordem capitalista, e esta se estrutura por hierarquias e divisões acirradas, múltiplas e bem definidas, a educação formal-legal dificilmente se estruturaria de modo diferente. Diante disso... Voltemos às múltiplas divisões na educação e a questão do não insurgimento rebelde legítimo.

⁶ Todo o material produzido pode ser encontrado no site do Programa (<http://www.paic.seduc.ce.gov.br>).

Durante os encontros de formação, em Crato, dos quais vimos participando regularmente desde 2012, por inúmeras vezes houveram conflitos e tensões geradas pelos docentes em sua legítima reivindicação por ter voz e palavra. Em geral a reação das formadoras manifesta um paradoxo. Muitas das formadoras em Crato – que são subordinadas às formadoras⁷ e aos formadores de Fortaleza, que por sua vez são subordinadas aos textos oficiais produzidos por outros (as) – atuaram em sala da aula, no ensino fundamental e, por isso, sabendo dos conflitos ali existentes e da impossibilidade de uniformização dos procedimentos e rotinas por elas difundidos, manifestam-se com grande compreensão aos “desabafos” e reivindicação por voz e palavra por parte dos (as) docentes. Contudo, em outros momentos foram (e são) exacerbadamente rígidas não dando a menor abertura sob a justificativa de que o que elas têm a dizer é irreparável e, portanto, pode sim ser uniformizado para todas as salas de aula.

Diante disso, constatamos que os encontros de formação se manifestam enquanto lugar de conflitos e contradições e, por isso mesmo, constituem-se em espaço que concentra a potencialidade de insurgimento legítimo de professores e professoras. Todavia, esse potencial vem sendo sempre abafado pelo tom autoritário gerador de medo e silêncio. A perda de “fôlego” não permite que a insurreição vá muito longe e, em nossa percepção, a falta de fundamentação teórica contribui para essa falta de “fôlego”.

A partir da dicotomia trabalho intelectual/trabalho material, entendendo o professor e a professora da educação básica enquanto aqueles que (analogamente) ficam com o trabalho “material”. Desembocamos, portanto, na questão da formação teórica. Dentro da classe dominante, conforme vimos, existe certa divisão posto que falte tempo à maior parte dos indivíduos para questões espirituais. Tempo... Eis aqui uma questão de suma importância quando se propõe a falar de formação teórica.

Até o ano de 2013, os (as) profissionais da educação do referido município não tinham resguardado o direito assegurado na lei federal 11.738/08⁸ a um terço de sua carga horária para estudo e planejamento. Dessa forma, o (a) docente entrava em sala de segunda a sexta, a maioria dos quais com carga horária de duzentas horas mensais e, portanto, trabalhando dois turnos onde ainda, um número expressivo de indivíduos atuavam em três turnos. Devido a alguns atrasos nos início dos anos letivos (de 2012 até 2016) houve vários sábados letivos ao longo do ano e os finais de semana (às vezes reduzidos apenas aos domingos) ficavam reservados para planejamento das aulas da semana posterior, para correção de trabalhos, avaliações etc. Consideremos ainda que tais trabalhadores da educação em sua maioria são casados (as) e possuem filhos (as) o que os (as) obrigam a outro turno de trabalho, o doméstico. Diante dessa concretude, que tempo teria os professores e as professoras para se dedicarem ao estudo e ao aprofundamento teórico?

Vejamos outra questão. Alguns docentes são advindos de formações iniciais (graduação) aligeiradas e, portanto, carentes de fundamentação teórica. Muitos estudaram na Universidade Regional do Cariri - URCA, que possui um bom curso de pedagogia, mas o fizeram dentro de condições materiais precárias, que prejudicaram uma aproximação teórica mais significativa.

⁷ De 2012 até 2015 não houve homens na coordenação das formações que participamos.

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 31/07/2016.

Outros possuem apenas o nível médio, na modalidade Normal, e alguns destes estão fazendo a sua graduação pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR que ocorre nos finais de semana. Sem falar naqueles que se formaram em Pedagogia apenas para terem um diploma e, por isso, levaram sua formação sem a seriedade e dedicação necessárias.

Entretanto, fazendo uma abstração, pensemos naqueles que durante a sua graduação se sentiram provocados e, na medida do possível, levaram a sério esse tempo e, por conseguinte, obtiveram uma aproximação teórica significativa que necessariamente deveria se aprofundar pós-formação inicial. Esses indivíduos, uma vez que entraram para o quadro docente anteriormente ao ano de 2013, no município supracitado, tiveram suas expectativas de dar continuidades aos seus estudos iniciais frustrados, dificultados e talvez inviabilizados pela falta de tempo.

No primeiro semestre do ano de 2013, houve greve e luta para que o direito a um terço da carga horária, sem interação com educandos (as) se efetivasse, e no segundo semestre do referido ano o mesmo se concretizou. Obviamente isso foi uma vitória, entretanto, o que se viu claramente foi que a maioria absoluta dos docentes – pela perda da falta de disciplina de estudo, devido à ausência de tempo durante todos os anos anteriores – habituarão-se a não estudar.

Em Crato o direito adquirido se configurou da seguinte forma: por semana passou a se ter um dia de estudo⁹ e um dia reservado para as formações continuadas, que só ocorrem bimestralmente.¹⁰ Ou seja, temos dois dias por semana fora de sala de aula onde a cada dois meses um desses dias, em apenas um dos turnos, é ocupado pelo encontro de formação continuada.

Entretanto, astutamente a Gestão Municipal – sem colocar como uma ordenança – vem orientando por um lado, a que se use os dias de estudo e planejamento para dar reforço escolar a educandos (as) com maior déficit de aprendizagem¹¹ e, por outro, ao suprimento de necessidades diversas na escola como, por exemplo, ficar na sala de aula de algum (a) docente que tenha faltado. Sem falar na tentativa de cercear o direito de escolha do que estudar ou planejar.

Por todos os lados observamos situações concretas e (ou) ações e atitudes reacionárias que operam, consciente ou inconscientemente, para que os professores e as professoras não tenham direito à busca/tempo por fundamentação teórica. Pode-se até “estudar”, mas de preferência que seja o que é trabalhado nas formações continuadas, o que, destacamos; não pode ser chamado de estudo, posto que se faça de modo extremamente fragmentado, trabalhando trechos e frases de efeito dos autores. Nunca, em quatro anos de participação regular nas formações, nos foi solicitada a leitura de uma obra completa para discussão, nem dos autores acrílicos que fundamentam os encontros. E como se não bastasse a ausência de estudo sério, mesmo dos autores acrílicos, se utilizam de frases e trechos fora de contexto de autores críticos como Vygotsky, Paulo Freire, Dermeval Saviani e outros.

⁹ Nesse dia o docente deve, para fins de cumprimento da carga horária, ministrar apenas um tempo de aula em algum dos turnos (cinquenta e cinco minutos), ficando com os outros sete tempos reservados para estudo e planejamento.

¹⁰ As formações ocorrendo bimestralmente permitem que por sete semanas os dias reservados à formação sejam também dia de estudo e planejamento.

¹¹ Ferindo assim, textualmente a lei 11.738/08 que diz no artigo 2º parágrafo 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.”.

Entendemos a fundamentação teórico-crítica enquanto “arma”, ferramenta e subsídio para a luta. Afirmamos, portanto, que essa ausência impossibilita a presença duradoura de uma rebeldia legítima, fundamentada, que se oponha determinadamente à proposta de formação continuada vigente. Tal proposta coerente com seus pressupostos conservadores ignorando o que “poucos negariam hoje [...]” – a partir de uma simples análise – “[...] que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25), termina por confinar os processos formativos contínuos dos docentes apenas em questões puramente instrumentais, baseados em “fórmulas” e rotinas que se coadunam com a pauta dos organismos que estabelecem as diretrizes para a educação em consonância com as necessidades da lógica do sistema vigente em crise. Vemos, portanto, na prática a constatação de Mézáros em que ele diz que “[...] a crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes.” (2011, p. 106)

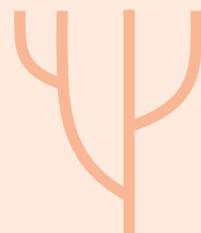
Além disso, tais pressupostos, em seu discurso, convencem de que não se faz necessário aos educadores e educadoras a análise da realidade, estudo, leitura de textos e mundo, criação, rigor teórico-metodológico. E assim é, porque, fragmentando escola e sociedade, propalando a velha ideia de que a escola se dá isolada da realidade mais abrangente, basta aos trabalhadores da educação, manterem a objetividade-neutralidade nos processos educacionais, posto que não haja alternativas ao que se tem (MÉZÁROS, 2011).

Nesse sentido,

apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança, como a garantia de um possível êxito. (MÉZÁROS, 2008, p. 48)

Conquanto a concepção de educação ampla enunciada por Mézáros seja a que vê a educação para além da escola, educação enquanto a própria a vida e por toda a vida, por isso mesmo, a escola não fica de fora posto que seja lugar onde passamos grande parte de nossa vida. Afora isso, uma vez que entendemos a escola enquanto espaço de objetivação de teleologias voltadas à emancipação humana (LIMA & JIMENES, 2011), em contraposição à suposta neutralidade mencionada, compreendemos ser imprescindível aos docentes que, para além do cumprimento instrumental de suas funções (cuja importância não negamos), possam obter uma formação mais ampla. Tal educação não pode abrir mão de uma “[...] formação social [...]” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 103) que, estando “[...] no primeiro plano de nossas preocupações referente aos programas de ensino [...]” (Idem, ibidem), devem ser considerados e projetados “[...] em toda a sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que se age e se vive.” (Idem, ibidem).

Nesse sentido, pensar a formação... A educação permanente de professores e professoras a partir de uma perspectiva ampla, que leve em consideração as questões instrumentais sem, contudo, “[...] desprezar a aprendizagem necessária ao engrandecimento do espírito [...]” (SANTOS, 2016, p. 7) nos remete ao conceito de omnilateralidade.



Particularmente nos atrai a ideia de pensar tal conceito a partir da perspectiva trazida pelo professor Derivaldo Santos (S/D) no qual, a partir de Lukacs, coloca-o como estado de potência. O ideal de realização concreta do ser omnilateral “seguirá sendo sempre inalcançável em sua totalidade” (idem, p. 10) o que o torna uma meta, um horizonte que, expressando sempre a potencia humana, servirá de “mote” para sua busca. “Centrado no horizonte dessa meta, o homem inteiramente movido por essa realização extraordinariamente múltipla, encontra-se perante uma realidade concreta preche de uma variedade de infinitas possibilidades.” (idem, p. 9).

Pensar na realidade concreta a partir da perspectiva que a vê enquanto movimento e, por isso, como possibilidade nos serve de estímulo a manter-se na luta por uma formação continuada de docentes, que, existindo para além dos encontros oficiais de formação, pode ser espaço de resistência e reformulações de novas pedagogias que, por sua vez, venha a incidir sobre o modo como se pensa a educação, a sala de aula, os contextos (local-global) em sua relação com a educação na busca por contribuições, limitadas e relativas, à realidade mais abrangente. Temos presente a consciência de que “[...] a educação sozinha não transforma a sociedade [entretanto] sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2015, p. 77).

Sendo assim, resistir aos argumentos dominantes de que a história chegou ao seu fim e de que as ideologias acabaram e, portanto, temos que fatalisticamente nos conformar à inexorabilidade do sistema vigente, é imprescindível. Cremos ser, o campo da educação formal pública, que concentra filhos e filhas de oprimidos (as), além de professores e professoras espoliados pela opressão, um lugar de resistência e de objetivações da resistência com vista à emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a necessidade de manter no horizonte a luta por uma formação continuada oficial problematizadora que busque relacionar dialeticamente o âmbito instrumental-didático-pedagógico com a realidade mais abrangente. Constitui-se, portanto, numa luta ampla que implica transformações estruturais profundas posto que se situe na disputa hegemônica com a própria lógica do Estado e do capital. O levante contra a ordem vigente, que busque transformações radicais nas bases se faz por meio de focos de pressão de todos os lados.

A partir dessa percepção a mudança radical já se encontra em curso e se faz por meio de medidas imediatas e medidas de longo prazo. Nesse sentido, compreendemos a educação e a escola enquanto espaços de luta e pressão, que dentro de seus limites, pode objetivar, a partir de um diálogo autêntico entre todos os que as fazem, a transformação social e a emancipação humana. E, na medida em que entendemos ser o trabalho docente fundamental nesse processo, evidenciamos a necessidade de se manter a reflexão e a luta por uma formação docente (permanente) crítica.

Como vimos; de todos os lados os (as) docentes recebem ofensivas que dificultam sua formação teórico-crítica. Ofensivas advindas da lógica sistêmica vigente que não se interessa por uma formação crítico-social que pense os processos educacionais intrinsecamente à realidade.

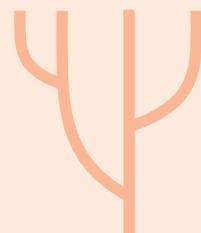


O que levaria a um constante e mais vigoroso levante insurgente rebelde, tanto de professores/professoras, como de educandos/educandas, posto que, uma vez que sejam problematizados e continuamente debatidos os conteúdos advindos da realidade mais abrangente, o grande alvo que emergiria à consciência seria o próprio sistema vigente de reprodução e sua crise que ideologicamente vem sendo ocultada sob discursos entusiastas de uma educação instrumental para desenvolvimento de competências e habilidades.

Nesse sentido, não nos rendendo e mantendo no horizonte a transformação e a emancipação humana, compreendendo que há muito que fazer. Acreditamos que alternativas às formações “oficiais” oferecidas pela Secretaria de Educação se mostram. Nos referimos, portanto; (i) aos dias de estudo que permite a saída da sala de aula para estudos e planejamento; (ii) aos seminários alternativos promovidos pelo sindicato do referido município, que recentemente (no ano de 2015), demonstrou potencial de formação continuada ao congregar grande grupo de servidores (as) em torno de temáticas críticas e; (iii) à formação de grupos de estudos. A proposta de formar grupos de estudos partiu dos próprios docentes após a ministração que fizemos em um seminário promovido pelo sindicato no ano de 2015. Portanto, mantenhamo-nos conscientes de que a história não acabou e, por isso, a luta está viva e as transformações em andamento.

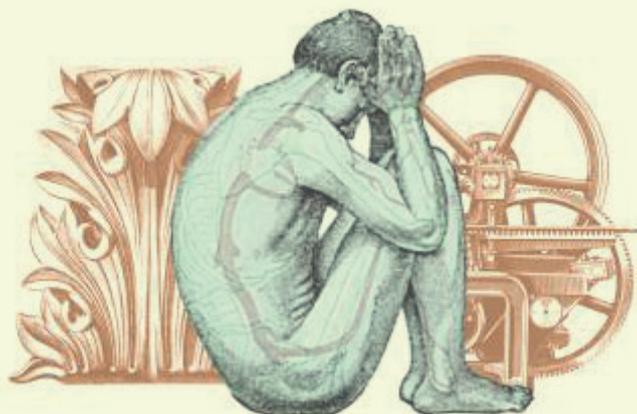
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). *Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2 v.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 8a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 14ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia diálogo e conflito*. 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2015
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA, M. F. de. *A Alienação em Lucaks: fundamentos para o entendimento do complexo da educação*. Fortaleza, 2014. 190p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
- LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S.V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em revista*, v.27, n.3, p. 73-94, 2011.
- MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 2 ed. São Paulo: Cortes, 1981.
- SANTOS, D. *Profissionalização precária e educação: crítica à escola reservada ao trabalhador no capitalismo contemporâneo*. S/D, no prelo.



A ABRORDAGEM DA CATEGORIA DO TRABALHO NO MATERIAL FORMATIVO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO¹

Lydyane Maria Pinheiro de Lima²
Maria Gilvanise de Oliveira Pontes³



RESUMO

O trabalho é o complexo fundante do homem, no entanto, o crescente processo de exploração do homem pelo homem tornou essa atividade, unicamente humana, estranhada. Esse complexo e os outros fundados a partir dele, como a educação, sofrem as influências contraditórias da totalidade social. Desse modo, objetivamos analisar a abordagem ontológica dessa categoria do trabalho proposta nos cadernos formativos do programa de formação continuada PNEM. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica dessas categorias com Engels; Lukács; Santos; Paiva; Soares; Ferreira e Jimenez e Tonet. Esse diálogo com a literatura serviu de subsídio para análise do material formativo do programa elaborado pelo MEC. Concluímos que a abordagem, intencionalmente, limitadora da categoria do trabalho pretende instrumentalizar o professor para um redesenho curricular do ensino médio que permaneça usando a escola como uma instituição reprodutora da sociedade de classes e, portanto, mantenedora do *status quo*.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Educação. Formação de professores.

ABSTRACT

Work is the founding complex of man, yet the increasing process of man's exploitation by man has made this activity, uniquely human, strange. This complex and others founded on it, such as education, suffer the contradictory influences of social totality. In this way, we aim to analyze the ontological approach of the work proposed in the training books of the continuing training program PNEM. To do so, we carry out a bibliographic review of these categories with Engels; Lukács; Santos; Paiva; Soares; Ferreira and Jimenez and Tonet. This dialogue with the literature served as a subsidy for the analysis of the training material elaborated by the MEC. We conclude that the intentionally limiting approach to the category of work is to instrumentalize the teacher for a high school curriculum review that will continue to use the school as a reproductive institution of class society and therefore maintains the *status quo*.

KEYWORDS: Work. Education. Teacher training

- ¹ Trabalho apresentado à disciplina de Teorias da Educação e Formação do Professor como requisito para conclusão. Requerido pelo professor Deribaldo Santos.
- ² Aluna da turma de 2016 do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, FAFIDAM/FECLESC – UECE.
- ³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi FAFIDAM/FECLESC da Universidade Estadual do Ceará.

INTRODUÇÃO

A Educação, de modo cada vez mais crescente, é caracterizada por um movimento manipulatório em favor da reprodução do capital, especialmente no atual contexto de crise estrutural.⁴ Assim, alguns discursos apresentados por programas educacionais revelam uma representação superficial e aparente de concepções e teorias, provocando, muitas vezes, intencionalmente, distorções. Dessa maneira, nos propomos a analisar, mesmo que de modo sucinto, o uso da categoria trabalho no material didático-pedagógico utilizado na formação continuada dos professores da educação básica de nível médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, um programa federal, desenvolvido no Ceará de abril de 2014 a setembro de 2015.

Para tanto, consideramos importante retomar, primeiramente, a categoria fundante do ser social na ontologia marxiana: o trabalho. Dessa maneira, referendamos nossa discussão em Engels (1869); Lukács (1969); Santos (2009); Santos (2015;2016) e Paiva (2016) acerca do caráter fundante do trabalho que possibilita ao homem o “salto ontológico”. O trabalho diferencia o homem dos outros animais, pois através da prévia-ideação antecipa na mente o resultado de sua futura ação. Destacamos, também as mudanças ocorridas na relação do homem com o trabalho, até chegarmos ao atual contexto, no qual, em uma sociedade marcada pela exploração do homem pelo homem, o trabalho torna-se estranho a ele.

Num segundo momento, sabendo que o complexo do trabalho, possibilita que a partir dele outros complexos, com os quais mantém um processo de retroalimentação, sejam fundados, dialogamos sobre o complexo educativo embasados em Soares (2007); Ferreira e Jimenez (2011); Santos (2015;2016) e Tonet (2016). Observamos que, por estar inserida em uma totalidade social, a educação relaciona-se aos modos de produção existentes ao longo da história. Focamos nosso olhar no sistema capitalista que, para satisfazer suas demandas, especialmente, em um contexto de crise do capital, manipula as diretrizes educacionais através das orientações de organismos multilaterais na educação escolar.

Finalizando, percebemos que a interferência desses organismos no sistema escolar se materializa em documentos, fruto de conferências promovidas por essas agências, que embasaram programas e diretrizes educacionais. No presente trabalho, nos centramos na abordagem da categoria do trabalho no material pedagógico formulado para o programa federal de formação continuada de professores – PNEM, que foi elaborado a partir das DCNEM e que pretendeu instrumentalizar os professores para um redesenho curricular do ensino médio.



⁴ Soares (2007, p. 107), apresenta a argumentação de Mészáros (2003) de que a crise atual do capital, não é mais conjuntural ou cíclica, e sim estrutural, tendo o sistema esgotado seu caráter civilizatório, restando como alternativa apenas a barbárie.

1 O trabalho: categoria fundante do ser social

O trabalho é a categoria que funda o homem, pois ao modificar a natureza externa, ele altera sua própria natureza. Assim, Engels (1896, p.1) coloca que “o trabalho criou o próprio homem”. O autor nos apresenta o processo de humanização do homem, no qual em sua relação com a natureza realiza modificações para suprir necessidades e vai modificando sua própria natureza física. Há, portanto uma relação dialética de dependência entre a hominização e humanização, já que à medida que ocorrem mudanças físicas no ser- ficar ereto, envergadura do polegar e comer carne - acontece o processo de humanização – dominação da natureza, sociabilidade. É importante destacar que esse processo de evolução é constante, não podendo ser dividido em começo, meio e fim, pois não possui uma linearidade.

A elevação para uma etapa superior de evolução, segundo a concepção engelsiana acontece permeada por descontinuidades: entre o processo reprodutivo dos animais e o processo reprodutivo humano existe uma ruptura que é difícil de ser detectada com clareza (SANTOS, 2009, p.90-91).

É o trabalho que possibilita o “salto ontológico” do homem para a esfera do ser social. No seu processo de interação com a natureza, modificando-a segundo suas necessidades, o homem ultrapassa os limites da esfera orgânica gerando um novo ser, o ser social. Como nos diz Lukács (1969, p.6), “o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas ao contrário - precisamente no plano ontológico -, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto”.

Desse modo, na ontologia marxiana, o trabalho é a categoria fundante do ser social que possibilita um salto ontológico do homem, constituindo-se numa atividade exclusivamente humana, pois é realizada conscientemente sendo o resultado de uma intenção mediadora da prática humana.

Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, inala unia vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 1896, p.13)

A elaboração na “mente” da ação, antes de ser executada é uma característica humana. É por meio dessa prévia-ideação que o homem cria uma ideia antecipada do produto da ação. Esse resultado, ou seja, essa prévia-ideação efetivada é a objetivação. Dessa forma, Lukács (1969, p. 9) diz que “o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios”. O homem antes de efetuar o trabalho, idealiza em seu pensamento o que deseja produzir, buscando os meios e ferramentas mais adequadas.

No entanto, ao longo do processo histórico da humanidade, surge a exploração do homem pelo homem transformando o trabalho, que é parte constitutiva do ser humano, em alienação, ou seja, elemento estranho a ele. Santos (2016, no prelo) nos fala que o êxito na dominação da natureza pelo homem gera excedentes em sua produção e, paulatinamente, sua fixação em territórios, surgindo o ócio.

Com isso, uma classe se autoproclama proprietária da terra, assumindo para si as benesses da descoberta do tempo livre. Articulando dialeticamente a isso, obriga a outra classe a trabalhar para sustentar as duas classes. Os proprietários privados da terra ficam com o ócio enquanto os trabalhadores assumem a produção (SANTOS, 2016, no prelo).

Referendada em Marx e Engels, Paiva (2016, p.41)⁵, nos lembra que como a produção, ou seja, as relações materiais, condiciona as relações entre os homens, o trabalho será um “princípio socializador das formas históricas específicas de produção”. E, é no modo de produção capitalista que o trabalho será considerado unicamente mercadoria de troca para o enriquecimento de uma classe dominante. “Nesse processo, a dimensão criativa do trabalho não se perde, entretanto, é posta de lado, e permanece mediada essencialmente pelo valor de troca”, afirma Santos (2015, p.273).

Desse modo, o trabalho, em seu sentido ontológico, atrelado ao valor de uso e elemento fundador da natureza humana através da mediação do homem com a natureza e com os outros homens, converte-se, subordinado ao capital, em mercadoria de troca, o homem troca sua força de trabalho para manutenção de sua existência. Nessa relação, o homem não reconhece o trabalho como elemento de sua construção humana, ao contrário, o trabalho torna-se elemento degradante de sua condição, encontrando prazer em atividades que mais o aproximam de outros animais - comer, beber, dormir. Assim, afirma Lukács (1969, p.15) que “a generalização da alienação dos homens é um sintoma do fato de que o desenvolvimento econômico está para revolucionar a relação com o trabalho”.

Dessa feita, como observaremos mais adiante, o resgate do sentido ontológico do trabalho como fundante do homem não interessa ao modo de produção capitalista que coisifica as relações humanas e, conseqüentemente o próprio homem. Na realidade, o conceito de trabalho remeterá a um produto de troca: uma mercadoria.

2 A abordagem da categoria do trabalho num contexto de imposições mercadológicas à educação

É válido ressaltar que o trabalho funda o homem, mas não o esgota, necessita de outros complexos fundantes do trabalho que o retroalimentam.

Para Lukács, o trabalho funda o ser social, sem, contudo, esgotá-lo. Devido à sua capacidade de produzir mais do que é necessário para a reprodução do seu produtor, o trabalho inaugura um processo de complexificação, alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas para satisfazê-las. Como consequência dessa complexificação, chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar (FERREIRA e JIMENEZ, 2011, p. 74).

A Educação é um desses complexos fundado pelo trabalho, portanto estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. A educação mantém uma dependência em relação ao trabalho pois, “ para que o homem possa produzir seu processo educativo ele precisa, ao mesmo tempo em que cria as especificidades educacionais, sobreviver”, afirma Santos (2016, no prelo).

Esse complexo é fruto do processo de sociabilidade dos homens e está relacionado à reprodução social. Assim, a educação possibilita ao homem aprender a comporta-se diante de situações imprevistas, proporciona a produção do novo.

⁵ Primeiro capítulo da Dissertação intitulada: O viés mercadológico do programa da Educação para Todos: uma análise onto-crítica das políticas educacionais brasileiras, da mestranda Aline Nunes Paiva, do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo e coorientadora: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo. Dissertação defendida em abril de 2016.

Na efetivação de sua função, a educação pode se manifestar de duas formas que, apesar de suas especificidades, nunca se separam, ao contrário realizam uma mútua influência. Trata-se do sentido lato – de caráter universal e espontâneo, característico das situações cotidianas e do sentido estrito – de caráter restrito e sistematizado, resultante de uma sociedade de classes, materializado no currículo escolar.

Como processo puramente social, a educação é imprescindível à apropriação dos elementos sociais que compõem a essência humano-genética, exigidos dos indivíduos singulares em cada momento concreto do desenvolvimento histórico-social (FERREIRA e JIMENEZ, 2011, p. 82).

Dessa forma, as manifestações do fenômeno educativo estarão relacionadas ao modo de organização social de cada período histórico. Santos (2016, no prelo) traça um cenário da associação existente, ao longo do tempo em nossa sociedade, entre os modos de produção e as formas de expressão da educação. Em vista disso, o autor destaca que a divisão de classes gerada pela produção do ócio, também inaugurou uma educação voltada a interesses específicos de uma classe. Percebemos então, que o complexo educativo em seu caráter restritivo se origina para atender a uma classe que detinha o excedente produtivo e terras, portanto a classe dominante.

Os modos de produção escravista e servil, devido ao caráter de ocupação dos trabalhadores na produção material - manejo com a terra e animais, não necessitam que fosse sistematizado um sistema educativo para a sociedade em geral. Por esse motivo, o acesso a uma educação escolar continuava restrito aos detentores do poder. Somente com o modo de produção capitalista, no qual é fundamental que os trabalhadores dominem conhecimentos básicos para operar as máquinas, se faz necessária a sistematização da educação escolar de modo universal.

No entanto, essa universalidade não se aplica ao modelo implantado para toda a sociedade, ou seja, a educação escolar não é ofertada de modo unitário para todos. Nesse ponto, o complexo educativo no sentido estrito, é marcado por um dualismo: ensino propedêutico para os filhos da burguesia e um ensino profissionalizante para os filhos dos trabalhadores. Esse duplo caráter é empregado para manutenção do *status quo*, pois forma a classe dominante para liderar, através do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a classe trabalhadora para atender às demandas do mercado, oferecendo uma instrução minimamente técnica.

Dessa maneira, fica claro que a educação não goza de uma autonomia em relação à totalidade social. Essa autonomia, muitas vezes posta, é uma forma de fetichização desse complexo, que apresenta a escola como detentora de um poder de resolução de todos os problemas socioeconômicos, transferindo para essa instituição responsabilidades que não estão sob seu domínio.

A educação não é totalmente determinada pela esfera da economia ou pela totalidade social, mas não paira sobre esta como se estivesse acima dessa dinâmica concreta e desenrolasse uma prática redentora. Como momento predominante, a totalidade social é responsável pela produção das necessidades e das possibilidades relacionadas ao complexo da educação (FERREIRA e JIMENEZ, 2011, p. 90).

No atual contexto de crise estrutural do capital, a manipulação do sistema educacional para atender às demandas do capital, torna-se cada vez mais marcante.

A educação passou a ser compreendida pelos organismos multilaterais, especialmente, o Banco Mundial como uma forma de preparar os indivíduos para adaptar-se às necessidades mercadológicas do sistema capitalista. Assim, em uma sociedade de classes mantém-se a desigualdade de acesso ao conhecimento, destinando aos filhos dos trabalhadores uma escola limitada a instrumentalização para o mercado capitalista. Tonet (2016) explicita como a educação é utilizada pelo sistema capitalista para suprir suas necessidades, especialmente no cenário de crise do capital:

[...] Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria [...] (TONET, 2016, p.32).

As demandas mercadológicas são materializadas em documentos oficiais direcionadores da educação nacional que, por sua vez, são fruto de conferências idealizadas por instituições privadas, como o Banco Mundial, que perceberam a importância da educação na impressão de uma ideologia de viés empresarial. Como sintetiza Soares (2007, p.136) “o Banco implementou uma série de mecanismos de avaliação de desempenho dos projetos, nos quais o controle do Órgão sobre as políticas educacionais se tornou mais efetivo”. Por conseguinte, as empresas ocupam um lugar privilegiado na formulação das diretrizes para a educação brasileira.

Nesse sentido, os programas que norteiam a escola expressam uma relação de sobreposição da classe dominante, que detém a hegemonia de poder do Estado, sobre a classe trabalhadora. Nos projetos de formação continuada, é direcionada para o professor da educação básica uma abordagem formativa na qual cabe a ele, apenas sua inserção na proposta apresentada, sem questionamentos e, principalmente, intervenção. Barretto (2015) apresenta o caráter assumido pelos programas de formação continuada no contexto de subjugação do complexo educativo aos imperativos do capitalismo.

Por sua vez, os robustos programas de formação continuada de docentes tendem a perder a importância que já tiveram, uma vez relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com predomínio crescente do estilo gerencialista comandado pela avaliação de resultados nas políticas da educação básica. As novas formações inclinam-se a se concentrarem na aquisição de *expertise* no manejo de recursos humanos e de recursos organizacionais da escola para alcançar as metas propostas (BARRETTO, 2015, p. 698).

No presente trabalho, nos propomos a analisar um programa federal de formação continuada implantado em todas as escolas brasileiras de nível médio: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM.⁶ Uma vez, que o acesso ao conhecimento das diretrizes dos programas é obtido, essencialmente pelo contato com o material sistematizado, que norteia o trabalho dos formadores com esses professores, nos propomos a analisar os cadernos formativos,⁷ focando na abordagem ontológica do trabalho que o material se propõe a realizar.

⁶ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM- foi desenvolvido no Ceará no período de agosto de 2014 a setembro de 2015 em todas as escolas de ensino médio do estado.

⁷ No PNEM são disponibilizados para os professores, em formato digital, 11 cadernos formativos temáticos. Os cadernos utilizados na primeira etapa: Ensino médio e formação humana integral; O Jovem como Sujeito do ensino médio; O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Áreas de conhecimento e integração curricular; Organização e gestão democrática da escola; Avaliação no ensino médio.

Nesse programa há um regime de colaboração com as Universidades e Institutos de Educação Superior – as IES- para atuarem como formadoras junto a professores que exercem a função de formadores regionais⁸ nas CREDEs que, por sua vez, formam professores para desempenharem o papel de orientadores de estudos⁹ dos seus colegas na escola. A base dessas formações são os cadernos formativos, os mesmos são essencialmente fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, e, por esse motivo, apresentam o trabalho como princípio educativo. É importante destacar que essa formação propõe discutir questões à luz das DCNEM para um redesenho curricular do ensino médio. A proposta é instrumentalizar o professor para que este esteja alinhado com futuras reformulações curriculares¹⁰ que como coloca Santos (2015, p. 271) “entre as modificações pretendidas, a defesa de que a escola deve absorver as demandas do cotidiano dos estudantes ocupa lugar de destaque, pautada na justificativa da educação sistematizada considerar acriticamente o que o aprendiz traz de sua cotidianidade”.

Podemos perceber que essa concepção, na realidade, pretende subsidiar um esvaziamento de conteúdos nos currículos da educação básica. Há uma supervalorização e, o que é mais grave, redução do currículo escolar a conhecimentos da cotidianidade do aluno que, muitas vezes, é fruto apenas do senso comum. Ocorre uma negação ao aluno da rede pública de ampliar seus conhecimentos tendo acesso ao que foi produzido historicamente pela humanidade em todas as áreas. É fundamental que nossas observações acerca de projetos educacionais propostos pelo Estado, estejam contextualizadas com uma realidade, na qual há um mascaramento das reais intenções de uso da educação a serviço da reprodução do capital por um discurso sedutor.

Devido à proposta de abordagem do presente trabalho de apresentar a perspectiva limitada e superficial que o complexo do trabalho é tematizado no material do PNEM, nos limitaremos a analisar, em primeiro plano, os cadernos da primeira etapa e, somente os pontos em que essa categoria é abordada. Os autores recorrem aos teóricos materialistas histórico dialéticos como – Marx, Lukács, Mészáros, Gramsci e Saviani, para propor uma apresentação da perspectiva ontológica do trabalho. “Transformado em força de trabalho, conceito-chave em Marx, torna-se uma mercadoria, cuja finalidade é criar novas mercadorias e gerar capital” (MEC, 2013, p.38). Entretanto, essa exposição ocorre de modo aligeirado, não aprofundando a natureza fundante do trabalho do homem e, conseqüentemente dos outros complexos “entendemos como trabalho o modo pelo qual o ser humano produz para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir” (MEC, 2013, p.21).



⁸ Os Formadores Regionais eram professores efetivos do estado, que realizaram processo seletivo na CREDE e atuavam 100h como formadores de professores e 100h como professores em uma instituição de ensino. Em alguns casos, esses professores atuavam ou passaram a atuar integralmente na CREDE

⁹ Esses orientadores de estudo eram escolhidos em assembleia pelos pares para realizarem, durante três horas de hora-atividade, encontros formativos presenciais na escola.

¹⁰ Encontra-se em processo discussão a proposta de uma reformulação do ensino médio que propõe uma reestruturação curricular, bem como a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular na educação básica.

Essa abordagem superficial, com quebra de continuidade, provocada pela simples exposição de conceitos fragmentados gera uma apreensão limitadora do complexo do trabalho, abordado em seu princípio educativo como estudo do mundo do trabalho “o trabalho é uma questão central para os jovens brasileiros” (MEC, 2013, p.30). Recorrendo a citação dos documentos basilares de nossa educação, construídos em um contexto de interferência dos organismos multilaterais nas diretrizes educacionais brasileiras, o material formativo revela a preocupação da formação escolar alinhada ao mundo do trabalho, isto é, ao mercado capitalista:

Um segundo desafio para a instituição escolar é o refletir sobre o seu papel diante do jovem e do mundo do trabalho, tendo em vista que o Ensino Médio é a etapa final da escolaridade básica, devendo proporcionar uma formação geral para a vida, articulando ciência, trabalho e cultura (LDB 9.394/96). Na mesma direção, tal perspectiva é reafirmada nas novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, na qual o trabalho é entendido como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio (MEC, 2013, p.38).

Assim, compreendemos que o material didático-pedagógico proposto para o programa federal de formação continuada de professores do nível médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, mesmo apresentando o conceito ontológico do trabalho realiza, intencionalmente, uma abordagem aligeirada e superficial, gerando uma apreensão limitada desse complexo.

NOTAS CONCLUSIVAS

O homem funda-se como tal através do trabalho, pois ao mesmo tempo em que modifica a natureza, modifica a si mesmo. No entanto, ao longo do tempo o modo de relação do homem com a natureza foi sendo modificado, essas alterações são marcadas pelo surgimento de uma classe que domina os meios de produção e força uma outra classe a trabalhar para manter as duas. Esse processo se intensifica com o sistema capitalista, no qual a exploração do homem pelo homem torna o trabalho estranhado. Assim, o complexo fundante do homem, torna-se alheio ao mesmo.

Por sua inserção em uma totalidade social, o trabalho e os outros complexos por ele fundado, sofrem a influência dessa conjuntura social. Desse modo, a educação tende a refletir as contradições do contexto. Por conseguinte, em uma sociedade capitalista marcada pela divisão social e hegemonia de uma classe, a educação é usada para garantir a manutenção dessa ordem. Por esse motivo, o sistema escolar é pensado de acordo com as orientações de documentos construídos a partir de conferências lideradas por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que objetivam uma educação mantenedora do *status quo*.

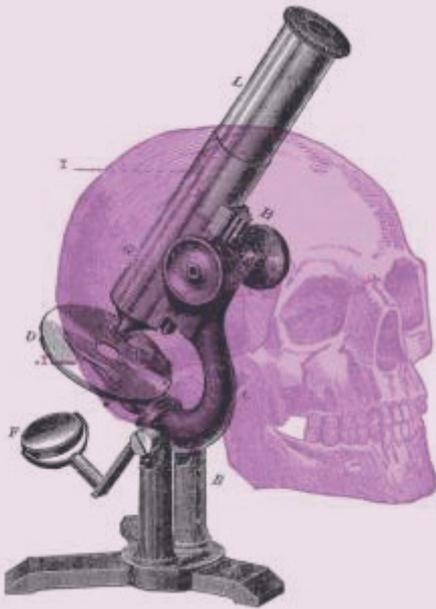
O programa federal de formação continuada de professores que atuam no nível médio de ensino: PNEM, possui um material pedagógico baseado, especialmente, nas DCNEM e, conforme se observou propõe uma instrumentalização do professor para um redesenho curricular desse nível de ensino. Nesse ponto, lembramos que, muitas vezes, o discurso desses projetos seduz, por isso é necessário analisar a proposta em profundidade. Dessa forma, os cadernos formativos do PNEM propõem apresentar a perspectiva ontológica do trabalho, embasado em teóricos histórico críticos dialéticos como Marx, Lukács, Mészáros, Gramsci e Saviani, no entanto essa abordagem é realizada de modo aligeirado, sem continuidade e superficialmente provocando uma apreensão limitada desse complexo ao estudo do mundo do trabalho.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BARRETO, E. S. de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.20, n.62, p.679 a 701, jul.-set./2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: **Ensino médio e formação humana integral**. Autores: Carmem Sylvia Vidigal Moraes et al. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: **O Jovem como Sujeito do ensino médio**. Org.: Paulo Carrano; Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III: **O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Autores: Carlos Artexes Simões; Mônica Ribeiro da Silva. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV: **Áreas de conhecimento e integração curricular**. Autores: Marise Nogueira Ramos; Denise de Freitas; Alice Helena Campos Pierson. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno V: **Organização e gestão democrática da escola**. Autores: Celso João Ferretti; Ronaldo Lima Araújo; Domingos Leite Lima Filho. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I – caderno VI: Avaliação no ensino médio. Autores: Ocimar Alavarse; Gabriel Gabrowski. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.
- DUARTE, Ana C. S.; SILVA, Patrícia. **A formação de professores e um breve cenário das políticas de formação docente no Brasil**. Revista Binacional Brasil Argentina, Vitória da Conquista, v. 4, nº01, p.251-269, julho/2015.
- ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Neue Zeit. 1896.
- FERREIRA, Martean; JIMENEZ, Susana. **O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social**. Educação em revista, Belo Horizonte, v.27, p.73-94, ago. 2011.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Livros Horizontes, 1978. (págs. 261-284).
- LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3 ed., São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Palestra que deveria ter sido proferida no Congresso Filosófico Mundial, Viena, 1969.
- PAIVA, Aline. **Os fundamentos filosófico-econômicos da sociedade do capital: Trabalho, valor, mercadoria e fetiche**. In: PAIVA, Aline. O viés mercadológico do programa de Educação para Todos: uma análise ontocrítica das políticas educacionais brasileiras, 2016. Dissertação (mestre em educação e ensino). Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, Limoeiro de Norte, 2016.
- SANTOS, Rone Eleandro dos. **Notas sobre a importância do trabalho na ontologia de Georg Lukács**. Revista Estudos Filosóficos, São João del-Rei – MG, nº2, p.86-100, 2009.
- SANTOS, Derivaldo. **Profissionalização precária e educação: crítica à escola reservada ao trabalhador no capitalismo contemporâneo**. Fortaleza. No prelo, 2016.
- SANTOS, Derivaldo; GONÇALVES, Ruth M. P.; ARAUJO, Adéle C.B.; TEMOTEO, Wladianne L. **Por uma leitura onto-histórica do cotidiano: contribuições iniciais**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.13, n.30, p.269-287, dez. 2015.
- SOARES, José Rômulo. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007. 187f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Ceará/ Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª Ed., São Paulo: Instituto Lukács, 2016.



CRISE DO CAPITAL X ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES



Mirela Máximo Bezerra Silveira¹

Thiago Chagas Oliveira²

Como foi possível a humanidade partir para o desbravamento do espaço cósmico, [...] ter chegado a dominar as energias e as leis da natureza a ponto de lançar satélites artificiais e mandar naves espaciais à lua, *sem ter chegado a suprimir a fome da face da terra?*

Leandro Konder

RESUMO: O principal objetivo deste artigo é fazer uma reflexão preliminar sobre o ensino superior brasileiro à luz das transformações do mundo do trabalho. Para tanto, discute a centralidade do trabalho na configuração do ser social, a crise estrutural do capital e seus rebatimentos na educação superior atual. Esta, que incorporou hodiernamente um viés mercadológico, tem sido tratada como negócio, comercializada e moldada à lógica do capital. A fundamentação teórica do trabalho foi realizada a partir dos seguintes autores: Engels; Marx; Mészáros, Lessa, Libâneo, Lukács, Saviani e Tonet. Grosso modo, a crise do capital tem levado a educação superior brasileira à mercantilização, precarização e ao sucateamento. Isto demonstra a necessidade de analisar a educação de forma historicamente determinada. Estabelecer mediações entre a conjuntura econômico-política e os diversos complexos do ser social é condição básica para o entendimento da atual configuração do ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Crise do Capital. Ensino Superior brasileiro. Mercantilização.

ABSTRACT: The main objective of this article is to make a preliminary reflection on Brazilian higher education in light of the transformations of the works scene. For this purpose, it discusses the centrality of work in the configuration of social being, the structural capital crisis and its repercussions in current higher education. This, which has nowadays incorporated a market bias, has been treated as a business, marketed and molded to the logic of capital. The theoretical basis of the work was made from the following authors: Engels; Marx; Mészáros, Lessa, Libâneo, Lukács, Saviani and Tonet. Roughly speaking, the crisis of capital has led Brazilian higher education to commodification, precariousness and scrapping. This demonstrates the need to analyze education in a historically determined way. Establishing mediations between the economic-political conjuncture and the various complexes of the social being is a basic condition for understanding the current configuration of Brazilian higher education.

Keywords: Capital Crisis. Brazilian Higher Education. Commodification.

¹ Mestranda em Educação pelo Mestrado Acadêmico em Educação – MAIE / Universidade Estadual do Ceará – UECE. mirela.bezerra2014@yahoo.com.br

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Doutor em educação (UFC). thiagochagas@yahoo.com.br

1 - Introdução

O trabalho é um processo que se desenvolve entre o homem e a natureza, no qual o homem adapta a si o mundo circundante, assim como produz segundo fins pré-estabelecidos, os próprios meios de subsistência (MARX, 1985, p. 149 – 150). O processo de trabalho, na sua forma geral de atividade diretamente voltada à produção de objetos de uso, é uma necessidade vital e indispensável à espécie humana. Como tal, é independente e ao mesmo tempo comum a toda forma de sociedade. É por isso que o trabalho é a “condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (Idem, *ibidem*, p.153). Nesse sentido, é (i) a condição básica para a garantia de sua existência material (habitação, alimentação, vestuário, saúde, educação, lazer etc.), assim como (ii) o fundamento estruturante das relações sociais e econômicas.

Diferentemente dos animais, que agem sobre a natureza a partir de uma base genética pré-determinada, homens e mulheres atuam sobre o mundo de modo consciente e intencional. Esta capacidade de agir a partir de fins pré-estabelecidos constitui o ponto de inflexão decisivo para a constituição do homem enquanto ser racional / social. Após um longuíssimo processo histórico, com inúmeras formas de transição (LUKÁCS, 2012, p.287), os seres humanos, impelidos pela necessidade de atendimento de suas necessidades básicas, adquiriram a capacidade de projetar em sua consciência o provável resultado de sua ação. O desenvolvimento da capacidade de ação previamente planejada será um passo decisivo para a formação do ser social. Noutras palavras, a lenta e morosa transformação do ser inorgânico / orgânico para o ser social sofre um ponto de inflexão primordial para o surgimento da capacidade exclusivamente humana de agir a partir de uma orientação previamente planejada no cérebro (teleologia)³.

A capacidade humana de satisfação de necessidades elementares leva ao aparecimento de necessidades crescentemente complexas. Como diz Engels: “(...) os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados” (2004, p.24 – 25). É no processo contínuo de resolução de necessidades cada vez mais complexas que o homem desenvolve suas potencialidades físicas, mentais e espirituais. Ou seja, existe uma relação dialética entre a transformação do mundo operada pelo trabalho humano e o desenvolvimento e a formação do homem. Nas palavras de Marx:

Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1985, p.149).

³ Lukács chama isto de salto ontológico. “Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios” (2012, p.287).

O trabalho, por isso, “dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; (...). Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meio de trabalho (...) (LUKÁCS, 2012, p.286). Neste sentido, é possível afirmar, com Engels, que o “trabalho criou o próprio homem” (2004, p.13). Algum tempo depois, Lukács corrobora: o trabalho “é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se homem do homem, para a formação das suas faculdades ...” (2012, p.348). É esta, para Karl Marx (1818-1883), a definição de *trabalho* no sentido teleológico e ontológico.

Deste modo, a espécie humana foi se tornando artífice da sua história dada a sua capacidade indissociável de pensar (*homo-sapiens*) e de construir objetiva ou materialmente (*homo-faber*). Conforme Lessa e Tonet (2011), o homem foi se percebendo cada vez mais capaz de idear, isto é, de criar ideias antes de objetivá-las. Pensar o homem como construtor da sua história é compreender que a sociedade na qual vivemos (com todas as suas características e peculiaridades positivas e negativas) chegou ao estado atual pela sua legítima ação. Em outras palavras, a história não foi e está sendo, por atributos sobrenaturais, teológicos ou metafísicos, mas, porque a própria humanidade a construiu (e constrói) conscientemente.

Isto nos leva a pensar sobre questões como: Se homens e mulheres são construtores da sua história, por que não conseguem encontrar soluções para as contradições produzidas pela lógica de acumulação do capital? Como as contradições produzidas pela atual crise do capital rebatem na educação, mormente na educação superior?

Este artigo aborda a crise estrutural do capital, demonstrando seus efeitos na sociedade capitalista do século XXI e seu reflexo na Educação Superior do Brasil. Seu objetivo é fazer uma discussão preliminar sobre crise do capital, sucateamento do ensino superior e precarização.

A sociedade no século XXI e a crise estrutural do capital

Segundo István Mészáros, o capitalismo contemporâneo vem passando por uma crise de caráter estrutural. A crise atual é grave, perigosa e profunda porque coloca em risco a própria sobrevivência da vida humana na terra. Esta crise, de modo geral, é resultado de uma série de fatores: (i) a queda da taxa de lucro; (ii) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista / fordista; (iii) a hipertrofia da esfera financeira em detrimento da esfera produtiva; (iv) a maior concentração de capitais (fusão entre empresas monopolistas e oligopolistas); (v) a crise do “Estado do bem-estar social”⁴ e, finalmente, (vi) o incremento acentuado das privatizações.

Do ponto de vista humano, social e ambiental, os efeitos da crise atual são catastróficos: (i) redução dos postos de trabalho; (ii) desemprego estrutural; (iii) intensificação e exploração da força de trabalho; (iv) distância cada vez maior entre ricos e pobres; (v) aumento da miséria e da violência; (vi) destruição sem precedentes do meio ambiente.

⁴ Ou social-liberalismo: se caracteriza por conceber o Estado como “interventor, regulador, organizador e planejador da economia; provedor do pleno emprego e do crescimento, da educação, da saúde, da assistência aos desempregados etc.” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.100); aqui, o paradigma é o da igualdade de oportunidades, o que difere do liberalismo de mercado, que tem como paradigma a liberdade econômica, a eficiência e qualidade.

Mészáros é categórico, ao tratar da atual crise do sistema do capital:

[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. [...] Consequentemente, em seus parâmetros estruturais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus parceiros, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

A resposta econômica do capital à crise atual inicia-se com a reestruturação econômica com a “ocidentalização” do toyotismo ou modelo japonês [novo modelo de produção de mercadorias]. O toyotismo provocou e vem provocando profundas transformações no mundo do trabalho, a saber: (i) reestruturação capitalista; (ii) descentralização do processo produtivo; (iii) novas formas da gestão; (iv) surgimento de novas tecnologias.

Neste contexto, a educação superior é vista como um campo estratégico para o capital, seja pela necessidade de uma força de trabalho que seja flexível e adaptável às mudanças requeridas pelo atual processo de reestruturação produtiva, seja pela possibilidade de vir a ser um negócio lucrativo. Não é casual, conforme procuramos demonstrar anteriormente, o fato da pedagogia dominante hoje ser a do “aprender a aprender”. Nesta perspectiva, o ensino dos conteúdos historicamente acumulados para a classe trabalhadora são minimizados em face da construção de hábitos, atitudes, comportamentos etc.

O espírito e etapa atual a que chegou a humanidade, no modo de produção capitalista, intensificou o aparecimento, nas últimas décadas, de uma nova configuração: a globalização, estado em que há “integração da produção, do capital, dos mercados e do trabalho” (LIBÂNEO, 2012, p.84). Isto acelerou os processos de transformações em todas as esferas da existência humana, seja na prática social, que são as relações que os homens estabelecem entre si; seja na prática produtiva, que é o trabalho; seja na prática simbolizadora, que é a representação e avaliação sobre as outras práticas (social e produtiva).

A globalização, evento típico da modernidade, vem conduzindo cada vez mais as relações econômicas, políticas, culturais, enfim, sociais, em todo o mundo. Este fenômeno, ao passo que “facilitou” a comunicação e as transações comerciais, econômicas, culturais, chegando inclusive até às relações humanas mais particulares, colocou, especialmente os países subdesenvolvidos, como o Brasil, num estado de dependência ainda maior, de grandes potências como os Estados Unidos, por exemplo.

O agravante da realidade hoje é que o resto do mundo tem cada vez mais dificuldades para preencher o “buraco negro” produzido numa escala sempre crescente pelo insaciável apetite dos Estados Unidos por financiamento da dívida (MÉSZÁROS, 2001, p. 27).

Apesar das inúmeras tentativas globalizantes criadas para “contornar” as crises – que são inerentes ao Sistema, Mészáros (2011, p.9) afirma que estamos diante de um quadro de “sujeição da humanidade aos desígnios da lógica destrutiva do capitalismo e, em particular, de seu polo hegemônico financeiro”.

Analisemos o que Marx (2010) diz nos “*Manuscritos econômico-filosóficos*”, sobre as novas demandas do capital industrial:

Posto que o trabalhador baixou à [condição] de máquina, a máquina pode enfrenta-lo como concorrente. Finalmente, tal como o acúmulo de capital aumenta a quantidade da indústria e, portanto, de trabalhadores, essa mesma quantidade da indústria traz, através dessa acumulação (Acumulation), uma *grande quantidade de obras malfeitas* (Machwerk) que se torna sobreprodução (Überproduktion) e acaba: ou por colocar fora [da esfera] do trabalho uma grande parte de trabalhadores, ou por reduzir o seu salário ao mais miserável mínimo (Marx, 2010, p. 27).

É aqui onde se dá o encontro da obsolescência do trabalho humano com a necessidade de qualificação enquanto suposta responsável pelo desemprego dos trabalhadores. Dito de outro modo, o sistema do capital traz consigo a incapacidade de prover todos de trabalho, porém, uma faceta do sistema na atualidade é responsabilizar os indivíduos por esta situação.

Para Saviani (2008), vivemos num contexto social excludente, no qual têm circulado muitos termos, como qualificação, sociedade do conhecimento, autoconhecimento, autodesenvolvimento, criatividade, liderança, profissional *coaching*, microempresas e microempresários etc. Estes termos trazem implícita a ideologia de responsabilização dos indivíduos pelo acesso ao mercado de trabalho, enquanto que a realidade se refere a uma ordem econômica na qual ela própria não oferece lugar para todos. Uma consequência disto é a competitividade que,

configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira 'pedagogia da exclusão'. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, tornarem-se cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2008, p. 182).

Trata-se de mover para os próprios indivíduos toda a responsabilidade pela sua condição social e econômica, ofuscando as múltiplas determinações do real. A ideia é exatamente desviar a atenção dos múltiplos determinantes pelos quais se gera e se mantêm o desemprego, a instabilidade, a exclusão, a marginalidade, a miséria, a fome e fazer incidir sobre os próprios indivíduos essa culpa.

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação [...] na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos [...]. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano (SAVIANI, 2007, p. 427).

Esta teoria – do capital humano – na sua versão inicial dizia respeito à “educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada...” (SAVIANI, 2007, p. 427), inclusive, como responsabilização do Estado. A partir de então, a educação passou a ser vista como importante contribuição para o mercado e o processo econômico e produtivo, porém, segundo Saviani (2007) a teoria do capital humano ganhou novo sentido após a crise da década de 1970. Vejamos o seu novo significado, sobretudo a partir da década de 90 até os dias atuais:

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2007, p.428).

É neste contexto social dos indivíduos em busca quase que desesperada por inserção no mercado de trabalho, que reverberamos sobre o ensino superior no Brasil, seu viés mercadológico e sua precarização, tanto pela via privada quanto pública.

A Educação Superior no Brasil e o viés mercadológico

A ideologia do capital, dentro de novo contorno em busca de superar as mazelas da atual crise, é produzir indiscriminadamente o que é vendável, fortalecendo a indústria do consumo não apenas de produtos. Neste sentido, os chamados “serviços” têm entrado na cena do capitalismo com bastante vigor, e cada vez mais são vendidos e consumidos nas suas mais variadas e inimagináveis facetas.

Nesta conjuntura, a Educação é um produto potencialmente vendável frente ao cenário de desemprego, criado pela própria condição do Sistema, mas que recai como culpa/responsabilização dos próprios indivíduos – a pedagogia da exclusão – explicada acima.

[...] a 'pedagogia das competências' apresenta-se como outra face da 'pedagogia do aprender a aprender', cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que [...] se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado' (SAVIANI, 2008, p.174).

Para atender a estas necessidades, criou-se nas últimas décadas uma nova demanda: a busca por qualificação. Ela abarca todos os setores sociais, mas, aqui iremos nos deter especificamente à demanda em nível superior de graduação. Esta se tornou um imperativo, ao mesmo tempo em que assumiu um caráter de fetiche, uma espécie de panaceia para a problemática do desemprego em massa, tão comum atualmente.

Para Mészáros (2011, p. 26) “a *fraudulência*, numa variedade das suas formas práticas, é a *normalidade* do capital”. Trata-se de mecanismos buscados para driblar as crises que afetam todos os setores sociais. Estes têm atingido significativamente o setor educacional que se encontra corrompido pela lógica do viés mercadológico.

O número de instituições imbuídas da orientação pedagógica corporativa vem multiplicando-se aceleradamente desde o final da década de 1980. [...] nos Estados Unidos o número de universidades corporativas se elevou de quatrocentas para cerca de duas mil nos anos 90. No Brasil também essa orientação pedagógica vem recebendo impulso considerável (SAVIANI, 2008, p. 177).

O fetichismo da Educação a coloca como promotora da diminuição das contradições sociais. O Ensino Superior no Brasil, por sua vez, se tornou uma área de investimento para aumentar os lucros do capital que utiliza estratégias para sair da crise, inclusive organizadas pelo próprio Estado.

Nesse contexto, o Brasil vem implementando, desde os anos 90 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país [...] adquire condições de inserção no mundo globalizado e, assim, se ajusta às exigências de globalização da economia. [...] faz-se presente [...] o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos (LIBÂNEO, 2012, p. 66).

As manifestações do viés mercadológico e *fetichizante* da Educação vão desde a esfera privada, sobretudo com a importação dos cursos de graduação e pós graduação estadunidenses; seja em âmbito nacional, através de Programas financiados pelo Governo, em parceria com as universidades particulares.

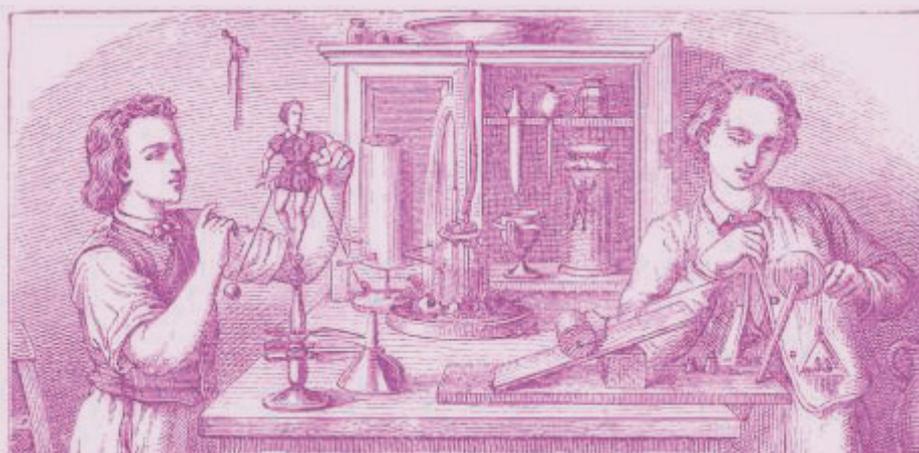
Vários organismos multilaterais (ONU, Banco Mundial, FMI, OMC, Unesco, Cepal e outros) [...] orientam e impõem as políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional. Disseminam-se o discurso de integração dos países subdesenvolvidos à economia mundial, como forma de tornarem-se desenvolvidos e serem salvos de um futuro catastrófico não demarcado pelos estágios do capitalismo avançado (LIBÂNEO, 2012, p.113).

Os artifícios para este fim são inúmeros e variados e não pouparam o setor educacional, que se torna produto no processo de produção econômica. A chamada *pedagogia corporativa* “traduz o estreitamento das relações entre educação e mercado levado a efeito pela abertura indiscriminada de escolas, especialmente de nível superior, guiadas fundamentalmente pelos [...] interesses de mercado” (SAVIANI, 2008, p. 177).

Como produto, a Educação passa a ser vendida nos moldes de objetos e/ou serviços e passa a girar em torno da lógica capitalista, de geração de lucros para o investidor, proprietário, administrador etc.

No caso do Ensino Superior, hegemonizado pela lógica da mercantilização, houve uma dissociação drástica do seu fim maior, quando ele imergiu na lógica da mercadoria e se moldou ao consumidor para que possa ser comprado, por exemplo: quando as aulas acontecem nos finais de semana para contemplar quem trabalha durante a semana e não tem tempo para estudar; quando os vestibulares não verificam, de fato, os conhecimentos do aluno, se constituindo num *faz-de-conta*, pois o importante mesmo é que o aluno seja aprovado, tornando-se cliente; quando a modalidade EAD, que não favorece a qualidade da aprendizagem presencial, além de usurpar o trabalho dos professores pela máquina, passa a crescer exorbitantemente; quando a Educação passa a ser vendida com anúncio promocional na matrícula, mensalidade etc.; quando instituições de Ensino Superior funcionam de maneira irregular e sem concordância com as exigências do Ministério da Educação - MEC; dentre outros aspectos fraudulentos ou desqualificados, típicos da lógica capitalista.

Como resultado, cresce a falta de rigorosidade quanto à qualificação dos estudantes em nível de graduação, relegando a segundo plano a função precípua da Educação em nível superior, que é a formação acadêmica, o preparo humanístico, filosófico e técnico/prático para o exercício da profissão. Estes têm acontecido, na maioria das vezes, de modo aligeirado, comprometendo a qualidade da formação.



Considerações Finais

As atuais contradições produzidas pelo capitalismo são expressões fenomênicas da “natureza intrinsecamente má” de homens e mulheres? É possível pensar a emancipação humana deste estado de coisas?

Voltemos à questão abordada na introdução deste texto sobre a relação de autonomia alcançada pelo homem em relação à natureza e sua capacidade de construção histórica e social, e voltemos também à epígrafe para analisarmos de que modo a humanidade tem se apropriado dessa capacidade e conduzido a própria história.⁵ Ora, não é preciso muito esforço para concluir que o fenômeno do trabalho (no sentido de prévia-ideação e de objetivação, sentido ontológico) atesta, por si só, que homens e mulheres são os artífices de sua história. Se homens e mulheres não são pré-determinados, a possibilidade emancipatória inscreve-se em sua natureza ontológica construída historicamente no e pelo trabalho.

Pois bem, sem termos a pretensão de encontrarmos respostas dogmáticas e de, tampouco, concluirmos esta discussão, traçamos algumas observações preliminares: 1ª) não concebemos o homem como naturalmente egoísta, o concebemos como ser que naturalmente possui uma “marca social”, ou seja, que aprende a *ser*, que se constrói social e historicamente. Corrobora esta afirmativa o fato de que o cérebro humano é o menos “pronto” ao nascer; 2ª) a exploração do homem pelo homem é inerente ao próprio sistema do capital, e sua crescente barbárie é consequência sua que, desde a gênese, já comportava crise, embora agora tenha se tornado incontornável; 3ª) diante das crises que se acentuam, a humanidade corre atrás de superá-las; 4ª) da necessidade de buscar novas estratégias para sair da crise, a humanidade tem feito escolhas indiscriminadas, resultantes de análises incorretas/equivocadas da realidade.

Para Marx (2007, p.62) “são estas as condições de vida, com as quais as diferentes gerações se encontram ao nascer [...]”, mas estas condições não estão postas, precisamos reforçar, não existem por decreto de leis naturais, como querem os positivistas. Tanto que às gerações, cabe decidir se “as transformações revolucionárias [...] serão ou não suficientemente fortes para derrubar a base de tudo aquilo que existe [...]” (MARX, 2007, p. 62).

István Mészáros, intelectual marxista contemporâneo que, desde os anos de 1960, vem deliberadamente criticando o sistema do capital e suas crises, afirma ser esta atual crise estrutural e não conjuntural, o que significa dizer que trata-se do núcleo, da “natureza do sistema que se encontra, ele próprio, numa crise em *constante aprofundamento*” (MÉSZÁROS, 2011, p.21, grifo nosso). Portanto, trata-se de compreender que não há possibilidade de fugir *de um futuro catastrófico* se se obedece a lógica do capital. Dito de outro modo, seja qual for a estratégia utilizada para manobrar as crises dentro do sistema capitalista, se constituirão sempre em falácias, visto que, neste modo de produção, não há possibilidade de superação das desumanidades (típicas do capital).

A Educação Superior não pode ser concebida de forma abstrata e a-histórica, ou seja, deslocada das determinações conjunturais mais amplas que afetam o funcionamento do fenômeno educativo. A atual crise estrutural do capital é um ponto de partida necessário para a discussão do Ensino Superior brasileiro, em especial para a formação do educador.

⁵ Isto, obviamente, dentro das condições reais em que se encontra.

Referências Bibliográficas

KONDER, L. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LESSA, S. TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx** – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política (Volume I). Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. – Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. – [4. Reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã e seus representantes. – Tradução de Marcelo Backes. – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. – 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. – São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP, Autores Associados, 2007.



DOIS PROJETOS DE EDUCAÇÃO E DE REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL

Alan Robson da Silva ¹
Sandra Maria Gadelha de Carvalho ²



RESUMO

O presente texto é parte de uma pesquisa mais ampla acerca da expansão das relações capitalistas de produção em comunidades rurais no município de Jaguaruana – Ceará. Ao longo da pesquisa verificou-se que o contato estabelecido entre empreendimentos agroindustriais e a população camponesa tem proporcionado grandes transformações no âmbito da educação escolar, motivo pelo qual tem-se constatado que a escola é um espaço de mediação entre diferentes projetos de produção da vida. Nesse sentido, buscamos analisar o fechamento de escolas rurais no município de Jaguaruana – CE, entre os anos de 2001 – 2013, período de expansão do agronegócio no município. Os objetivos do presente trabalho se coadunam na tentativa de compreensão da escola como mediação necessária não só à sobrevivência humana, mas também à modelos de sociedades determinados, retirando assim, a escola de um pretense lugar de neutralidade histórica e social. A tese aqui defendida é que a manutenção das comunidades rurais, assim como o conjunto de relações sociais que as define não podem ser reproduzidas sem um projeto formativo compatível com tais demandas, o que implica um modelo de escola diverso à escola tradicional, objetivo o qual tem buscado cumprir a Educação do Campo.

Palavras-Chave: Comunidades Rurais; Agroindústria; Educação do Campo.

RESUMEN

El presente texto es parte de una investigación más amplia acerca de la expansión de las relaciones capitalistas de producción en comunidades rurales en el municipio de Jaguaruana - Ceará. A lo largo de la investigación se verificó que el contacto establecido entre emprendimientos agroindustriales y la población campesina ha proporcionado grandes transformaciones en el ámbito de la educación escolar, por lo que se ha constatado que la escuela es un espacio de mediación entre diferentes proyectos de producción de la vida. En ese sentido, buscamos analizar el cierre de escuelas rurales en el municipio de Jaguaruana - CE, entre los años 2001 - 2013, período de expansión del agronegocio en el municipio. Los objetivos del presente trabajo se articulan en el intento de comprensión de la escuela como mediación necesaria no sólo a la supervivencia humana, sino también a modelos de sociedades determinados, retirando así la escuela de un supuesto lugar de neutralidad histórica y social. La tesis aquí defendida es que el mantenimiento de las comunidades rurales, así como el conjunto de relaciones sociales que las define no pueden ser reproducidas sin un proyecto formativo compatible con tales demandas, lo que implica un modelo de escuela diverso a la escuela tradicional, objetivo el cual Ha buscado cumplir la Educación del Campo.

PALABRAS CLAVE: Comunidades rurales; Agronegocios; Educación sobre el terreno.

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará – UECE/FAFIDAM. Aluno do curso de pós-graduação Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Pós-doutora em educação na École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS (Paris). Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/UECE. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola UFC.

EXPANSÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS

Erick Hobsbawm (1995) em seu livro “A era dos Extremos: o breve século XX, 1914 - 1991” destacou a brevidade do século onde duas perspectivas extremas de mundo disputaram a possibilidade de tornarem-se o modo de sociabilidade dominante. O enfraquecimento das experiências socialistas e a emergência do neoliberalismo como modelo gerencial do capital levou à derrota diversas formas de resistência e crítica à sociedade capitalista. Nesse início de século XXI o capitalismo se encontra como proposta dominante de sociabilidade, a inerência de sua constante expansão levou sua inserção a espaços e grupos sociais que até então não se encontravam diretamente vinculados à dinâmica de reprodução do capital. Diante disto, diversas comunidades e grupos sociais se encontram ameaçados em não mais poderem reproduzir as relações que os caracterizam histórica e socialmente.

É sob tal contexto que comunidades camponesas encontram-se imersas. O processo de abertura dos mercados e dos fluxos de capitais levou à migração de grande parte dos complexos industriais do ocidente para o leste e sudeste asiático, obrigando assim demais países como o Brasil, com grande extensão de terras agricultáveis, à primarização de sua economia, adentrando ao século XXI como um dos maiores produtores de *commodities*. Caio Prado Junior (2011) chamou atenção para o *sentido da colonização* brasileira, ou seja, para o lugar ocupado pelo país no comércio mundial. Segundo o autor o lugar do Estado brasileiro na economia global é justamente o de produtor de artigos primários, uma produção voltada para o centro do capitalismo, lugar este que perpassa toda história brasileira e chega reafirmado em fins do século XX.

Mesmo em contextos históricos distintos, as análises de Caio Prado Júnior nos parecem atuais já que, mesmo em tempos recentes, o projeto econômico brasileiro está voltado à produção de *commodities*. Tal modelo produtivo necessita invariavelmente da disponibilidade de uma quantidade cada vez maior de terras e recursos naturais, dessa forma, o capital tem se apossado de regiões ocupadas por populações tradicionais, com formas tradicionais de sobrevivência. Assim, o processo de expansão das relações capitalistas de produção em áreas rurais tem levado a expropriação da população camponesa. A expansão da concentração latifundiária causada pela agroindústria tem levado à expulsão dessas famílias das terras onde historicamente realizavam sua subsistência e sua cultura. Em meio a tal processo, relações sociais tradicionais encontram-se ameaçadas. Uma das marcas desse fenômeno é o esvaziamento do campo, o qual é caracterizado pela diminuição demográfica e fomentado pela iniciativa estatal, sendo o fechamento de escolas rurais uma de suas principais expressões.

O município de Jaguaruana, Ceará, é um caso exemplar desse processo de expropriação da população camponesa. Entre os anos de 2005 e 2012 foram fechadas cerca de dez escolas rurais, equivalendo a um terço do total das escolas existentes, até então, no município de Jaguaruana. O acelerado processo do fechamento de escolas rurais reflete o esvaziamento ocorrido no campo, onde cada vez mais a subsistência camponesa perde espaço para atividades agroindustriais. A expansão da agroindústria no município ocorrida a partir de 2001 levou a uma forte concentração fundiária, retirando a possibilidade de diversas famílias manterem a produção necessária à sua subsistência.



A expansão da agroindústria no município teve início no ano de 2001 com a chegada da empresa Ypióca, que entre os anos de 2001 a 2013 realizou a aquisição de aproximadamente 8 mil hectares. No ano de 2009, a empresa inaugurou no município a mais recente e moderna usina do Grupo Ypióca,³ com uma área de mais de 100 mil m², com a capacidade de produção dos diversos derivados da cana-de-açúcar. Do total de terras adquiridas pela empresa, a área plantada em 2013 não superava os dois mil hectares,⁴ no entanto, os outros oito mil hectares foram cercados e passaram a contar com a vigília de funcionários da empresa. Dessa forma, a população local foi privada de qualquer acesso às terras onde historicamente realizaram sua subsistência, que, mesmo não tendo a propriedade dessas terras, o acesso a estas fosse parcial e limitado.

A referida empresa construiu seu capital fundiário no entorno de doze comunidades rurais, com a soma de aproximadamente 500 famílias. Essas famílias contam com uma renda de até ½ salário mínimo por pessoa (MDSCF, 2015), no entanto a qualidade de vida nestas comunidades não está relacionada diretamente à quantidade de moeda em circulação, mas sim à disponibilidade de acesso aos meios de produção. As relações sociais de produção camponesa têm sua base no trabalho doméstico, voltado principalmente à subsistência familiar, sendo assim imprescindível o acesso, mesmo que parcial ou sazonal, aos meios de produção. Apesar de grande parte das famílias dessas comunidades não terem a propriedade da terra, os laços de compadrio possibilitam o acesso mesmo que parcial à terra.

Dependendo da estação chuvosa as famílias camponesas produziam uma quantidade de grãos, hortaliças e tubérculos suficientes para a manutenção familiar durante todo o ano. A produção sazonal é complementada pela manutenção de um pequeno criatório de aves e animais de pequeno e médio porte, que suprem as necessidades de sobrevivência das famílias além de ajudarem na labuta diária. Tanto a produção alimentícia quanto o criatório são atividades realizadas em latifúndios locais, onde, por meio de relações de parceria e compadrio, as famílias camponesas conservam relativo acesso aos meios de produção.

A expansão da agroindústria no entorno destas comunidades tem ameaçado mortalmente a sociabilidade camponesa, pois o cerceamento ao uso da terra e acesso aos meios de produção tem levado à impossibilidade da subsistência desse grupo social. Marx (2013) observou que somente sob o julgo da grande indústria o trabalhador é separado radicalmente dos meios de produção, necessitando para viver, realizar a venda do único bem que ainda lhe resta, a força de trabalho. A empresa Ypióca contava em 2013 com cerca de 300 funcionários fixos, podendo alcançar o número de 450 no período da moagem da cana-de-açúcar, esse número é quase desprezível diante da quantidade de famílias afetadas pelas atividades da empresa. Apenas nas comunidades de Cabeço Branco, Gurgel e Lagoa da Salsa, cerca de 60 famílias foram afetadas diretamente pelo cerceamento das terras provocado pelas atividades da empresa Ypióca, que tem negado qualquer tipo de usufruto dessas terras.

3 As terras adquiridas pela empresa estão localizadas nos municípios de Jaguaruana, Russas, Itaiçaba e Palhano, sendo a maior parte localizada no município correspondente a esta pesquisa. Os dados aqui citados foram obtidos junto ao Cartório de 2º Ofício Barbosa, localizado em Jaguaruana. Pesquisa realizada em abril de 2014.

4 Para melhor compreensão da realidade citada pode-se consultar o trabalho de SILVA, Alan Robson, SILVA, Francisco Antonio, BRITO, Lúcia Helena. “A Expansão da Agroindústria e as Transformações nas Comunidades Camponesas no Município de Jaguaruana-Ceará”. Presente no seguinte link: <http://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/trabalhos.jsf>

Como consequência desse processo, observa-se o aceleração da evasão da população rural no município de Jaguaruana, comunidades como Cabeço Branco, Gurgel, Lagoa da Salsa, Curralinho, Cabaços, Barro Vermelho, Sítio Arapuá, se encontram em acelerado processo de migração das famílias camponesas para áreas periféricas do município sede ou para periferias de municípios vizinhos como Russas - CE e Aracati - CE. Outras comunidades como Sítio Carrapateira, Peroába e Pacatanha já se encontram completamente desapropriadas.

Diante desse contexto, a população remanescente nessas comunidades tem enfrentado um processo de distanciamento geográfico cada vez maior de serviços prestados pelo Estado, como a educação. É justamente nas comunidades onde se desenvolvem as atividades da empresa Ypióca que o poder público municipal vem fechando sistematicamente um número crescente de escolas. As famílias dessas comunidades têm de enviar diariamente seus filhos para estudarem em outras comunidades ou mesmo na sede do município, implicando em maior tempo de deslocamento e dificuldade de acesso à escola, trajeto este realizado em veículos precários e sem qualquer comodidade.

A ESCOLA E OS DIFERENTES PROJETOS DE REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL

O conflito evidenciado entre a sociabilidade camponesa e as relações sociais capitalistas evidencia dois projetos e realidades antagônicas de reprodução do ser social. Por um lado, o trabalho realizado na sociabilidade camponesa tem como objetivo central a subsistência familiar, nesse sentido a divisão social do trabalho não implica em uma divisão social de classes, já que cada membro da família realiza um trabalho complementar a todos os outros membros, não havendo assim, a necessidade da mediação do mercado para a reprodução social, como ocorre no modo de produção capitalista. Por outro lado, as relações de produção capitalistas tem por base invariável a propriedade privada dos meios de produção, despossuindo os trabalhadores do acesso aos meios necessários a reprodução da vida, condição tal que se impõe a necessidade da venda da força de trabalho como realização da vida dos trabalhadores, além de possibilitar a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Somente sob tais pilares se erguem as relações sociais capitalistas de produção. Nesta última, diferentemente da primeira, a reprodução do ser social é condicionada a ação do mercado e não às necessidades de manutenção da vida.

Em Lukács (2013), a reprodução humana ocorre sobre um duplo aspecto: uma reprodução natural, onde as potencialidades humanas são herdadas biologicamente, mas que não se desenvolvem espontaneamente; no entanto, as potencialidades do homem enquanto ser genérico são efetivadas apenas em sociedade, o homem se faz homem social apenas em meio a relações com outros homens. As diferentes formações sociais possibilitam assim, diferentes formas de reprodução do ser social.

O trabalho é a atividade pela qual se realiza a reprodução humana em sua genericidade, é através da atividade transformadora da natureza em prol da realização das necessidades humanas, que o homem se humaniza, gerando, nesse processo, novas necessidades (MARX, 2013). Neste sentido, o fato de a propriedade privada e o trabalho assalariado serem as bases da sociedade capitalista, acaba por subjugar a reprodução do homem enquanto ser social às demandas do mercado, uma vez que a atividade do trabalho existe apenas enquanto atividade adquirida e realizada dentro das necessidades do mercado. Historicamente o trabalho, na sua acepção ontológica, é elemento responsável pela reprodução da vida social do homem. Já sob o capitalismo, o trabalho é socialmente o meio pelo qual é realizada a produção de riquezas, mas economicamente é apenas uma variável a ser deduzido como custo de produção.

O homem repassa socialmente o conhecimento produzido historicamente às gerações mais jovens, este processo de reprodução de conhecimentos credita-se ao complexo da educação, como observa Lima e Jimenez (2011). Ao longo de grande parte da existência humana o conhecimento foi repassado de forma tradicional, transmitido assim de pais para filhos, sempre a partir da experimentação e da observação, em meio ao próprio complexo do trabalho onde se dava a realização do aprendizado. Foi a emergência da sociedade de classes que atribuiu ao complexo da educação a função de acumulação e reprodução do conhecimento por meio de um aparato institucional construído para esse fim. A Escola, como aparato institucional que possibilitou o acúmulo e a reprodução do conhecimento produzido historicamente, no contexto do capitalismo, é a expressão da divisão social, agora, não mais com a finalidade única de reprodução do ser social, mas também de legitimação da divisão social de classes, uma vez que o conhecimento necessário para a reprodução humana em sua maior possibilidade encontra-se apropriado privadamente pela classe dominante em cada período histórico.

Em formações sociais não capitalistas como no campesinato, a produção e reprodução do ser social continua a se realizar sob as formas tradicionais, o conhecimento é repassado de geração para geração, sempre por meio do próprio trabalho. Nesta forma de organização social, os indivíduos ocupam um espaço determinado na divisão do trabalho, sem que para isto, seja realizada uma divisão social. Cabe assim aos mais velhos o lugar de detentores do conhecimento adquirido ao longo de toda a vida.

As formações sociais tradicionais se encontram em constante ameaça diante do processo de reprodução ampliada do capital. Nessa relação o complexo da educação em sua forma institucionalizada converge para a manutenção das relações capitalistas de produção. O modelo de educação implementado pelo Estado brasileiro ao longo de sua história teve por objetivo a manutenção dos interesses da classe dominante, submetendo os diferentes projetos educacionais às demandas do projeto de desenvolvimento capitalista de produção em diferentes momentos históricos (FREITAG, 1986).



POR OUTRO SENTIDO DE EDUCAÇÃO

As três últimas décadas do século XX marcaram o surgimento de uma crise estrutural do capital. Diferente de outros períodos do processo histórico de reprodução do capital, a década de setenta do século passado marca a inserção do capitalismo em uma crise em sua própria estrutura produtiva e reprodutiva (MÉZÁROS, 2009). Em linhas gerais, o que se convencionou chamar de crise estrutural do capital é a impossibilidade do capital conferir um destino lucrativo ao montante de capital excedente acumulado. Harvey (2011), assim como Marx (2013), denomina de “crise de sobreacumulação”, momentos históricos onde o capital não consegue remunerar lucrativamente seu excedente, no entanto, a peculiaridade do processo recente de reprodução do capital é que em nível mundial não há disponibilidade de mercados (HARVEY, 2012).

Assim, instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) ocupam o espaço de gerência do capital, buscando criar espaço, à força se necessário, para o investimento lucrativo de capital. Foi justamente a partir dos anos de 1980 que a pauta das privatizações ganhou força, pois a riqueza acumulada sob a forma estatal era o único espaço possível de investimento de capital, o neoliberalismo e sua falácia do Estado mínimo, são apenas expressões das demandas do mercado. Marx (2013) observou no 22º capítulo de “O Capital”, que é inerente ao modo de produção capitalista a necessidade de reprodução de sua riqueza acumulada, chamando este processo de “reprodução ampliada do capital”. A impossibilidade do capital se reproduzir em sua forma ampliada “D-M-D” foi justamente o que ocorreu a partir dos anos de 1970. Coube ao capital e seus administradores criarem possibilidades de manutenção da reprodução ampliada do capital, levando assim a destruição dos direitos trabalhistas, sociais e previdenciários dos trabalhadores, a privatização de empresas e bancos públicos, além da precarização dos serviços básicos prestados pelo Estado como educação e saúde. A esta forma de reprodução do capital sob crise estrutural de sobreacumulação, marcado eminentemente pela violência, Harvey (2012) denomina de “acumulação via espoliação”.

Não se pode nesse contexto, dissociar as políticas educacionais, nem sua finalidade, das demandas do capital em crise crônica e aguda. As políticas educacionais empregadas no Brasil a partir dos anos 1990, por exemplo, tiveram como princípio norteador a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento organizado em Jomtien pelo Banco Mundial e Organização das Nações Unidas, no qual foram lançadas diretrizes educacionais a serem adotadas por países em desenvolvimento.

A Declaração de Jomtien formulou uma proposta de educação mínima, que norteou reformas e políticas educacionais adotadas no Brasil, como: o Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003) no Governo Itamar Franco; a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Governo Fernando Henrique Cardoso de 1996 e os Planos Curriculares. Assim, a proposta de educação adotada no país buscou a universalização da educação básica, todavia, como alerta Arroyo (1986), voltando-se para o atendimento dos requisitos mínimos. No mesmo período surge no Brasil, no contexto da luta por reforma agrária nos anos 1990, uma nova proposta de educação, como demanda dos movimentos sociais do campo. A proposta de Educação do Campo formulada no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, organizado pelo MST em 1997, objetiva assegurar o direito à educação aos filhos e filhas dos camponeses e camponesas assentados em acampamentos da reforma agrária, com a formulação de uma nova proposta educativa voltada ao fortalecimento das lutas, trabalho e cultura dos e das assentados/as, distinta das diretrizes adotadas pelo sistema nacional de educação.

Em consequência, mais professores e mais escolas fazem parte das demandas iniciais dos movimentos sociais segundo Mariano e Sapelli (2014). A proposta de Educação do Campo erige-se em via contrária não apenas à política educacional hegemônica no Brasil, definida pelo Banco Mundial, mas também por outro sentido de educação.

Cada novo processo de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo no Brasil foi acompanhado também de um novo projeto educacional estatal, responsável por dois grandes elementos: de um lado permitia a manutenção da histórica seletividade classista de educação brasileira; por outro lado assumiu o papel de formar a classe trabalhadora para a execução e adaptação às novas necessidades produtivas e sociais do capitalismo nacional. (FREITAG, 1986; ROMANELLI, 1983).

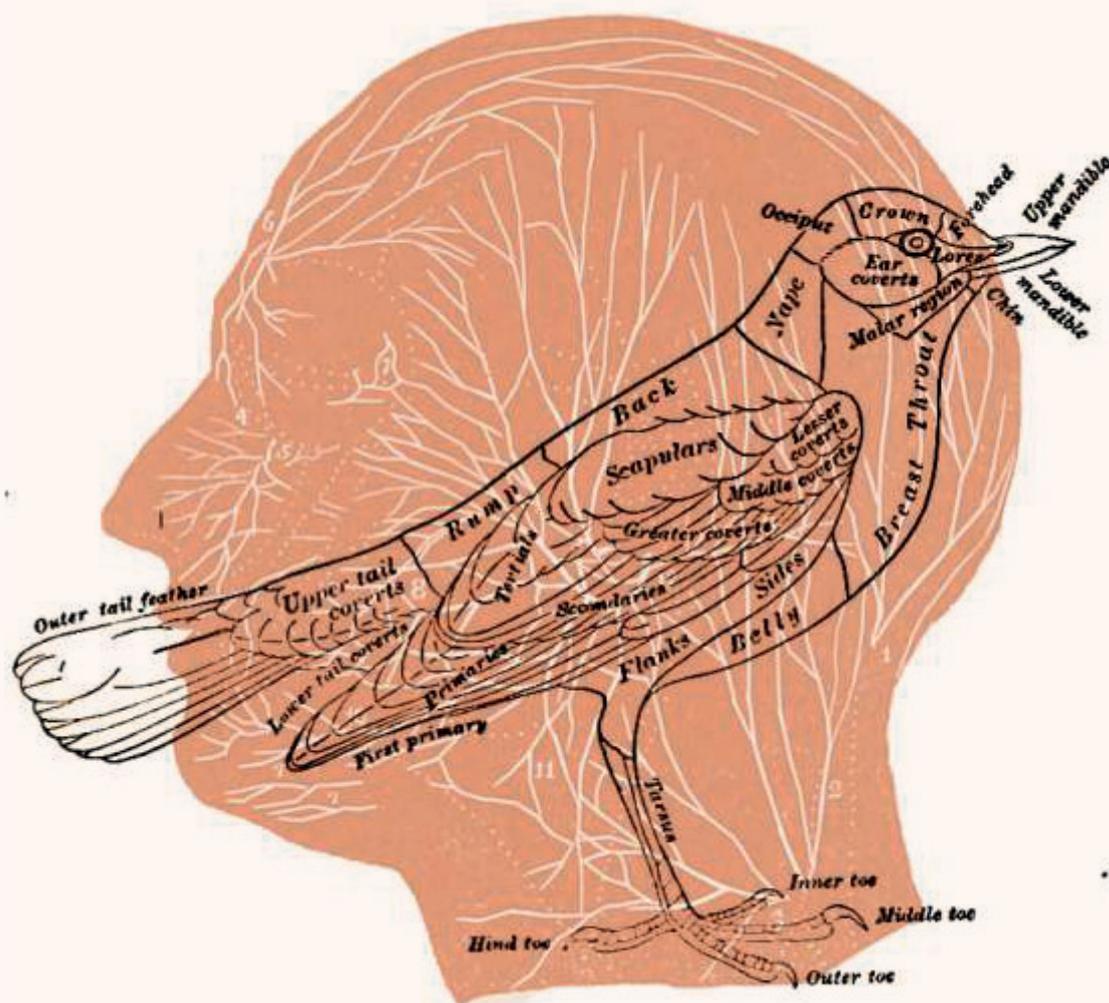
Neste contexto, o fechamento de escolas rurais ocorrido no município de Jaguaruana, em comunidades como Caiçara, Latadas, Rancho do Povo, Pacatã, Curralinho, Patos, Volta e Gurgel, sempre sob a justificativa da economia de gastos, fez os sucessivos governos municipais levarem a cabo a política de diminuição do número de escolas rurais, fechando dez escolas em um período de sete anos (IBGE, 2005, 2012). Entre 2005 e 2012, o número de escolas de ensino fundamental diminuiu de 34 para 23 escolas no município de Jaguaruana, uma diminuição de 32% no intervalo de sete anos (IBGE, 2005; 2012). Evidencia-se aqui, também, a imposição de um projeto de educação para o campesinato.

O modelo de educação imposto ao campesinato expropria este grupo social das possibilidades de sua reprodução social e histórica, pois o conhecimento adquirido na escola convencional forma as gerações mais jovens para ocuparem um posto de trabalho na sociedade capitalista, ou seja, para serem assalariados e não camponeses. É necessário para o capital, sob séria crise de reprodução, gerar a possibilidade de espaços para reinvestimento lucrativo de seus excedentes, como terra, recursos naturais e mão de obra. Nesse sentido é necessário expropriar as populações tradicionais não só do acesso aos meios de produção, mas também de seu conhecimento, e nesse movimento do capital compreendemos que a escola convencional tem convergido para a expropriação e a impossibilidade da reprodução social e histórica do campesinato.

A diminuição do número de escolas no município evidencia também a expropriação dos camponeses quanto ao acesso a terra e aos meios de produção. Em 2005, 34 escolas possibilitavam o acesso à educação fundamental a jovens e crianças de 73 comunidades rurais. Em 2014 aproximadamente 10 dessas comunidades encontram-se desabitadas e outras 25 encontram-se com um número cada vez menor de habitantes. Na grande maioria dessas comunidades verifica-se um intenso processo de expansão da carnicultura e da agroindústria. O Censo comprova o processo de expulsão das famílias camponesas ao mostrar a superioridade numérica da população urbana frente à população rural: dos aproximadamente 33 mil habitantes do município 19.135 residem na área urbana do município, e apenas 13.101 permanecem em comunidades rurais (IBGE, 2010). A luta por uma Educação do Campo passou a somar-se à luta pelo não fechamento de escolas do campo, iniciada em 2011 pelos movimentos sociais do campo, devido ao processo massivo de fechamento de escolas em áreas rurais, entre 2003 e 2013. Neste período, o número de escolas em áreas rurais diminuiu 31,4%, passando de 103.300 escolas para 70.816 (MARIANO; SAPELLI, 2014). Nesse contexto, lutar por uma Educação do Campo e pelo não fechamento de escolas rurais converge para outra proposta de educação, a qual tem seu sentido conferido pelos movimentos sociais de luta pela terra e pela reprodução histórico social do campesinato como grupo social.

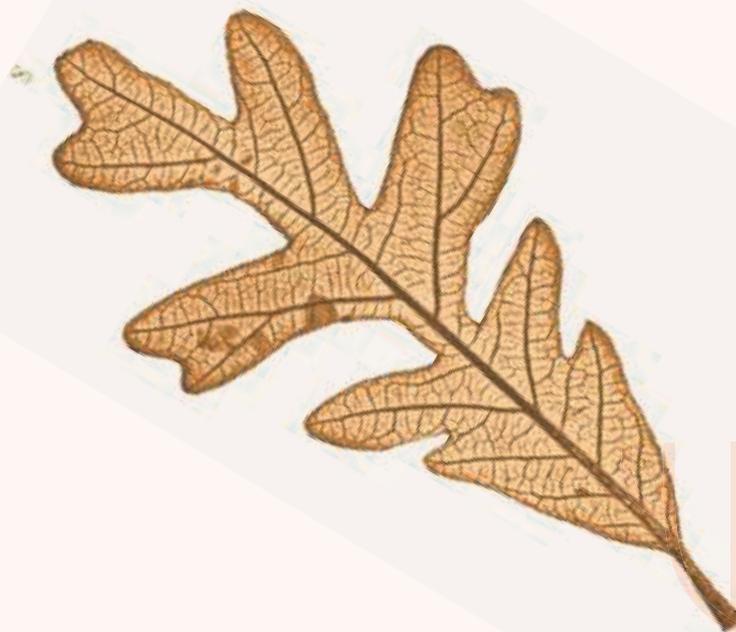
Todo ato educativo é também um ato formativo, dessa forma toda proposta de educação traz consigo uma proposta de formação humana, social e histórica.

A luta por uma Educação do Campo é também a luta por outro sentido de formação humana e de sociedade. O sentido conferido a esta atividade formativa tem como princípio satisfazer as necessidades humanas a partir do acesso aos meios de produção e conhecimento necessários a este fim, sem a redução do homem e suas relações à mediação do mercado. Esse sentido de formação humana objetiva também a reprodução do ser social através da apreensão do conhecimento produzido historicamente, mas sem que para isto ocorra a expropriação do conhecimento próprio de cada grupo social. A reprodução do ser social é realizada desta forma sem a extinção ou subjugação da heterogeneidade social das diversas formas de organização social humana, é em outras palavras, diferente da lógica do capital que submete a todos as demandas do capital. A reprodução do homem enquanto tal sob a perspectiva camponesa permite a manutenção das mais diversas formas de organização social, pois esta não implica na expropriação de outros grupos sociais. Isto só é possível porque a proposta de uma Educação do Campo não visa atender as demandas do capital, mas sim as necessidades do próprio ser humano. Lutar por esse sentido de educação e de formação é também lutar pelo pleno acesso a terra, uma vez que a terra é meio e condição de sociabilidade camponesa, ou seja, de realização do modo de vida camponesa, e lutar pela reprodução histórica desse grupo social é também uma luta por emancipação humana das imposições do capital.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (Org.) **Da Escola Carente a Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1986.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo. Editora: Moraes, 1986.
- GYORGE, Lukács. **Para Uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- GYORGE, Lukács. **Para Uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- HARVEY, David, **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. São Paula: Boitempo, 2011.
- HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. 6ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita . São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Senso Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=230700&idtema=1&search=ceara|jaguaruana|censo-demografico-2010:-sinopse-> Acesso em: 12 de jun. 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Senso Educacional 2012**. IBGE, 2012. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=230700&idtema=117&search=ceara|jaguaruana|ensino-matriculas-docentese-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 02 de out. 2015.
- LIMA, M. F. de; JIMENES, S. V.. O Complexo da Educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.27. n.02, p.73-94, ago. 2011.
- MARINO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Fechar Escolas é Crime Social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. Texto apresentado no 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 2º Seminário de Direitos Humanos. Capitalismo Contemporâneo na América Latina: Políticas Sociais Universais?. Unioeste, 2014.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo e produção do capital**; Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Subsídios Para elaboração do PPA Municipal**. SAGI,201?. 16 f. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/carrega_pdf.php?rel=subsidios_paa_municipal> Acesso em: 20 de mar. 2015.
- PRADO JR. Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.
- SILVA, Alan Robson, SILVA, Francisco Antonio, BRITO, Lúcia Helena. A Expansão da Agroindústria e as Transformações nas Comunidades Camponesas no Município de Jaguaruana-Ceará. **XXI Semana Universitária**. Disponível em: <<http://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/trabalhos.jsf>>. Acesso em: 05 de maio 2017.



A LUTA COMO INSTRUMENTO DE DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ADRIANA CALAÇA DE PAIVA FRANÇA¹
CATARINA TEREZA FARIAS DE OLIVEIRA²



RESUMO

O presente artigo se propõe a discutir os desafios da educação pública na atualidade, dado a crise estrutural do capital e suas complexidades refletidas em todos os campos da sociedade. A luta por educação pública de qualidade e defesa dos direitos tem se intensificado, ao passo que se fortalecem os mecanismos de dominação da subjetividade humana impetrados por exigência do sistema capitalista de produção, que em sua crise estrutural atua impiedosamente a fim de minar o campo educacional que vislumbra possibilidades em assumir caráter emancipatório da educação. Enquanto direito dos Trabalhadores em Educação, dos estudantes e da sociabilidade humana, as greves constituem último diálogo possível na luta por melhorias no cenário educacional.

Palavras-chaves: Educação Pública; Luta; Emancipação humana.

ABSTRACT

The present article proposes to discuss the challenges of public education in the present, given the structural crisis of capital and its complexities reflected in all fields of society. The struggle for quality public education and the defense of rights has intensified, while strengthening the mechanisms of domination of human subjectivity demanded by the capitalist system of production, which in its structural crisis acts ruthlessly in order to undermine the educational field that glimpses possibilities in assuming emancipatory character of the education. As a right of workers in education, students and human sociability, strikes constitute the last possible dialogue in the struggle for improvements in the educational scenario.

Keywords: Public Education; Fight; Human emancipation.

¹ Mestranda em Educação. Graduada em Pedagogia, com Especialização em Arte e Educação. Professora da Rede Pública Municipal de Crateús.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2002). Estágio pós-doutoral em Comunicação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2012). Professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - (MAIE), FAFIDAM/FECLESC.

INTRODUÇÃO

Historicamente, aqueles que produzem toda a riqueza material e imaterial da humanidade – os que trabalham – foram destituídos do produto de sua labuta incessante, em troca de pequenas remunerações, ou mesmo, de lugares de destaque em relação aos seus pares, dado a falta de interferência nas estruturas funcionais da sociedade capitalista. Enquanto os que não trabalham – os capitalistas – apropriam-se e administram o lucro da acelerada produção material e dos significantes da riqueza imaterial de forma a controlar a sua produção, o seu consumo e sua circulação dentro da sociedade atual. Localizamos na apropriação e controle capitalista dos significantes imateriais humanos a produção feita na Escola Pública, campo de nossa discussão, cenário de nossa defesa, donde emergem as possibilidades de instrumentalização necessária à emancipação da classe trabalhadora ante a luta de classes instituída pelo sistema capitalista de produção.

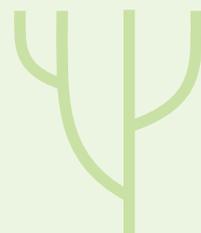
1. A sociedade de classes: o complexo da educação e do direito e a necessária luta por democracia.

A divisão social do trabalho, produção material da vida e produção intelectual dos seres, emerge das sociedades de classes como mecanismo de controle pela classe dominante. Ancorado na teoria marxiana, Lerena (1991:123), afirma que:

Dentro de uma sociedade que separa a organização do trabalho produtivo e a organização do processo de formação ou educação, esta última constitui uma manifestação da estrutura do poder. Nessa sociedade, o sistema escolar faz parte dos instrumentos ideológicos que têm como função impor as concepções e os padrões de vida socialmente necessários para preservar a posição das classes dominantes.

É neste universo educacional que a tão propagada democratização da escola pública nos dias atuais causa-nos desconfiança pelo seu propósito, pois, uma vez que se trata de uma conquista da classe trabalhadora, é também um desafio ante os condicionantes de sua implementação. Os esforços dos trabalhadores em educação são notáveis e imprescindíveis na defesa dos interesses da maioria desfavorecida, tendo que atuar na contramão da proposta de educação burguesa. Enquanto esta busca impetrar a dominação social, os trabalhadores filtram mecanismos de superação desta submissão utilizando-se em grande parte dos conhecimentos difundidos no interior do sistema escolar.

A estrutura de classes da sociedade capitalista é regida por interesses antagônicos, alimentando frequentes embates a fim de responder às demandas dos grupos sociais que a constituem. Assim, as manifestações e lutas são imperativos necessários ao fortalecimento da educação emancipatória galgada pela classe trabalhadora, e recursos indispensáveis no cotidiano do fazer educação pública com qualidade social. Lima & Jimenez (2011:85), a partir dos estudos em Lukács, complementam esclarecendo sobre o caráter ontológico da educação e sua modificação dado a complexificação do trabalho.



Nos seus primórdios, a educação comparece na totalidade social como um complexo universal e efetiva-se espontaneamente. Surge para atender a necessidade universal de continuidade da substância do gênero humano no processo de reprodução social. Sua função remete, portanto, à transmissão e à apropriação das características que compõem a generidade em cada momento concreto, concorrendo para a constituição do indivíduo como partícipe do gênero. A complexificação do trabalho, entretanto, ao produzir a divisão do trabalho e, especialmente, a divisão de classes, atua sobre o complexo da educação e modifica sua constituição inicial.

Fazer educação, em seu sentido amplo, é contribuir para a produção da riqueza imaterial da humanidade. É desenvolver potencial subjetivo, conjunto de saberes e sentidos estéticos que edificam os seres em sociedade. É práxis social afirmadora dos sujeitos numa concepção emancipatória de educação. Destarte, a educação pública é campo conflitivo insistentemente vislumbrado e praticado por alguns sujeitos a partir do fortalecimento dos aspectos emancipatórios da sociedade, enquanto projetada, permitida e difundida pelo sistema capitalista de forma condicionada ao controle e destituição dos sujeitos, fortalecendo os aspectos da dominação.³

De acordo com a proposta burguesa de educação pública, currículo, estrutura física, pedagógica e tecnológica, condições de trabalho, valorização dos profissionais da educação, salários, fomentação da pesquisa e do ensino convergem para a mais notada situação de caos, de forma que a única análise positiva para o momento atual seja distanciar-se no tempo a fim de comparar como se deu a educação de décadas atrás, sem considerar os fatores determinantes em cada época.⁴

Em diferentes momentos históricos, os trabalhadores buscaram suas organizações e estratégias de luta a fim de equalizar as injustiças pela instituição dos direitos sociais enquanto regulamentação necessária na sociedade de classes. O momento político de cada época foi o determinante da maior ou menor intensidade da luta, mas historicamente a luta por direitos se constituiu imperativo indispensável à defesa da humanidade. Conforme Lima & Jimenez (2011:77-78), numa compreensão lukacseana do direito:

Com a divisão da sociedade em classes e, no seu bojo, a emergência dos antagonismos entre elas, impõe-se a necessidade de uma forma diferenciada de regulamentação, não produzida espontaneamente, nem pautada apenas nos costumes e tradição. O complexo do direito emerge como resposta a essa necessidade.

Atualmente, como investida da crise estrutural do capital, as conquistas históricas dos trabalhadores sofrem ameaças diretas, interferindo assim nos objetivos da luta, que antes era guiada pela ação crescente da ampliação de direitos, e hoje, divide maior parte do tempo e esforços para a manutenção do conquistado. Vivemos momento tenso, de grande necessidade de organização coletiva para a defesa dos direitos da classe trabalhadora.

³ “O Projeto denominado 'Desenvolvimento e Educação na América Latina e Caribe' (UNESCO/CEPAL/PNUD), coordenado por Germán Rama, [...] assinalavam a importância do papel exercido pelas demandas populares na conquista de maiores oportunidades de acesso à escola para os mais pobres, fator que explicava a intensa conflitividade educacional, produto da contradição entre os esforços oligárquicos para manter os privilégios do sistema escolar e as lutas populares para democratizá-lo” (GENTILI, 2008:33-34).

⁴ Gentili, 2008.

Assistimos, diariamente, a barbárie praticada pelo sistema capitalista contra os trabalhadores de todo o Brasil a fim de abafar as mazelas sociais, enquanto estes vêm tentando, por meio de um movimento árduo e intenso, fortalecer suas organizações para evitar a retirada do que foi historicamente edificado. É nesse cenário que surge a greve, enquanto último mecanismo de diálogo. É por meio da greve como instrumento de luta e resistência que se tem escrito, ainda que a ferro quente, as possibilidades de se construir a educação de caráter emancipatório para os trabalhadores na atual sociedade de classes. Nas palavras de Gentili (2008:17),

A educação constitui nossa oportunidade de aprender juntos a interpretar o mundo, compreendê-lo e interrogá-lo; nossa possibilidade de compartilhar uma experiência de aprendizagens, onde convivam e se enriqueçam múltiplos olhares, múltiplos sentidos e intermináveis respostas sempre inconclusas; nossa oportunidade de lutar pela socialização do acesso ao saber historicamente acumulado e socialmente produzido, evitando assim seu monopólio privado e a alienação de seus benefícios; nossa possibilidade de questionamento e de afirmação, de dúvida persistente, de certeza instável; nossa necessidade de interpretar os grandes assuntos que preocupam a humanidade e também aqueles tão ínfimos que quase ninguém se importa com eles. É isso que a transforma em um direito humano fundamental, em um bem público que consolida todo o processo democrático e o dota de sentido. Essa é sua função fundamental e nela reside seu extraordinário e silencioso poder, sua potência essencialmente revolucionária.

É, pois, por dignidade e igualdade de direitos a necessária luta por democratização e quebra de monopólio do saber. Por tudo isso, devemos lutar por educação.

1. A Educação Pública como campo do trabalho docente

O campo do trabalho docente se realiza essencialmente no seio da educação formal ofertada pela Escola, embora em outros casos mais particulares esse educador possa exercer funções educativas em cenários de educação não formal. Além de sua função difusora do saber sistematizado historicamente produzido pela humanidade, a instituição escolar corresponde ainda ao espaço de controle subjetivo dos seres sociais, onde, na maioria do tempo disponível, se executa a proposta de educação da sociedade burguesa, cujos valores e saberes não se comprometem com os sentidos e ideologias da classe trabalhadora, mas com a perspectiva de desenvolvimento social guiado pela lógica do capital. Evidente que sabemos que educadores e educandos podem subverter essa proposta burguesa em suas resistências cotidianas.

Desta forma, a cada momento histórico, o papel da escola assume novas tarefas e complexidades em função das transformações por que passa a sociedade a partir de sua estrutura produtiva, política e cultural. Sem pretensão de abordar cada uma destas dimensões, pois não faz parte da natureza do presente estudo, pinçaremos a relação íntima e cadenciada entre estado, sociedade e escola na proposta de educação burguesa em meados do século XX, início do processo desenvolvimentista da sociedade. De acordo com Charlot (2013:39):

Antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, permanece um Estado Educador: pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores. A partir dos anos 1950 e, sobretudo, 1960, ele se torna Estado Desenvolvimentista: claramente (França, Japão, Coreia do Sul, Brasil etc.) ou de forma disfarçada (Estados Unidos), ele pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento. Essa política encontra um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados, que uma escolaridade mais longa permite ocupar e, portanto, por satisfazer as classes médias e despertar esperanças nas classes populares.

Sob a lógica do desenvolvimento econômico e social acontece a massificação da escola como oportunidade de ascensão social dos trabalhadores e intensificam-se velhos problemas do interior da escola: financeiros, materiais, pedagógicos, entre outros. O trabalho docente é, pois, permeado por intensas investidas ideológicas, cuja natureza não é determinada pelos que produzem toda a riqueza social, mas pelos que organizam a sociedade e retroalimentam o *status quo*, a partir da reprodução social mediada pelo projeto de educação da escola burguesa.

A educação como capital humano, proposta difundida pela sociedade capitalista, cuja premissa está na compreensão de que “qualificado pelo saber” o ser humano será beneficiado em sua vida profissional, se impõe como chave para a superação dos problemas de desigualdades sociais, uma vez que acontece o processo de democratização da escola, e assim, a “igualdade de oportunidades” no interior dela, sem fazer quaisquer discussões permeáveis ao campo estrutural da sociedade.⁵ Sobre o intencional atrelamento propagado pelo sistema capitalista, cuja afirmativa de democratização da escola estaria consequentemente vinculada à permeabilidade da estrutura social através da empregabilidade, Gentili (2008: 32-33) afirma se tratar de mera especulação sistêmica.

Apesar da promessa de que o acesso à escola garantiria a conquista de melhores condições de vida, milhões de latino-americanos e latino-americanas viram suas oportunidades educativas se ampliarem, enquanto suas condições de vida se deterioravam dramaticamente. A expansão da escolaridade se deu num contexto de crescimento de injustiça social e, de fato, seu impacto não foi suficiente para diminuir os efeitos da crise social provocada por um modelo de desenvolvimento excludente e desigual.

A compreensão de que a expansão e democratização do ensino na segunda metade do século XX resolveriam em grande parte o problema da exclusão social foi amplamente difundida pelo sistema, através da mídia e dos seus organismos estruturais, ficando rapidamente massificada essa compreensão na sociedade, enquanto a realidade consistia na afirmativa descrita por Gentili (2008:35):

Assim, enquanto os pobres eram excluídos do acesso à escola, seu direito à educação era negado por uma barreira difícil de transpor e herdada de geração a geração. E quando finalmente conquistaram esse acesso, eles foram confinados a instituições educacionais iguais a eles: pobres ou muito pobres, enquanto os mais ricos mantinham seus privilégios, monopolizando não mais o acesso à escola, mas às boas escolas. A barreira da exclusão transferiu-se para o interior dos próprios sistemas educacionais, no âmbito de uma grande expansão quantitativa e de uma não menos intensa segmentação institucional.

Diante do atual cenário educacional, os desafios de desenvolvimento com qualidade social ficaram ainda mais árduos, pois, segundo Gentili (2008), a investida foi de transformar o que já estava ruim numa situação pior ainda, uma vez que se abriram os largos portões das escolas, sem que houvesse qualquer política de subsídio nos aspectos pedagógicos, estruturais, funcionais, financeiros, físicos e de carreira dos profissionais da educação, que se encontram no interior da escola, cenário em que se desenvolve a educação escolar. Por este modelo, aumentou-se a clientela, sem quaisquer preocupações de provimento dos aspectos internos imprescindíveis ao desenvolvimento pleno da educação escolar. Ao que se nota, e como assegura o autor, foi intencionalmente uma perspectiva de falência da educação escolar pública.

⁵ “[...] somos hipnotizados pelos discursos bobos dos bobos que vendem interpretações bobas para os ricos: a educação como capital humano, promessa para a competitividade e a empregabilidade em um mercado no qual a sobrevivência está reservada para aqueles que dispõem de uma providencial capacidade para aprender os atalhos que lhe permitem apropriar-se da riqueza disponível e socialmente produzida” (GENTILI, 2008:13).

Com tamanhos desafios a se enfrentar, o saber como desenvolvimento potencial subjetivo, como atividade intelectual estruturante, como direito social democrático e como prazer na lapidação e formação humana, fica cada vez mais sucumbido à ideia desenvolvimentista proposta pela burguesia, o que interfere diretamente na natureza do trabalho docente. Alicerçadas as bases em que se desenvolve o trabalho docente, passemos aos desafios que emergem no cotidiano escolar.

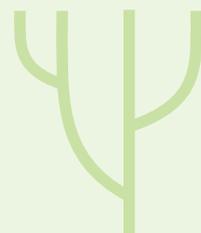
1. A crise estrutural do capital e o desafio da sociabilidade humana

Iniciamos por considerar que a dominação e exploração do capital sobre o trabalhador tem origem no próprio processo de trabalho que este desempenha, fundado na produção material da vida, cujo potencial extrapola o necessário para a sobrevivência e funda-se assim o processo de acumulação de riqueza. É claro que essa acumulação não pertence ao trabalhador que produz a riqueza, uma vez que ele tem apenas a força de trabalho, mas ao capitalista – dono dos meios de produção, do lucro excedente produzido pelo trabalhador e da força de trabalho arrendada.

Essa complexificação com origem no trabalho⁶ se desenvolve em todas as esferas sociais, tomando a educação como suporte fundamental na reprodução social desta armadura. A sociabilidade humana é demarcada pela exploração do homem pelo homem, sem qualquer sinal da difusão dos aspectos de fraternidade e igualdade. A desigualdade social é elemento que compõe a matriz geradora do capitalismo, uma vez que o processo produtivo tem amálgamas controlados por uma minoria social, donos dos mecanismos de controle desse sistema – os capitalistas.

Portanto, os princípios da sociabilidade humana fundados na igualdade, justiça social, solidariedade e humanismo, tão sonhados pelo modelo de sociedade comunista, são extremamente negados no modelo de sociedade capitalista de produção, enquanto outros são alimentados. São exemplos de princípios sociais para a perpetuação do sistema capitalista, segundo Tonet (2003): o *individualismo* – como escudo para evitar a organização dos trabalhadores; a *alienação* – cuja compreensão da estrutura produtiva não convém, mas tão somente o que se arrecada com esforços particulares; o *consumismo* – para manutenção de domínio econômico e circulação de valores e mercadorias; a *inexistência do tempo livre* – como condicionante para o estafante e a irrefletida ação de continuidade à alimentação produtiva do sistema; a *manutenção da insuperada luta de classes* – cujos interesses dos trabalhadores jamais comporão pauta de atendimento nesta sociedade; a *mercadoria* – como elemento central da sociedade do fetiche; a *coisificação das relações sociais* – a fim de impedir o intercâmbio social espontâneo entre as pessoas, que não o condicionado por exigências burocráticas do próprio sistema e, ainda, para evitar as possibilidades de organização para o desenvolvimento do trabalho associado (cujos produtores controlam, de forma consciente e livre, seus próprios processos de produção e distribuição da riqueza, levando em conta suas capacidades humanas – e despojando de uma vez “o capitalista e seu conjunto de amarras”, numa proposta de rompimento com o sistema de dominação).

⁶ Lima & Jimenez (2011:74).



De acordo com Tonet (2003:203), Marx já havia advertido sobre as leis do capitalismo, chamando-as de *férreas*, uma vez que todas “são oriundas de atos humanos e, portanto, são de caráter histórico-social e não natural”, o que solidifica fortemente sua dominação sobre a humanidade.

Procurando fôlego, dado o engenhoso sistema de autorreprodução do capital, continuemos por considerar o estágio ainda mais avassalador em que este se apresenta hoje, em sua fase imperialista e de controle global pela superpotência mundial EUA (Estados Unidos da América). Nesse sentido, é que Mészáros (2011:12-13) indaga: “(...) o que será da humanidade, quando menos de 5% da população mundial (os norte-americanos) consomem 25% do total dos recursos energéticos disponíveis? E se os 95% restantes viessem a adotar o mesmo padrão de consumo? A tragédia chinesa atual, com sua destruição ambiental, é emblemática”.

Mészáros (2003 *apud* Soares, 2007:109-110), argumenta ser a atual “crise do capital, não mais configurada como conjuntural ou cíclica, mas estrutural, na qual o sistema teria esgotado seu caráter civilizatório e a sociedade caminharia para a barbárie”. A partir do pensamento de Rosa Luxemburgo, o filósofo húngaro apresenta duas alternativas: a barbárie ou o socialismo. E completa: “[...] barbárie se tivermos sorte [...]”, pois para o filósofo, “o tempo está se esgotando” e só uma perspectiva radical removerá as contradições entre capital e trabalho revertendo o curso da história e evitando o extermínio da própria humanidade. A livre associação de produtores é então, a alternativa que se opõe aos defensores da propalada terceira via, pois “não existem rotas conciliatórias de fuga” e a busca de paliativos levará justamente ao caos anunciado. (SOARES, 2007:110).

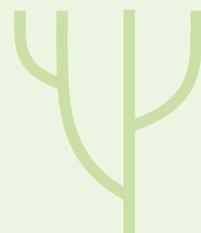
Sobre as consequências destrutivas da crise estrutural do capital que põe em risco o presente e o futuro da humanidade, localizando-as quanto à sua atuação, Mészáros (2011:12) afirma que:

Com o aprofundamento da disjunção entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e aquela dominante direcionada para a autorreprodução do capital, intensificam-se as consequências destrutivas, das quais duas anteriormente referidas colocam em risco o presente e o futuro da humanidade: a precarização estrutural do trabalho e a destruição da natureza.

Tomaremos como análise seguinte à primeira consequência destrutiva posta por Mészáros (2011), a precarização estrutural do trabalho, com foco na educação. Dada à clareza com que a precarização do trabalho estar a se fortalecer em nossos espaços cotidianos de efetivação humana.

1. A crise estrutural do capital na educação e a luta necessária em sua defesa

Partindo de uma análise sistêmica da situação educacional na atualidade, é propagado pelos meios de comunicação que vivenciamos momento favorável para a educação cujo desenvolvimento científico e tecnológico está à disposição da sociedade como em nenhum outro momento histórico, e a capacidade do aprender é esforço do aluno, com devida responsabilização da ação docente quanto ao sucesso ou fracasso social daquele. A afirmativa corresponde a um necessário distanciamento à análise real do sistema para não nos atermos às problemáticas da educação, cuja origem está em sua gênese constitutiva, mas intensificada pela crise.



Para Tonet (2003), o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nunca esteve em sua forma avançada à disposição da sociedade e da educação como propaga o sistema, mas com toda sua evolução a serviço do processo produtivo engendrado pelos capitalistas. O autor atribui o desenvolvimento da ciência e da tecnologia à constante disputa trazida pela lógica do capital em sua composição orgânica, que acontece entre os capitalistas, para superar-se entre si, e entre os capitalistas e a classe trabalhadora, a fim de manterem os últimos, sempre, sob o seu domínio.

A produção exacerbada concentrada nas mãos de poucos traz consequências desestruturantes para o todo social. Numa sociedade comunal poderíamos dizer que a evolução do conhecimento científico e tecnológico da humanidade atingiu estágio de produção suficiente ao atendimento das necessidades de um povo. Como se trata da sociedade capitalista contraditória, competitiva e desumanizante desde sua gênese, o caos social se enrijece.

O aceleração da produção exige maior consumo e descarte, bem como necessária circulação financeira. A concentração da riqueza vai formando grande número de miseráveis e de subordinados à lógica do capital. Cada vez mais o Estado se submete aos ditames deste mercado insaciável, leiloando ou mesmo entregando os direitos e bens sociais à ordem capitalista, fragilizando profundamente o campo social. Isso se confirma nos desafios atuais que enfrenta a educação pública, na precarização do trabalho docente e na tentativa de supressão dos direitos trabalhistas e sociais historicamente conquistados, na mercantilização dos serviços públicos, na submissão direta da Escola aos interesses do capital, no sucateamento da Educação Pública, entre outros. Neste cenário se configura a situação de caos da formação social e humana a que a maioria da sociedade dispõe.

Ademais, Tonet (2003) ainda complementa que as consequências da crise “afetam, também e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais” acarretando no indivíduo humano um sentimento de impotência, de nulidade e de desorientação. Sobre as exigências da crise estrutural do trabalho na educação o autor destaca que atribui-se à educação cada vez mais forte um caráter mercantil, intensificando o processo de privatização. Para se buscar alternativas para responder as situações reais postas, tem-se que “(...) as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade”. (TONET, 2003:205).

Já para Gentili (2008), desde a expansão educacional da educação pública a partir da segunda metade do século XX, problemas como qualidade da educação pública, baixo investimento educativo, privatização, déficit e precarização do trabalho docente têm se intensificado profundamente, necessitando do fortalecimento das lutas democráticas no cenário educacional.

Para Paulo Freire (1997) além do ensino precário, o ataque à carreira do docente e aos direitos dos trabalhadores em educação, juntamente à terceirização do setor educativo, têm sido responsáveis por grande parte dos problemas estruturais no cenário educacional. Diz ainda o educador que a terceirização no setor da educação tende a enfraquecer a capacidade de luta da categoria, uma vez que aqueles professores não têm raízes na educação, e por isso, não veem motivos para lutar.

Assim, perfilamos a necessidade da luta no cotidiano da educação pública de forma a construir perspectivas da superação desta sociedade, antevendo inicialmente um melhor funcionamento da panaceia educacional. Lima & Jimenez (2011:93), a partir do pensamento de Lukács, refletem o papel da educação, neste cenário de defesa humana.

Pelo fato de a educação manter uma dependência ontológica em relação à economia, sua efetivação, seja em sentido lato ou estrito, não pode pairar sobre a totalidade social e ser erigida em mecanismo de ajuste e correção das mazelas sociais. Por outro lado, gozando de autonomia relativa, não é deterministicamente ordenada pela sociedade. Assim, o campo específico da sua realização pode ser o espaço para a objetivação de posições teleológicas concretas vinculadas à emancipação humana ou destinadas a manter as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem.

Para Lukács, o potencial de transformação social pela educação se encontra em sua natureza cuja “essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado” (LUCÁKS, 1981 *apud* LIMA & JIMENEZ, 2011: 87). Já para Tonet (2003:214):

[...] é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais.

Neste cenário da crise estrutural do capital percebemos que as investidas de dominação no campo estético e subjetivo da humanidade estão a todo vapor, e que cresce nossa responsabilidade na defesa da educação, do direito e da humanidade. De acordo com os estudos desenvolvidos até aqui, Tonet (2003:208) adverte sobre a impossibilidade de desenvolvimento de educação emancipatória dentro de uma sociabilidade do capital, o que necessitaria da superação desta. Afirmo o autor:

Está, pois, instaurada, no coração mesmo do ato que funda a sociabilidade do capital, a desigualdade social. A dimensão jurídico-política poderá, certamente, contribuir para impor-lhe limites, mas não para erradicá-las. Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõe a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados.

Assegura-nos, pois, a possibilidade e necessária realização de “atividades educativas emancipatórias” que poderão contribuir com o processo de rompimento da sociedade atual e implementação da sociedade comunista. Desperta para a necessidade de reorientar toda a luta social numa direção anticapitalista, como reforço coletivo do desafio de remar contra a maré no seio da sociedade do capital.

Poderíamos localizar aqui, como veias de sobrevivência da sociabilidade humana diante do impetrado sistema capitalista, alguns projetos alternativos sustentados na livre organização comunitária, nos partidos políticos, na associação de artistas, nos sindicatos, nos movimentos sociais estudantis e nas representações das minorias como LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), negros, mulheres, indígenas, quilombolas, entre outros, fundamentados numa proposta de emancipação e liberdade dos sujeitos sociais. São propostas alternativas na contramão do desenvolvimento econômico, pois buscam o pleno desenvolvimento humano. Consideramos, por fim, que nenhuma luta a ser engendrada contra este sistema opressor será fácil, mas as premissas de sua articulação estarão presentes desde a opção de não se render, de fitar firme no olho do opressor, de dar às mãos aos seus pares e organizados documentar, dizer, argumentar, paralisar e lutar como único diálogo possível a fim de resistir para melhorar o cenário da educação.

Referências Bibliográficas

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LERENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx *in* SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. (pp.119-133).

LIMA, Marteana Ferreira de, JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da Educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.02, p.73-94, ago. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. 2ª ed., rev. e ampliada. – São Paulo: Boitempo, 2011.

SOARES, Rômulo José. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da Educação contemporânea**. Tese de doutorado. UFC – 2007.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada *in* MENEZES, Ana Maria Dorta e FIGUEIREDO, Fábio (orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

