



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO

FRANCISCA JANDERLINE DA SILVA NOBRE

REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS A PARTIR
DE IVO TONET NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

FORTALEZA – CEARÁ

2016

FRANCISCA JANDERLINE DA SILVA NOBRE

REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS A PARTIR DE
IVO TONET NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Trabalho, educação e movimentos sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

Coorientadora: Prof^a. Dra. Maria Das Dores Mendes Segundo.

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Nobre, Francisca Janderline da Silva.

Reflexões sobre atividades educativas emancipadoras a partir de Ivo Tonet no contexto de crise estrutural do capital [recurso eletrônico] / Francisca Janderline da Silva Nobre. - 2016.

1 CD-ROM: 4 ⅝ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 119 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Educação e ensino.

Orientação: Prof. Ph.D. José Deribaldo Gomes dos Santos .

Coorientação: Prof.* Ph.D. Maria das Dores Mendes Segundo.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Crise estrutural do capital. 4. Atividades educativas emancipadoras. I. Título.

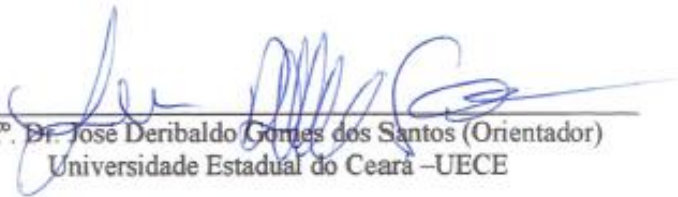
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO
Linha: Trabalho, educação e movimentos sociais.

**REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS A PARTIR
DE IVO TONET NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.**

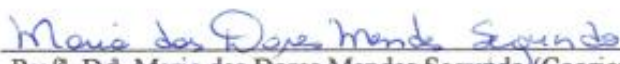
Autora: Francisca Janderline da Silva Nobre

Data da Defesa: 19/ 04 /2016


BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará –UECE



Prof. Dr. Maria das Dores Mendes Segundo (Coorientadora)
Universidade Estadual do Ceará –UECE



Prof.ª Dr.ª Josefa Jackline Rabelo (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr.ª Marteano Ferreira de Lima (Examinadora)
Universidade Regional do Cariri – URCA

À classe trabalhadora, sujeito fundamental da
transformação radical da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, *Alderi* e *Edineuma*, pela vida, amor, caráter, respeito, incentivo e pelo simples fato de existirem em minha vida.

As minhas irmãs, *Elieuda*, *Elineuda*, *Ecielda*, *Edicinha* e ao meu irmão *Aldeci*, por tudo que representam em minha vida.

Aos meus sobrinhos, *Sidney*, *Thiago*, *Letícia*, *Sophya*, *Rafaela*, *Charles*, *Larysa*, *Manuel*, *Alice*, *Paula*, *Kamila*, *Emily*, *Ítalo*, *Kayk*, *Thalya*, *Deborah* e *Thales*, pela alegria.

Ao meu querido esposo, *Célio Sampaio* por seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor.

Aos meus filhos *Witness Lee* e *Luíza*, razão pela qual dedico todos os meus esforços e amor.

Ao meu orientador, professor *Deribaldo Santos*, pela dedicação, paciência e imensa contribuição na minha formação acadêmica.

Aos amigos do Mestrado MAIE, turma de 2014: *Aline Paiva*, *Carmem Laênia*, *Francisco Alves*, *Edinou Maia*, *Irani Mendes*, *Maria José Alves*, *Patrícia Negreiros*, *Renato Moreira* e *Soraia Colaço* pelo companheirismo e aprendizados.

Aos professores do MAIE, *Maria das Dores*, *Ernandi Mendes*, *Sandra Gadelha*, *Eudes Baima*, *Claudiana Alencar*, *Jorge Alberto*, *Luis Tavora*, e especialmente a *Glaubia Cristiane* pelo apoio, atenção, paciência e dedicação. Enfim, a todos pelos relevantes aprendizados.

Aos membros da banca, Prof.^a Ph.D. *Susana Vasconcelos Jimenez*, Dr.^a *Marteano Ferreira de Lima*, Dr.^a *Maria das Dores Mendes Segundo*, pelas contribuições, observações, questionamentos e críticas.

À FUNCAP, pela concessão da bolsa, sem esta o trabalho teria sido realizado em condições bem mais adversas.

A todos que de alguma forma contribuíram com esse trabalho, meu carinho e agradecimento.

“Alguns homens vêem as coisas como são, e dizem ‘Por quê?’ Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo ‘Por que não?’”

George Bernard Shaw

“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”.

Karl Marx

RESUMO

Esta dissertação consiste em refletir a partir das contradições do modelo social vigente, as atividades educativas emancipadoras na perspectiva de contribuir com o enfrentamento das lutas revolucionárias frente ao capital em crise. No quadro da crise estrutural, o capital põe em curso inúmeras medidas, de ordens diversas, cujo interesse é direcionar, favorecer e intensificar os mecanismos de exploração do capital sobre o trabalho. Assim sendo, utiliza-se da educação que ganhou um caráter mercantil, intensificando o processo de alienação, ao que traz consequências graves para todas as atividades educativas, levando a criação de políticas compensatórias como forma ideológica de tentar adequar os indivíduos de acordo com as diversas exigências capitalistas. Logo, aparecem diversas pedagogias que embora tenham sido construídas com base na compreensão da realidade, no preparo para o mundo adulto, na conscientização, na adequação de conteúdos sobre a realidade do aluno e de sua necessidade de emancipação, findam respondendo aos interesses do capital. Uma proposta educacional que supere o que está determinado pelo capital é impossível. Entretanto, TONET (2014) afirma ser possível realizar atividades educativas emancipadoras, por serem mais limitadas e pontuais. Acreditamos com Marx, que a ideologia de cada tempo é a ideologia da classe dominante. Por isso, nossas intenções ao estudar tais atividades se direcionam no sentido de vasculhar se há e em até que ponto, não uma proposta educacional para a emancipação, pois isso, como já enfatizamos seria impossível na atual ordem, pleiteamos encontrar, por mínimas que sejam guiados por Tonet, ações possíveis de realizar-se para o fim que julgamos ser a consolidação justa da sobrevivência da humanidade. Compreendemos que a atual conjuntura nos impossibilita realizar tal prodígio pelo complexo da educação por perder decididamente para as imposições capitalistas, mas as contradições existem, e são por elas que analisamos as reais possibilidades de edificar consciências revolucionárias, já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se autodestruir. Para tanto nos fundamentamos no princípio da onto-metodologia marxiana e em alguns autores marxistas, trabalhando com os procedimentos metodológicos do materialismo histórico-dialético. Partimos com base no trabalho, fundamento que possibilitou a reprodução social, visto que é um processo entre o homem e a natureza. Base de toda a transformação pela qual o homem constrói respectivamente a si e ao conjunto social que faz parte e sua relação com a educação segundo a qual, remonta às origens ontogenéticas do próprio homem, em resposta as suas capacidades humanas e necessidades de domínio sobre a realidade. A partir dessa compreensão, instigamos se o complexo educativo da sociedade do capital teria a possibilidade de ir além do atendimento colocado pela estrutura produtiva, oportunizando as atividades educativas emancipadoras para instrumentalizar, meios, lutas e ações que possam intervir no indivíduo, na sociedade em prol do horizonte mais livre que a classe trabalhadora pode anelar. Enfim, nesse contexto, a classe trabalhadora, sujeito fundamental da transformação radical da sociedade, deve ganhar encargo e assumir o protagonismo para o processo de mudança. A presença desses indivíduos nas lutas supera os infintos limites e obstáculos impostos pela classe dominante.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Crise estrutural do capital. Atividades educativas emancipadoras.

ABSTRACT

This dissertation is to reflect from the contradictions of the current social model, emancipatory educational activities in order to contribute to relieving the revolutionary struggles against the capital in crisis. In the context of structural crisis, capital puts in progress several measures of various orders, whose interest is to direct, promote and strengthen the mechanisms of exploitation of capital over labor. Therefore, we use the education they gained a mercantile character, intensifying the process of alienation, it has serious consequences for all educational activities, leading to the creation of compensatory policies as ideological way of trying to fit the individuals according to the various capitalist demands. Soon they appear different pedagogies that although they have been built on the understanding of reality, in preparation for the adult world, the awareness, the adequacy of content about the reality of the student and their need for emancipation, they cease responding to the interests of capital. An educational proposal that goes beyond what is determined by the capital is impossible. However, TONET (2014) states be possible emancipatory educational activities, to be more limited and specific. We believe with Marx, that the ideology of each time is the ideology of the ruling class. So our intentions to study such activities are directed towards scour if there is and to what extent, not an educational proposal for emancipation as this, as we have pointed out would be impossible in the current order, we sought to find, however small they are guided by Tonet, possible actions to carry out to the end we think is fair consolidation of survival of humanity. We understand that the current situation makes it impossible to accomplish such a prodigy by complex education for losing decisively to the capitalist impositions, but the contradictions exist, and are for them to analyze the real possibilities of building revolutionary consciousness, since capital can not have a domain absolute, under penalty of destroying itself. Therefore we have considered the principle of Marxian onto-methodology and some Marxist authors, working with the methodological procedures of historical and dialectical materialism. We start from the work, the foundation that enabled the social reproduction, since it is a process between man and nature. Basis of all the transformation by which man constructs respectively to each other and to society as a whole that is part and its relationship to education according to which dates back to the ontogenetic origins of man himself, in response to their human capabilities and domain requirements on reality. From this understanding, instigamos the educational complex of the capital of society would be able to go beyond the call placed by the productive structure, providing opportunities emancipatory educational activities to provide tools, resources, struggles and actions that may engage the individual in society for freer horizon that the working class can ring. Anyway, in this context, the working class, fundamental subject of the radical transformation of society, must win burden and take the leading role in the process of change. The presence of these individuals in the struggle overcomes the endless boundaries and obstacles imposed by the ruling class.

Keywords: Work. Education. Structural crisis of capital. Emancipatory educational activities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PONTUAIS PARA COMPREENDERMOs AS TRANSFORMAÇÕES NOS PATAMARES HISTORICAMENTE CONCRETOS	20
2.1	EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPLEXO FUNDADO EM RESPOSTA ÀS NECESSIDADES HUMANO-SOCIAIS	34
3	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS	55
3.1	REBATIMENTOS DA CRISE NA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS	69
4	ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS IMPOSIÇÕES DO CAPITAL	83
4.1	EMANCIPAÇÃO HUMANA	84
4.2	ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES	88
4.3	ATÉ QUE PONTO AS ATIVIDADES EMANCIPATÓRIAS SÃO POSSÍVEIS NA CONJUNTURA DE CRISE DO CAPITAL?	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXOS	119
	ANEXO 1 – BREVES DADOS BIOGRÁFICOS DE IVO TONET	119

1 INTRODUÇÃO

As sucessivas derrotas do trabalho sob o capital têm impedido os trabalhadores de cogitarem a transformação radical dessa forma de sociabilidade? Ou seria as consequências gigantescas da crise estrutural do capital que o incapacitou por toda uma geração a reagir revolucionariamente contra o mortal inimigo? Digo. Alternativas existem já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se autodestruir.

A nossa pesquisa instiga-o a refletir a partir das contradições, um conjunto de instrumentos que possibilita o enfrentamento dessas condições revolucionárias, com suporte na relação trabalho-educação. Até o presente momento intensificam-nos a impossibilidade de realizar quaisquer transações pelo fundamento social, trabalho e pelo complexo da educação por perdermos decididamente para as intenções capitalistas, contudo como não podemos fazer a revolução, aqui temos, ao menos, a oportunidade de edificar, sob todas as contradições, consciências revolucionárias.

Essa pesquisa surgiu da necessidade de perceber as limitações e as possíveis contribuições de uma proposta que seja viável ao interior escolar dentro das contradições do capital com uma perspectiva emancipadora.

Nesse sentido, para nortear nosso trabalho em torno do objeto, julgamos imprescindível analisar elementos que nos faria compreender os direcionamentos necessários para alicerçarmos consciências revolucionárias. Partiremos por entender aquilo que funda o homem, e a desenvolve, o trabalho do ponto de vista ontológico, no qual Marx afirma ser essa, a categoria que forma o homem enquanto ser social, para constituir a sociabilidade humana, nesse processo ele transforma a natureza e também se transforma ao imprimir suas capacidades físicas e intelectuais em favor de tornar os recursos da natureza adequados à sobrevivência humana. Esta atividade também distingue os homens dos demais animais, exatamente pelo ato de produzir seus meios de subsistências e suas próprias ferramentas. O processo de transformar a natureza, além de criar novos espaços, produtos, objetos, de fato, origina as relações sociais, históricas, e os processos de mudança no mundo, por interagir com o meio natural e social através da constituição de novos conhecimentos.

Cabe-nos também entender que na sociedade de classes esse processo de trabalho sofre profundas modificações. É no modo de produção capitalista que este se reveste de intensa negatividade a partir do momento em que deixa de pertencer ao trabalhador e o

trabalhador passa a vender sua força de trabalho, tornando-se uma mercadoria, pois de uma atividade de trabalho, finda se transformando em meio de produção, de maneira a sofrer divisão no interior do processo produtivo e na sociedade em geral. Segundo Marx (2008), a visão capitalista de trabalho produtivo tem por referência a produção de mercadoria e de mais-valia. Logo, o trabalho assume um caráter contraditório quando nega a existência do trabalhador, mas também a possibilita. De tal forma que este acredita ser o trabalho a fonte de toda a riqueza. Todavia Marx (2012, p. 23) afirma, que “o trabalho *não é* a fonte de toda a riqueza. A *natureza* é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente a riqueza material!), tanto quanto o é o trabalho, que é apenas a exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humana”. Os homens deveriam sentir-se proprietários da natureza, por originalmente transformá-la em valor de uso. Mas acreditam dispor apenas de sua força de trabalho, submetendo-se aos capitalistas para sobreviver. Com efeito, Marx (2003) evidencia o trabalho como a atividade de manutenção da existência humana. Para reverter objetivamente essa forma de trabalho abstrato, o trabalho ontológico precisa de outros complexos sociais. A autêntica educação pode ser um dos complexos de edificação e potencialização de consciências revolucionárias para o devir humano. Com apoio em Lukács (2013), podemos apontar que a educação estabelece com o trabalho uma relação de dependência ontológica, determinação recíproca e autonomia relativa; concebida como um fenômeno social imanente aos homens que surge das relações humanas e das contradições dessa forma de sociabilidade para expressar as capacidades e necessidades de domínio dos homens sobre a realidade, responsável por transmitir a cada indivíduo singular a “generalidade do ser social”, ou melhor, a cultura historicamente acumulada pelo conjunto da humanidade.

Em largas linhas, a educação assume lugar importante na reprodução social, ao passo que 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). De maneira a atuar como uma categoria universal, que se ocupa em sentido lato a concretizar a apropriação, por parte dos indivíduos, das objetivações que constituem o gênero humano (LUKÁCS, 2013).

Na sociedade de classes e de acordo com as formações sociais a ela determinadas, desdobra-se uma educação em sentido estrito para atender interesses particulares de uma demanda específica da sociedade, ergue-se assim, um processo educacional

institucionalizado, sistematizado a atender principalmente a classe ociosa, isto é, a elite, que detinha todo tempo livre. Os ensinamentos eram de acordo com as necessidades dessa classe e com o desenvolvimento mercadológico. Por conseguinte, o mercado capitalista sentiu necessidade de inserir os filhos da classe trabalhadora nessa educação com o intento que estes resolvessem os problemas de interesse da classe dominante orientados para determinadas finalidades. Essa instrução era considerada, de fato, apenas um treinamento para o trabalho e sua lucratividade. Estes dois contextos apontam a dicotomia educativa, uma vez que a primeira se realizava no próprio convívio dos indivíduos, e contemplava livremente aos trabalhadores e seus filhos, a segunda, era inicialmente destinada apenas aos detentores do ócio, os que recebiam conhecimentos para gerir o poder político da sociedade, em seguida expandida para o adestramento do trabalhador e aos particularismos burgueses, com caráter eminentemente mercadológico, ideal para reproduzir e perpetuar o capital.

Já sabemos que nessa divisão de classes, o capital em crise sente cada vez mais a necessidade de novos investimentos e para tanto, se utiliza da educação que ganhou um caráter mercantil, intensificando o processo de alienação. Isso traz consequências graves para todas as atividades educativas, levando a criação de políticas compensatórias como forma ideológica de tentar adequar os indivíduos de acordo com as diversas exigências capitalistas.

Nesse cenário, o capitalismo é marcado por sucessivas crises, em que compromete seriamente as taxas de lucro, logo, diversos elementos se movimentam em torno de elevar o funcionamento do sistema; o capital põe em curso inúmeras medidas, de ordens diversas, a fim de que favoreçam e intensifiquem os mecanismos de exploração do capital sobre o trabalho. “Esta consideração torna-se particularmente necessária, num momento em que o capitalismo, vem impondo um magnânimo processo de reestruturação, acompanhado de um discurso que delinea a relação trabalho-educação a partir de novos conceitos e categorias não-classistas” (JIMENEZ, 2005, p. 101). A autora ainda enfatiza que esse ideal renuncia as ideias de trabalho, práxis social e de uma formação para a consciência crítica sem nenhuma perspectiva para a superação do capital. Deste modo, destacam-se as categorias da “*globalização, holismo, cidadania, planetariedade, sustentabilidade, dialogicidade, transdisciplinaridade...*” (JIMENEZ, 2005, p. 103). Além do ideário de qualidade total acoplando aos modelos de competências (*aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a ser*) responsável por tornar o trabalhador ágil, flexível, e capaz de garantir a lucratividade em meio a constantes mudanças.

A favor dessa pretensão entra as políticas públicas formuladas pelo Estado para direcionar o complexo educacional forçosamente a contribuir com os interesses da classe detentora do capital, mediante esses diversos paradigmas que dizem contribuir com o desenvolvimento do sujeito. Na verdade, são formatações ideais para tornar indivíduos aptos a potencializar a máquina capitalista.

Nesse quadro sombrio, surgem diversas pedagogias que se propõem atender aos interesses da classe trabalhadora, com vistas numa formação que contemple os mais diversos e essenciais aspectos necessários ao desenvolvimento humano. Tais pedagogias, embora tenham sido construídas com base na compreensão da realidade, no preparo para o mundo adulto, na conscientização, na adequação de conteúdos sobre a realidade do aluno e de sua necessidade de emancipação, findam respondendo com o apoio de diversos paradigmas aos interesses do capital. A partir do debate crítico-revolucionário, ressaltamos a impossibilidade de uma proposta educacional que supere o que está determinado pelo capital. Entretanto, Ivo Tonet afirma ser possível realizar atividades educacionais emancipadoras, por serem mais limitadas e pontuais. Ao contrário, de nada adiantaria conhecer todo o percurso alienador que parte da forma de trabalho abstrato, para os demais complexos, especificamente o educacional; realizar lutas na tentativa de libertação e findar apenas reproduzindo os interesses dessa lógica. Contentando-se apenas com um ensino que satisfaça as perspectivas básicas do saber sistematizado, ou seja, que aprendam a ler e escrever e saiba manusear minimamente as máquinas capitalistas e a força de trabalho adequada ao sistema atual.

Tonet não tem uma pedagogia como fazem, por exemplo, cada um a seu termo, Freire (1974), Arroyo (1987), Saviani (2008), entre outros. Todavia, Tonet (2001) afirma ser possível realizar atividades educativas de caráter emancipador que contribua para formar indivíduos no horizonte revolucionário, mediante a constituição da necessidade de uma outra forma de sociabilidade que garanta a futura reprodução da raça humana, de forma que todos gozem da plena liberdade e de todos os patrimônios construídos ao longo da história por estes. No ponto de vista ideológico, não temos intenção de neutralidade. Acreditamos com Marx, que a ideologia de cada tempo é a ideologia da classe dominante. Por isso, nossas intenções ao estudar tais atividades se direcionam no sentido de vasculhar se há e em até que ponto, não uma ciência educativa para a emancipação, pois isso, como já enfatizamos seria impossível na atual ordem, pleiteamos encontrar, por mínimas que sejam guiados por Tonet, ações possíveis de realizar-se para o fim que julgamos ser a consolidação justa da sobrevivência da humanidade.

Compreendemos que a atual conjuntura nos impossibilita realizar a transformação pelo complexo da educação por perder decididamente para as intenções capitalistas, mas as contradições existem, e são por elas que analisamos as reais possibilidades de edificar consciências revolucionárias com a contribuição das atividades educativas emancipadoras, já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se autodestruir.

Já que não podemos fazer a revolução, aqui temos, ao menos, a oportunidade de edificar, sob todas as contradições, consciências revolucionárias. Em função disso, Tonet (2001) elenca cinco requisitos necessários a realização dessas atividades, os quais só terão sentido se estiverem articulados ao objetivo que se pretende chegar. Antes, frisa que estes são elementos para um processo de conquista, já que existem espaços para tanto e precisam ser aproveitados, e não para efetivação de onde queremos chegar. Assim é preciso: ***Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana)***, este conhecimento deverá partir desde as suas origens e fundamentos até os processos instruídos nos dias atuais, “[...] que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo” (TONET, 2014, p. 06); ***Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista***, uma vez que o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado.

Destarte, é imprescindível a apropriação “das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação desta forma de sociabilidade” (TONET, 2014, p. 09); ***Conhecimento da natureza específica da educação***, um conhecimento ontológico e articulado com o objetivo da emancipação humana. Esta natureza permite compreender os fundamentos para a construção dessa nova comunidade, do processo histórico, do trabalho e principalmente das possibilidades concretas; ***Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados***, sem o domínio dos conteúdos e dos mais avançados saberes e técnicas, não construiríamos saberes profundos, além da necessidade de serem articulados com a prática social, ou melhor, com um compromisso político mais o domínio dos conteúdos; ***Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores***, a qual “contribuirá para que as pessoas possam se engajar na luta pela construção dessa nova sociedade, participando tanto das lutas específicas da dimensão educativa quanto das lutas mais gerais. De nada adiantaria uma teoria que permanecesse no puro espaço teórico” (TONET, 2014, p. 11).

Em resumo, esta pesquisa trata de *refletir sobre atividades educativas emancipadoras a partir de Ivo Tonet no contexto de crise estrutural do capital*, como possibilidade de reflexão para entendermos a realidade dessa conjuntura e perspectivas que pensem a libertação da exploração do homem pelo homem, já que essa possibilidade está inscrita na lógica desse sistema.

A escolha do tema desta pesquisa emergiu a partir de algumas discussões e questionamentos levantados nos seminários e encontros realizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará – IMO que tem se consolidado como um espaço formativo, investigativo direcionado ao enfrentamento de questões teórico-práticas fincadas no projeto emancipatório da humanidade e também por estudos realizados no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) que me possibilitou compreender a partir da ontologia do ser social alguns fenômenos da realidade. Fundamentando minhas averiguações no sentido de abranger a relação trabalho/educação, bem como a relação indivíduo/sociedade.

A relevância deste estudo se dá pela possibilidade de entendermos de forma crítica o espaço educativo como maneira possível de proporcionar espaços de lutas que pensem a saída do desigual modo em que os indivíduos se organizam para sobreviver, bem como, o de oportunizar a crítica sobre o papel da escola diante das relações capitalistas. A pesquisa é importante ainda pela carência de conhecimentos sobre as *Atividades Educativas Emancipadoras* propostas por Tonet (2001) na perspectiva de contribuir com o horizonte da emancipação humana.

A problemática se dá pelo contexto de exploração do homem pelo homem inscrito dentro da sociedade capitalista imersa de contradições. São com esses aparatos que nos perguntamos: há possibilidades de lançarmos atividades educativas emancipadoras frente à lógica regida pelo capital? Para qual perspectiva foram criadas tais atividades? As atividades emancipadoras poderão incorporar à escola uma nova concepção educativa? Quais ações sociais poderiam contribuir com as atividades educativas emancipadoras? Estas atividades caminham realmente para uma nova mudança?

Há vários obstáculos que impedem as lutas revolucionárias, dentre eles podemos citar o caso inerente das ações críticas da classe trabalhadora, que se constituem no interior da escola, mas que ficam presas entre os muros dos sistemas educacionais, impedindo ações

concretas. Nesse sentido Mészáros (2008) diz ser necessário sair às ruas e a todos os espaços públicos e se abrir para o mundo, só assim romperemos com as correntes que nos aprisionam.

Para Mészáros (2008), todos os fracassos já obtidos pelos trabalhadores, em prol da construção de uma outra forma de sociabilidade visavam apenas reformar o capital, e este é irreformável, isso vem de sua própria natureza sistêmica, é preciso romper com essa lógica se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente.

Estudos críticos nos mostram que se essa forma de sociabilidade não for abolida, a humanidade acabará, visto que o sistema capitalista é desumano, então estes estudos nos abrem possibilidades para mirarmos um novo horizonte que não mais seja a exploração do homem pelo homem, mas a “forma mais autêntica de liberdade que o ser humano pode ter que é a emancipação humana” (TONET, 2007, p. 02).

Nosso objetivo de forma geral é analisar se, até que ponto e por quais mediações, as atividades educativas emancipadoras articuladas por Ivo Tonet contribuem com a formação de um indivíduo revolucionário que pense para além do capital. Este objetivo nos remete aos específicos para nos aproximar o máximo possível do objetivo geral, assim sendo, propomos: 1) Compreender a relação trabalho/educação com base nas transformações historicamente concretas; 2) Historiar a crise do capital e seus rebatimentos na educação; 3) Especificar as atividades educativas emancipadoras.

Para realizar as reflexões propostas por esta investigação, utilizamos os procedimentos metodológicos do ponto de vista ontológico, abordando conceitos sobre a temática, alguns que são necessários para entendermos a realidade. Vale assinalar que estes conceitos devem partir da realidade objetiva, uma vez que “será a realidade objetiva (o objeto), no seu próprio modo de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos. Esta afirmação é uma consequência da prioridade do objeto sobre o sujeito” (TONET, 2013, p. 112). Para tanto nos fundamentaremos em alguns autores marxistas, trabalhando com os procedimentos metodológicos do materialismo histórico-dialético que é “método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1997, p. 85). Visto que, o pesquisador marxista que realiza uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, deve apropriar-se de conceitos indispensáveis do materialismo histórico, tais como: estrutura das formações sócio-econômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, educação, base e superestrutura da sociedade.

Como o objeto deste trabalho são atividades educativas emancipadoras, faz-se necessário o aprofundamento teórico em torno das categorias marxistas, desta forma far-se-á uso das categorias trabalho, contradição e totalidade.

Marx compreende a categoria trabalho como a essência do mundo dos homens, além do que qualquer outra categoria, seja ela científica ou não, só adquire concretude quando assentada nos fundamentos que tornam o homem, homem. Base ontológica que sustenta a produção das ideias, “sujeito” e “objeto” do conhecimento enquanto subjetividade humana, objetivada no real e enquanto realidade apreendida subjetivamente, de forma aproximativa. Para constatação destacaremos:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o Homem e a Natureza, um processo em que o Homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1983, p. 297-298).

Já para a categoria contradição, distingue como o desenvolvimento existente entre os elementos chamados contrários, onde no processo de transformação, são opostos e não podem um existir sem o outro, pois o outro tem elementos essenciais que o mesmo não possui. Diante do exposto a contradição:

[...] existe em todos os processos dos fenômenos objetivos, bem como no pensamento subjetivo, e penetra todos os processos, desde o início até ao fim; é nisso que reside à universalidade e o caráter absoluto da contradição. Cada contradição e cada um dos seus aspectos tem as suas particularidades; é nisso que reside a particularidade e o caráter relativo da contradição. Em condições determinadas, há identidade dos contrários, eles podem pois coexistir na mesma unidade e transformar-se um no outro; é nisso igualmente que reside a particularidade e o caráter relativo da contradição (ARAÚJO, 2014, p. 26).

Na categoria totalidade Marx (1989, p. 49) apresenta como mais um dos fundamentos ontológicos da dialética materialista, essa é uma “categoria ineliminável do ser, ou seja, o concreto real consiste em uma unidade de múltiplas determinações”, de modo a apreender os processos de totalização em que reside a explicação das coisas.

Sobre a totalidade Chasin destaca:

A totalidade é a única via da compreensão. Explicar é reencontrar a totalidade. Compreender, capturar intelectualmente alguma coisa é reproduzir conceitualmente uma unidade que é um todo. Cada individualidade no seu isolamento não revela a integridade que ela é. O todo é que explica. Neste sentido, então, o objeto maturado que ganhou a sua plenitude, onde a supremacia do complexo está explicitada, permite rever a gênese de tal maneira que as partes constitutivas da processualidade genética que eram partes, agora elas se explicam enquanto partes porque o todo deu acesso ao saber desta totalidade (CHASIN, 1988, p.71).

É a partir dessas definições que iremos nos aproximar e compreender o objeto de pesquisa, pois elas ressaltam aspectos que se referem às formas dos movimentos universais e às conexões que se observam entre elas. “E ainda por ser um “método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1997, p. 85).

Esta pesquisa de caráter teórico e bibliográfico, fundamentada no princípio da onto-metodologia marxiana, a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, em livros, artigos científicos, páginas de web sites pertinentes ao tema. Desta maneira, nos apoiamos em Marx (1983, 1998, 2008), sem este, não haveria como entender e explicar a realidade tal como ela é; nas elaborações do filósofo húngaro István Mészáros (1995, 2000, 2002, 2008, 2011), suas obras nos fazem compreender a crise estrutural do capital e seus rebatimentos em várias estruturas sociais; Antunes (2006), por sua apreciação e contribuição sobre o trabalho ontológico; Lessa (1994, 2008, 2013, 2014), o qual traz sua contribuição e crítica à reprodução da atual conjuntura capitalista; Saviani (2005, 2008), por abordar a natureza da educação, sua especificidade, proposta pedagógica e ainda os limites da educação mediante as estruturas sociais; Tonet (2001, 2005, 2007, 2010, 2011, 2012), pelo caráter crítico-revolucionário e sua percepção em compreender o lugar da educação como um complexo no processo de reprodução e transformação social e ainda pelas atividades educativas emancipadoras na sociabilidade do capital; Santos (2007, 2010, 2012), por sua incansável militância revolucionária em espaços acadêmicos e contribuições a classe trabalhadora e ainda pela capacidade de orientar-nos a agir criticamente frente à realidade cruel do sistema capitalista, dentre outros.

No ponto de vista da exposição, optamos por organizar nossa pesquisa, da forma que consideramos linearmente compreensiva. No capítulo 1, **Trabalho e Educação: elementos pontuais para compreendermos as transformações nos patamares historicamente concretos**, aqui explicitamos o trabalho como categoria fundante do ser social e suas relações ontológicas com o complexo fundado, a saber, a educação. Partiremos

por fazer as determinações em sua forma pura e primária, bem como foi feita ao trabalho. Com os avanços sociais e as transformações nos patamares concretos a sociedade foi dividida em classes. O quadro histórico mudou. Assim, intentamos rastrear o processo histórico das mudanças ocorridas com a educação em diferentes organizações sociais, sua formatação, função e fragmentação mediante a dualidade educacional imposta como instrumento de disseminação da ideologia para reproduzir e perpetuar os interesses das classes dominantes.

No capítulo 2. **Crise Estrutural do Capital e Educação: considerações necessárias**, julgamos imprescindível debater a crise capitalista que assola toda a humanidade com implicações desmedidas sobre a matriz do mundo (trabalho) e todos os complexos sociais. Iniciamos analisando a configuração da crise do capital em uma perspectiva histórica, buscando abarcar os elementos que compõem as múltiplas determinações da totalidade da crise do capital e suas implicações, rebatimentos e contradições no âmbito da educação escolar. Acreditamos que de nada adiantaria abordar apenas o problema específico do nosso objeto de pesquisa se não compreendêssemos que implicações têm a crise do capital com as condições de trabalho no interior da escola e o que tem a ver a sociedade de classes e as lutas de classe com a educação.

No capítulo 3. **Atividades Educativas Emancipadoras: uma reflexão a partir das imposições do capital**, especificamos mais detalhadamente o objeto da nossa pesquisa, refletindo a possibilidade da escola básica oportunizar ou não, atividades que reflitam sobre emancipação humana. Levando em conta que foi criada em sua sociedade classista justamente para reproduzir e perpetuar seus interesses. Diante de tais fatos, discorreremos, se o complexo educativo teria a possibilidade de ir além do atendimento colocado pela estrutura produtiva. A resposta nos parece evidente, entretanto a educação é mais ampla, e contempla o saber educacional, uma vez que neste, estão às relações universais. Isto nos alerta para o fato de não limitarmos nossas ações apenas a implicações determinadas pela lógica atual. Antes intentaremos por meio das contradições todas as alternativas que nos restam para constituir indivíduos críticos-revolucionários mediante a riqueza produzida ao longo dos tempos pela humanidade. Assim pleiteamos, em bases ontológicas, averiguar a possível contribuição das atividades educativas emancipadoras para instrumentalizar, meios, lutas e ações que possam intervir no indivíduo, na sociedade em prol do horizonte mais livre que a classe trabalhadora pode anelar.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PONTUAIS PARA COMPREENDERMOs AS TRANSFORMAÇÕES NOS PATAMARES HISTORICAMENTE CONCRETOS.

Antes de tudo, entendamos trabalho. Fundamento que possibilitou a reprodução social, visto que é para Marx (1983) um processo entre o homem e a natureza. Base de toda a transformação pela qual o homem constrói respectivamente a si e ao conjunto social que faz parte. Este intercâmbio resulta nos meios de produções e subsistência imprescindíveis para a sociedade, sem a natureza seria inviável qualquer forma de sociedade. “Toda sociedade tem sua existência hipotecada à existência da natureza – o que varia historicamente é a modalidade de organização dos homens para transformarem a natureza” (LESSA, 2011, p. 65).

Partindo desse princípio, percebemos que o trabalho provoca e possibilita o salto ontológico em que o ser meramente biológico dá origem ao ser social – diferente do ser natural; um ser real, concreto, histórico e dialeticamente constituído na vida. Na ontologia marxiana-lukácsiana¹, não é possível captar a essência do processo de passagem do ser inorgânico ao ser orgânico e do ser biológico ao ser social apesar de haver elementos causais que a ciência conseguiu em grande parte desvendar e quantificar. Como escreve Lukács (1971, p. 03) inspirado em Marx:

O máximo que se pode obter é um conhecimento *post festum*, uma aplicação do método marxiano, segundo o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual, portanto, um estágio mais primitivo pode ser reconstruído — no pensamento — a partir daquele superior, de sua direção evolutiva, de suas tendências de desenvolvimento .

Entretanto, o salto de qualidade de um estágio a outro ainda continua sendo um salto “ontologicamente necessário de um nível de ser a outro, qualitativamente necessário” (LUKÁCS, 1971, p. 03). “Assim, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, um processo de *humanização*, como processo da produção da humanidade através

¹ Mesmo que existam polêmicas sobre a existência de uma ontologia que se possa chamar marxiana-lukácsiana, foi o esteta húngaro quem sistematizou com fundamentação ontológica as indicações de Marx. José Chasin, por sua vez, aponta a existência sim de uma ontologia em Marx, o que é negado por Miguel Vedda. Apesar dessa contestação sobre a existência ou não da ontologia marxiana-lukácsiana compreendemos que o autor expressa em sua concepção à teoria social de Marx reconhecendo-o como o criador de uma verdadeira ontologia materialista da sociedade capitalista e ainda por suas diversas análises e proposições do ser social. Um ser social constituído de formas reais de organizações humanas existentes ao longo da história, construídas nas relações econômicas e não por enunciados filosóficos e epistemológicos.

de sua auto-atividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social” (NETTO; BRAZ 2007, p. 38).

Nesse salto ontológico sucede a distinção dos homens com a natureza de forma que consubstanciam outra esfera, não mais aquela dada pelo mundo natural, mas realizada por ação humana, entre o homem e a natureza, essenciais para as formas historicamente concretas. Dito isso, Lessa (2011, p. 111) explica:

O que distingue o mundo dos homens da natureza não é o fato de esta ser material e, o ser social, possuir uma porção material e outra não material. O que os distingue é o fato de pertencerem a esferas materiais (ontológicas) distintas: as esferas ontológicas inorgânica e orgânica (a natureza) e a esfera do ser social. É o que difere ontologicamente a materialidade social da materialidade natural é a reprodução social: apenas aqui a história é o desenvolvimento das formações sociais.

Na dinâmica das esferas ontológicas do ser, a *transformação em outro* é um fenômeno próprio da esfera inorgânica; a esfera orgânica (vida) caracteriza-se pelo *repor o mesmo*, pela reprodução do mesmo. Já o ser social romperia com essa esfera, por meio do salto ontológico que realiza, por *criar o novo*. Assim, o trabalho forneceu ao homem “o desenvolvimento do seu corpo, do seu cérebro, da fala e da relação entre os homens²”. Como indica Engels: o trabalho criou o homem e o homem criou o trabalho. Também não foi diferente com a gênese do ser social que fez nascer uma nova categoria, a reprodução social³. A partir dessa, emerge a necessidade de socialização que permite com que os seres sociais estabeleçam relações entre si. É certo que, para Marx, o ser social não se reduz ao trabalho. O trabalho tem a peculiaridade de ser a categoria pela qual se deve pensar quando se deseja chegar à compreensão das especificidades do ser social de um ponto de vista ontológico. “O processo social é, segundo ele, um contínuo afastamento das barreiras naturais, ou seja, um processo através do qual o ser social se torna cada vez mais social” (TONET, 2012, p. 20).

O processo de constituição do ser social tem seu ponto de arranque nas peculiaridades e exigências colocadas pelo trabalho; a partir dessas exigências, os sujeitos do trabalho experimentam um multimilenar processo que acaba por distingui-los da natureza: o processo de *humanização*. Aquelas exigências vão se tornando mais complexas e se tornam também mais complexas as objetivações daqueles sujeitos e suas interações com os outros sujeitos. Essa crescente complexidade requer e oferece, simultaneamente, condições para um desenvolvimento que, pouco a pouco, configura a estrutura do ser social (NETTO; BRAZ, 2007, p. 40).

²- Chamamos de sociedade os modos de existir do ser social.

³- Trata-se, portanto, de buscar as articulações ontológicas pelas quais o ato singular se consubstancia no elemento fundante, tanto da individualidade como da totalidade social (LESSA, 1994, p. 69).

Em função disso, o processo de humanização do ser social avança porque há a diferenciação e complexificação das objetivações. A primeira objetivação desse ser, é o trabalho, a partir deste ocorre outras objetivações através das mediações postas por novas necessidades. “O trabalho, porém, permanece como a objetivação primaria do ser social num sentido amplo: as outras formas de objetivação, que se estruturam no processo de humanização, supõem os traços fundamentais que estão vinculados ao trabalho” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 41). As transformações que acontecem nesse percurso configuram a estrutura do ser social, este que se particulariza enquanto ser, por ser capaz de:

1. realizar atividades teleologicamente orientadas; 2. objetivar-se material e idealmente; 3. comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; 4. tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; 5. escolher entre alternativas concretas; 6. universalizar-se; e 7. socializar-se (NETTO; BRAZ, 2007, p. 41).

Marx (1998) Afirma que na base de todo esse salto esteve o trabalho. “Atividade na qual o indivíduo humano primeiro elabora na consciência (como ideia, como ideação) para depois transformar a natureza naquilo que necessita (LESSA, 2011, p. 76). Este processo de arquitetar em sua cabeça um ideal antes de colocar em andamento as etapas que culminarão no produto previamente visualizado é uma característica somente humana.

Em *O capital*, Marx aponta as diferenças entre a atividade essencialmente produzida pelos homens daquela concernente aos animais. Essa ressalva deve ser levada em consideração:

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).

Com base no que foi citado, o que destaca o homem dos demais seres, é sua mediação com a natureza, com as quais florescem características e traços que os distinguem dos seres naturais, por se autoproduzirem, resultam em seres sociais. Isto é, por serem capazes de desenvolver suas potencialidades até então adormecidas e transformar o próprio meio em prol de suas necessidades adaptativas e de existência, ou melhor, produzem indiretamente sua própria vida material. Primeiro ato humano e social regulado e controlado pelo metabolismo com a natureza.

O homem é o único ser da natureza capaz de agir dessa forma, isso devido à fundamental aliança entre inteligibilidade, consciência e operatividade que somente ocorre

por meio da objetivação das projeções teleológicas⁴, ou melhor, para que possa realizar suas ações, o ser social estabelece finalidades que se propõe a realizar e para concretizá-la escolhe ou cria possibilidades de materialização dessas projeções. Finda por inserir na realidade material algo totalmente novo que nela não existia anteriormente. Nisso desdobram-se novas necessidades e possibilidades. Ora, de fato:

[...] 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. Se a atividade humana tem a característica de colocar em andamento uma atividade antes inexistente, Lukács acaba definindo o resultado final do trabalho como uma “causalidade posta”. Em linhas gerais, isso significa que se trata de uma causalidade que foi posta em movimento pela mediação de um fim humanamente idealizado e conformado (SANTOS, 2009, p. 9-10).

Esse processo que ocorre entre teleologia e causalidade, somente existe no âmbito do ser social e humano, uma vez que somente o trabalho humano consciente pode realizar um novo começo e dar início a um novo processo. Na atividade laborativa ocorre uma “síntese entre dois elementos, entre si heterogêneos,— consciência (teleologia) e natureza (causalidade) — que, neste processo, compõem uma unidade indissolúvel” (TONET, 2012, p. 19), isto é, a teleologia e a causalidade embora sendo antagônicas e heterogêneas acabam formando uma unidade.

Em súpula, a categoria fundante de todo esse processo, é o trabalho. Para Marx, categoria que funda o mundo dos homens. Posto que:

[...] Em primeiro lugar, atende a necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência, sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja, a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas (LESSA, 2011, p. 76).

Na *Crítica ao Programa de Gotha de 1875*, Marx deixa claro que a riqueza da sociedade não está no trabalho — mesmo que esse seja o intercâmbio do homem com a natureza —, mas na natureza, fonte de todos os valores de uso necessários à sobrevivência da humanidade e base de todo o patrimônio material. Ratifica ainda que, se os homens de antemão se percebessem como proprietários da natureza teriam todos os meios e fontes para o desenvolvimento do trabalho, já que ontologicamente este,

⁴ -Finalidade preconcebida antes de ser efetivada na prática.

[...] é uma forma de trabalho em que os produtores dominam livre, consciente, coletiva e universalmente o processo de produção. E, na medida em que a produção é a base da sociedade, eles também poderão ser os senhores do conjunto do processo social. [...] Pois produzirão bens necessários a satisfação das necessidades de todos naquele momento histórico (TONET, 2007, p. 11).

Marx chama esse trabalho de associado⁵ ou associação livre dos trabalhadores livres. Isso ocorrerá por que “na sua ação e na atuação, o ser social sempre encontra alternativas e sempre pode escolher – a escolha entre alternativas concretas configura o exercício da *liberdade*: ser livre é poder escolher entre elas; o ser social é um ser capaz de liberdade” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 42). O fundamento que satisfaz eternamente as necessidades humanas é o trabalho livre. Isso significa que sem a satisfação das necessidades pelo processo de trabalho, nenhuma outra atividade poderá realizá-lo.

O ato do trabalho, pois, implica uma atividade consciente e livre uma vez que, ao contrário dos animais, o homem não satisfaz as suas necessidades de maneira direta e imediata, regida por leis genéticas, mas pela mediação de uma atividade que conhece e escolhe os materiais adequados, configura previamente um objetivo e transforma intencionalmente a natureza. Além do mais, esta atividade é sempre social, pois a generalização – tanto individual como social – das conquistas obtidas por cada indivíduo é um elemento que caracteriza essencialmente o trabalho. Como conseqüência, a autoconstrução de cada indivíduo só pode se dar mediante a apropriação do patrimônio comum ao gênero humano (TONET, 2012, p. 19).

A história do ser social resulta da autoatividade dos homens. Estrutura histórica que permanece em aberta, inconclusa, apta a reconfigurar-se, já que a história não tem um ponto terminal, é um processo que só foi possível pelo nível de desenvolvimento do ser social através do trabalho. Enfim o ser social constituiu-se na história pela ação dos homens, formando assim, o ser dos homens.

Tornar-se homem é, pois, para Marx, na sua essência, transformar o mundo e a si mesmo; criar objetos e criar-se de forma cada vez mais ampla, universal e multifacetada; tornar parte de si mesmo um conjunto cada vez maior de elementos que fazem parte do gênero humano; agir de forma sempre mais consciente e livre, isto é, dominando o processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo (TONET, 2012, p. 20).

Gostaríamos de enfatizar uma questão a que nos referimos anteriormente, os seres sociais constroem materialmente a sociedade. Esse processo necessita de meios de trabalhos já trabalhados, em outras palavras, elementos da natureza convertido em matéria-prima ou modificados pelo trabalho como meios empregados pelos homens para converter a natureza

⁵ - Ao trabalharem associadamente, as relações entre os homens passarão a ter o caráter de relações entre pessoas e não entre coisas; já não haverá relações de exploração e de dominação (TONET, 2012, p. 21).

em valor de uso⁶. Esse ato ontológico é apropriado pela sociedade de classes, a qual torna-se negativo na medida em que passa a ser propriedade privada da classe burguesa e já não faz parte do trabalhador. Deduz-se então, que se o homem já não detém a fonte de todos os meios e objetos de trabalho, apenas dispõe de sua força de trabalho. Fato em que a sociedade de classes se apropria e destorce para alienar e escravizar indivíduos, forçando-o necessariamente a ser útil ao capital. Vejamos:

O fundamento ontológico objetivo destas transformações, que exibem uma tendência muito desigual, mas no conjunto progressiva, consiste no fato de que 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 de 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. Esta capacidade do trabalho de ir com seus resultados além da reprodução do seu executor cria a base objetiva da escravidão, antes da qual existia apenas a alternativa de matar ou adotar o inimigo feito prisioneiro. Daqui o caminho leva, através de várias etapas, ao capitalismo, onde este valor de uso da força de trabalho se torna a base de todo o sistema (LUKÁCS, 1981, p. 134).

É importante ressaltar, com base nessa citação, que o resultado das transformações dos homens sobre a natureza acarretou uma produção de bens que ultrapassava as necessidades imediatas daquele momento. Esse progresso que se originou pelo trabalho acrescido do desenvolvimento das habilidades e conhecimentos adquiridos pelos homens, aperfeiçoou, por sua vez, os instrumentos de trabalho, rendendo-lhes um *processo de trabalho*⁷ produtivo. Em outras palavras, produziam mais bens do que precisavam para a sobrevivência em grupo. Desse fato nasce “aqueles que produzem o conjunto dos bens (os *produtores diretos*) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os *apropriadores* do fruto do trabalho dos produtores diretos)” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 57). Nessa dinâmica o que importa é apropriar-se do *tempo de trabalho excedente*. A junção do fator de acumulação com a alternativa de exploração resultou na forma de trabalho escravo posta pela sociedade de classes, uma vez que esta força de trabalho viabiliza o crescimento da produtividade.

De fato, a força de trabalho (vale dizer: a capacidade dos homens operarem os meios de produção) é a mais preciosa das forças produtivas: afinal, são os homens que, através do acúmulo de gerações, aperfeiçoam e inventam instrumentos de trabalho, descobrem novos objetos de trabalho, adquirem habilidades e conhecimentos. Na força de trabalho, o caráter histórico das forças produtivas revela-se de maneira

⁶ - O trabalho que cria valor de uso é também chamado de trabalho concreto, trabalho útil, necessário a existência de qualquer sociedade.

⁷ - Envolve os seguintes elementos: *os meios de trabalho*- tudo aquilo de que se vale o homem para trabalhar; *os objetos de trabalho*- tudo aquilo sobre o que incide o trabalho humano (matérias naturais ou modificadas pelo homem); *a força de trabalho*- trata-se da energia humana no processo de trabalho (NETTO, 2007, p. 58).

privilegiada: o crescimento da **produtividade do trabalho** (isto é, a obtenção de um produto maior com o emprego da mesma magnitude de trabalho) depende da força de trabalho, da sua capacidade para mobilizar pericia e conhecimentos (quanto mais verdadeiros, rigorosos e científicos, mais eficientes) (NETTO; BRAZ, 2007, p. 58).

Nesse sentido, a sociedade capitalista⁸ difunde ideologicamente⁹ que toda riqueza provém do esforço do trabalho humano. Em outras palavras, “como o trabalho é a fonte de toda a riqueza, ninguém na sociedade pode adquirir riqueza que não seja produto do trabalho. Se, portanto, a pessoa não trabalha, é que vive do trabalho alheio e adquire também sua cultura às custas dos outros” (MARX, 2012, p. 25). A partir desse sistema, o ser social é desapropriado de sua condição ontológica. Contudo, Marx diz que o homem consciente de si deve se reapropriar do trabalho e recuperar tudo aquilo que foi perdido pelo indivíduo.

Vimos primeiramente uma forma de trabalho que é base de toda a transformação da natureza pela qual o homem constrói respectivamente a si e ao conjunto social que faz parte. Enfim, ponto de partida da humanização do homem. Privado desse panorama resta-lhes apenas um trabalho com valor unicamente mercadológico e de produção da riqueza social, eliminando sua autonomia e sua possibilidade de autoconstrução e autocriação. Tomado como atividade social de alienação e exploração na sociabilidade contemporânea. Posto que este é:

[...] o tipo de trabalho que fundamenta o capitalismo é aquele em que o capital extrai a mais-valia da força de trabalho. É a partir daí que se ergue todo o edifício da sociedade capitalista. Vale notar que é também essa forma específica de trabalho a responsável última pela alienação e pelas desigualdades sociais típicas dessa forma de sociabilidade (LESSE; TONET, 2011, p.102).

Para compreendermos essa distinção de trabalho, sua importância e papel na formação do homem e da sua história. Destacaremos:

Para Marx e Engels há uma clara distinção entre trabalho abstrato e trabalho: o primeiro é uma atividade social assalariada, alienada pelo capital. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em “coisas” (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria. O trabalho, pelo contrário, é a atividade de transformação da natureza pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade

⁸ -Modo de produção, que sucedeu, no Ocidente, ao modo de produção feudal, é hoje dominante em escala mundial. Demanda um desenvolvimento constante e acelerado das forças produtivas, para que possa haver um incremento da produtividade (Trabalho, Educação e Formação Humana Frente à Necessidade Histórica da Revolução, 2012, p. 159).

⁹ - “[...] na perspectiva ontológica a ideologia, num sentido mais amplo, tem sua especificidade no fato de elaborações ideais da realidade servirem como mecanismo para enfrentar as exigências e os problemas postos pelo caráter cada vez mais complexo das relações sociais, tornando dessa maneira, a práxis social dos homens consciente e operativa, pois o elemento essencial (presente no trabalho) que provoca a inflexão entre o ser biológico e o mundo dos homens é a consciência, que deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica para tornar-se a mediação necessária de toda atividade humana” (COSTA, 2007, p. 104).

social da qual é partícipe. É a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de socialidade. Embora a palavra trabalho faça parte das duas categorias, isto não deve velar que há uma enorme distância a separar trabalho de trabalho abstrato (LESSA, 2012, p. 26).

Com efeito, o ser humano precisa trabalhar. Um trabalho não mais para sua satisfação, realização, mas um trabalho considerado como o fardo para a sobrevivência que atenda suas necessidades humanas de comer, beber, ter casa, roupa, dentre outras precisões. É um trabalho que continua a elaborar e produzir, simbólica e materialmente, as condições, os modos e formas da vida em sociedade, porém agora de forma alienada, sob a perspectiva meramente econômica do capitalismo, devido a sua capacidade de produzir mais do que é necessário para a reprodução do seu produtor.

O processo de alienação econômica é produto da divisão social do trabalho¹⁰, que avança tanto mais rapidamente quanto mais os bens produzidos pela capacidade produtiva da sociedade e pelas condições históricas em que o trabalhador perde o controle sobre “si mesmo” e passa a ser “controlado”. De fato, essa divisão alcança um patamar superior quando se separa o trabalho manual do intelectual que antes “interligados” no “sistema natural cabeça e mão”, “separam-se até se oporem como inimigos”.

No trabalho manual, além das mãos, também o espírito do trabalhador deve estar subordinado às necessidades do processo de trabalho para que as “potências” naturais sejam convertidas em valores de uso. Este esforço físico e espiritual do trabalhador, ainda que ineliminável (por isso o trabalho será, sempre, o reino da necessidade, jamais o da liberdade), não permanece o mesmo ao longo da história. [...] O trabalho intelectual passa a ser a direção e o controle que se impõe do exterior do trabalho sobre os trabalhadores (LESSA, 2011, p. 156).

Ainda sobre essa separação do trabalho manual e intelectual, Marx (1998, p. 28-29) explica:

Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas. Uma vez que a tarefa de pensar (isto é, de realizar elaborações intelectuais e de exercer a direção da sociedade) se torna privilégio de estreito círculo de indivíduos, isentos da obrigação do trabalho produtivo, a consciência destes indivíduos dominantes se entifica na ideia da consciência substantivada e coloca no reino das abstrações imateriais. A consciência entificada se imagina ser algo mais e algo distinto da prática existente. Imagina que representa realmente algo sem representar algo real.

¹⁰ - A divisão do trabalho começa quando as ocupações singulares se autonomizam em profissões. Isto constitui, obviamente, um grande progresso em termos sejam econômicos, sejam técnicos, mas não nos esqueçamos que a diferenciação das profissões tem como premissa social que em todos os campos do trabalho qualquer um possa obter para si (reproduzir) os produtos imediatamente necessários para viver, sem que deva produzi-los por si (LUKÁCS, 1981, p. 5).

Em se tratando dessa importância dada pela classe dominante ao trabalho intelectual, Marx refere-se dizendo, assim “(...) como o homem precisa de um pulmão para respirar, ele precisa de uma ‘criação da mão humana’ para consumir produtivamente forças da natureza” (MARX, 1985, p. 17 apud LESSA, 2011, p. 196). Somente pelo trabalho manual, a qual transforma a natureza em bens de consumo necessário a sobrevivência é que a sociabilidade se reproduzirá. Por isso Lessa (2011, p. 196) sustenta que,

Não há, por isso, qualquer possibilidade de eliminação do trabalho manual, do trabalho que opera o intercambio orgânico com a natureza, mesmo que o processo de automação se desenvolva ao infinito. Mesmo que, numa hipótese absurda, imaginemos a felicidade de toda produção de meios de trabalho e subsistência ser realizada por máquinas automáticas, que não apenas consertam a si próprias, como ainda seja capaz de, digamos, “aprender” seu próprio desenvolvimento, restando a humanidade que um único indivíduo, a cada dez anos, aperte um botão para iniciar ou interromper a produção.

Independente de passar por muitas formas particulares ao longo da história, o trabalho manual, não cancela o seu lugar determinante na história humana, ao de converter a natureza, para satisfazer as necessidades humanas através da categoria que funda o mundo dos homens.

Por isso mesmo, essa divisão ganha uma forma especial na sociedade capitalista, exatamente a de opor os trabalhadores aos capitalistas, essa fragmentação entre o processo teórico e o prático fazem com que os trabalhadores que são responsáveis pela produção de riquezas sejam impedidos de ter acesso a um saber que implique o conhecimento da totalidade do processo produtivo, a qual se torna um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho.

Ainda sobre a divisão do trabalho, Marx (1998) diz, que ocorre também certa divisão entre os membros da classe dominante que estão ocupados com a prática da dominação. Encarregados de criar ilusões sobre a dominação de classe. Membros *intelectuais* que se dividem para elaborações ideológicas. “Pode-se dar até que membros ativos e membros intelectuais da classe dominante entrem em discórdias, mas estas se desvanecem assim que a classe em conjunto vê ameaçadas as bases de sua supremacia” (MARX, 1998, p. 29).

Da separação entre trabalho manual e intelectual, surge um “pessoal combinado de trabalho” chamado “trabalhador coletivo”. Este terceiro grupo mantém com o objeto trabalhado alguma relação, Marx não define precisamente a proximidade que estes têm com

objeto, só afirma que ocorre certa manipulação por parte destes. Não há nada diferente nesse grupo que beneficie o trabalhador. Apenas esclarece que é mais uma forma capitalista de cooperação desse processo alienante de trabalho que possibilita uma “revolução nas condições objetivas do processo de trabalho”. Este conjunto de trabalhadores cooperando lado a lado resulta na queda do valor de mercadorias que diminui o valor da força de trabalho e que gera mais-valia. Nesse processo o que importa é criar valor que possa ser apropriado pelo capitalista.

Outro requisito que tem cooperado para diminuir o valor da força de trabalho e assim a acumulação do capital, é o que Marx denomina como **exército industrial de reserva** – ou seja, um grande contingente de trabalhadores desempregados, que não encontra compradores para sua força de trabalho (NETTO; BRAZ, 2007, p. 132). Essa é uma dinâmica que contribui com a economia capitalista, uma vez que os desempregados pressionam por um emprego, enquanto os empregados submetem-se aos ditames dos empregadores. Com o intento de garantir sua vaga, submete-se a baixos salários e as condições mínimas de trabalhos, mesmo sob forte alienação garantem o lucro do capitalista.

Feito estes esclarecimentos, retornemos ao trabalho que ainda permanece como pressuposto da existência humana, mas agora expresso sob a forma em que é reduzido à (re)produção de riquezas, bens de consumo e de mercadorias. O trabalho assim exteriorizado é um trabalho de mortificação, de sacrifício, caracterizado como trabalho abstrato, pois em sua concepção e forma, assume dentro dessa sociabilidade capitalista a condição de alienação, uma vez que o trabalhador está separado da propriedade privada e dispõe apenas da força de trabalho para sobreviver. Essa relação entre quem possui e não possui os meios de produção é ignorado. Sem alternativas o trabalhador se vê obrigado a trabalhar para o capitalista em troca de um salário.

Cumpra aqui assinalar que a busca de lucro pelo capitalista nada tem a ver com elementos psicológicos ou de natureza moral, mas na raiz que funda essa desigualdade social. Vejamos na análise de Netto e Braz (2007, p. 96-97):

O capitalista não procura o lucro porque é um sujeito social egoísta, ambicioso, mau, voraz etc. Não se trata, aqui, de questões que digam respeito às pessoas dos sujeitos sociais: trata-se, no campo das atividades e relações econômicas, da função social que tais sujeitos desempenham. Como *o lucro é a força motriz do MPC*, como o *MPC só pode existir e reproduzir-se na escala em que a busca do lucro é interminável*, a função social do capitalista não pode ser compreendida através de (ou reduzida) a traços psicológicos, biográficos ou morais: nas suas características

individuais, os capitalistas, assim como os proletários, apresentam-se numa infinita geração- das personalidades generosas às figuras mais canalhas.

Dentre outros motivos, Marx, mesmo em sua juventude reconheceu que o problema da humanidade não reside nos aspectos humanos do ser social, mas na forma de trabalho abstrato da sociabilidade capitalista, uma vez que “capitalistas e empresas capitalistas só existem, e só podem existir, se tiverem no lucro a sua razão de ser; um capitalista e uma empresa capitalista que não se empenham prioritária e sistematicamente na obtenção de lucros serão liquidados” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 97). Destarte, pensam apenas à produção de mercadorias, de mais valia, de valorização do capital, de trabalhador produtivo. Este último, não se integra mais na totalidade, não vê o objeto produzido como parte integrante de seu trabalho. O produto do seu trabalho transforma-se em mercadoria, assim como o próprio trabalhador que se vê refém do processo de exploração. Sendo explorado enquanto produtor de valor-de-uso e de valor-de-troca em sua própria condição humano genérica.

O capitalismo gera a alienação do trabalho por meio da falsa noção de que o salário remunera todo o trabalho. A ideia que se prega é que o “salário é o pagamento do trabalho”, essa ideologia gera consequentemente, a alienação da vida social, por ficar assentado sobre relações pautadas na propriedade privada dos meios de produção. Esse fato implica que o produto do trabalho do trabalhador pertença ao capitalista. Desse modo, para Marx (2008, p. 80), “quanto mais riquezas o trabalhador produz, mais pobre ele se torna; quanto mais mercadorias cria, mais ele se torna uma mercadoria barata”.

Nesse círculo, o trabalhador se afasta tanto da ação inicial que não consegue perceber que sem ele, nada do que foi feito se faria. A ausência desse reconhecimento conduz cotidianamente a condição da mais miserável mercadoria, que mesmo se vendendo não consegue mais obter o que produziu. Consequentemente acontece o estranhamento, em razão disso o trabalhador se torna um servo do que fabricou para se manter. O objeto se torna autônomo e hostil de tal forma que o produto é apropriado por outrem e feito propriedade privada, decorrência do trabalho alienado. Frente a essa relação, em que o homem se relaciona com um ser estranho, (MARX, 2008, p. 81) afirma:

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto de seu trabalho* como [com] um objeto *estranho* estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeits*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.

Sob fortes consequências, o trabalhador se defronta com constantes desânimos, induzindo-o a submeter-se sempre aos ditames daqueles que possuem o domínio do modo de produção capitalista. Em uma dada circunstância, a alienação, por se apresentar sempre como acidental e casual, se torna tão “natural” que não há mais questionamentos, apenas aceitação. Subsistindo somente a ganância, a concorrência, a guerra entre os indivíduos e a luta pela sobrevivência de forma que produzirá, como diz Marx (2008, p. 82), maravilhas para os ricos, e privação para o trabalhador, produzirá palácios, e irá morar em cavernas, produzirá beleza, e se deformará, a conclusão é que a sociedade regride apenas em miséria para o trabalhador e riqueza para o proprietário.

De forma geral, os fatores apresentados mostram o estranhamento que acontece pela separação de trabalho e capital, por intermédio da propriedade privada, da desvalorização do homem, do monopólio e da concorrência, a qual gera um trabalho alienado sob quatro determinações. A primeira pelo produto do trabalho, onde “o trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho” (MARX, 2008, p. 81). O produto final, na prática do trabalhador moderno é do empregador. Este realizará sua venda ou qualquer outra coisa, afinal, é seu e só seu, pois, disponibilizou todos os meios para produzir.

É martirizante pensar que um objeto criado por seu fundador, possa levá-lo à completa dominação. E nada pode fazer para ao menos conhecer, e depois tê-lo por inteiro para sua realização, já que os instrumentos necessários para esse prodígio não lhes pertencem, mas são luxos de dominação dos exploradores.

A segunda alienação é pelo ato de produção, acaso não ocorresse essa indiferença durante todo processo de produção não haveria estranhamento no resultado do que fora produzido (como mostrado acima). Esta alienação está presente na atividade produtiva por não partir de sua espontaneidade, mas por ser uma atividade por obrigação, exterior ao indivíduo, uma vez que não é dele e nem servirá a ele. Ao final só provoca sofrimento e arruína seu espírito. Nesse sentido, acontece o “estranhamento da coisa e o estranhamento de si”, por não gerar satisfação.

A terceira forma de alienação é pelo ser genérico do homem com a parte inorgânica da natureza. Este precisa fundamentalmente dela para produzir e satisfazer suas

necessidades cultivando o intercâmbio entre ambos pelo trabalho, porém “a atividade produtiva é a fonte da consciência e, se o próprio trabalho, a própria atividade produtiva, como vimos, é alienada, esta consciência também será alienada” (SILVA, 2012, p. 49). Assim, no processo alienado e alienante, homens e mulheres não se reconhecem enquanto humano-genéricos, a circunstância disso está no sistema cada vez maior de desumanidade e empobrecimento dos sentidos.

Lessa (2012, p. 136) esclarece com base em Lukács essa alienação para além da esfera valorativa. Para melhor compreender, destacaremos:

(...) para o filósofo húngaro, as alienações não podem jamais ser processos restritos à esfera valorativa, ou ainda processos exclusivos da esfera da individualidade. Argumenta ele seguidamente que os processos de alienação são determinações objetivas do mundo dos homens. Tal como todas as determinações objetivas, também as alienações mantêm uma relação muito mutável com a consciência.

É inegável que a alienação subsidie também na esfera da consciência do ser social, mesmo que por vezes não apresentem o discernimento disso. A consciência da alienação é perceptível em ações externas, cotidianas, objetivadas por atos teleológicos.

Para delinear essa terceira alienação, é só analisar os dois fatos anteriores, como mostra Silva (2012, p. 51): “se o trabalhador está alienado do objeto do seu trabalho e da natureza sensível (da qual ele faz parte), bem como de sua própria atividade que deveria ser livre, decorre daí que ele está alienado de sua própria natureza genérica”. Finda o homem alienado em sua totalidade, uma vez que há uma intrínseca ligação entre sua natureza física e mental. Por conseguinte é separado de sua essência, de sua ligação com a comunidade, de seu trabalho, findando-o por vivenciar apenas a individualização. Não sendo mais membro de sua espécie, mas somente um indivíduo solitário.

Na quarta forma de alienação do trabalho, está a alienação do homem pelo próprio homem de modo que este fica a serviço do outro, sob seu domínio, sua violência e o seu jugo. O maior estranhamento é quando ele se defronta com o outro homem “o que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com o outro homem, como trabalho e o objeto do trabalho de outro homem” (MARX, 2008, p. 86).

É importante ressaltar que essa alienação acontece porque o trabalhador se relaciona com o não-trabalhador a partir da divisão social do trabalho, em que os exploradores

detêm os meios de produção e os explorados a força de trabalho, desse modo Silva (2012, p. 54) explica:

O poder alienado do homem sobre o homem é a expressão da dominação objetiva e efetiva a que está encerrada a condição humana. A relação alienada do trabalhador com o objeto de seu trabalho é consequência da apropriação privada por parte de outro homem e este aparece ao trabalhador como seu inimigo poderoso, independente, senhor deste objeto.

Enfim, é impossível o desenvolvimento da condição humana quando sobrevivem de uma forma alienada de trabalho, já que o trabalho é, para Marx, uma propriedade interna, própria do homem para sua própria satisfação e realização.

Na visão de Lima (2014, p. 167), com base em Lukács, a alienação “é compreendida, portanto, como um fenômeno histórico-social, cuja constituição radica-se no âmbito das relações histórico-sociais, não se tratando de uma condição humana geral”, mas resulta da forma desumanizada através da qual o homem se objetiva em oposição a si mesmo, nesse sentido enfatiza a autora:

O homem não se desenvolve de forma completa, numa perspectiva omnilateral que integre sua totalidade, porque, embora o trabalho continue possibilitando o desenvolvimento das capacidades humanas, essas são estimuladas para atender aos interesses do capital, a partir da sua lógica perversa alicerçada na exploração e na degradação humanas, e, assim, esse desenvolvimento das forças produtivas pode se tornar um obstáculo ao desenvolvimento da personalidade do homem (LIMA, 2014, p. 174).

A essência das alienações está nas relações capitalistas, visto que “no trabalhador existe subjetivamente o fato que o capital é o homem totalmente perdido de si” (MARX, 2008, p. 91). A exploração acontece porque o homem não se reconhece mais como tal, assim sendo “o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo e carente, a cada vez que não trabalha perde seus juro e com isso sua existência” (MARX, 2008, p. 91), ganhando apenas um valor de coisa, pois seu trabalho foi coisificado, tendo apenas valor de mercadoria.

Ainda com base em Marx (2008), dizemos que na propriedade privada o trabalhador produz o capital e ao final o capital produzirá o trabalhador, nessa atividade totalmente estranha é preciso recompensa para mantê-los “contentes”, na ordem estabelecida. Esse fenômeno vem por meio do salário, que é consequência do trabalho alienado, sob a aparência de um reconhecimento de homem, de sua independência, de sua auto-atividade.

O trabalhador só é, enquanto trabalhador, assim que é para si como capital, e só é, como capital, assim que um capital é para ele. A existência (*Dasein*) do capital é sua existência, sua vida, tal determina o conteúdo da sua vida de um modo indiferente a

ele. A economia nacional não conhece, por conseguinte, o trabalhador desocupado, o homem que trabalha (*Arbeitsmenschen*), na medida em que ele se encontra fora da relação de trabalho (MARX, 2008, p. 91).

Em súmula, a alienação não será um fator histórico-social de fácil libertação, tendo em consideração que “a possibilidade de superação da alienação demanda um esforço subjetivo e objetivo, voltado à concretude do real, buscando determinar, em cada momento específico, os meios de luta mais adequados para estabelecer uma contraposição a esse fenômeno” (LIMA, 2014, p. 180).

A base forte dessa alienação está no plano econômico, fundada sobre o cimento da ideologia vivenciada na práxis social, porém por ser histórico-social é passível de superação, “onde sujeitos sociais podem emancipar os seus sentidos humanos, possibilitando a superação da alienação” (LIMA, 2014, p. 177) pela forma de trabalho.

A alienação é um fenômeno que deve ser entendido a partir da atividade criadora do homem, nas condições em que ela se processa. Deve ser entendido, sobretudo, a partir daquela atividade que distingue o homem de todos os outros animais, isto é, daquela atividade através da qual o homem produz os seus meios de vida e se cria a si mesmo: o trabalho humano (KONDER, 1965, p. 25-26).

Ao perceber que a alienação está intimamente ligada ao que distingue o homem dos demais animais, entendemos então que será na mesma ação que o homem se libertará. Não há outra atividade que traga maior satisfação e encorajamento quanto àquela criada por ele mesmo para sua própria realização, uma vez que é pelo trabalho que o homem se faz diferente da natureza, torna-se um ser social, com leis distintas das que regem os processos naturais.

2.1 EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPLEXO FUNDADO EM RESPOSTA ÀS NECESSIDADES HUMANO-SOCIAIS.

Esse percurso propicia inicialmente bases imprescindíveis para o debate sobre educação como um complexo fundado pelo trabalho ontológico segundo a qual, remonta às origens ontogenéticas do próprio homem, em resposta às suas necessidades. Explicitando que a educação apenas pode ser necessária ao trabalho porque atende a determinadas funções sociais que, ainda que fundadas pelo trabalho e imprescindíveis a sua realização, são distintas da função social do trabalho. Constatação que terá seus reais fundamentos enraizados no mundo objetivo situado nos patamares historicamente concretos. Essas mediações são formidáveis para em seguida compreendermos a natureza da educação, sua função como

complexo social no desenvolvimento do ser social e ainda o que vem desempenhando para atender as necessidades atuais postas pelo sistema capitalista.

Como ponto de partida, com base em Lukács (1971), partiremos explicitando que sem a categoria central – o trabalho, não há como compreender qualquer outro nível de atividade humana sem as propriedades causais objetivas da realidade, uma vez que “a educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica [reciprocidade dialética] e autonomia relativa” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 78). Em função disso, podemos compreender que a educação em termos ontológicos situa o seu surgimento a partir das formas de ser precedentes, em outras palavras, da construção das capacidades subjetivas do homem que está diretamente ligada as ações objetivas. Disso decorre as

atividades teleológicas (fim, projeção, intenção), o homem torna-se um ser sempre capaz de interromper as séries causais naturais (causalidade, objetividade natural) e introduzir, no determinismo natural, uma nova ordem, a objetividade social. Submete o movimento da matéria (natureza e sociedade) às suas intenções; todavia, para materializar realmente seus desejos, o homem deve sempre se apoiar sobre um conhecimento, o mais aproximativo possível, a respeito dos objetos existentes no seu campo de ação (TASSIGNY, 2005, p. 02).

Com base na autora, pode-se afirmar que a educação surge como expressão das capacidades humanas e da necessidade de domínio sobre a realidade, estabelecendo com sua base de origem uma relação de “identidade da identidade e da não-identidade”, numa certa etapa do desenvolvimento histórico-social. Sobre tais afirmações, fundamenta:

A identidade se consubstancia pelo fato de que o trabalho se transforma no modelo de toda a práxis social, inclusive da educação. Assim, como o trabalho, a educação também se caracteriza pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais. Portanto, a educação também se realiza pela relação entre teleologia e causalidade. (...). A não-identidade se consubstancia no fato de que no trabalho são postas teleologias primárias, as quais realizam o intercâmbio entre homem e natureza e tencionam transformar objetos naturais em valores de uso, enquanto na educação as posições teleológicas secundárias visam a influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 79).

Para Lukács (1981) não há um momento crucial que seja possível afirmar como e quando o complexo social da educação surgiu, mas em sua ontologia assegura que a práxis educativa do homem foi precedida de um longo devir histórico (a educação é um processo puramente social, é um formar e ser-formado em termos puramente sociais) e que houve, certamente, uma “pré-história” de sua aparição, bem como uma estratificação progressiva de suas qualidades constitutivas, até suas formas evoluídas (*ad quem*), já cristalizadas, existindo de forma autônoma na sociabilidade.

Leontiev (1978, p. 272) destaca que o ponto principal em relação à educação “é que este processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do processo histórico”. Ao ponto que a história da humanidade teria que recomeçar, uma vez que, seria interrompida a transmissão da cultura para as novas gerações. Para ilustrar essa ideia, afirma que “os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética” (LEONTIEV, 1978, p. 272-273).

Desde o início, a educação atua na universalização subjetiva dos conhecimentos, de forma a fornecer à reflexão humana com informações sobre as relações existentes, seus elementos e fenômenos. Vale ressaltar nas palavras de Lima; Jimenez (2011) que a educação é imprescindível à apropriação dos elementos sociais que compõem a essência humano-genérica, exigidos dos indivíduos singulares em cada momento concreto do desenvolvimento histórico-social. Para tal realização esta se desdobra em formas diferentes, de acordo com as formações sociais a ela determinadas, em vista disso, decorre uma formação em sentido *lato* e outro em sentido *estrito*. Com o intento de entender tais distinções e relações de reciprocidade, apontaremos:

Em sentido *lato*, a educação guarda significativa similaridade com a linguagem, pois também é um complexo universal, comparecendo em todas as formas de sociedade constituídas pelo homem. 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.[...] em sentido *estrito*, ela surge para atender interesses particulares e não universais. A educação também comparece como práxis social e teleologia secundária; além disso, mantém sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho. A diferença fundamental entre educação em sentido *lato* e educação em sentido *estrito* consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 84; 88).

Antes a educação surge para mediar e dar continuidade ao desenvolvimento do ser humano. Certifiquemo-nos.

Nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguarda e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de

muitas diferentes maneiras até o longo da vida, em conflitos e confrontos , inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

A seguir a educação surge enquanto condição mediadora para o processo de trabalho, e reprodução da totalidade social. Para ampliar essa compreensão identificaremos períodos pontuais sobre o conjunto de atividades humanas, presentes nos confrontos dos sujeitos entre si e destes com a objetividade, uma mediação entre os indivíduos e a sociedade, na acumulação, organização, apropriação e na transmissão de conhecimentos.

Ponce (2007) considera a educação como um fenômeno social de superestrutura e, portanto defende a ideia de que os fatos educacionais só podem ser entendidos quando expostos conjuntamente com uma análise socioeconômica dos fatos educacionais e das concepções filosófico-educacionais relacionando-a a sua sociedade correspondente. Com fundamento nesse autor faremos alguns apontamentos.

De acordo com o pensador argentino, a comunidade primitiva era coletivamente pequena e assentada na propriedade comum da terra, unidos, livres e com direitos iguais sob um conselho formado democraticamente por todos os membros, repartiam tudo que produziam, não havia excedente, logo tudo era consumido. Os instrumentos de trabalhos não permitiam que eficazmente produzissem mais do que necessitavam para sobreviver. A divisão do trabalho, por sua vez, se dava com as diferenças entre os sexos, mas todos contribuíam, homens, mulheres e crianças. As tarefas realizadas pelas mulheres não as faziam inferior aos homens. Enfim, ajudavam-se mutuamente e a recompensa era seu alimento. Sobre esse período Tonet (2012, p. 77-78), contribui:

Nas sociedades primitivas, portanto, antes da existência das classes sociais, a formação dos indivíduos era um processo do qual participava diretamente toda a comunidade. Todos podiam e, para a sua sobrevivência até deviam, ter acesso ao patrimônio material e espiritual da comunidade. Todavia, dado o precário desenvolvimento material e espiritual da humanidade nesse período, também o patrimônio era muito limitado e, portanto, limitado era o desenvolvimento dos próprios indivíduos.

A educação das crianças, não era atribuição de uma pessoa excepcionalmente, mas espontânea de acordo com a assimilação do meio ambiente e das vivências do grupo social inserido, em outras palavras, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente, isso os introduzia nas práticas, crenças, normas e ritmos da comunidade e quando necessário, os adultos explicavam às crianças como elas deveriam comportar-se diante de algumas circunstâncias.

É relevante dizer que, nessas comunidades, “o ensino era para a vida e por meio da vida”, ou seja, para poder aprender, era preciso praticar. Afinal “[...] a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral” (PONCE, 2007, p. 19).

Para concluir o período de uma sociedade sem classes, podemos afirmar que os fins educativos identificam-se com os interesses do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de forma espontânea (lato) (não existia nenhuma instituição responsável pelo ensino) e integral (cada membro da comunidade incorporava - mais ou menos bem tudo o que era possível receber e elaborar na tribo).

Adiante ocorre a passagem da comunidade primitiva para a sociedade de classes por meio da evolução da sociedade e das contradições entre os interesses das classes existentes. Ponce ressalta que estas contradições subsistiam de modo obscuro e insidioso. Numa história de lutas entre opressores e oprimidos, *entre classe em si e classe para si*. Posto que a primeira “se define pelo papel que desempenha no processo de produção e a segunda se define como uma classe que já adquiriu consciência do papel histórico que desempenha” (PONCE, 2007, p. 35-36).

Por um lado, possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas e também da riqueza espiritual. Por outro lado, a divisão da sociedade em classes excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade. O que fazia com que essa massa ficasse confinada a um nível muito próximo da animalidade. Por outro lado, a propriedade privada, com a divisão do trabalho, também deu origem ao fenômeno da alienação, do qual participam não apenas os explorados, mas também os exploradores (TONET, 2012, p. 78).

Em função dessa consciência adquirida pelas classes opressoras de si próprias, emerge diferentes propósitos. Para tanto, “adaptaram bem a sua educação e a que ministravam aos outros, aos fins que visavam”. Esta educação deveria cumprir três finalidades de modo eficaz e essenciais.

1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. *No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca. [...] No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos (PONCE, 2007, p. 36).

É possível constatar claramente que o ideal pedagógico já não seria o mesmo para todos. A dinâmica da classe dominante era o inverso da classe dominada, mesmo com tal oposição havia fortemente a ideologia de que a desigualdade educacional sucede da *natureza* das coisas. “A desigualdade era tida como algo natural. Por isso mesmo, a exclusão das classes subalternas do acesso à riqueza também era visto como algo absolutamente natural” (TONET, 2012, p. 78). Contra essa ideia não se questionava.

Para Ponce, (2007, p. 28) “A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral” puro da propriedade primitiva, vencida pela propriedade privada.

Dentro da própria Grécia, há uma separação das pólis Atenas e Esparta. Nisso Ponce destaca o exemplo da educação do homem antigo em cada uma delas. Em Esparta o Estado apoderava-se aos sete anos do espartano para estimular as virtudes guerreiras e este permanecia fiel até os sessenta anos. A educação que recebiam era militar compartilhada por homens e mulheres espartanas conhecida enormemente pela “severidade e crueldade” por parte dos selvagens brutais, taciturnos, astutos, cruéis e às vezes heróicos com o intuito de *fazer-se obedecer*. Totalmente voltada para a guerra e nada podia distraí-los dos exercícios militares.

Em Atenas, o método de educar era menos brutal do que aquele que imperava em Esparta, mesmo que os jovens atenienses considerassem a guerra como a sua ocupação fundamental e o despotismo como uma perfeita forma de governo. Esta educação tinha o objetivo de formar os homens das classes dirigentes, com caráter propriamente de classe. Uma formação dita integral, com bom preparo físico, psicológico e cultural. Em torno dos sete anos, o menino era orientado por um pedagogo. Na escola, os jovens estudavam música, artes plásticas, filosofia e tinham atividades físicas; já as meninas, não frequentavam a escola, ficava aos cuidados da mãe até o casamento. Conclui-se então que essas escolas tinham uma “liberdade de ensino”. Porém essa liberdade trazia às classes dominantes uma vantagem sobre as outras.

Assim como todas as outras sociedades, Roma também se tornou uma sociedade de classes, baseada na escravidão sob o monopólio de grandes proprietários, *os patrícios* e o domínio dos *plebeus* que eram excluídos dos postos dirigentes. Ponce conta que havia muitas

rivalidades comerciais de Roma com os povos vizinhos proporcionando constantes guerras e enchendo-a de escravos e ouro.

Com as novas exigências sociais destes, evidencia-se o surgimento de um “novo” homem e de uma “nova” educação. “Os filhos do proprietário recebiam a sua educação ao lado do pai, acompanhado-o nos seus trabalhos, escutando as suas observações, ajudando-o nas suas tarefas mais simples” (PONCE, 2007, p. 61-62). O novo ideal era a formação dos comerciantes e industriais, que até então tinham sido excluídos do ginásio. Vale salientar também que os sofistas atacaram as tradições dominantes e propuseram dar, não só os conhecimentos que a vida prática requer, mas também tornar a conduta independente da religião. Em síntese a educação era para a prosperidade e, para capacitá-los em assuntos políticos, em que fossem capazes de dominar os negócios da cidade (PONCE, 2007, p. 55). Mais tarde, o Estado reconheceu a necessidade de controlar de um modo mais cuidadoso o ensino das escolas, para impedir que as crianças fossem contaminadas por ideias subversivas.

Com o desmoronamento do trabalho escravo, algumas mudanças aconteceram. Porém certos aspectos, como a divisão de classes e os privilégios das classes mais altas, se mantiveram fortemente na sociedade feudal, pois “o cultivo em pequena escala voltou a ser o único que compensava, *o que é a mesma coisa que dizer que a escravidão se tornou desnecessária*” (PONCE, 2007, p. 83). O trabalho feudal era um regime que realizou um laço contratual de vassalagem entre homens que tinha poderes e necessidades diferentes, com aqueles, ao serviço total destes senhores, ao ponto de, em momento algum, abandonar o serviço dos seus senhores.

Ponce evidencia que a situação do ponto de vista dos explorados não mudou muito, em relação à escravista. Porém diferenças existiram. O escravo que era um objeto, não uma pessoa, passou a ser um *servo*, mais livre que o escravo, porque reconhecia uma autoridade que ele próprio ansiava reconhecer. Vejamos o que Saviani (2008, p. 31) diz:

[...] na medida em que o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre; o escravo não era considerado ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres. Então, o problema do escravismo, sobre o qual se assentava a produção da sociedade grega, fica descartado.

Já para os donos das terras, a servidão representou vantagem em relação à escravidão. Enquanto que para obter e manter um escravo era preciso um grande capital, em contrapartida, para a servidão não existia gasto, uma vez que o *servo* custeava sua própria vida.

Foi nesse contexto de transformações na sociedade feudal, que o domínio religioso ganhou grande importância em relação à Antiguidade. A partir daí o cristianismo entra com grande força na sociedade. Como mostra a seguinte frase: “Enquanto o escravo e o servo sofriam sob os seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de Deus” (PONCE, 2007, p. 87). A Igreja Católica passa a controlar quase toda a sociedade feudal, inclusive a economia.

[...] essa concepção essencialista recebe uma inovação, que diz respeito justamente à articulação da essência humana com a criação divina; portanto, ao serem criados os homens segundo uma essência predeterminada, também já seus destinos eram definidos previamente; conseqüentemente, a diferenciação da sociedade entre senhores e servos já estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana (SAVIANI, 2008, p. 31-32).

No campo educacional, dois grandes pensadores eram ligados à Igreja Católica: São Tomás de Aquino e Santo Agostinho. O primeiro tinha sua filosofia ligada a Aristóteles, o qual tinha suas concepções com fundamentos na pedagogia da essência. Entretanto, São Tomás de Aquino se opôs aos aspectos excessivos da interpretação ascética da pedagogia da essência, mas conservou as teses principais; Já Santo Agostinho, teve como influência as teorias de Platão, mais precisamente o neoplatonismo¹¹.

No âmbito educacional, o domínio da Igreja também prevaleceu. Após o desaparecimento das chamadas “escolas pagãs”, a Igreja se apressou para pegar a instrução pública para si. E como havia uma grande influência dos mosteiros (poderosos bancos de crédito rural), surgiram às escolas monásticas, as quais se dividiam em duas categorias: a primeira eram escolas dedicadas à instrução dos futuros monges, as chamadas “escolas para oblatas”, em que ministravam o ensino religioso necessário para a época; a segunda eram as escolas destinadas à plebe, consideradas “verdadeiras escolas monásticas” (PONCE, 2007, p. 91). Para esclarecer ainda mais a intencionalidade dessa educação, destaca:

Apressemos-nos a esclarecer que nessas escolas – as únicas que podiam ser frequentadas pela massa – não se ensinava a ler, nem escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. Herdeiras das escolas catequistas dos primeiros tempos do cristianismo, essas escolas não se incomodavam com a instrução, mas sim com a pregação. E, de fato, se recordarmos que, para a Igreja, tudo o que não desvia o homem do pecado é positivamente danoso, nada tem de estranho que, longe de se preocupar com o nível cultural das

¹¹ - Considerado como o último e supremo esforço do pensamento clássico para resolver o problema filosófico, que tinha encontrado um obstáculo intransponível no dualismo e racionalismo gregos. O neoplatonismo julga poder superar o dualismo, mediante o monismo estoico, na qual o aristotelismo fornece, sobretudo os quadros lógicos; e julga poder superar, completar, integrar a filosofia mediante a religião.

massas, ela barrasse cuidadosamente todos os caminhos que pudesse servir para o esclarecimento dessas massas (PONCE, 2007, p. 91).

Sobre estas bases, os monastérios criaram também, as escolas chamadas “externas¹²” que eram destinadas aos clérigos seculares e a alguns nobres que tinham vontade de estudar, mas não queriam tomar hábito. Mesmo com fundamento religioso, essas escolas submetiam seus alunos a uma disciplina rigorosa durante muitos anos. “*Juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regamente pelos serviços*, eis os produtos das escolas “externas” dos monastérios” (PONCE, 2007, p. 93). Adentrando um pouco sobre a educação do jovem nobre, podemos perceber que todos eles tinham um “percurso” a cumprir, como descrito no trecho a seguir:

O jovem nobre vivia sob tutela materna até os sete anos, ocasião em que entrava como *pajem* ao serviço de um cavaleiro amigo. Aos quatorze, era promovido a *escudeiro*, e nessa qualidade acompanhava o seu cavaleiro às guerras, torneios e caçadas. Por volta dos vinte e um anos, era armado *cavaleiro* (PONCE, 2007, p. 94).

A centralidade era atender aos interesses da classe social que representava. Sempre submisso aos padrões e necessidades que surgiam.

Com a transformação que ocorreu no âmbito econômico (a transformação das cidades em centros de comércio, onde os produtores trocavam seus produtos), a educação também sofreu modificação. O aparecimento dos burgueses citadinos fez com quem a Igreja deslocasse o foco de seu ensino. Portanto, foi necessário a criação de novas escolas, as escolas das catedrais. Os ensinamentos nessas escolas estavam nas mãos do clero secular e não mais nas dos monges. Tinham como foco a teologia. Mais uma vez a instrução não é um fato muito importante para as escolas. Como diz Aníbal Ponce em seu texto, “a escola catedralícia foi, no século XI, o germe da universidade”. A fundação destas permitiu muitos privilégios e vantagens à nobreza e o clero até então negados. Posteriormente, universidades, escolas primárias, escolas da burguesia e escolas municipais apareceram.

É relevante expor que a escolástica surge e com uma importância grande. “Representou no *front* cultural um verdadeiro compromisso entre a mentalidade do feudalismo em decadência e a da burguesia em ascensão; um compromisso entre a fé, o realismo e o desprezo pelos sentidos, de um lado, e a razão, o nominalismo e a experiência, do outro” (PONCE, 2007, p. 107). Com isso, os humanistas (Renascimento) começam a sua

¹² - Externas: fora dos muros do convento.

aparição no final deste período feudal. “O Renascimento se propôs formar homens de negócios que também fossem cidadãos cultos e diplomatas hábeis” (PONCE, 2007, p. 111).

Esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a idéia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais, configuravam injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir (SAVIANI, 2008, p. 32).

A favor de novas exigências sociais, importava após esse período feudal, que os indivíduos esquecessem tudo que haviam apreendido com seus antigos preceptores. É o que Rabelais (1725) citado por Ponce (2007, p. 113) diz: “queria, portanto, para o seu Gargântua, a água do eléboro para eliminar-lhes da memória a velha educação e deixar limpa a sua alma para o novo ensino”. A época do Renascimento herdou as tradições antigas e cristãs da pedagogia da essência (que teve início com Platão e com o cristianismo) e as completou com a concepção de modelo do homem, assentada numa concepção ideal do homem, baseado na razão. Assim como os sofistas, os humanistas defendiam também os direitos da razão, contra as exigências do ensino dogmático. E assim surgiu um novo mundo, em que as coisas se passam de um modo considerado “distinto”.

[...] o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização [...] desembocavam sempre numa teoria do ensino. Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno (SAVIANI, 2005, p. 01).

Nesse período em que a ênfase era a educação do homem burguês, surgem as correntes pedagógicas. Especificamente entre os séculos XVI ao século XVII, pedagogias que expressava “os interesses na nobreza cortesã, a que serve a Igreja feudal, a que reflete os anelos da burguesia protestante, e a que traduz as tímidas afirmações da burguesia não-religiosa” (PONCE, 2007, p. 118). Em destaque algumas concepções da época. **Jesuítas (1549-1759)**: Grupo que representava a orientação tradicional, relacionados à Igreja Católica, se tornou os senhores de grande parte da educação européia com a publicação da obra *Ratio studiorum*; Realçaram com vigor o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica; Não se preocupavam com a educação popular e queriam controlar a educação dos nobres e dos burgueses abonados; Ajudaram na conquista da hegemonia pedagógica da Igreja, fortalecia o poder papal e a defendia das ameaças que ela sofria. **Comenius (1592-1671)**: Criou o

“sistema natural da cultura” ou sistema pedagógico dependente da natureza; Continuou a tradição do renascimento de tornar mais fácil o ensino escolar; Dizia que a educação faz do homem um homem e o reconduz à sua essência mais profunda. **Lutero (1483-1546)**: Intérprete da burguesia moderada e da pequena nobreza; A intenção era não “abandonar” a classe dos desfavorecidos; Difundia as primeiras letras na medida em que a leitura permitisse o manuseio da Bíblia; A instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia. **John Locke (1632-1704)**: Desenvolveu a teoria da formação moral do adolescente de acordo com as exigências do seu estado, em sua obra *Pensées sur l’éducation* (Pensamentos a respeito da Educação).

Mais adiante no tempo, o primeiro pensador a se opor à pedagogia da essência foi **Rousseau (1712-1778)**. Ele diz que a educação não deve ir contra o homem para formar o homem, já que ele é naturalmente bom. Rousseau se preocupou, nesse período, com a educação do indivíduo, o qual tinha condições de manter um preceptor, e não com a educação das massas. Pode-se perceber traços de uma “nova pedagogia”, a pedagogia da existência que toma o homem tal como é e não como deveria ser. Constitui a corrente de maior importância da pedagogia burguesa.

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2008, p. 33).

Portanto, conclui-se que o Renascimento foi um período de grandes mudanças, baseados no antropocentrismo, individualismo e racionalismo, aos quais findaram na “humanidade” e na “razão” a que a burguesia necessitava para ser alardeada.

Para dar continuidade aos períodos seguintes, entendamos:

As massas exploradas da antiguidade e do feudalismo apenas haviam trocado de senhor. Para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento não eram suficientes o desenvolvimento do comércio e o alargamento quase mundial do mercado (PONCE, 2007, p. 137).

Além dessa mudança no modo de produção, outro fenômeno foi extremamente importante para o desenvolvimento do capitalismo. Um “regime em que o capitalista dá o trabalhador muito menos do que o valor do objeto produzido”. Esse sistema deixa explícito a função do dono dos meios de produção e do trabalhador que vende sua força de trabalho. Não sendo suficiente, o burguês piorou ainda mais a situação das massas. Estes deveriam estar

aptos a gerar lucro ao capital, na busca incessante de novos mercados consumidores e pelo aumento da produção. Para tanto aguçou entre os indivíduos a competição pelo mercado de trabalho. Com esse objetivo surge a necessidade de instruir as massas. Com base em Basedow (1723), Ponce (2007, p. 139) descreve como era as instruções dos trabalhadores e a educação dos chamados “cidadãos do mundo”.

Antes de tudo, ele distinguia dois tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes. “Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes *entre as classes a que se destinam essas escolas*. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como *devem ir mais longe do que os outros*, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais*, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, *a não ser por motivos de saúde*, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos.

A dualidade da escola está perfeitamente descrita e corretamente aplicada aos anseios que almejava o capitalismo, produzir cada vez mais, em escala gigantesca. Decorrente desse sistema cruel proporcionado pela *burguesia triunfadora* as crianças plebeias recebiam instruções para que dedicasse metade de todo seu tempo aos trabalhos manuais, já que, segundo a burguesia cada um deveria adequava-se impreterivelmente a sociedade de acordo com as circunstâncias e destinos do acaso, para melhor desvendar, de acordo com as “circunstanciais sociais” e “destino econômico”.

Condorcet (1743-1794) e Pestalozzi (1746-1827) tiveram um papel importante na discussão sobre a educação dessa época. O primeiro concedeu o direito de controlar o ensino e a obrigação de instruir ao Estado. Para ele, a instrução pública deve assegurar a todos um mínimo de cultura. Não permitia também que o Estado imponha a criança qualquer credo (era contra o ensino religioso nas escolas). “Que o poder do Estado – afirma – termine no umbral da escola, e que cada professor possa ensinar as opiniões que acredita verdadeiras, e não as que o Estado crê verdadeiras” (PONCE, 2007, p. 142). O segundo por sua vez dedicou a sua vida às crianças pobres e queria aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, a sua atividade própria. Queria também desenvolvê-las de acordo com seus dons, suas possibilidades e experiência do mundo e da sociedade. Contudo “ele nunca pretendeu outra coisa a *não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza*” (PONCE, 2007, p. 146).

Enfim, até este período ficou evidente as intenções da burguesia para o campo educativo. Educar a elite para gerir e instruir e os trabalhadores para obedecer e gerar lucro.

A denominada nova educação é um período de grandes revoluções, guerras e mudanças em todos os aspectos, tanto econômicos, políticas, quanto morais. Presencia-se o fortalecimento do capitalismo devido ao neoliberalismo e à globalização. E como veremos a seguir, todo esse processo repercutiu fortemente no âmbito educacional.

Com o conflito da Igreja com a burguesia (a qual tinha ódio pela Igreja) resultou em um tipo de escola que estava longe de ser revolucionária: a escola laica. Ela se caracterizava por regulamentar o ensino religioso ministrado nas escolas. Essa nova educação significava um ponto final na batalha para acabar o controle de ensino das igrejas.

Cinquenta anos após esses acontecimentos, podemos perceber que a burguesia não havia dado às massas o mínimo necessário de ensino, o qual convinha aos seus próprios interesses. Como diz a seguinte declaração do ex-ministro argentino da instrução pública Carlos Saavedra Lamas, “[...] há não muito tempo que o nosso sistema atual de educação era inepto, porque não atendia às necessidades de toda população segundo idade, situação escolar e tendências” (PONCE, 2007, p. 157).

Ponce afirma que os próprios ministros reconheceram o fracasso da escola burguesa, enquanto os reacionários negavam a realidade sob a justificativa que a escola burguesa apenas eliminava os que eram incapazes de receber instrução. Na verdade, a burguesia estava programada a afastar os filhos dos proletariados que tinham acesso a escola. De fato, a escola burguesa receava que a classe operária pretendesse sair da sua condição de proletariado com isso afastava os poucos filhos dos trabalhadores que a frequentavam. Essa era a crua realidade que a burguesia dissimula.

Na citação de Ponce a nova educação tem como base as necessidades dos pequenos e leva em conta a personalidade dos alunos; porém como se tratava da educação burguesa, os únicos que tinham o privilégio e o tempo de dedicação aos estudos eram os filhos dos burgueses, ao contrário dos da classe operária, que tinham que trabalhar.

Em substituição ao malbarato de tempo e de esforço que as velhas técnicas traziam consigo – soletramento, memorização, fragmentação do ensino, etc. –, a nova técnica se propunha aumentar o rendimento do trabalho escolar cingindo-se à personalidade biológica e psicológica da criança (PONCE, 2007, p. 162).

É nesse ponto da história em que as necessidades da indústria, aceitaram a necessidade de haver cooperação no trabalho que entra em cena o coletivo na educação. “[...] depois do individualismo da velha escola, temos a socialização da nova” (PONCE, 2007, p. 163).

A nova educação se propõe, com efeito, construir o novo homem a partir da escola burguesa; de uma escola, na realidade, na qual o Estado burguês se comprometa a não interferir em nada, de uma escola em que os professores deverão, portanto, ingressar completamente isentos de qualquer mentalidade de classe (PONCE, 2007, p. 167).

Por volta do ano de 1900, duas correntes pedagógicas se apresentam na nova educação. A corrente doutrinária e a corrente metodológica. A doutrinária se caracteriza por ter como objetivo a capacitação do aluno em suas técnicas, mergulhado no seio da cultura. Essa corrente tem uma orientação filosófica e não visa à parte prática, a qual refletirá na vida do educando. Podemos compará-la à pedagogia da essência. A metodológica visa uma metodologia para ensinar os alunos, proporciona um ensino para a vida prática; quer uma racionalização do ensino de forma prática e eficaz. Quer também que o rendimento escolar aumente, levando em conta a personalidade dos alunos. Pode ser comparada à pedagogia da existência. Percebe-se, que a nova escola é pedocêntrica, quando há uma supervalorização da criança, ou seja, a criança no centro da educação. Ao contrário da escola tradicional que era magistrocêntrica, é quando o papel do professor é valorizado demais.

Gentile (1875-1944) também manifesta a sua opinião em relação à educação nesse período. Em sua ideia, a massa não deveria ter acesso à cultura, e o seu controle espiritual deveria estar nas mãos da religião.

O nosso homem é aquele que possui aquilo que se chama consciência; trata-se do homem, digamos claramente, das classes dirigentes, sem o qual nem ao menos poderia existir o outro homem, o da boa digestão, porque até as boas digestões necessitam do apoio da sociedade, e não podemos concebê-la sem classes dirigentes, sem homens que pensam por si e pelos outros (PONCE, 2007, p. 172).

Esse é o ideal consolidado da burguesia. Por fim, foi um período de grandes mudanças no âmbito educacional, a partir do firmamento do capitalismo na nossa sociedade, causando mudanças em todas as dimensões.

Com o modelo de produção fordista-taylorista, caracterizado por sua fabricação em série e em larga escala. “O trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho” (TONET, 2012, p. 13). Daí o capitalismo gera novas exigências educacionais, para

acompanhar as necessidades sociais postas aos indivíduos, em que estes deveriam desenvolver novos conhecimentos e habilidades de maneira ágil a atender situações inesperadas que surgissem no seu cotidiano, numa estipulada profissão geradora de mais-valia aos capitalistas. “Essa forma de educação, teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva” (TONET, 2012, p. 13).

Nas últimas décadas, a educação não tem conseguido acompanhar as transformações que ocorreram no mundo do trabalho, em razão de “um novo modelo produtivo, caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos” (TONET, 2012, p. 13-14). Com o capitalismo em cena, o trabalho ganhou um caráter particularmente indispensável ao desenvolvimento da riqueza social.

O trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. Certamente, a formação cultural ainda era bastante valorizada, especialmente no período ascensional do capitalismo, ou seja, até a realização plena da revolução burguesa (TONET, 2012, p. 76).

Evidentemente que um novo modelo produtivo, estabeleceria um novo padrão de formação.

Certamente, a informação – especialmente o domínio das novas tecnologias – continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (TONET, 2012, p. 14).

Na atual sociabilidade a educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. Então, nesta sociabilidade não há obscuridade de que a educação tem predominantemente um caráter mercantil, de preparar sujeitos para o mercado de trabalho, com formação de mão-de-obra para o capital. O pretexto é que serão qualificados profissionalmente, ou melhor, de forma “integral” para seu desenvolvimento econômico e pessoal, isso nada mais é, do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital.

[...] na sociedade burguesa é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. O que significa que, em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano. No entanto, como isso, de fato, não é possível

(justifica-se essa impossibilidade pela desigualdade que resultaria da livre iniciativa, expressão do inato egoísmo humano), a dissociação entre discurso e realidade efetiva impõe-se como uma necessidade. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual (TONET, 2012, p. 78).

Em síntese o ensino está marcado pela mercantilização, pelo rebaixamento e esvaziamento de conteúdos. Situação predestinada pelo capital para a educação, com o intento de que esta apenas possa mediar à reprodução dos seus interesses na totalidade social. Sem o limitado acesso a educação formal, os trabalhadores não reproduzirão o sistema do capital.

Como vimos, em cada modo de produção social concretamente existente, o complexo educativo altera-se proporcionalmente a cada forma e necessidade da sociabilidade inserida. Para cumprir a certas determinações vivenciam diferentes tendências educacionais pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, as quais norteiam as práticas educativas dos educadores e por coexistirem na história da educação é relevante expô-las sucintamente para relacionar com alguns períodos abordados anteriormente.

Saviani (2008) denomina o primeiro grupo dessas tendências como “teorias não-críticas”, uma vez que a educação é um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade e tem função de reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Ele a divide em *pedagogia tradicional*, que “surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2008, p. 05). *Pedagogia nova* em que a educação tinha “função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 2008, p. 07). E *Pedagogia tecnicista* que parte do “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2008, p. 10).

Em um segundo grupo Saviani coloca as chamadas “teorias crítico-reprodutivistas”, pois estas se empenham em compreender a educação segundo seus determinantes sociais, mas limitam-se por colocar a função básica da educação apenas como reprodução da sociedade. Estas ele chama de *Teoria do sistema de ensino enquanto violência*

simbólica, em que “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 2008, p. 17). *Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (AIE)*, nessa o ensino “constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante” (SAVIANI, 2008, p. 19). E *teoria da escola dualista* que “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês” (SAVIANI, 2008, p. 23). Sobre estes dois grupos evidência;

[...] enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do Suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí, seu caráter segregador e marginalizados. Daí, sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas (SAVIANI, 2008, p. 24).

Sabendo que a escola é determinada pela sociedade de classes e sem querer ingressar em um dos grupos citados acima, tenta “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)” (SAVIANI, 2008, p. 25). Lança *Para uma Teoria Crítica da Educação* justificando que esta teoria só pode ser concretizada se partir dos interesses da classe dominada e ainda sobre “um caminho repleto de armadilhas”. Contudo deve-se correr o risco e “avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (SAVIANI, 2008, p. 25). A proposta de Saviani para a educação da classe trabalhadora,

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2008, p. 26).

Na perspectiva de explicitar melhor sua pretensão amplia sua proposta na pedagogia histórico-crítica, por acreditar que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação e também por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação. Ao pensar na educação da classe dominada, elabora este método de ensino. Vale ressaltar que esse método visa:

[...] estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 04).

Consideramos que essa é uma teoria de grande relevância para a educação, principalmente por resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, o saber sistematizado que define a especificidade do saber escolar. Esta proposta, assim como as anteriores, tem sua determinada relevância. A questão a que pode diferir é, até que ponto essa proposta atende aos anseios da classe trabalhadora, frente às políticas públicas do capital determinadas para o interior da escola. Posto que seu método finda apenas na perspectiva de qualidade no ensino-aprendizagem, que sem dúvida já é de grande relevância.

Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política. A seguir os passos estruturados por Gasparin (2005): 1º Passo Prática Social Inicial Nível de desenvolvimento atual do educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados. [...] 2º passo Problemática: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. [...] 3º passo Instrumentalização: Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. [...] 4º passo Catarse: é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. [...] 5º passo Prática social final - novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 09-10).

Segundo Saviani (2007) está proposta nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras, faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação, em outras palavras, não atendiam as perspectivas de muitos educadores. Em parte, isso justifica o seu atrelamento na construção das políticas a que a sociedade capitalista necessita para sua continua reprodução.

Tais afirmações vêm ao encontro de nossos anseios, na medida em que compreendemos que uma proposta educacional para o trabalhador, só poderá se efetivar para além da sociabilidade capitalista. O que se constata no campo educacional da sociedade que estamos inseridos, são buscas continua de melhorias para o processo de ensino-aprendizagem. Pautadas na superficialidade de conhecimentos práticos, necessários as exigências do mercado. Na expectativa de encontrar uma proposta adequada “fazem de sua prática um ecletismo de tendências; dentro de uma estrutura tradicional, oscilando entre concepções escolanovistas e libertárias; porém sem radicalidade filosófica do que se pretende” (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 02).

Vale salientar que o conhecimento sobre as tendências pedagógicas é de extrema importância, visto que, se baseiam em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, que atende ao momento histórico no qual estão inseridas como vimos anteriormente. E também porque a partir destas o educador poderá construir criticamente sua própria trajetória político-pedagógica adaptando-a ao fim que se pretende chegar. “Através destes conhecimentos poderão propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar” (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 02). Daí a necessidade de se pautar na superação dessa lógica, na perspectiva da emancipação humana, sem estar atrelado ao projeto burguês, ao contrário, esse conhecimento só alienará e satisfará aos anseios do capitalismo.

Podemos novamente ressaltar que é impossível uma proposta educacional que supere o que está determinado pelo capital. Entretanto, Ivo Tonet afirma ser possível realizar atividades educacionais emancipadoras. Longe disso, de nada adiantaria conhecer todo o percurso alienador que parte da forma de trabalho abstrato, para os demais complexos, especificamente o educacional; realizar lutas na tentativa de libertação e findar apenas reproduzindo os interesses dessa lógica. Contentando-se apenas com um ensino que atenda as perspectivas básicas do saber sistematizado, ou seja, que aprenda a ler e escrever e saiba manusear minimamente as máquinas capitalistas e a força de trabalho adequada ao sistema atual.

Tonet não tem uma pedagogia como fazem, por exemplo, cada um a seu termo, Freire (1974), Arroyo (1987), Saviani (2008), entre outros, que propõe a realização de uma pedagogia que atenda aos diferentes interesses da classe trabalhadora nos mais diversos e essenciais aspectos a sobrevivência nessa forma de sociabilidade. Embora tenham construído

uma pedagogia baseada na compreensão da realidade, no preparo para o mundo adulto, mediante a adequação de conteúdos sobre a realidade do aluno e de sua necessidade de emancipação, finda por atender aos interesses do capital, uma vez que a educação nessa conjuntura é confinada ao fracasso. Com base nessa reflexão constatamos a impossibilidade de uma pedagogia que concretize uma formação integral na perspectiva da emancipação humana sem antes derrubarmos as barreiras que forçam o complexo educativo a atender as determinações do capital. Dada as contradições Tonet (2004) afirma ser inviável uma política educacional que atenda essa perspectiva, entretanto diz ser possível realizar de forma limitada atividades educativas de caráter emancipador.

Destarte, suas ponderações indicam para a possibilidade, não sem contradições, da realização de atividades, muito específicas, no âmbito da educação que contribua para formar indivíduos no horizonte revolucionário, mediante a constituição da necessidade de uma outra forma de sociabilidade que garanta a futura reprodução da raça humana, de forma que todos gozem da plena liberdade e de todos os patrimônios construídos ao longo da história por eles mesmos.

No ponto de vista ideológico, não temos intenção de neutralidade. Acreditamos com Marx, que a ideologia de cada tempo é a ideologia da classe dominante. Por isso, nossas intenções ao estudar tais atividades se direcionam no sentido de vasculhar se há e em até que ponto, não uma ciência educativa para a emancipação, pois isso, como já enfatizamos seria impossível na atual ordem, pleiteamos encontrar, por mínimas que sejam guiados por Tonet, ações possíveis de se realizar para o fim que julgamos ser a consolidação justa da sobrevivência da humanidade.

Já mencionamos que vários teóricos educacionais discutem a saída dessa forma alienadora, mas suas propostas findam atreladas ao projeto da sociedade de classe. Intrépido Tonet propõe essas atividades emancipadoras, ditas possíveis de realizar-se nessa lógica. De outro modo, nada de mais concreto pode-se realizar no interior da escola. E já que a pretensão é chegar a uma forma de sociabilidade livre, deve-se caminhar na direção que se pretende chegar. Enfim, algo necessita ser possível de realização através das inúmeras contradições existentes no capital.

A trajetória dessa pesquisa expõe elementos que nos dará subsídios para analisar até que ponto essas atividades emancipadoras são realizáveis nessa lógica e se podem suscitar

transformações na conscientização dos educandos, contribuindo, ou não para um percurso de lutas em prol de uma forma livre de viver.

3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.

Iniciaremos esse capítulo analisando a configuração da crise do capital em uma perspectiva histórica, esta por conceber que os fatos dessa realidade só têm significado a partir desse movimento determinativo, buscaremos ainda abarcar os elementos que compõem as múltiplas determinações da totalidade da crise do capital e suas implicações e contradições no âmbito da educação escolar. Acreditamos que de nada adiantaria abordar apenas o problema específico do nosso objeto de pesquisa se não compreendêssemos que implicações têm a crise do capital com as condições de trabalho no interior da escola e o que tem a ver a sociedade de classes e as lutas de classe com a educação.

No capítulo anterior vimos que a escola expressa o conjunto da sociedade na totalidade de suas relações e “que esta até poderia ser diferente e deveria ser, mas não o será diferente da sociedade que a construiu e que a sustenta e de tudo aquilo que deseja fazer dela” (ORSO, 2011, p. 238).

Nesse sentido é preciso compreender que hoje a humanidade vive sob uma crise, a qual é compreendida por Mészáros (1995, 2003) como estrutural— visto que atinge a todas as esferas e setores da atividade produtiva e reprodutiva do sistema do capital global— e a educação situada dentro desse contexto como um dos seus complexos sociais não poderia se eximir. Afinal, o mundo todo está em crise, já que a matriz do mundo (o trabalho) está em crise, todos os complexos estarão.

Mészáros (1995) define a crise como algo muito além da relação de poder entre a burguesia e a classe trabalhadora, se assim fosse seria possível extinguir com a “expropriação dos expropriadores”. O capital é uma forma historicamente peculiar de controle do metabolismo social que desvaloriza as necessidades humanas para transformá-las em coisas, objetos de produção (MÉSZÁROS, 2003). Antagonisticamente estruturado da menor a mais abrangente unidade política e sócio-econômica, sendo que na atual lógica é condição necessária e indispensável para a realização do trabalho abstrato que, objetivado e alienado, volta a ser capital, dominando o trabalhador de forma perversa a partir da venda de sua força de trabalho, apenas para mantê-lo vivo e garantir essencialmente a reprodução do tal, vejamos:

O capital enquanto tal nada mais é que uma dinâmica, um modo e meio de mediação reprodutiva que a tudo abarca e domina [...]. É um sistema claramente identificável de mediações o qual, nas suas formas adequadamente desenvolvidas, subordina estritamente todas as funções sócio-reprodutivas — das relações de gênero e de família às relações materiais de produção, e até mesmo a criação de obras de arte — à exigência absoluta da expansão do capital, isto é, da sua própria expansão contínua em reprodução ampliada enquanto um sistema sócio-metabólico de mediação (MÉSZÁROS, 1995, p. 117).

Essa forma expansiva do capital¹³ acontece pelo desenvolvimento da riqueza humana alienada, produzida pelo trabalho excedente, para além das necessidades humanas, logo que ampliam suas forças reprodutivas, destroem as relações sociais, aguçam a desumanidade e desdobram parcialmente a autodestruição. Estas são algumas das características essencialmente incontroláveis desse processo, de maneira que só existe sob esses fatores. É perceptível a generalização dessa estrutura que assola e invade não apenas o mundo das finanças globais, mas também todas as dimensões sociais, econômicas e culturais da totalidade social.

A consolidação do capitalismo é acometida por uma sucessão de crises, comandada pela produção do capital. Na história real e concreta, portanto ontológica, constata-se que a dinâmica capitalista “revelou-se profundamente *instável*, com períodos de expansão e crescimento da produção sendo bruscamente coartados por depressões, caracterizadas por falências, quebradeiras e, no que toca aos trabalhadores, desemprego e miséria” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 156). Os mesmos autores em suas análises sobre o modo de produção capitalista comprovam que as crises são inelimináveis e indicam o quanto é instável o desenvolvimento capitalista.

[...] a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC, a crise é constitutiva do capitalismo: **não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise** (NETTO; BRAZ, 2007, p. 157 grifos do autor).

É exatamente isso que vemos hoje. As crises são inevitáveis e necessárias a produção e acumulação do capital, uma vez que o empobrecimento, a miséria e a insuficiência de valores de uso e bens necessários a vida do trabalhador acarretam mais-valia para o capitalista através da “redução da produção que ocasiona a diminuição da força de trabalho utilizada (isto é, o desemprego)” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 158).

¹³- “O capital é uma relação social e não uma coisa (TONET, 2012, p. 28).

Longe de serem naturais, as crises revelam as contradições do modo de produção capitalista à medida que a oferta de mercadorias torna-se excessiva em relação à procura (demanda) e, então restringe-se ao limite a produção. Entendamos:

O capitalista investe **dinheiro** para produzir **mercadorias** com o único objetivo de **obter mais dinheiro do que investiu** — a mercadoria produzida só se realiza quando pode ser convertida em (mais) dinheiro. A crise, imediatamente, é a interrupção desse movimento: a mercadoria produzida não se converte em (mais) dinheiro. O movimento do capital fica em suspenso: a reprodução ampliada — isto é, a acumulação — não pode prosseguir (NETTO; BRAZ, 2007, p. 158).

Netto e Braz (2007) constatarem que o desencadear da crise pode se originar por incidente econômico ou político, dentre eles cita a “falência de uma grande empresa”, “um escândalo financeiro”, “a falta repentina de uma matéria-prima essencial”, “a queda de um governo”. A resposta a esse cenário surge repentinamente nas operações comerciais que se reduzem, na falta de venda das mercadorias, na diminuição ou paralisação da produção, na falência de empresas, na queda de preços. Restando apenas os baixos salários, o crescimento desmesurado do desemprego e empobrecimento generalizado dos trabalhadores dentre outras circunstâncias.

De igual modo, Mandel¹⁴ (1990, p. 210) relaciona as causas principais das crises econômicas capitalistas expostas nos debates e obras marxistas, a saber: 1) a superacumulação de capitais, 2) o subconsumo das massas, 3) a anarquia na produção e a “desproporcionalidade entre os diferentes ramos da produção” e 4) a queda na taxa de lucro.

Sobre a *superacumulação de capitais*, Mandel apesar de ponderar como uma das possíveis causas adverte que não se deve vinculá-la mecanicamente a salários elevados, os quais inibiriam o investimento capitalista e os lucros. Adverte que a superacumulação de capitais é sempre acompanhada de superprodução de mercadorias, as quais um nível baixo de salários não consegue absorver. (MANDEL, 1990, p. 210).

¹⁴ Vale ressaltar que há diferenças importantes entre as concepções de Mandel (1990) e Mészáros (2003) no que tange ao entendimento do processo de crise do capital que se instaura a partir da década de 1970, mas que o limite de tempo da pesquisa não nos permite abordá-los. De modo breve aclaramos que a concepção cíclica do desenvolvimento capitalista, tão própria de Mandel (1990), abre a via para noção de novas possibilidades de retomada expansiva do capital (mesmo que profundamente desumanas), reprimindo a crise e retomando um nível de lucratividade média. Em Mészáros (2003), está interditado o horizonte de saída da crise que se abate sobre o capitalismo desde os anos 1970. Para ele, essa crise ativou aquilo que designa como de “limites absolutos do capital” e, daí para a frente, ao Estado cabe a “gestão da crise”, adiando-a: de um lado investindo esforços (fundo público) para oferecer outro destino a setores monopolizados que não a bancarrota (mesmo assim sem garantias de êxito) e, de outro, implementando a mais brutal desregulamentação do trabalho.

Quanto ao *subconsumo das massas*, admoesta tal como a anterior para a versão banal que indica o aumento dos salários como sua solução, reforçando que aos capitalistas não interessa a venda em si, ou melhor, a venda pela venda, mas a venda apenas como um meio para obter o lucro suficiente (MANDEL, 1990, p. 210-211). Já para *a anarquia na produção* e a “*desproporcionalidade entre os diferentes ramos da produção*”, o autor no que concerne a crise leva em consideração sua causa, todavia desde que não se tente fornecer uma versão “*harmonicista*”, segunda a qual bastaria que “um cartel geral regulasse a produção de todos os setores, para que as crises desaparecessem”. Não nos esqueçamos, lembra, de que no modo de produção capitalista, a desproporção entre a produção e o consumo dos “consumidores finais” é constitutiva do próprio sistema (MANDEL, 1990, p. 211).

E a *queda na taxa de lucro*, a qual faz uma análise linear tal qual: “queda na taxa de lucro/redução dos investimentos/redução do emprego/redução das rendas/crise de superprodução”. (MANDEL, 1990, p. 211). Mandel mostra na verdade que acontece mesmo é um crescimento, e não uma redução de investimentos e por vez entende que “para compreender o encadeamento entre a queda da taxa de lucro, a crise de superprodução e o desencadeamento da crise, devemos distinguir os fenômenos de aparecimento da crise de seus detonadores [...]” (MANDEL, 1990, p. 211).

Em sùmula compreende que a crise econômica capitalista é sempre uma crise de superprodução de mercadorias, uma vez que “a superprodução significa que o capitalismo produziu tantas mercadorias que não havia poder de compra disponível para adquiri-las ao preço de produção, isto é, a um preço que fornecesse a seus proprietários o lucro médio esperado” (MANDEL, 1990, p. 211-212).

Em reação a essas condições os capitalistas intensificam os métodos de trabalho, modificam as formas de vida operária e, principalmente, concebe as bases políticas e sociais de uma iniciativa que permita às classes dominantes tornar seus interesses particulares em universais, isto é, válidos para todas as classes, com o anelo de erguer as taxas de lucros e evitar sua queda.

Testifica-se que os ímpetus das crises sucedem diferentemente aos capitalistas e trabalhadores, assim sendo Mota (2009, p. 4) salienta:

Para os capitalistas, trata-se do seu poder ameaçado; para os trabalhadores, da submissão intensificada. Estes últimos são frontalmente penalizados na sua materialidade e subjetividade posto que afetados pelas condições do mercado de

trabalho, com o aumento do desemprego, as perdas salariais, o crescimento do exército industrial de reserva e o enfraquecimento das suas lutas e capacidade organizativa.

Notem que na lógica desse sistema os mais atingidos sempre são os trabalhadores, de maneira oposta a esse incidente “as crises são funcionais ao modo de produção capitalista, constituindo-se num mecanismo que determina a restauração das condições de acumulação, sempre em níveis mais complexos e instáveis, assegurando, assim, a sua continuidade” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 162). Essa é a necessidade do capital de ter uma posição — preponderante e estrutural e de se tornar o monopólio global, — coloca em risco a sobrevivência da humanidade ao subjugar globalmente o trabalho por meio de toda e qualquer agência social específica capaz de assumir o papel que lhe for atribuído de maneira que todo metabolismo social será controlado (MÉSZÁROS, 2003, p. 13). Ainda sobre a crise no trabalho Iasi (2010, p. 31) conclui:

A crise é, antes de tudo, o momento da chantagem do capital sobre o trabalho. Uma vez consolidada a subordinação real do trabalho ao capital, a burguesia lança mão do discurso segundo o qual a crise não interessa a ninguém e a única solução para os trabalhadores voltarem a ter seus empregos, sua precária capacidade de consumo restaurada e melhorar, quem sabe um dia, suas condições de vida, é assumir o remédio amargo capaz de salvar o capitalismo para que ele volte a crescer.

Os cruéis efeitos e consequências das crises, por mais danosos que sejam ao modo de produção capitalista, em nada conduzem a seu colapso ou falência, ao contrário, apenas energizam ainda mais a lógica do capitalismo. O sistema em sua totalidade alcança a subordinação da sociedade através de todos os elementos sociais, “desvinculando seus antigos componentes orgânicos dos elos dos sistemas orgânicos precedentes e demolindo as barreiras que impediam o desenvolvimento de novos componentes vitais”, com o intuito de produzir a generalização das mercadorias (MÉSZÁROS, 1998, p. 08).

Vimos que as crises capitalistas não decorrem de uma única causa, elas resultam da própria dinâmica contraditória do modo de produção capitalista, ou melhor, só se desenvolve com a reprodução e ampliação das diversas contradições que se convergem em crises. Para Mézáros (2011) são as formas precedentes de base do capital que determinam a crise estrutural que, de fato, não tem origem sozinha, ela resulta do bloqueio de uma ou de todas as dimensões que constituem o desenvolvimento do capital, (produção, consumo e circulação/ distribuição/ realização). De um modo geral Netto e Braz (2007, p. 156) expõe de forma sucinta uma sucessão de *crises econômicas*.

[...] de 1825 até às vésperas da segunda guerra mundial, as fases de prosperidade econômica foram catorze vezes acompanhadas por crises; a última explodiu em 1937/1938, mas foi interrompida pela guerra. [...] inicialmente, tais crises eram mais ou menos localizadas (a primeira, de 1825, envolveu praticamente apenas a Inglaterra); desde 1847-1848, elas passaram a ganhar dimensão mundial — e a mais grave do século XIX foi a que eclodiu em 1873. No século XX, a crise que se abriu em 1929 teve consequências catastróficas.

Contatamos a partir dessa explanação que as crises posteriores já se energizavam com essas sequências de tragédias, é o que mostram Santos e Costa (2012, p. 27),

[...] 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.

Já nas últimas décadas a crise decorreu aproximadamente a partir do início dos anos 1970, em que o modelo de produção fordista¹⁵/taylorista¹⁶ começou a dar sinais de esgotamento com a baixa das taxas de lucro, visto que para Mészáros (2011, p. 791) “ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema”. Outro colapso ocorreu exatamente por fragmentar o trabalho em suas partes mais essenciais, e decompor as tarefas realizadas por cada trabalhador a qual reduz a atividade destes a movimentos repetitivos, e aumenta ao máximo o ritmo de trabalho, com a intensificação das mais diversas formas de exploração na tentativa de manter as taxas de lucro do capital elevadas e como alternativa de recuperação do sistema anterior. Segundo Antunes (2006), o sobretrabalho desenvolveu o modelo de Estado intervencionista, conhecido como Estado de Bem-Estar Social¹⁷, *Welfare State*¹⁸, ou ainda, Estado-Providência — reconhecido pelas altas taxas de crescimento econômico, pela ampliação do padrão de vida dos trabalhadores, pelo convívio democrático entre as classes — que garantia o avanço do consumo em escala ascendente, pelo menos em

¹⁵ - “O fordismo produção em massa exigia o correspondente consumo de massa. O conjunto de medidas que desencadeou, visando consolidar um novo sistema de produção industrial, afirma Harvey (1992:121), implicou inovações não só produtivas, mas um “novo sistema de reprodução da força de trabalho”, um “novo controle e gerência do trabalho” e um novo tipo de sociedade democrática, moderna e populista (PANIAGO, 2007, p. 02).

¹⁶ - Taylorismo - trabalho industrial fragmentado, em que cada trabalhador passou a exercer uma atividade específica no sistema industrial. A organização foi hierarquizada e sistematizada, e o tempo de produção passou a ser cronometrado.

¹⁷ - “São instituições chaves na estruturação de classe e da ordem social” (apud. ESPING-ANDERSEN, 1997, p. 55). É um “falso socialmente necessário”, como sempre nesses fenômenos ideológicos, tem seus fundamentos na própria vida social (LESSA, 2013, p. 186). Vale aclarar que esse autor diz não haver um Estado de bem-estar social.

¹⁸ - “Estratégia do capital nos dias correntes, que prioriza a supressão de direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como privilégios de trabalhadores) e a liquidação das garantias ao trabalho em nome da “flexibilização” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 226).

curto prazo, pois “o gargalo continuava sendo o fato de a produção aumentar mais aceleradamente que o consumo [...]” (LESSA, 2007, p. 283), o que não se concretizou. Assim, este modelo iniciou sua falência por meio da associação dos sindicatos e do ataque político ao movimento operário mais radical, políticas fiscais e monetárias, políticas de investimento, políticas de controle do trabalho e de complementação dos salários através dos gastos sociais. Para Paniago (2012), gerou apenas uma ilusão democrática de que através das conquistas políticas, sem alteração da base material de reprodução do sistema do capital, poderiam ser colocados limites à exploração do trabalho, e se alcançar uma suposta sociedade mais justa e igualitária. E como resposta o capital iniciava um novo processo de reorganização de seu sistema econômico, ideológico e político de dominação,

[...] cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (...); a isto se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumento necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2006, p. 31).

A partir desses elementos, poderemos principiar e assinalar realmente a crise estrutural, sob vários modelos, dentre eles o neoliberalismo que “responsabilizar-se-ia por propor a leitura político-econômica da realidade dando resposta à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem-estar Social operacionalizadas pelo Estado Providência” (SANTOS; COSTA, 2012, p. 25). Caracterizado por centrar-se na constituição de redes de proteção social, políticas de combate à pobreza, comunidades solidárias e expansão dos programas de assistência social.

A ideologia neoliberal, sustentando a necessidade de “diminuir” o Estado e cortar as suas “gorduras”, justifica o ataque que o grande capital vem movendo contra as *dimensões democráticas* da intervenção do Estado na economia. Contudo, melhor que ninguém, os representantes dos monopólios sabem que a economia capitalista *não* pode funcionar sem a intervenção estatal; por isso mesmo, o grande capital continua demandando essa intervenção (NETTO; BRAZ, 2007, p. 227).

Na verdade, se trata de um sistema de exploração do trabalho, ou seja, um “estado mínimo” *para o trabalho e o máximo para o capital*, o gravame da crise sempre recai fundamentalmente sobre o trabalho, na proporção que surgiu ainda a ideia do terceiro setor, a qual seria “impulsionadora de valores altruístas, colaboracionistas, numa conjunção de interesses comuns entre trabalhadores, capitalistas e cidadão em geral” (MONTAÑO, 2002), no mais intenso sentimento de “ajuda ao próximo”.

Esta proposta neoliberal se caracteriza pelo apelo compadecido de combater à desigualdade social, se propondo a defender o ponto de vista da classe trabalhadora, através de propostas de ação beneficente e de integração social dos desassistidos, e veem nesse novo espaço público não-estatal uma alternativa ao paternalismo burocratizado do Estado do Bem-Estar Social, com um suposto ganho de liberdade e autonomia do trabalho.

Coaduna-se com o grande avanço do sustentáculo neoliberal a demagogia¹⁹ da *globalização*, uma vez que nesta, o capital que antes era regulamentado ou administrado pela esfera estatal ganha uma expansão de mundialização com maiores oportunidades de investimento, ou melhor, o “grande capital quer impor uma *desregulamentação universal*— que vai muito além da “desregulamentação” de trabalho. O objetivo declarado dos monopólios é garantir uma plena liberdade em escala mundial, para que os fluxos de mercadorias e capitais não sejam limitados por quaisquer dispositivos” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 228). Logo,

A velocidade não envolve apenas a circulação de coisas e materialidades, mercadorias e pessoas: as *infovias* permitem que informações, imagens, sons e toda uma simbologia girem rapidamente pela terra, agora sim transformada na *aldeia global*. [...] Os mesmos recursos informacionais incidem em domínios diretamente relacionados à vida econômica — os exemplos mais óbvios são aqueles que afetam as atividades bancárias e financeiras (a “volatilidade” dos capitais referidos acima e sua ação especulativa explicam-se também por aqueles recursos) (NETTO; BRAZ, 2007, p. 236).

De acordo com Netto e Braz (2007) a globalização é tida como um “progresso”, visto que atende de forma global o conjunto da humanidade inserida no capitalismo e porque ampliou as oportunidades de compras e vendas pondo fim nas restrições internacionais e ainda pelas comunicações instantâneas entre agentes econômicos nos mais diversos locais do planeta. Paradoxalmente, como nos explicam os mesmos autores os países findam sempre criando barreiras aos *fluxos de força de trabalho*. Contudo o elemento central do capital é sua livre mobilidade.

Santos (2009, p. 74-75) reforça “que nem a mundialização do capital, tampouco a pretensão de minimizar a participação do Estado na economia consegue resolver, ou, pelo menos amenizar, os bárbaros índices de miséria que assolam o mundo”. Na verdade, exploram o operário, quando determina um modelo flexível, participativo e integrado ao processo produtivo, ou seja, polivalente, multifuncional, capaz de trabalhar com diversas

¹⁹- Demagogia porque declaram o fim das barreiras mercantis e de capitais e continuam protegendo os seus mercados nacionais das relações internacionais.

máquinas simultaneamente. Percebe-se que essas políticas não proporcionaram mudanças empiricamente no cotidiano do operário, ao contrário, nas obras marxistas vemos que existem muito mais linhas de continuidade do que de rupturas, permanecendo ou se intensificando mais ainda a opressão com o desenvolvimento de múltiplas funções, em condições desumanas, gerando apenas mais lucro ao capital.

Segundo Paniago (2012), fundamentada em Mészáros, o caráter expansionista do capital sempre esteve presente como condição ineliminável de seu modo de operação e controle, o que caracteriza a sua sustentabilidade através da capacidade de autorreprodução que para tais autores só é possível pela transformação do valor em um novo valor que se objetiva, isto é, o valor de uso se multiplica constantemente, por ser cumulativo, endêmico, mais ou menos permanente e crônico, o que, segundo Mészáros (2002, p. 44) a partir dessa base o capital superou todas as formas passadas de reprodução e conseguiu firmamento de controle sociometabólico, destaca o autor:

O capital jamais se submeteu a controle adequado duradouro ou uma auto-restrição racional. Ele só era compatível com ajustes limitados e, mesmo esses, apenas enquanto pudesse progredir, sob uma ou outra forma, a dinâmica de auto-expansão e o processo de acumulação. Tais ajustes consistem em contornar os obstáculos e resistências encontrados, sempre que ele [o capital] fosse incapaz de demoli-los.

Este percurso traçado pelo capital firmou-o como uma crise estrutural²⁰, afetando a totalidade de um complexo social em todas as relações que as constituem, estando relacionada com os limites últimos de uma ampla estrutura social global, declarada irreversível e impulsionada para a expansão, sem considerar os extremos do mercado ou das necessidades humanas. Fato que acarreta periodicamente um desequilíbrio entre produção e circulação - entre o crescimento da taxa de lucro e a realização da mais-valia. No entanto, Mészáros (2011) ressalta que esta crise não está confinada à esfera socioeconômica, mas também em uma verdadeira crise de dominação em geral, atingindo toda redoma da vida humana. Essa causa sucede,

²⁰ - A esse respeito é necessário esclarecer as diferenças relevantes entre tipos ou modalidades de crise. Não é indiferente se uma crise na esfera social pode ser considerada uma crise periódica/conjuntural ou algo muito mais fundamental do que isso. Pois, obviamente, a maneira de lidar com uma crise estrutural fundamental não pode ser conceitualizada em termos das categorias de crise periódica ou conjuntural. A diferença crucial entre esses dois tipos de crise, acentuadamente contrastantes, é que a crise periódica ou conjuntural desdobra-se e é mais ou menos solucionada com sucesso dentro da estrutura estabelecida, enquanto a crise fundamental afeta a própria estrutura em sua totalidade (MÉSZÁROS, 2011, p. 03).

[...] na medida em que novas máquinas, com todas as suas exigências, são incorporadas ao processo de produção, é possível produzir mais com menos custos e, portanto, com menos mão-de-obra, resultando isto no barateamento dos produtos. Aumenta, assim, o capital constante e diminui o capital variável. Resultado imediato: crescimento da capacidade produtiva, mas, ao mesmo tempo, aumento do desemprego, rebaixamento dos salários e da capacidade de consumo. Em decorrência, diminuição dos lucros dos capitalistas, acirramento da concorrência, etc. (TONET, 2012, p. 30).

Tal afirmação, aparentemente, enfraquece o capitalismo, mas só aparentemente, com isso este apenas reage para não comprometer seu controle social do sistema, para tanto elabora políticas compensatórias que se apresentam como soluções para os problemas da sociedade que, nas observações de Santos (2009), servem apenas para minorar as precárias condições de existência a que essas pessoas estão submetidas. E, assim, são apresentados inúmeros projetos pretensamente salvadores da humanidade, sendo, todavia que estes problemas são resultantes da crise que assola esta conjuntura.

Paniago (2012) ainda ressalta que é próprio do sistema do capital tratar dos efeitos e consequências e não da causa enquanto causa, com o intuito de obter apenas um período de recuperação e crescimento que se esgota juntamente com o efeito atenuador das medidas remediadoras de caráter focalista e seletivo, substituindo a concepção de proteção social universal e gratuita, para gerar uma lógica de superprodução, na busca de reduzir o trabalho vivo, agravando o desemprego. Essas são algumas das características inerentes de um sistema criado para além da degradação humana, a qual agravaria cada vez mais os problemas da humanidade, no sentido que ela já não mais resistirá. É metafórico, mas já criam robres pensando na substituição dessa espécie.

Faz parte da natureza do capital, nutrir-se da deterioração da humanidade através de suas crises, dessa maneira denota que

[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de exatamente isso). (MÉSZÁROS, 2011, p. 787).

Em suma, pensar ao menos em um equilíbrio na crise em que estamos inseridos seria totalmente inútil, já que para a expansão e progressão do capital é necessário o contínuo estado de crise. Essa característica se revigora por estar relacionada a quatro aspectos fomentadores; o *universal* (em lugar de ser restrito a uma esfera particular), o *global* (não é

limitado a um conjunto particular de países), o *permanente* (sua escala de tempo é extensa, contínua) e seu modo de atuação é para Mészáros rastejante²¹, mas que avança implacavelmente ligada aos limites últimos de uma estrutura global (MÉSZÁROS, 2011, p. 03).

Os pressupostos da crise legados aos trabalhadores sobrevivem das apologias atribuídas aos fatores exigidos pelos novos paradigmas tecnológicos, dentre eles Mészáros (2011, p. 796) cita os mais propagados como: a “segunda revolução industrial”, “o colapso do trabalho”, a “revolução da informação” e os “descontentamentos culturais da sociedade pós-industrial”. Vale dizer que os agentes que infligem essa circunstância são os incapacitados, ou melhor, os trabalhadores que frente ao grande desenvolvimento do capital não conseguem atingir o ideal. Logo,

[...] a causa básica de tais crises é que, com a abundância, a oferta de mercadorias torna-se maior que a demanda (as necessidades humanas) e, com isso, os preços tendem a cair, inviabilizando a produção. As crises cíclicas nada mais são do que a manifestação do fato de que, com a abundância, o mercado deixou de funcionar. Até a revolução industrial, a carência garantia preços tendencialmente elevados, já que a demanda era sempre maior que a oferta; com a abundância, a situação inverteu e o mercado deixou de operar a favor das classes dominantes. A burguesia, após a revolução industrial, tem que conviver com a inconveniência de acumulação de sua riqueza conduzir inevitavelmente às crises sucessivas que prejudicam até mesmo a reprodução do capital (LESSA, 2013, p. 187).

Certamente, o capital precisa das necessidades humanas para sua autorreprodução, na proporção que só pode funcionar por meio de contradições, uma vez que, arruína, assola e destrói os laços humanos e as condições sustentáveis para sacrificá-las aos seus interesses. Sem reservas o capital amortece os interesses humanos em prol de sua maquinaria produtiva, ao ponto que os “seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 802). Essa forma alienada de viver só existirá até onde o trabalho alienado existir. Já que “o lado humano paralisante deste desenvolvimento é visível não só na obscenidade do ‘subdesenvolvimento’ forçado, mas em todos os lugares, inclusive na maioria dos países de capitalismo avançado” (MÉSZÁROS, 2011, p. 793).

²¹ - Como um processo contraditório de ajustes recíprocos (uma espécie de “guerra de atrito”), que só pode ser concluído após um longo e doloroso processo de reestruturação radical inevitavelmente ligado às suas próprias contradições (MÉSZÁROS, 2011, p. 789).

A crise se manifesta para além de fatores internos, ela está presente também nas dimensões políticas das instituições e tem anticorpos suficientes para superar todas as barreiras que encontrar. Pautadas materialmente no capital, trabalho e Estado, estes os fortalecem por estarem ligados entre si e ainda por apontarem soluções para a obtenção de uma maior lucratividade do capital. Mészáros (2011, p. 03) expõe nas palavras de Marx.

[...] o caráter “não-explosivo” de uma crise estrutural prolongada, em contraste com as “grandes tempestades” (nas palavras de Marx) através das quais crises conjunturais periódicas podem elas mesmas se liberar e solucionar, pode conduzir a estratégias fundamentalmente mal concebidas, como resultado da interpretação errônea da ausência de “tempestades”, como se tal ausência fosse uma evidência impressionante da estabilidade indefinida do “capitalismo organizado” e da “integração da classe operária”.

São empiricamente perceptíveis as sutilezas dessa crise a partir da luta pela sobrevivência, uma vez que ocorre mediante as relações de exploração do homem pelo homem, aos quais contraditoriamente se “originam nos atos humanos e, portanto, são de caráter histórico-social e não natural. Enquanto permanecerem vigentes os atos que lhes dão origem, nenhum outro ato – jurídico, político, ético, etc.– poderá controlar essa lógica” (TONET, 2012, p. 29), todavia é preciso uma consciência crítica para não lutarmos apenas por “garantias consoladoras” que mantêm soluções ilusórias, até sermos brutalmente atingidos. São diante dessas ditas soluções que capitalistas conseguem alienar os trabalhadores com seu próprio trabalho, bem como satisfazendo suas necessidades básicas e as criadas pelo capitalismo. Em outras palavras, estabilizam a situação de crise, que segundo a ideologia do capital, são determinadas por eles mesmo. O cômico para não dizer trágico é que não mudam tal situação por se acharem satisfeitos, sobre isso Mészáros expõe através da entrevista²² de Sartre:

[...] o capitalismo satisfaz a certas necessidades primárias e também satisfaz a certas necessidades que ele criou artificialmente: por exemplo, a *necessidade de um carro*. Foi essa situação que me levou a revisar minha “teoria das necessidades”, uma vez que essas necessidades não mais estão, em uma situação de *capitalismo avançado*, em oposição sistemática ao sistema. Ao contrário, tornam-se, parcialmente, sob o controle do sistema, um instrumento de *integração do proletariado* em certos processos produzidos e dirigidos pelo lucro. O trabalhador esgota-se para produzir um carro e para ganhar o suficiente para comprar um; essa *aquisição* lhe dá a *impressão* de ter satisfeito uma ‘*necessidade*’. (MÉSZÁROS, 2011, p. 06 grifos do autor).

Acima notamos que o capital precisa passar ao trabalhador a impressão que o trabalho exercido foi apenas o suficiente para satisfazer suas necessidades, conduzindo-os ao

²²- (Entrevista publicada em *The Socialist Register*, 1970, p. 245).

desejo forçado de que é preciso uma luta sobreexcelente – mais que o trabalho excedente²³, para a obtenção de algo além. Uma vez que “o custo dessa reprodução é menor do que aquilo que o trabalhador produz durante o tempo de trabalho contratado, a parte que sobra – em geral a parte maior – vai para as mãos do capitalista, transformando-se nas várias formas da propriedade privada” (TONET, 2012, p. 29). A cruel ilusão subsidie no pensamento alienante que se quiseses obter para além do que apenas necessitas seria preciso um maior desgaste de força do trabalho.

São essas, dentre outras falsas ideias que conduzem sempre as resoluções das crises, na qual os trabalhadores são explorados, visto que dentro do próprio sistema se encontram antídotos suficientes para essas soluções. Equivale dizer que é incapaz de ser controlado, moldado ou adaptado por ser um sistema predatório que sobrevive de toda forma de aniquilação da vida e da subjetividade da humanidade. Contudo não é demais salientarmos novamente que “o capital é uma relação social criada e desenvolvida pelos próprios homens” através dos processos históricos de outras sociedades em crise, levando ao “surgimento da propriedade privada burguesa e, por meio desta, ao desenvolvimento do capital como uma relação social que engloba e subordina todas as outras relações entre os homens” (LESSA; TONET, 2011, p. 100).

O quadro no qual os trabalhadores se encontram, principalmente nos países titulados como periféricos, é cada vez mais sádico, na medida em que são criadas iniciativas que se julgam solucionadoras, quando na verdade apenas aumentam os índices de pobreza e subjugam a capacidade existente desses trabalhadores, vejamos o que explicam Santos e Costa (2012, p. 15).

A humanidade chega ao século XXI com dados sobre a condição de vida da grande maioria do conjunto dos trabalhadores nada animadores. A globalização²⁴ e o neoliberalismo apresentam-se com a pretensão de ser os dois pilares hegemônicos capazes de solucionar os problemas dos povos, principalmente, daqueles que vivem nos países ditos periféricos. Porém, nem a mundialização do capital, muito menos a intenção de minimizar a participação do Estado na economia, conseguem resolver ou amenizar os bárbaros índices de miséria que assolam o mundo.

²³ - “O tempo de trabalho excedente, significa a fração da jornada de trabalho que o capitalista extrai a mais-valia; corresponde ao período que o trabalhador produz um novo valor cuja apropriação é feita pelo detentor dos meios de produção. É no tempo de trabalho excedente que ocorre a valorização do capital, por isso existe o interesse do capitalista no aumento daquele e assim, da jornada de trabalho (BRAGA, 2013, p. 02).

²⁴ - Para o pesquisador francês François Chesnais (1996), mundialização seria o termo mais adequado para definir o estágio atual do capital. Na defesa do destacado autor, essa denominação apresentaria duas principais características que a diferenciam da expressão globalização, a saber: primeiro, é derivada do francês em vez do inglês que é o idioma internacional do capital; em seguida, carrega em si o mérito de diminuir em alguma medida o efeito ideológico produzido pelo termo globalização (SANTOS, 2009, p. 74).

Vale ressaltar que dados recentes nada modificam esses índices alarmantes das condições de vida dos trabalhadores, como mostra a organização internacional do trabalho (OIT) que após cinco anos de crise o mundo tem mais “surper-ricos” e mais desempregados, “após a crise de 2008: 6% da população do planeta não está inserida no mercado de trabalho; entre os jovens que trabalham, mais de 1 bilhão não exerce suas funções em condições adequadas e a renda dos mais ricos continua crescendo” (OIT, 2014, p. 01).

Levantamentos como estes apenas reforçam a cruel base que se constitui o capitalismo, pois à medida que há mais desempregos, indivíduos são mais explorados por trabalharem intensificamente o dobro em virtude de compensar o sobretrabalho dos desempregados, sem que capitalistas diminuam seus lucros.

Para assegurar a lógica da conjuntura atual, são impostas várias medidas, mas há um tripé que tem sustentado a continuidade dessa desumana forma de sobreviver. Não é demais ressaltarmos novamente que

[...] globalização, neoliberalismo e pós-modernidade²⁵ se arvoram como os três vértices do triângulo que sustenta a atual fase do capitalismo. O primeiro seria responsável por garantir a condição ideológico-cultural capaz de fazer que todos os habitantes da aldeia global se sintam incluídos no mar de usufrutos dos bens produzidos pelo capitalismo. O neoliberalismo responsabilizar-se-ia por propor a leitura político-econômica da realidade, como resposta à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem-estar Social operacionalizadas pelo Estado Providência [...] pós-moderna: garantir, pela via teórico-acadêmica, a crença de que o máximo que os chamados excluídos (as minorias) podem fazer é organizar-se em suas particularidades— étnica, racial, de gênero, entre outras — para lutar por seus direitos específicos, desviando-se da consideração pela condição genérica, universal que toca cada ser social (SANTOS; COSTA 2012, p. 25).

Vale dizer que estes pilares que se exibem, “com suas promessas de bondades universais”, acoplados à forma de trabalho explorado e alienado eficazmente têm contribuído com a continuidade da crise nesse cruel sistema que põe em risco a sobrevivência da humanidade através do gravame dos problemas sociais.

Para a preservação desse sistema, o capital projeta várias estratégias com o intuito de personificar e conseguir sua alta reprodução. Em função disso, Orso (2011) diz que a burguesia assemelha tudo de acordo com ela, a única identidade válida é a sua, as demais, ela devora, deturpa, desvirtua para impor e uniformizar de acordo com sua imagem, dando

²⁵ Embora seja um debate importante, a pesquisa não tem como atender a essa discussão do pensamento pós-moderno. Ver texto: *Modernidade, Pós-Modernidade e Razão*. Disponível no site <http://ivotonet.xpg.uol.com.br>.

continuidade ao controle e domínio da vida e relações sociais; são por esses fatores que veremos a seguir os rebatimentos da crise sobre a educação dos indivíduos.

3.1 REBATIMENTOS DA CRISE NA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Diante da exposição do poder alienante do capital, caberá agora situarmos como a educação capitalista atua e (de)forma indivíduos dentro dessa sociabilidade em que “o capital penetra em todos os poros da vida. Suas ações e seus tentáculos não se restringem ao campo da economia. Atingem quer seja o trabalho ou o lazer, a vida privada ou pública, as relações coletivas e o campo individual, o conhecimento e a cultura,” (ORSO, 2011, p. 225), ou melhor, tem a “capacidade absurdamente ideológica de transformar tudo e todos em mercadoria. Como esta é a sua forma de sobrevivência e de lucro, o Capital transforma tudo que toca em possibilidade de venda e troca” (DIONISIO, 2014, p. 22) transcendendo todas as dimensões da vida, o que não seria diferente com a educação que está carregada de intencionalidades sob fins capitalistas.

Vimos anteriormente que a educação surge como expressão das capacidades humanas e da necessidade de domínio sobre a realidade, surgidas em uma certa etapa do desenvolvimento histórico-social. De fato, o homem é um ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural que não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais e ainda se revela capaz de intervir pessoalmente nas situações para aceitar, rejeitar ou transformar. E, portanto, pode intervir na formação de vida das novas gerações. Com efeito, “A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação [...] a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423), essenciais no processo de produção e reprodução da humanidade do homem.

Podemos ilustrar assim, que a origem do complexo social da educação tem a mesma base ontológica do aparecimento das *expressões espirituais humanas*, realizada sobre o processo histórico de objetivação do gênero humano e da vida do indivíduo como um ser social com um contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.

Com a sociedade de classes, e a consolidação do capitalismo, o mercado exigiu força de trabalho qualificada, por conseguinte a escola foi criada para atender e perpetuar os

interesses de uma classe e ainda auxiliar e propiciar resoluções inesperadas para as situações de crises recorrentes em cada época. Essas acepções nos obrigaram a compreender as raízes da atual crise e seus rebatimentos no complexo educativo e consequentemente na formação dos indivíduos.

Dessa forma, a educação que situada dentro do capital como um conjunto de relações e inter-relações a partir do “desenvolvimento da atividade que fundou o ser social (o trabalho) – e foi por ele complexificada num processo contraditório –, instituiu sobre a sociabilidade a necessidade de outros complexos sociais que atuariam essencialmente na continuidade e no desenvolvimento cada vez mais complexo da totalidade social” (FRERES; RABELO; SEGUNDO, 2008, p. 01). O complexo educativo nesse sistema cumpre a função de reproduzir a estrutura de valores capitalistas que contribuem para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Em outras palavras “fornece os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

A compreensão crítica dessa realidade mostra-nos que em hipótese alguma o capital quer perder seu controle social, destarte, usará a educação para sua reprodução como necessidade da organização social da atualidade frente à crise que enfrentamos. Em relação a este contexto, notemos como a crise rebate na educação,

Em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando 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. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. 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, 2012, p. 32).

Com a agudização da crise, a educação sofre várias adaptações para atender aos desígnios das demandas do novo processo acirrado dos imperativos empresariais das necessidades do mercado de trabalho capitalista. Desse modo, foi preciso “ensinar” “conteúdos ociosos, vazios, descontextualizados, ideológicos que não separam para nada, senão para perpetuar a realidade existente” (ORSO, 2011, p. 232). O que implica na formação dos profissionais de educação que necessariamente precisaria de um esvaziamento de conteúdos,

descontextualizados da realidade. Para esse aparato estavam destinadas as políticas públicas neoliberais com o discurso de empregabilidade assegurado pela precarização do trabalho docente que lança, segundo Sindeaux (2007), uma enxurrada de cursos pagos destinados à formação/ capacitação, ou melhor, a deformação, inculcação e descapacitação de professores para as finalidades atuais. Ainda sobre essa formação destaca:

A formação docente está atravessada pela lógica da certificação, do aligeiramento e do esvaziamento de teorias em nome da prática e do pragmatismo de produção apresentando os bons resultados para os organismos financeiros internacionais- Banco Mundial, FMI - através de estatísticas propagandeadas pelos governos, nas diversas avaliações dos diferentes níveis de ensino – a saber: SAEB, ENEM, ENADE, CAPES (SINDEAUX, 2007, p. 1529).

Nessas formações incutiram aos profissionais que “a escola nada tem a ver com o que ocorre para além dos muros que a cercam ou, pelo menos, que não devem se preocupar com isso” (ORSO, 2011, p. 226). Esses discursos os fizeram pensar que basta tecnicamente “fazer seu trabalho bem feito” para estarem cumprindo com todas as suas responsabilidades educacionais, quando na verdade atendem apenas às ideologias capitalistas. Negam “a educação como uma atividade que, além de repassar o saber historicamente acumulado pelos homens, atua na subjetividade, influenciando os indivíduos para agirem desta ou daquela maneira” (FRERES; RABELO; SEGUNDO, 2008, p. 02). Abdicam-se das articulações entre o conjunto das relações da sociedade com o mundo em geral.

Historicamente temos visto o quanto à educação permanece a serviço desse sistema, instrumentalizada por meio das políticas públicas determinadas pelo Estado, a qual passa a ser manejada para seus ideais e “considerada um importante suporte ao desenvolvimento econômico, passando a ser conceituada como variável econômica capaz de impulsionar o alcance da sustentabilidade econômica e da redução da pobreza” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 69).

A partir desses levantamentos, evidenciamos para qual função a escola foi arquitetada. Cabe-nos mostrar que esta instituição foi “criada há pouco mais de dois mil anos, durante o escravismo, numa sociedade de classes, para servir a classe dominante que a criou; e, diante disso, ela cumpriria sua função social” (ORSO, 2011, p. 239) que era inicialmente a de reproduzir e perpetuar a cultura necessária aos filhos daqueles que tinham direito a ela, capacitando indivíduos para atuar segundo suas necessidades. Contudo, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o capital tem intensificado com força as políticas

públicas segundo as novas exigências e necessidades sociais, com o intuito de adequar tudo aos seus ditames.

Ainda de acordo com Orso (2011), o problema com o caráter da escola surge quando ela deixa de ser exclusividade das elites e passa a ser uma necessidade dos trabalhadores. Com essa transição, exige-se a ampliação e a universalização desta e também a preocupação da classe dominante em continuar perpetuando e controlando esse sistema, já que seria universalizada. Daí foi preciso mistificar seus interesses aos interesses dos trabalhadores de forma que estes defendessem os próprios desígnios da elite. Ainda nesse sentido, destaca:

A saída encontrada foi atribuir-lhe um caráter dual. Desse modo, por um lado, resolve-se o problema político da pressão pela universalização da escola e, por outro, controla-se a sua “qualidade – tipo – forma” e sua “quantidade – conteúdos”. Assim, garante-se um determinado tipo de escolas para as elites, necessárias à reprodução de seus interesses, mas rebaixa-se ao mínimo necessário a escola para os filhos da classe trabalhadora, que agora também se encontra na escola, mas que, em vez de utilizá-la em seu benefício próprio e de sua classe, é instrumentalizada a serviço da classe dominante (ORSO, 2011, p. 243- 244).

Certamente, com a intensificação da crise estrutural – como mostrado no tópico acima – a educação passaria por reformas para que sucedesse “a redefinição dos sistemas educacionais que está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança” (LEHER, 1999, p. 19). Foi na fragilidade dos países periféricos que o Banco Mundial²⁶ se deteve sobre todo sistema, veja:

O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita (LEHER, 1999, p. 23).

Além das reformas estruturais, Leher (1999), nas palavras de Berle, destaca também que “o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semieducados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais” (LEHER, 1999, p. 20), de forma que os valores particulares dessa classe se tornem valores universais como se fossem interesse de todos, não é por acaso que os

²⁶ - “Organização internacional criada no intuito de manter e sustentar a ordem econômica mundial, com a realização de empréstimos aos países membros sob condicionalidades e pactos internacionais” (MARTINS, 2012, p. 01). e para LEHER (1999) “é o Senhor do Mundo”.

conhecimentos propostos à escola são vazios e imersos de ideologias necessárias para perpetuar a condição existente.

Para alavancar os novos preâmbulos educacionais foi indispensável o apoio financeiro assegurado principalmente pelo Banco Mundial, através da política de “Educação para Todos” ²⁷ aos países periféricos que norteou todas as diretrizes educacionais. Vejamos como tudo foi delineado:

Um exemplo estratégico desse novo papel desempenhado pela educação foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Sob o patrocínio do Banco Mundial, essa Conferência teve a representatividade de 155 países e 120 organizações não-governamentais (ONGs) que assinaram e aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, considerados um dos principais documentos mundiais sobre educação (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 69).

O objetivo geral dos conferencistas não poderia ser diferente da dita política de *Educação para Todos*, que propôs “assegurar a universalização da educação básica e garantir a toda a sociedade os conhecimentos necessários a uma vida digna, humana e justa” (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 136).

A simulada proposta de universalização mostra-se claramente enganosa pelos empíricos fatos cotidianos. Acaso se pode “universalizar o que lhe é particular”, a universalização verdadeiramente só ocorre para a classe dominante. De fato, esta classe escolhe uma escola específica para os filhos da burguesia, enquanto para os filhos da classe trabalhadora elege uma educação sistematizada sob qualidade duvidosa e que se direcione para fins restritos à produção. Esta faceta emergiu como mais um dos paradigmas ideológicos para perpetuar os negócios da classe dominante. Com efeito, essa proposta aparenta uma conquista extraordinária aos súbitos dos trabalhadores que pressionavam por ter acesso a ela. No entanto, antes de tal realização, a burguesia vislumbrou que esta expansão seria uma importante arma de luta para a transformação da realidade, de maneira que fomentou políticas necessárias ao esvaziamento dos conhecimentos a serem adquiridos.

Para alcançar tais condições, explicitamente determinou que seguissem os modismos dos países dependentes economicamente, aqueles nos quais os indivíduos têm os

27- “O ideário da Educação para Todos tem acompanhado a humanidade ao longo dos últimos séculos, sobretudo, a partir da época moderna. Naquele contexto a ascensão da visão da cidadania universal proclamada pela burguesia em contraposição aos privilégios feudais da Idade Média, representou também a ascensão da ideia de educação universal” (BOTEGA, 2005, p. 01).

conhecimentos suficientes para o desenvolvimento do capital, ao contrário do objetivo proposto que seria proporcionar um “conhecimento” para uma vida “digna, humana e justa”, enfim só para demonstrar que a armadilha idealista do capital não proporcionará tal tripé aos educandos, constatamos que não há dados históricos até o momento atual que esse conhecimento tenha garantido aos educandos uma vida com dignidade, humanidade e justiça, visto que não faz parte da natureza do capital pensar o desenvolvimento da humanidade, mas sim, a quantidade de lucro que esta pode gerar. Mesmo que esse conhecimento partisse do plano ontológico seria incapaz de realizar tal feito sozinho, pois este não é o papel da educação.

Sabemos que foram elaboradas várias metas, medidas e ainda uma grande mobilização de “cooperação entre as nações” para tal alcance, pois surgia um novo *raud* de lutas esperançosas para uma determinada classe, enquanto para outra era o desejo impetuoso de manter o desenvolvimento do capitalismo²⁸. Mendes Segundo (1995) mostra que a educação básica passa a ser assumida como responsabilidade de toda a sociedade e que os muitos parceiros deveriam unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional para o seu desenvolvimento. A educadora evidencia que para alcançar os avanços era preciso o envolvimento dos professores e também de toda sociedade civil.

Quanto a esse conjunto que une contraditoriamente elementos de alienação, verificamos que não adianta ter muitas crianças na escola, se os conteúdos vazios contribuem apenas para a contínua reprodução do capital, sendo impossível uma escola diferente para a classe trabalhadora diante dessa lógica, ao ponto que os profissionais comprometidos com a superação dessa forma de sociabilidade não conseguem repassar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade à classe trabalhadora. Enfim, são limitadas as medidas que a escola pode realizar para transformar a realidade.

Vimos um conjunto de aparatos pensados para a classe trabalhadora por meio da escola, com o intuito de preparar cada vez mais, indivíduos para o mercado de trabalho capitalista. Por esse propósito se prega a universalização da educação escolar que, aliás, carrega em si a ideologia de que todos teriam facilidades de ingressar no mercado de trabalho, uma vez que, o acesso aos “conhecimentos” seria necessário a sua “formação”, quando na

²⁸ - “Trata-se de uma estrutura social na qual o capital alcança uma dimensão muito avançada, seja nas formas capitalistas ou pós-capitalistas” (PIMENTEL, 2012, p. 49).

verdade acontece é a “exclusão dos includentes”²⁹ através da “inclusão dos excludentes”³⁰ posto em prática nas últimas décadas, no bojo da retomada da educação como fator de produção, numa vertente neoprodutivista³¹, associada aos ajustes impostos à educação pelas políticas de cunho neoliberal. Averiguemos:

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização (KUENZER, 2002, p. 02).

Para cooperar com a questão vejamos o que afirma Santos (2012, p. 16),

A nova classe que ascende ao poder enxerga na escola o ambiente propício para formar seus líderes, para perpetuar o *status quo*; ao mesmo tempo em que pode adestrar o trabalhador para que este alimente, com suas mãos, espíritos e mentes, o mercado reprodutor do capital [...] A sequência dos acontecimentos faz a produção de bens de consumo optar majoritariamente pela indústria. Instrumentos cada vez mais modernos potencializam a extração de mais valia. O capitalista passa a ter a seu serviço não só o trabalhador, mas também, a aplicação cada vez mais crescente da maquinaria. Este novo contexto vai exigir do trabalhador uma nova formação para lidar com as máquinas.

A formação do trabalhador diante desse novo patamar teria que qualificar para mão de obra com altas habilidades e competências, essencialmente porque era preciso se reorganizar não só na esfera produtiva, mas também ideológica e politicamente. Assim, “o complexo da educação cumpriria um papel de suma importância para garantia de sua governabilidade com a margem de segurança devida” (LEHER, 1999) de tal modo, que a massa oprimida não se rebelaria contra a ordem, até por que a educação é colocada para alguns, como redentora de muitos problemas sociais. É o que destaca Mendes Segundo (1995, p. 75):

²⁹ - Fenômeno de mercado que utiliza diferentes estratégias para a exclusão do trabalhador do mercado formal e inclusão na informalidade (KUENZER, 2002, p. 14).

³⁰ - Manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Inclui os estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho – melhora estatísticas educacionais, atingindo metas, sem aprendizagem efetiva. Assim embora incluídos no sistema escolar os sujeitos permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na sociedade (KUENZER, 2002, p. 14-15).

³¹ - Trata-se de um conceito que dá ênfase às capacidades e competências que pessoas devem adquirir no mercado educacional.

Estes países reforçam a tese de que a educação é a condição primordial no enfrentamento dos seus problemas mais urgentes, como o combate à pobreza, o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida e a proteção ao meio ambiente. Ao oferecer educação aos seus cidadãos, estarão permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural.

Na lógica de profissionalização a qual a escola está imersa deve-se aparentemente passar aos chamados “cidadãos³²” dessa sociedade que a educação oferecida pode proporcionar a solução de muitos problemas sociais, e ainda o desenvolvimento e ascensão dos educandos, ao contrário a classe oprimida que anela por tais propósitos perceberiam e causariam discórdias, pondo em risco os objetivos do capital. Mas a verdadeira educação que a classe trabalhadora recebe é uma “instrução parcial, fragmentada, aligeirada e de qualidade pendular. Isso apenas é possível, porque a burguesia é a proprietária dos meios de produção e, consequentemente, pode moldar a escola à sua imagem e semelhança” (SANTOS, 2007, p. 12).

Não obstante, poderemos dizer, que os anseios e interesses do capital vêm sendo atendidos pela “política educacional estabelecida como diretriz aos países periféricos na medida em que visa diminuir as desigualdades sociais e conter possíveis tensões ocasionadas pela miséria social, fruto da fase atual do capitalismo em tempos de globalização” (MARTINS, 2012, p. 03).

Com efeito, introduziram vários paradigmas à educação, para que essa lhes apresentasse o resultado esperado e apropriado ao novo milênio. Destarte, o enfoque foi dado ao lema *Aprender a Aprender*, ou melhor, *Aprender a (des)conhecer*³³, fundamentado, segundo Duarte (2003), em princípios valorativos que partem das ideias escolanovistas e pragmatistas. Nestas o conhecimento seria mais importante se fosse construído sozinho pelo próprio educando, a partir de sua prática, “vista como uma das mais desejáveis aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 07). O fator principal não é construir sozinhos, mas sim, que indivíduos sozinhos não debatem teorias contra o regime imposto, não criticam algo que parece acaso da vida.

³² - Nessa sociabilidade a cidadania é sempre vista como um instrumento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las.

³³ - Segundo Santos (2016) a melhor expressão para o lema aprender a aprender é “aprender a (des)conhecer” já que tais paradigmas não contribuem com a aprendizagem e sim com uma determinada formatação ideológica e esvaziada de conteúdo e de sentido que demonstram um empobrecimento teórico-prático de acordo com o ideário da mercantilização do ensino que tenta suprir as necessidades do capital em crise.

A respeito dessas pedagogias destaca,

O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital [...] O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 11-12).

Não há autêntica educação quando são negados os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a cada indivíduo singular como já ratificava Saviani (1994), o que determinam para os indivíduos na atualidade são instruções voltadas para o desenvolvimento de suas competências com o intuito de prepararem para lidar com situações inesperadas, impostas pelo mercado de trabalho.

Para melhor compreender as reais intencionalidades dessa “educação”, recorreremos aos *quatro pilares da educação* do século XXI de Jacques Delors, *Um Tesouro a Descobrir* quando diz que a “educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados a civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (2003, p. 89). A partir dessas acepções, podemos considerar que, o essencial nessa lógica é prepará-los para um mundo competitivo e com inesperadas mudanças.

Disso decorre o que Delors (2003, p. 90) chama de um conjunto de missões, ou seja, as aprendizagens que para este é fundamental ao indivíduo, como propõe no seguinte trecho:

[...] os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Os presentes pilares são desnudados pela dinâmica do capital, quando vemos perceptivelmente um esvaziamento de conteúdos considerados ao longo da história essenciais aos educandos em detrimento das normas adequadas ao desenvolvimento produtivo dos indivíduos ao mercado de trabalho. Tais afirmações vêm ao encontro do questionamento que Duarte (2003) fez, *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Tendência

conceituada como mais uma das facetas instituídas pelo capital em crise para envolver o campo educacional, reforçar a lógica e negar os conhecimentos científicos em prejuízo desses novos modismos.

A partir dessa reflexão, podemos dizer, com base em Mészáros (2008), que a educação tornou-se um instrumento a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também a gerar e a transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Dado o caráter de reprodução do capital através da educação, fica evidente que este visa “principalmente conter os impactos sociais causados pela falta de condições mínimas de sobrevivência a que são submetidas às populações dos países mais pobres em decorrência do estágio atual da política neoliberal no cenário internacional” (MARTINS, 2012, p. 04).

Diante da enorme incumbência que a educação recebeu do capital de aliviar a pobreza, suprir e reproduzir suas necessidades surgiu-nos um questionamento: caberia à educação apenas essa função dentro das contradições? E a escola, para que serve?

De acordo com Orso (2011), só será possível termos uma educação para além do capital se não mais tivermos o capital; e só teremos outra escola se construirmos uma sociedade diferente, já que esta escola é a permitida pelo capital. Todavia, não podemos continuar apenas reproduzindo os mecanismos do capital, ou desenvolvendo nosso trabalho da forma como fizemos até agora, ao ponto que se olharmos para trás veremos que as coisas continuam iguais ou piores do que há algum tempo. Temos que fazer algo diferente se quisermos transformar a realidade. É um tanto incômodo arquitetarmos um novo horizonte quando conhecemos a realidade existente, porém é preciso insistir e persistir para “termos mais do mesmo”. Nesse sentido ressalta:

Isso exige desestabilização, pressupõe “deixar a acomodação”, o que acarretará mais trabalho. Entretanto, não há outro caminho. Muitas vezes queremos que as coisas mudem, mas queremos que isso ocorra gratuitamente, sem que provoque alterações na forma como sempre fizemos, sem que isso exija mais de nós, sem que precisemos estudar mais, ler mais, discutir mais, nos organizar e lutar de outro modo, ou seja, queremos que ocorram milagres (ORSO, 2011, p. 233).

A educação escolar tem um “papel insubstituível no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, com a clareza de que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior” (MARTINS, 2012, p. 63). É desafiadora a luta, no entanto, necessária, para a livre reprodução social da humanidade

pautada para além da base material fundamentada na propriedade privada dos meios de produção. Como citamos anteriormente, as relações sociais devem ter como base o “trabalho associado ou a associação livre dos trabalhadores livres” (TONET, 2012, p. 35), pensada para o ser humano e não para essa lógica. Entendamos o que é necessário para esse prodígio no esboçar de Mészáros (2008, p. 09-10).

[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é – citando Gramsci – colocar fim a separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recorda que transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo.

Nos últimos decênios, a possibilidade de uma “educação omnilateral” é negada frontalmente pela realidade, isso porque as mediações são alienadas pelo processo produtivo, o qual bloqueia os alicerces para tal realização. Ainda assim, lutamos com base no patrimônio histórico construído, que pode proporcionar a humanidade os conhecimentos, valores, hábitos e símbolos necessários a formação crítica do educando. É importante ressaltar que sozinha a educação não resolveria a libertação dessa lógica alienante, por haver as coerções das instituições formais, que são amparadas por uma política educacional com base no Estado a serviço do capital. Para tanto é necessária uma reforma radical que esteja além da estrutura capitalista. Vale aclarar que não estamos aqui negando a importância das instituições escolares, pelo contrário, sem elas não haveria uma formação consistente, coerente, orgânica e viável, evidente que uma formação assim, só poderá ocorrer em instituições sem o julgo do capital.

É bom lembrar que uma educação assim está estritamente ligada a uma elevada forma de viver. Em que os plenos saberes, são construídos livremente para o próprio desenvolvimento dos grupos. Educam-se para suas próprias necessidades e, partilham as funções sociais, por meio da vida e para a vida, num ambiente social homogêneo, espontâneo e integral, incorporado pelo que a comunidade elaborar. Vale ressaltar que essa base só poderá se desenvolver e avançar em uma sociedade sem classes.

Pensar uma perspectiva educacional em um contexto irreformável não seria um ideal utópico? Se, o contexto vivenciado sob profunda crise não afetasse todos os complexos sociais e, em particular, o desenvolvimento de cada indivíduo dessa humanidade,

responderíamos que sim, porém a realidade nos obriga a pensar essa possibilidade se quisermos a reprodução futura da raça humana.

Consideramos as reais impossibilidades, todavia utópico seria pensar em capitalismo humanizado e não na superação de mais este modo de produção. De fato, que significado teríamos sendo educadores críticos, comprometidos com o desvelamento dessa terrível lógica do capital e com a transformação radical dessa sociabilidade, se não discutíssemos uma proposta com base no que se anela.

Lukács (1966) apresenta, por intermédio da categoria possibilidade, a omnilateralidade como destinada para o desenvolvimento total da individualidade do sujeito, a qual desdobraria e desenvolveria todas as capacidades humanas e as possíveis relações sociais. De fato, a aspiração a tal patamar implicaria em gigantesca contradição, dadas as condições alienadoras em que os homens estão inseridos. Tal possibilidade implica um superior estágio de convivência humana. Para essa consciência, o trabalho ontológico e a autêntica educação devem mover extraordinariamente o homem em prol dessa meta, mesmo que se encontrem perante uma realidade concreta totalmente oposta. Vale assegurar que mediante grande objeção há infinitas possibilidades. Para o filósofo, o homem sai de sua condição inteira para o patamar de homem inteiramente³⁴, por meio de um ideal dentro da possibilidade. Enfim, a omnilateralidade é “a meta de um infinito processo de aproximação” (LUKÁCS, 1966, p. 504).

Em *Educação para além do capital*, Mészáros (2008, p. 88) mostra o desafio dessa transformação imprescindível.

E precisamente porque o desafio de enfrentar as demandas, por mais dolorosas que sejam, da *mudança social significativa* não é um conceito inibidor dessa abordagem, mas, antes, uma ideia *positiva* inseparável de uma visão *ilimitada* do futuro conscientemente conformado; as forças educacionais exigidas podem ser ativadas com êxito para a realização dos objetivos e valores adotados no desenvolvimento socialista da sociedade visado por seus membros.

Considerando as possibilidades e a visão ilimitada do futuro almejado, mostraremos que o papel prático da educação no curso da transformação socialista ocorre “por meio da atividade dos indivíduos *sociais*, conscientes dos desafios que têm de confrontar como indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para

³⁴ - Para uma maior compreensão da relação homem inteiro-homem inteiramente, ver a grande *Estética* de Lukács (1966).

cumprir seus desafios” (MÉSZÁROS, 2008, p. 89). Vale dizer que esse complexo não poderá decidir sozinho a transformação radical do mundo, tão pouco sem este não haveria mudanças, dada a sua importância no curso histórico.

Segundo Mészáros, um ensino socialista se destina aos indivíduos sociais e não aos indivíduos isolados e, para tanto, necessita de uma determinação consciente para realizá-los e isso ocorre continuamente, não se separa e interage com a transformação histórica geral em cada momento social. Enfim,

Para a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* - todos, por que sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” - mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Como mencionado, o requisito para a realização de uma educação socialista virá por meio do engajamento de todos aqueles que se sentem ameaçados por essa lógica. O cenário vivenciado nas últimas décadas pela classe trabalhadora tem mostrado com maior clareza a necessidade de superar radicalmente o capital ou a humanidade não resistirá aos meios cruéis utilizados pela conjuntura para obtenção de sua lucratividade. Somente a superação dessa sociedade de classes fará os indivíduos gozarem dos seus grandiosos feitos científicos e tecnológicos de forma omnilateral em que os homens se organizarão como trabalhadores livres e associados. Não é demais reforçar que esse contexto nos leva a pensar dignamente em uma sociedade realmente justa e compatível com a humanidade de cada um, em que os indivíduos ajam coletivamente para seu próprio desenvolvimento, não só físico, mas seu ser em plenitude, isso deverá ocorrer em seu tempo de lazer. Tempo suficiente para empregar sua mente numa diversidade de assuntos, aumentar e criar condições plenas e agradáveis ao grupo, como a “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reproduzida” uma unida à outra, numa conformidade, para que ocorra através dessa aprendizagem sua autorrealização.

Sobre essa base daremos continuidade a nossa pesquisa, uma vez que, em meio a tantas contradições do capital, pleiteamos apostar na categoria da possibilidade, cientes de que não será o complexo educativo a mola mestra da transformação radical da sociedade, já que a contradição maior do capitalismo está na relação capital-trabalho, no entanto não abrimos

mão de analisar os alcances e limites das atividades emancipadoras propostas pelo professor Ivo Tonet.

4 ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS IMPOSIÇÕES DO CAPITAL

É possível a escola básica oportunizar atividades que reflitam sobre emancipação humana? Levando em conta que foi criada em sua sociedade classista justamente para reproduzir e perpetuar seus interesses? Discorrer sobre essa iniciativa na escola atual nos parece um contrassenso. Em termos gerais, as intenções da escola no processo de formação de seus educandos visam propiciar um “conhecimento” para o desenvolvimento econômico capitalista e conciliar os interesses e os conflitos entre as classes sociais. O que significa que a educação está configurada para adaptar os indivíduos aos novos imperativos. Logo o caráter de classe exige que se faça uma reflexão acerca dessas determinadas contradições.

Na verdade, o ambiente escolar é um dos espaços destinados a suprir as necessidades do capital em crise, e nem a essas exigências da atual sociedade ele consegue atender. De fato, as transformações no mercado de trabalho estão em descompasso com o ritmo no qual a escola se encontra, devido à “necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada” (TONET, 2012, p. 13-14). Por certo a escola é cercada pelo pragmatismo ideológico.

Entre estas condições, cabe-nos apontar se o complexo educativo teria a possibilidade de ir além do atendimento colocado pela estrutura produtiva. Até nos parece evidente, entretanto a educação é mais ampla, é “condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural – acumulado, em cada momento, pela humanidade” (TONET, 2014, p. 03-04). Ao que contempla também ao saber educacional, uma vez que neste, estão às relações universais. Isto nos alerta para o fato de não limitarmos nossas ações ao “conhecimento” determinado pela lógica atual, antes nos resta uma alternativa, “utilizar de todos os conhecimentos já produzidos, dos que temos acesso, e transformá-los em instrumentos, meios e técnicas para desvendá-los, intervir na natureza, no indivíduo ou na sociedade, conforme for o caso ou necessidade” (ORSO, 2011, p. 236).

Compreendemos os limites estruturais capitalizados pela conjuntura atual, em que “nenhum aspecto da vida social e individual, hoje, deixa de ser perpassado pelos interesses do capital” (TONET, 2012, p. 18). Todavia, as possibilidades de transformações da realidade

devem ser consideradas, pois “na medida em que a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real” (TONET, 2012, p. 17); sem tal possibilidade, a nosso ver, de nada adiantaria ações no interior da escola ou fora dela por outros complexos sociais que anelasse a libertação da exploração do homem pelo homem, a nível que já não lutasse apenas por melhores condições de vida, mas que essa luta alcançasse o patamar de contribuir com a possibilidade do *movimento real que superar o estado de coisas atual*, ou melhor, da forma mais livre de viver, a emancipação humana.

4.1 EMANCIPAÇÃO HUMANA

Para tal prodígio, é inicialmente imprescindível captar mais do “processo de desenvolvimento real e concreto em que os homens estão envolvidos, de modo a compreender tanto a lógica desta forma de sociabilidade quanto à possibilidade de superá-la, partindo das suas próprias contradições” (TONET, 2012, p. 19). Com isso, partiremos por esclarecer para qual forma de sociabilidade se processa (ou deveria se processar) os anseios traçados pela classe trabalhadora.

Esta forma de sociabilidade é que Marx chama de “*reino da liberdade*”. Mas, ele mesmo adverte que este “*reino da liberdade*” sempre terá como base ineliminável o “*reino da necessidade*”, ou seja, o trabalho, mesmo que realizado em condições dignas do ser humano, sempre significará uma forma de atividade na qual o homem terá que se sujeitar a leis que não foram estabelecidas por ele, as leis da matéria (TONET, 2012, p. 22).

A possibilidade de efetivação dessa livre sociabilidade somente poderá ocorrer tendo como fundamento o trabalho associado³⁵, posto que “ao trabalharem associadamente, as relações entre os homens passarão a ter o caráter de relações entre pessoas e não entre coisas” (TONET, 2012, p. 21). A organização desse trabalho só pode surgir paradoxalmente a partir da abundância objetiva produzida pelo desenvolvimento da “era da abundância, ou seja, o gigantesco desenvolvimento da ciência, da tecnologia, das relações sociais enfim, das forças produtivas, que foi atingido apenas pela Revolução Industrial” (LESSA; TONET, 2011, p. 104). Isso tem a ver com a possibilidade dos homens estarem em condições – a partir de uma

³⁵ - “Consiste naquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção econômica e nas quais eles põem em comum as suas forças individuais e mantêm o controle consciente do processo na sua integralidade, ou seja, na produção, na distribuição e no consumo. Por isso mesmo, dele estão ausentes tanto a sujeição dos homens à natureza, quanto à exploração e a sujeição dos homens uns aos outros” (TONET, 2012, p. 67).

base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos. Em se tratando disso Lessa (2012, p. 15) explica.

A nova essência, comunista, não terá possibilidade de se converter em momento predominante da reprodução social a partir de um patamar inferior, menos genérico e menos universal. Sua generalização e desenvolvimento ao longo do tempo, necessariamente um processo gradual e paulatino, apenas poderá se iniciar partindo de uma generalização e universalidade superiores ao do capital. Por isso, e não apenas na A ideologia alemã, para Marx e Engels a revolução apenas seria vitoriosa se abarcasse também os países capitalistas mais avançados. Sem o fundamento material da abundância, a passagem à universalidade do trabalho associado é uma impossibilidade, o que inviabiliza qualquer a transição para além do capital.

Do mesmo modo que o trabalho associado é a base para tal possibilidade, a revolução³⁶ social é o ponto de chegada do trabalhador para uma sociedade verdadeiramente humana. Vejamos:

Esse ato livre e emancipado da humanidade possui, como sua forma historicamente concreta, a vitória dos revolucionários sobre os conservadores, a vitória dos trabalhadores sobre as classes dominantes capitalistas, a vitória do operariado sobre o capital. E todas elas possuem necessariamente uma dimensão política e de luta de classes; são o exercício do poder da maioria sobre os interesses privados das classes dominantes (TONET, 2011, p. 116).

Em uma sociedade emancipada, o destino dos homens estará verdadeiramente em suas próprias mãos. Isso não significa a inexistência de problemas e, que tudo será plenamente harmônico. Cabe observar que em todas as relações humanas existem complexidades. Contudo, com esse patamar conquistado os homens terão autonomia de determinarem o processo social e ainda o seu livre desenvolvimento e no conjunto o desenvolvimento de todos.

De acordo com Tonet (2012), a emancipação humana não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade em que os homens encontrarão o grau máximo de liberdade possível para viver, de forma integral e ilimitada.

Integral, porque não é apenas uma parte dos homens que é livre, nem a totalidade dos homens que é livre apenas em parte, mas porque todos os homens estão situados no interior do patamar humano mais livre possível. Ilimitada, porque faz parte de uma forma de sociabilidade indefinidamente aperfeiçoável; porque não traz em si obstáculos insuperáveis (TONET, 2012, p. 68).

Marx deixa claro que a emancipação humana, “nada mais é do que um outro nome ao comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade, e o segundo um conjunto

³⁶ - “A revolução é o ato pelo qual os homens assumirão conscientemente e com toda radicalidade o fato de serem eles os artífices da sua própria história.” (TONET, 2011, p. 116).

de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2001, p. 79). Dito isso, Marx explica que é a possibilidade dos seres humanos assumirem o controle da história de maneira consciente e planejada, uma vez que a história é uma sucessão de gerações que atuam sobre condições deixadas pelas gerações precedentes, sendo assim, ao mesmo tempo continuidade e ruptura. Daí, entendemos que a humanidade mesmo sendo determinada pelas condições materiais e sociais de produção, esta, é capaz de agir sobre tal base e, transformá-la para as gerações futuras. É o que fundamenta a posição de Marx, quando afirma que os homens é que fazem sua história. No entanto, estes apenas devem superar as mediações que impedem a percepção de que sua história é fruto da ação humana.

A afirmação da possibilidade da emancipação humana é a constatação de que é possível produzir uma realidade social que não se volte como *entfremdung*, ainda que toda a ação humana tenda a se cristalizar numa realidade externada e objetivada que depende do conjunto dos seres humanos e não da ação singular dos indivíduos ou dos seres humanos particularmente existentes em cada época (IASI, 2007, p. 72).

Segundo Iasi (2007), a possibilidade da emancipação humana se constituirá pela restituição do mundo e as relações humanas aos seres humanos. Fato que deverá passar pela superação das mediações criadas por esses mesmos seres em sua ação sobre o mundo, tendo em vista que não há outra maneira de transformá-lo se não assumirmos conscientemente nosso destino, ou seja, se os homens concretos não estiverem dispostos a fazê-lo. Já vimos que a base para tal feito deve ser o trabalho associado a qual altera a autossustentabilidade para produzir os meios necessários à continuidade da vida. Para Engels é uma forma de sociabilidade na qual,

O conjunto de condições de vida que rodeia o homem, e até agora o dominava, passa, por fim, a estar sob o domínio e orientação dos homens, que pela primeira vez chegam a ser os donos verdadeiros da natureza em virtude de serem os amos de sua própria organização social (TONET, 2011, p. 02 apud. ENGELS, 1971, p. 347).

Com base em Tonet (2005) a emancipação humana é o único patamar em que se permite a construção de uma comunidade onde todos os indivíduos poderão ter um acesso amplo a todas as objetivações que constituem o patrimônio da humanidade. Em um momento de solidariedade efetiva uns com os outros, num processo aperfeiçoável e de desenvolvimento das suas potencialidades, sob a forma de uma autêntica comunidade humana. Para Marx, essa comunidade “é a própria vida, a vida física e espiritual, a moralidade humana. A essência humana é a verdadeira comunidade humana” (TONET, 2007, p. 07).

Por conseguinte, compreendemos que essa possibilidade, só terá êxito com a anulação, à destruição e a superação da propriedade privada dos meios de produção, além da

emancipação intelectual da classe trabalhadora. Somente essa classe pode realizar a efetiva emancipação humana, por estar inserida em condições materiais desumanas. “A emancipação da humanidade inteira tem por condição fundamental a emancipação do proletariado, e será graças à revolução proletária e à construção da sociedade comunista que a sociedade verdadeiramente humana deixa de ser uma abstração para tornar-se realidade, na forma da sociedade sem classes” (CARVALHO, 2013, p. 36).

Nesse sentido, é importante apontar que a mentira beneficia a classe dominante, ela aparece aos trabalhadores apenas como a ponta de um enorme iceberg encoberta pelas inverdades e manipulações ideológicas, constituído por um complexo sistema de opressão que impedem a visão necessária da revolução e construção de uma sociabilidade plenamente emancipada.

A emancipação humana tem um valor histórico e determinado por situações conjunturais que sempre envolveram disputas entre quem deseja a emancipação e quem promove as condições para que este desejo apareça. A verdade é que os indivíduos percebem a emancipação humana de variadas formas. Então, como considerá-la? Atentemos:

“- considerá-la como uma utopia, como um ato de fé, como a idealização de sociedade paradisíaca e, portanto, como uma impossibilidade; - considerá-la, no máximo, uma ideia reguladora, um ideal que nos estimula a lutar por uma constante melhoria, mas jamais efetivamente materializável; - considerá-la como uma forma de sociabilidade necessariamente totalitária, que suprime as diferenças e a liberdade do indivíduo e, por isso mesmo, o reino da intolerância; - considerá-la como resultado inevitável do processo histórico (TONET, 2001, p. 79).

A emancipação humana deve ser considerada como a maior conquista histórica que a humanidade poderá realizar, ao libertar-se da injunção da produção da existência e do desenvolvimento das forças produtivas que permite reduzir a injunção da relação com a natureza possibilitando a expansão das potencialidades da espécie (ser universal) e indivíduo (subjetividade) (PEIXOTO, 2013, p. 07).

Para Marx e Engels em seu livro *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, a emancipação universal dos homens se expressa pela emancipação universal do proletariado a partir do jugo da exploração do burguês que acumula o capital pelo trabalho que não é pago ao trabalhador. Esse processo produz na classe proletária, uma classe revolucionária que tem no horizonte um projeto histórico que supera o modo de produção capitalista e possibilita a emancipação do proletariado e das outras classes sociais. De forma que esta possibilidade fica assentada na união de toda classe trabalhadora em torno desse projeto comum.

A superação desta situação de opressão vivida pela humanidade e expressa na condição da classe trabalhadora deve ser vencida a partir das condições objetivas nas quais vivem os trabalhadores. Ultrapassadas essas condições que subjugam toda a humanidade ocorrerá a efetiva emancipação de todos os homens.

As lutas travadas para tal transformação foram fadadas ao fracasso pela própria imaturidade do ser social, a qual impedia o conhecimento de sua própria natureza. Frisa-se que este fato ocorre pela intervenção decisiva da consciência “sem essa intervenção não seria possível construir uma sociabilidade efetivamente livre. Daí o papel do conhecimento, da batalha das ideias, do clareamento dos objetivos” (TONET, 2001, p. 98).

Em resumo, o reconhecimento da radical historicidade do ser social; da natureza do ser social como um complexo de essência e fenômeno, mantendo a natureza própria da essência, mas apontando o seu caráter histórico: da natureza ontológica da consciência e do seu poder real sobre a objetividade (TONET, 2001, p. 98).

Além de considerar as possibilidades historicamente concretas, a natureza do ser social e a consciência, é fundamental o verdadeiro desenvolvimento social dos indivíduos que, por sua vez, só se desenvolve ao se apropriar do patrimônio comum do gênero humano.

Vale ressaltar que a autêntica função social da educação, é exatamente permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornar membros do gênero humano. Dentro dos limites possíveis, perceberemos que a escola tem um papel importantíssimo para alcançar tal perspectiva.

4.2 ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Apontamos anteriormente, a função da educação nessa sociabilidade regida pelo capital e suas consequências frente à profunda crise estrutural que permanece imersa. De modo que a atividade educativa se vê diante de uma encruzilhada: contribuir para a reprodução, através dos diversos paradigmas ideológicos da classe dominante ou, por outro lado, para a possibilidade de superar esta ordem social. Nossa reflexão analisará as possíveis contribuições da escola na perspectiva de ir além dessa lógica, através de oportunizar ou não

as atividades educativas emancipadoras e ainda os limites dessa possibilidade³⁷ voltada para a emancipação humana.

Sabemos que a classe trabalhadora ainda que tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, este somente não é condição suficiente para embasar a luta pela sua emancipação. Veja o que explica Tonet (2014, p. 05-06).

Este acesso não é condição suficiente por dois motivos. Primeiro, porque a educação escolar não é o elemento-chave para a formação da consciência revolucionária. A luta social é este elemento fundamental. É na luta social que esta consciência, dependendo também, de determinadas condições, se forja de maneira muito mais rápida e clara. Segundo, porque todo o processo educativo está clivado no sentido de atender os interesses da reprodução do capital. Os próprios conteúdos do conhecimento sistematizado, que são fundamentais no sentido da formação de uma consciência revolucionária, já foram sistematizados e são organizados e tratados de modo a impedir, embora não de forma absoluta, uma compreensão efetivamente revolucionária de todo o processo histórico.

Em resposta a situação de crise, Tonet (2012) expõe duas das respostas mais importantes dos teóricos educacionais que os julga fracassadas. A primeira resposta é otimista frente à crise que assola a educação, acredita que a crise do mundo é passageira e trará como resultado um novo patamar de desenvolvimento que beneficia toda a humanidade, por meio de perenizar a ordem social. Cabe a esta buscar o aperfeiçoamento dos indivíduos fundamentalmente de acordo com os interesses do mercado. A segunda a qual ele diz que até poderia ser chamada de progressista por entender que as políticas neoliberais são as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade. Mas enfatizam que a construção de outras políticas “mais justas e igualitárias” controlaria a lógica mais profunda do capital. Afinal, com tais políticas, não seria necessária a superação radical do capital. Assim, a educação capacitaria os educandos para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade supostamente mais justa, mais humana e mais igualitária. Enfim, para Tonet ambas as respostas, estão fadadas ao insucesso. Examinemos:

A primeira porque supõe que esta crise seja de caráter conjuntural e que, uma vez ultrapassada, se abrirá um novo ciclo de bem-estar extensivo a toda a humanidade. Além do mais, esta concepção de educação, inteiramente voltada – apesar do discurso humanista – para a reprodução do capital, contribui poderosamente para a mais profunda desumanização do homem, uma vez que aceita e consolida o seu caráter de mercadoria e, portanto, aceita como um fato consumado a exploração do

³⁷ - O sentido atribuído a essa categoria por Aristóteles, pode nos ajudar a equacionar melhor o problema. Segundo ele, o possível é um conjunto de determinações do objeto que *podem ou não* vir a se realizar. Em princípio, todas são possíveis. Contudo, nem todas se realizarão. Esta realização depende de muitas coisas. O rumo, porém, que ela tomará – o que é da maior importância – depende do fim que se quer atingir. (TONET, 2012, p. 36).

homem pelo homem. A segunda porque supõe, sem nenhuma base para demonstração e desconhecendo a lógica mais profunda do capital, a possibilidade de controle e humanização deste, quando isto é impossível. Supõe que cidadania seja sinônimo de liberdade, bastando agregar-lhe o termo “crítica” para que ela ganhe uma qualidade superior. Supõe, portanto, que quanto mais ampla e profunda a cidadania, maior será o grau de liberdade e de humanização dos indivíduos, sem que isto implique uma ruptura radical com a ordem do capital. Entendemos que isto é falso (TONET, 2012, p. 33).

Vê-se que Tonet (2014) conhecendo o lugar da educação nessa sociedade e encorpado de intrepidez lança as *Atividades Educativas Emancipadoras*, por assegurar “não ser viável pretender organizar, hoje, a educação (escolar) no sentido de conferir-lhe um caráter emancipador. Afirmei, também, no entanto, que seria possível, no interior dela, realizar atividades educativas de caráter emancipador³⁸” (TONET, 2014, p. 01). O educador compreende que as políticas públicas da educação determinam tudo segundo essa sociabilidade, por isso demonstra ser impossível uma proposta educacional que contribua com o horizonte da emancipação humana. No entanto, percebe que não basta conhecer a atual condição de decadência da conjuntura e tão somente cumprir com a transmissão do saber sistematizado, que já seria de grande relevância, é preciso ir além, realizando atividades de caráter emancipador, ditas possíveis de realizar no interior da escola, por serem pontuais e limitadas. Tendo em vista que não dá para querermos uma emancipação humana se continuarmos cotidianamente apenas reproduzindo a lógica determinada pelo capital. Vale ressaltar que para Tonet (2014, p. 03) o caráter emancipador dessa atividade é definido por:

[...] sua articulação com o objetivo a ser conquistado. Dependendo do objetivo, a mesma atividade pode ter um sentido muito diferente. O caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre. Como, porém, se dará essa conexão, somente a análise concreta do processo concreto poderá trazer à luz. Isto porque, em momentos e lugares diferentes, a mesma atividade pode assumir sentidos muito diferentes.

Em função disso, elenca cinco requisitos necessários para a realização dessas atividades, os quais só terão sentidos se estiverem articulados ao objetivo que se pretende chegar. Antes, Tonet (2014) frisa que estes são elementos para um processo de conquista, já que existem espaços para tanto e precisam ser aproveitados, e não para efetivação de onde queremos chegar. Assim é preciso,

- 1) Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da

³⁸ - Entendo eu que todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje. Não basta, porém, o acesso, abstratamente pensado. Para que estas atividades tenham um caráter emancipador devem ter algumas características particulares (TONET, 2013, p. 09).

sociedade capitalista; 3) Conhecimento da natureza específica da educação; 4) Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores (TONET, 2014, p. 01).

Para uma melhor compreensão e aprofundamento, abordaremos de forma basilar cada um dos cinco requisitos, que juntos contemplam uma atividade designada de caráter emancipador por buscar desenvolver nos educandos os elementos essenciais ao ponto de partida da emancipação humana.

O primeiro requisito apresentado foi o *conhecimento* acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana). Não apenas um conhecimento que proporcione uma cultura erudita, se assim fosse, herdariam somente um pomposo “alto nível”. Para Gramsci (1968), o verdadeiro intelectual não se caracteriza unicamente por um acúmulo de conhecimentos cheio de eloquência e boa oratória, típica da cultura clássica, mas fundamentalmente pela capacidade de organização e visão política da classe. É a esse intelectual que Gramsci define como orgânico. Implica a construção de um novo homem, de uma nova filosofia, de novos modos de se relacionar com os demais homens, com os seres da natureza e com o produto do trabalho humano.

De acordo com Gramsci (1968), caberia aos intelectuais orgânicos a missão de levar as massas à filosofia das práxis, articulada a reflexão mediante o “núcleo de bom senso” que parte da prática cotidiana das massas e de suas experiências nas lutas políticas, respaldada na união entre teoria e prática, sem o qual não poderia existir a formação de uma camada de intelectuais.

Para aproximar-se do horizonte que se pretende conquistar, Tonet (2001) afirma ser necessário um conhecimento “sólido e profundo da natureza da emancipação humana” e de caráter revolucionário “[...] um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo” (TONET, 2014, p. 06). Este conhecimento deverá partir desde as suas origens e fundamentos até os processos instruídos nos dias atuais, de modo a entender a premência da “extinção da propriedade privada, do capital e todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria, etc.)” (TONET, 2012, p. 71) e ainda, com a fundamentação de que a realidade vivida é *radicalmente histórica e social*. Assim é formidável ressaltar também de onde parte esse conhecimento para compreender a realidade.

O conhecimento é uma atividade da consciência que, por meio da construção de ideias, reflete as qualidades do real. Por outro lado, o real é um processo histórico. Uma realidade e uma consciência, ambas em movimento, não podem jamais resultar em um conhecimento absoluto, fixo, imutável. Por isso a reflexão da realidade pela consciência é um constante processo de aproximação das ideias em relação à realidade em permanente evolução (LESSA; TONET, 2011, p. 48).

Chasin (1988), usa as expressões de Marx e Husserl para melhor esclarecer essa questão, ambos dizem que a consciência é sempre a consciência de algo, não é um conteúdo em si, mas ela pode reter infinitos conteúdos dependendo da relação com a objetividade. Embora pareça complexo, mas, a subjetividade é sempre subjetividade de algo. Não há nada na subjetividade se ela não tiver na relação com alguma coisa, ou seja, ela se arranja em função de realidades postas. Logo, a consciência pode ser falsa ou verdadeira. Para melhor contextualizar reforça: “a tematização marxiana da questão do conhecimento, do saber, desloca-se da subjetividade para a objetividade. Não no sentido vulgar do que a esmagadora maioria do marxismo vulgar divulgou, no sentido de um empirismo, grosseiro na imediaticidade” (CHASIN, 1988, p. 71).

A fórmula que diferencia esse conhecimento proposto dos demais é a concepção revolucionária que lhes permitirá perceber a serviço de que é, de quem está o conhecimento que se produz. Já que há também o “conhecimento” das ideias dominantes que é para Marx a expressão ideal das relações materiais dominantes, uma vez que as relações materiais concebidas como ideias estão à disposição dos meios para a produção material. De fato, a classe dominante tem determinado todo conteúdo de uma época histórica, os pensadores, a produção e distribuição de ideias, etc... Logo esse “conhecimento” atua dominando as entranhas de toda conjuntura, chegando a dominar até os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade. Este é o “conhecimento” necessário e disponível para a dominação da classe trabalhadora. O desafio é proporcionar um conhecimento que os liberte de tais desígnios, repetindo que para adquirir tal conhecimento deve haver um estudo a sério sobre a emancipação humana.

Nesse sentido, o educador deverá realizar escolhas edificadas em valores, nesse caso, os valores da plena liberdade humana, isto porque “embora dentro de certos limites, é ele que elabora programas, escolhe métodos, procedimentos, textos, livros, etc. Tudo isto responde, sempre, a determinadas concepções” (TONET, 2012, p. 71). Já que não existem manuais de instrução para realizar essa atividade educativa, a orientação e intrepidez parte da criatividade e da análise de possibilidades concretas para encontrar os meios práticos que encaixem os dois momentos.

Com efeito, Tonet (2014) diz que o conhecimento para um novo horizonte é verdadeiramente o de caráter revolucionário que permite compreender qualquer objeto de estudo – seja ele natural ou social – como um momento do processo de construção da totalidade do ser social. Sem este conhecimento seria impossível tanto iluminar o processo da sua libertação como construir uma outra e superior forma de sociabilidade, mas isso ainda não garante uma atividade educativa emancipadora. Apenas frisa-se que a ausência desse conhecimento desnorteia totalmente essa atividade.

O segundo requisito tem como elemento a *apropriação do conhecimento acerca do processo histórico*. Em suas dimensões universais e particulares sobre a compreensão da origem e da natureza da sociabilidade capitalista, uma vez que o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado, da qual a educação é uma parte dessa totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade do capital, “das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação desta forma de sociabilidade” (TONET, 2014, p. 09). Desse modo, Tonet diz que é absolutamente necessário que as articulações com esse mundo sejam compreendidas para que a dimensão educativa não seja vista de modo isolado.

Para a realização desse requisito o autor sugere o estudo da obra de Marx – *O Capital* dentre outras obras que considera estratégica; como filmografia, obras artísticas e literárias que delineia os fundamentos da estrutura atual, a qual pode ser um poderoso instrumento para obter mais do objetivo que se pretende chegar.

Muito mais importante do que isso é verificar em que medida aquilo que está sendo realizado se conecta, através de quais mediações, com qual fim. Não se trata, portanto, de menosprezar a viabilidade, mas de compreender que, sendo esta sempre importante, sua definição, em termos de amplitude, profundidade e prazos, sempre estará – explícita ou implicitamente – vinculada ao fim almejado (TONET, 2012, p. 36).

Longe de sermos contrários a relevância de tal requisito, todavia expomos anteriormente como a escola está configurada para atender aos imperativos capitalistas, vale novamente esclarecer que o conhecimento a que a escola divulga não é um conhecimento criticamente contextualizado sobre o patrimônio acumulado pela humanidade, mas aquele imprescindível para atender as necessidades mercadológicas. Disso decorre a preparação de um currículo especial, uma teoria pedagógica, um determinado tipo de organização de gestão e de metodologias orientadas para a consolidação do pacto social do capital. O que significa

que há inúmeros obstáculos para o desenvolvimento de um conteúdo libertador. Mesmo diante de tais pretextos, os educadores conhecem as mediações na cotidianidade das práticas escolares que trazem condições distintas para esta realização.

Para o terceiro requisito das atividades educativas emancipadoras Tonet estabelece *o conhecimento da natureza específica da educação*, essencial para evitar que se atribuam à educação responsabilidades que não lhe são próprias como, por exemplo, a construção dessa nova forma de sociabilidade. O conhecimento referente à educação tem que ser um conhecimento ontológico e articulado com o objetivo da emancipação humana. Esta natureza permite compreender os fundamentos para a construção dessa nova comunidade, do processo histórico, do trabalho e principalmente das possibilidades concretas. Vale sublinhar que é o trabalho e não a educação que pertence à centralidade no processo de transformação da sociedade, ainda assim “a educação cumpre a função de permitir aos indivíduos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social” (TONET, 2010, p. 10). Conhecer a verdadeira natureza da educação evita:

[...] a supervalorização da educação, que se expressa, muitas vezes na afirmação de que ela é a responsável fundamental pelo progresso, quanto a desvalorização desta atividade, retirando-lhe qualquer possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária. Se considerarmos que, hoje, predominam, de um lado, concepções idealistas de educação, que lhe atribuem o papel de elemento fundamental no “desenvolvimento” da sociedade e, de outro lado, concepções que visam meramente adequar esta atividade aos interesses da reprodução do capital, veremos a enorme importância da correta compreensão da natureza específica da educação (TONET, 2012, p. 11).

O conhecimento da natureza do campo específico da educação, é verdadeiramente o de produzir em cada indivíduo singular a humanidade, ato ontológico que não desvinculado ou se diluí em atividades que possam a privilegiar apenas algumas questões secundárias do processo educativo.

O quarto requisito dessa prática educativa emancipadora consiste no *domínio de conteúdos específicos a serem ensinados*, de fato, seria quase que inútil um educador com uma posição política voltada para as classes populares, sem a apropriação dos mais avançados saberes e técnicas indispensáveis ao repasse aprofundados de conteúdos, além de serem articulados com a prática social, ou melhor, o ideal seria um compromisso político mais o

domínio dos conteúdos³⁹ e a função social que ele cumpre, explorando os seus limites e possibilidades. A direção a ser tomada é uma tarefa educativa muito mais ampla do que apenas a produção e a difusão do saber, mas o domínio do saber e a difusão do conteúdo específico, de modo que sempre estejam articulados com a prática social. Nisso inclui-se a formação de concepções de mundo, valores, comportamentos segundo a contribuição de cada educador, pois a efetiva emancipação da humanidade implica também a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje. E ainda superar um caminho repleto de armadilhas, ideologias aos quais são determinados pelos interesses e mecanismos da classe dominante. Assim, vê-se que a aprendizagem deve substancialmente implicar a aquisição de conteúdos mais ricos, contextualizados e articulados ao fim que se pretende chegar.

E, por fim, o quinto requisito, que denota a *Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores*.

[...] esse conjunto de atividades contribuirá para que as pessoas possam se engajar na luta pela construção dessa nova sociedade, participando tanto das lutas específicas da dimensão educativa quanto das lutas mais gerais. De nada adiantaria uma teoria que permanecesse no puro espaço teórico. Contudo, a teoria marxiana se caracteriza exatamente por possibilitar um tipo de conhecimento que articula a crítica radical, isto é, uma compreensão dos fenômenos sociais que vai até a sua raiz, à transformação também radical, vale dizer, uma subversão da totalidade social a partir dos seus fundamentos (TONET, 2014, p. 11).

É importante ressaltar que não será fácil articular estas atividades com as lutas pela superação da ordem social estabelecida, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva, porque vivemos as consequências de uma gigantesca derrota da classe trabalhadora, incapacitando-os por toda uma geração a reagir revolucionariamente, para tanto, a escola teve papel predominante, por estar arraigada de ideologias dominantes, todavia Tonet afirma a possibilidade da objetivação significativa de lutas através de indivíduos constituídos do patrimônio histórico-social aos quais resultarão em verdadeiras lutas revolucionárias. De fato o que temos hoje é o total desaparecimento da perspectiva revolucionária, em consequência das variadas formas de organizações reformistas.

³⁹ - Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2008, p. 45).

Sobre esse incidente Tonet (2015, p. 04) marca duas características das últimas lutas da classe trabalhadora:

Primeira: ela tem um caráter ao mesmo tempo de resistência e de recuo. Embora os trabalhadores tenham conseguido vencer algumas batalhas e impedido os avanços do capital em algumas frentes, o fato é que as vitórias do capital são flagrantemente mais amplas, profundas e sistemáticas do que os pequenos ganhos dos trabalhadores. De modo que a situação dos trabalhadores não só não melhora, mesmo que paulatinamente, se não que piora de modo progressivo. Os exemplos disso são tão abundantes e tão evidentes que não nos parece necessário enumerá-los. Segunda: as lutas atuais se situam em uma conjuntura na qual está praticamente ausente a perspectiva da superação radical da exploração do capital sobre o trabalho, isto é, a perspectiva revolucionária. A tônica, amplamente hegemônica, dessas lutas não é contra o capital e muito menos contra o Estado, mas com o capital e com Estado no sentido ou de obter ganhos pontuais ou de defender direitos anteriormente conquistados. O que predomina não é a busca por uma forma radicalmente nova de sociabilidade, mas por uma forma menos perversa. Em síntese: o fim pretendido não é a total erradicação do capital e do Estado, elementos essenciais da exploração do homem pelo homem, mas a amenização da desigualdade social.

A realidade desse contexto de lutas manifesta-se um tanto vaga e distante do real horizonte que libertará o homem da exploração germinada pelo próprio homem na atualidade. Já que a luta sempre acaba convergindo tudo para a intensificação do capital, o que de fato mostra a ausência de construção de uma sociabilidade que supere radicalmente essa lógica. A situação atual se encontra nesse patamar porque os exércitos de trabalhadores estão sem estratégias orientadas para as diversas batalhas, um exército sem comando, por certo não faz mais do que apenas contribuir para a atual reprodução do capital. Saber que a transformação da sociedade do ponto de vista ontológico é papel fundamental do trabalho é imprescindível. Contudo, a educação pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo, tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento. Isso implica, obviamente no acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade que articulados poderão ter um autêntico papel transformador, possibilitando, contudo, a realização de atividades educativas emancipadoras, de maneira a contribuir com um comando de estratégias necessárias para a organização consciente de uma luta verdadeiramente revolucionária dos indivíduos, portanto a educação é essencial na articulação e concretização dessa necessidade humana.

Fica óbvio que Tonet (2014) não restringe a importância dessas atividades apenas ao interior da sala de aula, mas expande, por constatar que são vários os espaços possíveis para sua realização; dentre eles destaca: “em eventos dentro e fora do âmbito escolar, no laboratório, na pesquisa e na publicação, em atividades de extensão, em cursos e palestras, em

grupos de estudo e pesquisa, na participação nas mais diversas lutas dentro e fora do espaço escolar” (TONET, 2014, p. 12). Vale comunicar que esta pesquisa emana das atividades educativas emancipadoras realizadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará – IMO que, mesmo diante das contradições objetivas, tem lutado por um projeto emancipatório da humanidade e por grupos de estudos crítico-revolucionários contrários às determinações da lógica imposta pelo capital aos trabalhadores. Dentre eles destacamos o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade – GPTREES, onde a significativa relevância das atividades dá-se pela luta consciente e articulada do meio educacional para os mais diversos espaços de lutas.

Poderíamos continuar inferindo diversos obstáculos que impedem a realização dessas atividades emancipadoras, no entanto já deixamos claro as infintas adversidades geradas pelo capital que tentam impedir (e até impedem) essa prática. Cabe-nos salientar que as contradições também oportunizam seu exercício nos mais diversos segmentos educacionais, culturais e sociais.

Sobre a aplicação dessas atividades educativas emancipadoras, o autor diz não haver receitas, uma vez que para cada situação há reações e ações diferenciadas que virão conforme a resistência das instituições e dos indivíduos frente a tentativa de constituí-los com bases revolucionárias e emancipadoras. O considerável é a criatividade, a iniciativa, a disposição, o engajamento para a composição de elementos fundamentais que impulsionam a luta pelo acesso ao patrimônio do gênero humano. Tonet (2014, p. 12) elucida que o “educador que pretenda contribuir para a realização delas deve, ele mesmo, estar munido, em grau elevado (obviamente sempre em processo) daqueles conhecimentos acima mencionados. Infelizmente, é preciso mencionar que as condições a que se encontra a maioria dos educadores também contribuem como obstáculo ao desenvolvimento dessas atividades de caráter emancipador. São raras as formações que privilegiam uma compreensão crítica dos fenômenos sócio-históricos, bem como a natureza específica da educação e a importância de articular esses processos as lutas realizadas no exterior da escola. Uma postura crítica exige *remar* contra todos os empecilhos impostos pelas práticas e ideologias dominantes. De fato, ter uma atitude assim demanda muita disposição, fundada na convicção da importância desse conhecimento para que as pessoas assumam essa tarefa de luta pela construção de um reino em que todos os homens sejam plenamente livres.

Com base nesse entendimento Gramsci (1968) desvenda ser necessária a formação de intelectuais orgânicos que difunde a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas e são organizadores da autoconsciência crítica, histórica e politicamente, uma vez que as massas humanas não se “distinguem” e nem se tornam independentes “por si”, estes devem organizar-se (em sentido lato) de maneira que não existem intelectuais sem organizadores e dirigentes, ou melhor, sem pessoas “especializadas” conceitual e filosoficamente nos aspectos teóricos e práticos para um nível de concepção de mundo coerente e homogênea do fim que pretendem alcançar.

O autor italiano defende que esse novo intelectual precisa ser um “persuasor permanente”, construtor e organizador das massas: “da técnica-trabalho, deve elevar-se à técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)” (GRAMSCI, 1968, p. 8).

Tonet (2014, p. 13) destaca que todo educador, independente de sua área pode engajar-se e realizar as atividades de caráter emancipador. “Seja ele um professor de física, química, biologia ou filosofia e Ciências Humanas. Antes de ser físico, químico, biólogo ou filósofo e cientista social, todo professor é membro do gênero humano” (TONET, 2014, p. 13). Logo deve articular seu trabalho para contribuir com o melhor destino da humanidade.

Para esse horizonte, Tonet afirma ser necessário caminhar na direção certa e de forma concreta, realizando no mínimo atividades educativas de caráter emancipador, por serem mais limitadas e mais pontuais concedem possibilidades de aplicar na prática educativa.

Como já mencionamos, a lutar por tal perspectiva é um tanto desafiador, por querer encontrar dentro da escola possibilidades para além de apenas saber fazer a crítica ao sistema, e de se apropriar dos conhecimentos historicamente e essenciais ao educando. O que essas atividades pretendem é atentar para algo significativo no meio em que estamos inseridos, fornecendo, organizando e articulando forças para as lutas revolucionárias no interior da escola como um conjunto de ações que articuladas aos anseios reais da classe trabalhadora ganham um caráter emancipador, sabe-se que para tal pretensão o educador tem papel imprescindível.

4.3 ATÉ QUE PONTO AS ATIVIDADES EMANCIPATÓRIAS SÃO POSSÍVEIS PARA A AUTOCONSTRUÇÃO DO HOMEM NA EXPECTAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA?

Já postas brevemente à função da educação no plano ontológico e concreto, e suas possíveis contribuições de enfrentamento sobre as imposições educacionais dadas pela sociabilidade do capital, desvendaremos, a nosso ver, a questão última da educação que seria, então, a possível autoconstrução do homem na expectativa da emancipação humana, para isso a realização das atividades emancipadoras seria de estima relevância.

Na tentativa de alcançar tal anseio, ocorreram intensas transformações que se julgavam o caminho para uma educação emancipatória. A partir dessa pretensão muitas teorias educacionais, tais como a “pedagogia do oprimido” a “pedagogia histórico-crítica” aspiravam contribuir com tal horizonte. Em vista disso viu-se aparecer uma vasta e rica produção teórica acerca da problemática da educação na sociabilidade capitalista.

Vale frisar que as atividades emancipadoras não são concebidas por Tonet como uma pedagogia, mas como uma ação prática, limitada e possível de contribuir com o engajamento dos indivíduos nas lutas revolucionárias pela emancipação humana.

Quanto às propostas de educação emancipatória, verdadeiramente não prescindiu nada de novo que não apenas expressasse criticamente os interesses de uma burguesia progressista. No século atual, de fato, é impossível que as instâncias educacionais adquiram uma concepção nova em relação à necessidade de uma educação que liberte os indivíduos das ideologias regidas pelas classes sociais.

Para muitas teorias educacionais o efetivo caminho emancipador – no limite possível da educação – seria “elaborar uma teorização que sustentasse a natureza e a forma concreta de uma escola unitária – que articulasse teoria e prática; trabalho manual e trabalho intelectual” (TONET, 2010, p. 06). A problemática apresentada equivale a articular esses dois momentos para possibilitar uma formação essencialmente humana, omnilateral aos indivíduos.

Certamente, é preciso ir além dessa proposta e reconhecer o fundamento e a centralidade ontológica do trabalho em Marx, vale dizer do trabalho associado, uma vez que sem esse conhecimento não haveria a busca por espaços revolucionários no interior do sistema capitalista que permita avançar no sentido de realizar a transição dessa perversa forma de sobreviver para a forma mais livre que o homem pode encontrar: a emancipação humana.

Uma proposta pedagógica que anela esse horizonte deve permitir amplamente o desenvolvimento da formação e personalidade humana através da autêntica educação fundada no trabalho ontológico e não em apenas uma proposta crítica dita ser capaz de contornar essa política educacional através de reformar e eliminar as mazelas causadas pela atual política do Estado.

Com efeito, a classe trabalhadora foi fortemente afetada por uma política ideológica de reformismo, em prol de obter pequenos ganhos parciais, ao que acabam desdobrando ainda mais essa lógica por contentarem-se com tais resultados, de fato perderam o foco de lutar verdadeiramente contra o modo de produção capitalista, ou melhor, pela supressão da propriedade privada e das classes sociais.

O resultado desse abandono do projeto histórico do consumo é que a luta apenas por melhorias e pela ampliação do ordenamento democrático se tornou o objetivo das lutas sociais e, inclusive, das lutas da classe trabalhadora. Não obstante se fale em reformismo revolucionário, a verdade é que a reforma está ocupando todo o espaço, deixando para a revolução apenas um discurso vazio (TONET, 2010, p. 09).

Por certo, o tipo de instrução determinada pelas instituições educacionais regidas pelo capital contribui com esse reformismo, no entanto a autêntica educação pode essencialmente mediar a luta pela verdadeira perspectiva revolucionária. Essa educação deve resgatar radicalmente o caráter crítico e revolucionário do pensamento ontológico desenvolvido por Marx. Optar apenas por lutas de caráter defensivo tira genuinamente a especificidade ontológica da natureza ofensiva da luta pela liberdade plena dos homens.

Considerando que os limites impostos pelo capitalismo estão de fato cada vez mais estreitos, ao passo que simulam a impossibilidade da transformação social, todavia as consequências devastadoras que põem em perigo a própria existência da humanidade produzem um grau de negatividade no indivíduo em relação ao capital, desabrochando assim, um conjunto de instrumentos que possibilita o enfrentamento dessas condições revolucionárias. Cabe assinalar que estes instrumentos não se restringem em somente levar bandeiras de lutas emancipatórias. Cumpre-nos,

[...] orientar, teórica e praticamente as lutas sociais no sentido de terem claramente como alvo final a superação radical do capitalismo. Esta orientação implica a auto-organização da classe trabalhadora, de forma independente e contrária tanto ao capital quanto ao Estado, a formulação de um projeto próprio que tenha no comunismo seu objetivo maior e a subordinação da luta parlamentar à luta extra-parlamentar (TONET, 2010, p. 11-12).

Dentro dos limites possíveis, é sabido dos inúmeros obstáculos para situar a educação como esse poderoso instrumento de contribuição para a transformação social, “considerando tudo isso, a atividade educativa não pode pretender ter, hoje, um caráter massivo. O que significa que é impossível pretender imprimir à educação, como proposta hegemônica, uma tônica que contribua para um processo de transformação radical da sociedade” (TONET, 2010, p. 12). Contudo não devemos dispensar as consideráveis colaborações que essa pode realizar quando situada no horizonte que se pretende chegar.

Diante da situação contraditória de reprodução do sistema capitalista, os interesses da classe trabalhadora devem ser enfrentados para arrancar espaços e aproveitar os diferentes momentos e lugares em que surgirem as possibilidades que permitam organizar a formação de uma consciência revolucionária nos indivíduos. Para tanto, Tonet (2010) diz ser necessário nortear a articulação tanto da teoria proposta como das práticas pedagógicas no verdadeiro sentido da emancipação humana e não do aperfeiçoamento da democracia e cidadania que apenas perpetuam os interesses da classe dominante.

Não se trata de qualquer formação ao educando, mas de uma formação que propicie inicialmente um conhecimento específico do ser social e da condição estrutural a que está inserido e por certo do patrimônio do saber construindo ao longo da história da humanidade, além de saber fazer a crítica a esse conhecimento por meio do educador que recebeu a educação de caráter essencialmente revolucionário.

Um conhecimento assim “pela sua própria natureza, será um poderoso estímulo para o engajamento nas lutas práticas tanto aquelas particulares como aquelas mais gerais” (TONET, 2010, p. 14) assegurando esse horizonte revolucionário nos momentos gloriosos do capital em cima do trabalho.

Compreendemos que na atual conjuntura é-nos impossibilitado realizar uma transformação por meio da educação que favoreça a classe trabalhadora, contudo, temos, ao menos, a oportunidade de edificar, sob todas as contradições já enumeradas, consciências revolucionárias.

Nesse sentido a classe trabalhadora precisa ter em mãos um projeto que direcione verdadeiras ações revolucionárias, já que os instrumentos concedidos pela política educacional apenas instrui ideias, valores e comportamentos que servirá de insumo para o processo de produção através de preparar a força de trabalho adequada para o

desenvolvimento econômico da sociedade capitalista. Sobre essa necessidade da classe trabalhadora Tonet (2015, p. 09) revela:

[...] a classe trabalhadora tem necessidade de uma educação que lhe forneça uma concepção de mundo radicalmente diferente e superior àquela que é oferecida pela educação burguesa tradicional. Para a classe trabalhadora não basta ter acesso à educação tradicional, por mais elevado que seja o seu nível. Ela precisa de uma educação revolucionária.

Considerando que nessa sociedade nunca haverá uma hegemônica educação revolucionária, o máximo que permitem é desencadear ações teóricas e práticas restritamente revolucionárias, mas essenciais para organizar a tomada de consciência e construir um “projeto que implique a eliminação total da propriedade privada, das classes sociais, do Estado e, como consequência, de toda forma de exploração do homem pelo homem” (TONET, 2015, p. 02).

Para Tonet (2015), a ausência de uma proposta revolucionária tem eclodido efeitos devastadores a humanidade, de forma que o ideário de construir um mundo melhor desapareceu em prol de uma perspectiva conservadora e reformista que tem se tornado cada vez mais hegemônica, orientando o conformismo ao conjunto de lutas dos trabalhadores.

A realidade educacional na atualidade está cercada de idealismo pela crença de que alguma nova teoria educativa ou pedagógica poderia mudar tal realidade, ou até a disposição de mais recursos e organização. Na verdade, esse complexo continuará reproduzindo e perpetuando o capital, o que podemos realizar através dele são pequenas ações revolucionárias que poderão contribuir para articular as lutas no horizonte que a classe trabalhadora anela. Vale enfatizar que nem mesmo o autêntico caráter revolucionário o transformaria a serviço do trabalhador, este caráter apenas infundirá a necessidade de construir uma sociabilidade, um reino em que os trabalhadores gozarão igualmente de todos seus feitos.

Para exemplificar as exauridas tentativas pedagógicas de transformar o sistema educacional que serve a classe dominante em um a servir a classe dominada, Tonet (2015, p. 11) cita duas importantes propostas de teóricos educacionais.

Exemplos disso são, com as devidas diferenças, e para apontar apenas dois momentos relevantes, tanto a “Pedagogia do Oprimido” quanto a “Pedagogia Histórico-Crítica”. Independente de contribuições genéricas e pontuais muito interessantes, ambas propõem a elaboração e a implementação de outra política educacional, de outra pedagogia, de outra didática, etc., ainda no interior do capitalismo, que estariam a serviço dos interesses dos trabalhadores. Ademais, elas

também absorveram todo um ideário reformista, calcado nas formulações de cientistas sociais e filósofos, que subjazia à chamada “via democrática para o socialismo” (cidadania e democracia como valores universais, transformação social por intermédio de reformas graduais). Não obstante ressalvas de que a solução dos problemas da educação implicaria a articulação com as lutas mais gerais dos outros trabalhadores, ao ignorarem a ausência do sujeito fundamental dessas lutas, aquelas propostas tendiam a cair no vazio como o atestam as várias tentativas de aplicá-las.

Diante de tais propostas pedagógicas, passamos a entender o porquê Tonet não propõe uma nova pedagogia, mas atividades limitadas e de caráter revolucionário. Até porque não há como se implantar uma teoria educativa revolucionária em uma ordem conservadora como a atual.

Nesse sentido, criar uma proposta pedagógica na tentativa de reformar a educação atual para a classe trabalhadora visa pretensiosamente o fracasso, mesmo que a educação fosse universalizada, de qualidade e completamente organizada nessa conjuntura, ainda assim, continuaria a servir os interesses dominantes. Contudo é possível utilizar a educação para articular lutas revolucionárias. Uma teoria educativa emancipatória só será possível em sua sociedade plenamente emancipada.

O sujeito fundamental para a transformação dessa realidade é a classe trabalhadora, a ausência desses sujeitos nas lutas impõe limites insuperáveis, uma vez que somente eles poderão realizar a transformação social. Caberia então ao complexo educativo contribuir para que a classe trabalhadora tome consciência disso e volte a assumir o protagonismo no processo de transformação radical da sociedade.

Vale ressaltar que não compete ao sistema educacional da atualidade esse horizonte. Entretanto, é possível se apropriar dos espaços oportunizados por ele e propiciar ao indivíduo um conhecimento crítico sobre o patrimônio histórico-social produzido pela humanidade, visando o entendimento acerca da necessidade de construir uma nova forma de sociabilidade. Por certo ocorrerá dentro dos limites postos, em que o educador deverá fazer escolhas fundadas em valores que nortearão os programas, os métodos, os textos, os livros que orientarão as concepções a serem adquiridas. Dadas as competências teóricas e práticas acumuladas pelo gênero humano de forma a tornar o educando um sujeito revolucionário capaz de lutar pela libertação da exploração dos homens pelos homens no capitalismo.

Cabe demarcar que através da educação também podemos inculcar nos indivíduos conhecimentos e valores revolucionários, isto é, que se não contribuam para a superação da sociedade de classes e do seu Estado político, ao menos potencializem consciências

revolucionárias. Neste caso, esse complexo pode ter como finalidade a emancipação humana universal, já que, segundo Mészáros (2008), este poderia funcionar como um mecanismo de contrainternalização dos valores da classe dominante e se converter, dessa maneira, em educação para além do capital, que só pode se tornar completa numa sociedade para além do capital.

Vê-se que, não podemos delimitar a educação apenas a serviço do contexto atual, isso seria negar que a sua práxis educativa poderá contribuir para o desenvolvimento do gênero humano a partir de escolhas individuais socialmente orientadas para a superação da sociedade do capital.

A educação, embora por si só não tenha a capacidade de emancipar o mundo, é uma forma de práxis social e, portanto, de práxis ideológica através da qual se pode apreender e difundir a teoria da revolução comunista. De acordo com a nossa perspectiva, a educação deveria ser orientada nesta direção, ou seja, de resgate da teoria revolucionária através da qual a humanidade possa alcançar o comunismo. A educação pode e deve contribuir para o “resgate do marxismo autêntico” e para a redescoberta de Marx no século XXI (PINHO, 2013, p. 08).

O pressuposto axiomático do qual se ressalta é que o complexo educacional não muda o mundo humano sozinho, tão pouco pode ser em sua totalidade revolucionária, porém pode realizar, mesmo que limitadas, importantes mudanças nos educandos. Nesse sentido, a crítica ontológica desta esfera na sociedade do capital pode estabelecer um elo entre o presente e o futuro.

Na verdade a instrução concedida aos chamados cidadãos desta sociedade do capital se apresenta de forma a contemplar a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, de ter uma formação física, cultural e crítica capaz de contribuir com o desenvolvimento de uma autêntica formação para o trabalho, esta é a mais elevada contribuição que a educação pode conceber nessa forma de sociabilidade, uma vez que a relação capital-trabalho implica sempre na moderna escravidão proporcionada pela exploração do homem pelo homem. A instrução nessa redoma se resume apenas em ser:

[...] um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia (TONET, 2012, p. 83).

De fato, é bastante contraditório, principalmente do ponto de vista prático querer que o complexo educativo forme os homens de maneira integral numa sociedade que instrui

indivíduos para serem capazes de elevar o mercado a um patamar de desenvolvimento condizente com os ideais de igualdade e de gozo das benesses do mundo do consumo globalizado. Enfim, tentar mudar a política educacional da atualidade para a efetiva transformação social só será possível se houver uma radical mudança do modo de produção. Por isso, mesmo que seria um fracasso construir uma nova pedagogia para atuar por dentro do sistema capitalista, logo podemos contribuir com atividades de caráter revolucionário, ainda limitadas, mas que levem os educandos a refletir sobre a estrutura social desumana e a possível libertação da exploração do homem pelo homem através da eliminação da atual conjuntura capitalista.

Uma formação plena somente é possível em uma sociabilidade comunista em que os homens são plenamente livres. Para a construção dessa sociabilidade devemos atualmente formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – não através de uma mudança radical na atual educação, até porque, no atual cenário, isso é impossível, mas por refletirem criticamente sobre a forma desumana proporcionada para a sobrevivência da humanidade hoje. Sabemos “que a luta pela construção de uma sociedade plenamente emancipada se desenvolve em condições extremamente adversas. Contudo, as alternativas existem já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se auto-destruir” (TONET, 2012, p. 84).

A propósito, enquanto existir a exploração do homem pelo homem e a relação capital-trabalho, existirá alternativas de superação, uma vez que as condições de existência agravam ainda mais os problemas sociais através do desemprego, da precarização do trabalho e da vida, da miséria, pobreza, fome, violência, drogas, doenças, marginalização, exclusão social, degradação da natureza, enfim enquanto a classe trabalhadora estiver sendo extorquida e vivendo em condições miseráveis, a possibilidade de iniciar uma revolução é gigantesca. “Neste sentido é imperiosa a demolição dos fundamentos da cidade do capital e a construção da sociedade justa, na qual, e só nela, foram erradicadas a pobreza e a miséria, e onde as desigualdades materiais sociais e regionais serão apenas cicatrizes que o tempo tratará de apagar (CARVALHO, 2013, p. 31).

A fórmula da emancipação humana apenas poderia estar nas mãos da classe trabalhadora, criada pelas condições desumanas a que o capital submete os trabalhadores. Somente por essa classe o comunismo deixa de “ser uma utopia ou abstração para se tornar realidade na forma da sociedade sem classes” (CARVALHO, 2013, p. 31).

Apenas a classe trabalhadora interessa a verdade, a ciência autêntica, a educação das consciências. Ao burguês importa a mentira apologética, a falsidade, a exploração. Por isso, Marx entendeu que apenas àquela classe caberia o poder da construção sobre o reino da necessidade, do reino da liberdade.

[...] a *liberdade real* é uma construção dos homens e mulheres no decorrer do longo desenvolvimento social, econômico e político de uma sociedade determinada. A afirmação da *liberdade real* exige não a afirmação, mas a negação do milagre, à medida que o marxismo não pretende dar a ninguém um futuro antecipado e conhecido, na verdade, ele apenas pretende, e consegue, decifra os fatos, descobri-los o sentido comum e sem dispensar o recomeçar, nos permite discernir a direção dos acontecimentos, nos permite navegar com vento favorável e no contra-vento para um porto seguro (CARVALHO, 2013, p. 31).

Sem embargo, Marx (1989, p. 92) diz que nenhuma classe social poderia conseguir uma emancipação em geral se não fosse forçada por sua “situação imediata, pela necessidade material e pelos próprios grilhões”. Assim dito, estamos cientes que a classe trabalhadora precisa adquirir a consciência da necessidade de transformar radicalmente estas condições de sobrevivência impostas pela sociedade de classes.

A par disso, retornemos a contribuição que a educação pode fornecer aos indivíduos rumo a esse horizonte. Partindo de uma postura crítica e revolucionária voltada para uma formação consciente que aponte para a necessidade de lutar sem perder de vista o objetivo inicial e final. Inicial por ser preciso entender que essa luta só tem sentido se partir por destruir toda forma de exploração do homem pelo homem e final por constatar a real necessidade de consumir a verdadeira humanização propiciada pela emancipação humana, forma livre da sociabilidade comunista.

Cabe assinalar, que sem o complexo educacional “as pessoas não saberiam ou não compreenderiam quais os entraves históricos concretos ao exercício pleno dos seus direitos sociais, individuais e coletivos, então como poderiam se emancipar: de quem, como, alforriar-se de quem e para que?” (CARVALHO, 2013, p. 50). Constatamos assim a importância desmedida do complexo educativo no sentido radicalmente crítico de orientar o conhecimento filosófico político e científico do fim que se pretende alcançar.

A meu critério, educar politicamente para a *emancipação* significa compreender o papel histórico da luta de todos os oprimidos contra a opressão e exploração do capitalismo imperialista; isto implica compreender a necessidade da *emancipação intelectual* dos oprimidos sem a qual será inexecutável a almejada *libertação econômica*. Educar politicamente para a *emancipação* significa compreender a necessidade de incorporar uma concepção de mundo e linha de ação *crítica e revolucionária* que, por excelência, é a única envolvida com a luta dos povos que sonham / procuram demolir o capitalismo, ao passo com a construção de outra

sociedade, igualitária, comunista. Educar politicamente é formar os indivíduos na necessidade da luta implacável contra as correntes filosóficas e pedagógicas que advogam o idealismo subjetivo e suas variações contra o materialismo dialético histórico enquanto cabedal de conhecimentos incontornáveis à formação da consciência transformadora. Educar politicamente, como aponta um velho e conhecido jargão da esquerda de antanho, significa aprender a lutar sempre, desistir jamais, vencer talvez! (CARVALHO, 2013, p. 51).

Não se pode negar que o complexo educacional é capaz de organizar a luta pela prática social coletiva em torno da possível transformação radical da sociedade. Esse complexo tomado a partir do ponto de vista da universalidade, nos move a organizar uma atividade social emancipatória que produza um ser humano apto a lutar por sua efetiva emancipação.

Como a reflexão aqui empreendida se refere aos requisitos para a realização das atividades educativas emancipadoras, destacá-las-emos novamente. Para seu autor, não haveria atividades emancipadoras, se não fossem constituídas por estes cinco pressupostos essenciais que, por sua vez, situa-nos no contexto contemporâneo educacional do capital e elenca, de forma inovadora e a partir do ponto de vista crítico-revolucionário cada um deles, a iniciar por um *Conhecimento* que difere dos demais, por ser um conhecimento específico, profundo, acerca do fim que se pretende chegar (a emancipação humana), visto que apenas obter uma cultura erudita não o aproximaria desse fim; *A apropriação* sem a qual não compreenderíamos o processo histórico e, especificamente, a sociedade capitalista que deturpa, invade e aliena a capacidade de agir, frente a exploração cotidiana vivenciada pela classe trabalhadora; *Educação* vista de forma a contemplar sua natureza específica, função social, possibilidades e limites. De forma a evitar tanto a supervalorização da educação, em que afirma (em muitas pedagogias) ser responsável pelo progresso e transformação social, quanto sua desvalorização em relação a tal transformação, retirando-lhe a possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária; *Domínio dos conteúdos* a este incumbiu o educador com base numa posição política voltada para as classes populares, ademais, sem a apropriação dos mais avançados saberes e técnicas implicaria o repasse aprofundados de conteúdos e sua articulação com a prática social; Ao final comprimiu todos os itens em apenas um, na *Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores*, ao passo que essa união objetivava a formação de um indivíduo crítico-revolucionário capaz de lutar pela superação dessa sociabilidade cruel e a construção de outra plenamente emancipada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho especulativo-reflexivo aqui exposto não pretende apresentar considerações acabadas, pelo contrário, intuímos estimular o debate e a compreensão crítica da classe trabalhadora acerca da necessidade de construir uma nova forma de sociabilidade, apta ao desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Como pesquisadores buscamos, dentro dos limites, aprofundar, clarear e alargar todos os aspectos essenciais a construção desse horizonte. Sem embargo, destacamos ainda as impossibilidades e causas que afunilam a destruição da raça humana, visto que essa conjuntura não foi pensada nem para o desenvolvimento e nem para a satisfação dos indivíduos, mas para proporcionar lucro a máquina capitalista.

Vislumbramos, a partir da compreensão crítica, refletir acerca das *atividades educativas emancipadoras a partir de Ivo Tonet no contexto de crise estrutural do capital*, ressaltando suas contribuições, limites e possibilidades. Destarte, o nosso objeto encaminhou-nos para entendermos as categorias desenvolvidas em torno dele. Pontuamos o trabalho, o complexo educacional, a crise capitalista e as especificidades dessas atividades. Dito isso, consideramos essencial sintetizar a respeito das reflexões aprofundadas no percurso dessa pesquisa, necessárias a aproximação do nosso objetivo.

Nossa investigação e perspectiva só tem respaldo por ser empreendida com base no trabalho. Fundamento que possibilitou a reprodução social, através do intercâmbio entre o homem e a natureza, na qual o homem constrói respectivamente a si e ao conjunto social que faz parte, resultante do salto ontológico que dá origem ao ser real, concreto, histórico e dialeticamente constituído na vida. Sua mediação com a natureza o destaca dos demais seres, por se autoproduzirem, ou melhor, por serem capazes de desenvolver suas potencialidades e transformar o próprio meio em prol de suas necessidades adaptativas e de existência, produzindo indiretamente sua própria vida material. Logo, o homem é o único ser da natureza capaz de agir para realizar ações transformadoras, um ser social que estabelece finalidades e para concretizá-la escolhe ou cria possibilidades de materialização dessas projeções.

Além do trabalho, procuramos situar a educação desde o alvorecer da relação trabalho-homem-natureza, uma vez que atua na universalização subjetiva dos conhecimentos, de forma a fornecer à reflexão humana com informações sobre as relações existentes, seus elementos e fenômenos. Para uma melhor apreensão, vale citar novamente a contribuição de

Leontiev (1978) sobre o complexo da educação. Ao afirmar ser imprescindível apropriação dos elementos sociais que compõem a essência humano-genérica, exigidos dos indivíduos singulares em cada momento concreto do desenvolvimento histórico-social. Enquanto condição mediadora, partimos por contextualizarmos a partir do processo de trabalho e reprodução da totalidade social, distinguindo seu desdobramento em sentido *lato*, quer dizer, universal, por comparecer em todas as formas e modos de organização social aos quais reproduzem nos indivíduos as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento humano. E em sentido *estrito*, a saber, particular de forma a atender aos interesses da divisão de classes, em um cenário de crise aguda do capitalismo. À vista disso, o complexo educacional é tomado fortemente como mais uma das estratégias do capital para alavancar seus lucros. Nasce a dicotomia educativa e a escola que foi criada para atender aos interesses dominantes passa por dilemas (a ter que adestrar a classe trabalhadora- que antes não tinha acesso à escola- exclusivamente aos seus interesses) e reformulações. Em prol de salvaguardar o lucro do capital, intensificam-se como em um “campo de concentração”, um conjunto de aparatos pensados para a classe dominada por meio da escola. Vimos que estes diferentes paradigmas buscam adequar os indivíduos segundo as necessidades do mercado de trabalho capitalista, tornando-os habilidosos e competentes as situações inesperadas que surgirem a sua frente.

Fato que se acentuou com a crise do capital a que Mészáros (2011), define como crise estrutural, visto que tem afetado a totalidade de um complexo social em todas as relações que as constituem, estando relacionada com os limites últimos de uma ampla estrutura social global, declarada irreversível e impulsionada para a expansão, sem considerar os extremos do mercado ou das necessidades humanas.

Nesse contexto, surgem inúmeras propostas educacionais afamadas como emancipatórias, mas que verdadeiramente não prescindiu nada de novo, somente continuou expressando criticamente os interesses de uma burguesia progressista. Com efeito, é impossível que as instâncias educacionais adquiram uma concepção nova em relação à necessidade de uma educação que liberte os indivíduos das ideologias regidas pelas classes sociais. Muitos reformismos tentam situar a educação como esse poderoso instrumento de contribuição para a transformação social, todavia é impossível implantar uma política educacional no capital.

Nesse sentido, Tonet (2001, 2005, 2014) não propõe uma nova pedagogia, antes articula com base no trabalho ontológico e na autêntica educação, atividades educativas de

caráter emancipador, por conhecer o lugar da educação nessa sociedade e assegurar a inviabilidade de uma verdadeira política educacional voltada para a emancipação dos indivíduos. O autor ressalta ser possível perante as inúmeras contradições oportunizarem a realização dessas atividades emancipadoras nos mais diversos segmentos educacionais, culturais e sociais, visto que são limitadas e pontuais. Para tanto é preciso iniciativa, disposição e envolvimento para incorporar todos os requisitos dessas atividades as mais diversas lutas sociais.

Ainda de acordo com o educador, estas atividades contemplam um caráter emancipador por buscarem essencialmente mediar a luta pela verdadeira perspectiva revolucionária e por desenvolver nos educandos os elementos essenciais ao ponto de partida da emancipação humana. Frisa que estes são princípios para um processo de conquista, e não para efetivação de onde queremos chegar.

Declaramos reconhecer o caráter limitado de uma pesquisa que faz uma análise-reflexão a partir das contradições e possibilidades proporcionadas pela crise estrutural do capital nessa sociabilidade. De fato, constatamos que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se autodestruir. Logo, as alternativas são fornecidas e oportunizam a realização (mesmo que limitadamente) das atividades educativas emancipadoras articuladas por Ivo Tonet, na qual aplicadas contribuem com a formação de um indivíduo revolucionário que pense para além do capital.

Para chegarmos a essa conclusão, foi preciso compreender a relação trabalho/educação com base nas transformações historicamente concretas; historiar a crise do capital e seus rebatimentos na educação; especificar as atividades educativas emancipadoras e examinar até que ponto o contexto da escola pública atual comportaria as atividades emancipadoras aqui discutidas.

A necessária reflexão torna-se relevante à medida que desperta e fundamenta as consciências para a incumbência de uma transformação e, ao mesmo, tempo, por contribuir com um comando de requisitos essenciais a organização consciente de uma luta verdadeiramente revolucionária. Isso implica, obviamente no acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade que articulados poderão ter um autêntico papel transformador, possibilitando, contudo, a realização de atividades educativas emancipadoras.

Com isso, a classe trabalhadora, sujeito fundamental da transformação radical da sociedade, pode ganhar encargo e assumir o protagonismo para o processo de mudança. A presença desses indivíduos nas lutas supera os infintos limites e obstáculos impostos pela classe dominante. Cabe-nos firmar novamente que não será o complexo educativo a mola da transformação social, este apenas contribuirá com o trabalho, base de toda estrutura e fundamento que possibilitou a reprodução do ser social.

Em resumo, concluimos, por fim, que em meio a tantas adversidades e contradições é possível lutarmos para organizar e realizar estratégias e ações no interior da escola e fora dela, na qual permita a formação de sujeitos revolucionários em torno da emancipação humana. De fato, se pretendemos chegar a esse horizonte devemos aproveitar as oportunidades e considerar todas as colaborações que convergem definitivamente para esse fim.

Nossos Inimigos Dizem

Nossos inimigos dizem:

A luta terminou.

Mas nós dizemos: ela começou.

Nossos inimigos dizem:

A verdade está liquidada.

Mas nós dizemos: Nós a sabemos ainda.

Nossos inimigos dizem:

Mesmo que ainda se conheça a verdade

Ela não pode mais ser divulgada.

Mas nós a divulgamos.

É a véspera da batalha.

É a preparação de nossos quadros.

É o estudo do plano de luta.

É o dia antes da queda

De nossos inimigos.

BERTOLD BRECHT

(1898-1956)

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

ARAÚJO, F. A. S. **Obras Escolhidas de Mao Tsetung**. Pequim, 1975, Tomo I, pág: 525-586. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/08/contra.htm>> Acesso em: 15 mar. 2016.

BOTEGA, L.R. **A Conferência de Jomtien e a Educação Para Todos no Brasil dos Anos 1990**. incluído no site em 18/09/2005. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15> Acesso em: 15 mar. 2016.

BRAGA, A. M. **O Tempo de Trabalho no Capitalismo**. Aluna do mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Sob orientação do Prof. Dr. José Walter Canôas. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/alicebragaesejosecanoas.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2016

CARCANHOLO, Reinaldo. (Org.) **Capital: essência e aparência**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

CARVALHO, Máuri de. Marxismo, Educação e Emancipação do Proletariado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n.1. 2013.

CHASIN, J. **Superação do Liberalismo** – transcrição literal das aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. De Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/index.php?id=Autores&aut=Chasin,%20Jose>> Acesso em: 03 mar. 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez / Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIONISIO, Débora Accioly. **A Educação a Serviço do Capital: um estudo sobre os princípios do movimento de educação para todos**. 2014. 48.f. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

FRERES, Helena de Araújo; MENDES SEGUNDO; RABELO, Jackline. **O Papel da Educação na Sociedade Capitalista: Uma Análise Onto-Histórica**. Aracaju - Sergipe –

Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.sbhfe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932>> Acesso em: 25 fev.2016.

GASPARIN, J. L; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **A crise do capital: a era da hipocrisia deliberada**. **Revista Praia Vermelha**. Rio de Janeiro / v. 19 nº 1, 2010.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabete Bezerra. **Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Consciência de classe cidadania planetária? Os paradigmas educacionais dominantes e a crítica marxista. **Cadernos Cemarx**, nº 2 – 2005. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/mariacleidebarrosoefranciscooliveira%20holanda.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2016.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline. Et al. (orgs.) **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SOARES, Rômulo; DO CARMO, Maurilene; PORFÍRIO, Cristiane. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUECE/IMO, 2007.

KUENZER. Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

KONDER, L. **Marxismo e alienação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

LESSA, Sérgio. Reprodução e Ontologia em Lukács. **Revista Transformação**. Unesp, Marília/SP, v. 17, pg. 63-80, 1994.

LESSA, Sérgio. **Proletariado e Sujeito Revolucionário**. São Paulo, Instituto Lukács, 2013.

_____. **Mundo dos homens: Trabalho e Ser Social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Cadê os operários?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

_____. **Capital e Estado de Bem-Estar**. O caráter de classe das políticas pública- São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Tudo ou nada**: Para Além do Capital de I. Mészáros. 1999. Disponível em: <http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/tudo_ou_nada_1999.pdf> Acesso em: 15 out. 2015.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**. Nº 03. São Paulo, 1999.

LIMA, M. F; JIMENEZ, 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, 2011.

LIMA, M. F. **A alienação em Lukács**: fundamentos para o entendimento do complexo da educação. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

LOPES, A. J. T. **Seminário Ivo Tonet: Por Uma Educação Emancipadora**. Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

LUKÁCS, György. **O trabalho**. Tradução, por Ivo Tonet, de LUKÁCS, György. Per una ontologia dell'essere sociale. Vol. II, Roma: Ed. Riuniti, 1971. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>> Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Ontologia dell'essere sociale**. II. Roma, Riuniti, 1981. Tradução Sérgio Lessa, s.n.t. (Capítulo: A Reprodução, pp.133-331).

_____. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução: Rodnei Nascimento; revisão: Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Livro I, vol. 1.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo : Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. **A Ideologia Alemã**. Editora Martin Claret. 2008.

MARTINS, Ligia Márcia. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINS, I. C. “**A Intervenção dos Organismos Internacionais Na Política Educacional dos Países Periféricos e a Categoria da Educação como Reprodução**”. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.14.pdf> Acesso em: 15 out. 2015.

MANDEL, E. **A Crise do Capital**. São Paulo: Editora Ensaio, 1990.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: Fundef no centro do debate**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FAGED. Fortaleza, Ceará, 2005.

_____. O Banco Mundial no comando da Educação dos países periféricos. In: DO CARMO, Francisca Maurilene; RABELO, Josefa Jackline. (Orgs.). **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. (Série Núcleo Trabalho e Educação, 1).

MÉSZÁROS, I. **Beyond Capital: The Merlin Press**. Londres e Nova Iorque, 1995.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Xamã, março, 2000.

_____. **O Século XXI: Socialismo ou Barbárie?** São Paulo, Boitempo, 2008.

_____. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MORAES, C. S. V. Marx, Engels e a Educação. In: COGGIOLA, O. (Org.). **Marx e Engels na História**. São Paulo: Xamã, 2004.

MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise contemporânea e as transformações na sociedade capitalista**. In: Curso de Especialização: direitos sociais e competências profissionais – UNB/CEFESS/ABEPSS. Brasília, 2009.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

NOBRE, F.J.S. **Atividades Educativas Emancipadoras**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. 2011.

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1 ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PANIAGO, Maria Cristina S. **As Lutas Defensivas do Trabalho**: contribuições problemáticas à emancipação. São Paulo: Cortez Editora, Nov.2003.

PANIAGO, M. C. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PEIXOTO. E. M. M. **Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.1, p. 5-28, jun. 2013.

PINHO. M. T. B. **Ideologia, Educação e Emancipação Humana em Marx, Lukács e Mészáros**. TESE. 2013.

PIMENTA, Selma G. **PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, 2001.

PIMENTEL, Edlene. **Uma “nova questão social”?** Raízes Materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PIRES, M.F. C. **O Materialismo histórico dialético e a educação interface-comunicação, saúde, educação**. v.1, n.1,1997. Disponível em http://www.formacao.org.br/docs/artigo_materialismo.pdf> Acesso em 03 mar. 2016.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS. R. E. Notas sobre a importância do trabalho na ontologia de Georg Lukács. **Revista Estudos Filosóficos**. Nº 2, 2009.

SANTOS. D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. (Organizadores). Campina Grande: EDUFCG/ Fortaleza: EdUECE, 2012.

SANTOS. D. **Graduação Tecnológica no Brasil**: Crítica à expansão de Vagas no Ensino Superior não Universitário. 2009. 263. f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará -(Faced/UFC). Fortaleza, Ceará, 2009.

_____. **Profissionalização precária, educação e crise estrutural do capital**: crítica à escola reservada ao trabalhador na sociedade contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2016 (no prelo).

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**; Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa)

SILVA, Walber Nogueira da. **Trabalho alienado e propriedade privada nos Manuscritos de 1844, de Karl Marx**. 2012. 80 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Filosofia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2012.

SINDEAUX, Rebeca Baia. **Os paradigmas Educacionais Dominantes: negação da Objetividade e Louvação ao pós-modernismo na Formação do professor**. II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2001. 159 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. 2001.

TONET, Ivo. **Um Novo Horizonte para a Educação**, Conferência pronunciada no I congresso de ontologia do ser social e educação, promovida pelo IBILCE-UNESP- São José do Rio Preto em Nov/dez 2007. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Educação e Ontologia Marxiana**. IN: Marx está vivo! Maceió, 2010.

_____. **Educação e Revolução**. IN: Germinal, n.2/2010.

_____. **Educação e Ontologia Marxiana** (antigo: Marxismo e Educação). IN: HISTEDBR on-line, 04/2011. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/>> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Atividades Educativas Emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa**. Vol. 9, n. 1, 2014.

_____. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/>> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Educação e Formação Humana. In: **Marxismo, educação e luta de classes**. JIMENEZ, Susana et al. (orgs). Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2011.

TASSIGNY, Mônica Mota. **Trabalho e Educação: Dimensão Ética e Perspectiva Ontológica**. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005.

TUMOLO, P. S. Trabalho, ciência e reprodução do capital. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ANEXOS

ANEXO I: Breves Dados Biográficos de Ivo Tonet

Ivo Tonet nasceu em 04 de maio de 1943, em Rodeio no Estado de Santa Catarina, filho de Antônio e Rosália. Coursou sua formação ginásial⁴⁰ e o científico no Seminário Menor Franciscano, em Rio Negro (Paraná e Agudos) – São Paulo, em seguida continuou com estudos de filosofia no Seminário Maior Franciscano, proporcionando-lhes acesso aos clássicos das filosofias antiga e medieval, além do contato com os idiomas grego e latim, apesar do vícios conservador, este permitiu-lhes uma cultura erudita na qual mais tarde aprende cinco línguas, espanhol, francês, italiano, inglês e alemão.

Ingressou na Universidade aos 26 anos, graduando-se em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR nos anos de 1969 a 1975. Quatro anos depois, 1979 iniciou o Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob orientação de Maurício Tragtenberg, com o título: *A Categoria da Práxis na Teologia da Libertação*, Obtendo o título em 1982 já exercendo a função de professor do Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, com atividades na graduação de vários cursos e na pós-graduação dos Cursos de Letras, Sociologia e Serviço Social, desde 1980.

Após vários anos na docência, iniciou o Doutorado em Educação no ano de 1998 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – São Paulo, sob orientação de Candido Giraldez Vieitez, com o título: *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, logrando o título em 2001.

De acordo com Lopes (2011), sua primeira mudança quanto à concepção de mundo se deu após sua saída do Seminário e posterior no envolvimento com as lutas sociais, especialmente estudantis, iniciando, assim, suas leituras no marxismo e em outros autores críticos. Vale ressaltar que seu encontro com o professor José Chasin⁴¹ contribuiu também

⁴⁰ - Antiga denominação, no Brasil, do ensino de primeiro grau, da 5ª à 8ª série, ou seja, o curso composto pelas quatro séries terminais do ensino fundamental.

⁴¹ - José Chasin ou Chasin de Cogumelo (Nasceu na República Tcheca, 6 de Janeiro de 1937 — faleceu em Beosonte, Brasil, 31 de Dezembro de 1998) foi filósofo, antropólogo, sociólogo, marxiano, lukachiano brasileiro. Durante toda a sua vida destacou-se pelas suas posições políticas radicais, tendo como parâmetro a emancipação humana no diapasão do ideário marxiano. Desenvolveu a teoria da "determinação onto-negativa da

com sua importantíssima base marxista, ao qual mostrou-lhes o caminho do marxismo como ontologia do ser social. Sobre Tonet comenta:

Essa compreensão do marxismo corta o passo a todo dogmatismo e a todo ativismo voluntarista. Foi um longo período de amadurecimento, durante o qual superei - radicalmente - toda e qualquer visão religiosa do mundo e ampliei minha compreensão da teorização marxiana e meu comprometimento - racionalmente sustentado - com a luta por uma forma de sociabilidade comunista. (TONET, 2011 apud LOPES, 2011, p. 04).

Tal visão tem contribuído com muitos educadores para a compreensão dessa forma de sociabilidade e possibilidades de superação, ao longo das últimas décadas tem participado, como “Colaborador Permanente”, da Revista Ensaio, editada por Chasin. Faz parte do Conselho Editorial e Comitê Científico de inúmeras revistas e periódicos acadêmicos, tais como: *Germinal: Marxismo e Educação em debate*; *Aurora*; *Acta Scientiarum – Human and Social Sciences*; *Trabalho Necessário*; *Cadernos de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico*; *Arma da Crítica* e atualmente é um dos organizadores do Instituto Lukács que foi fundado em 2012 por pesquisadores e militantes em prol da defesa da emancipação humana, esta entidade não tem fins lucrativos, é de caráter cultural e sem vinculação partidária.

Tonet tem fornecido um conjunto dos materiais⁴² – livros, artigos, palestras etc. – em que expressam nitidamente a compreensão teórica e o seu comprometimento prático com a luta por uma transformação radical do mundo.

Como educador compreende que esse prodígio deve partir de uma organização da racionalidade calcada no concreto e efetivamente real construído historicamente pelo gênero humano, com todas as suas contradições, avanços e recuos tendo como fundo a base econômica de reprodução da existência.

O ápice dos seus estudos e pesquisas os fez entender que a luta por uma emancipação política não torna o homem efetivamente livre, mas que é apenas mais uma engrenagem da sociabilidade atual que deve ser superada para se atingir o processo de uma outra sociabilidade que torne o homem integralmente livre.

politicidade" que tem seu caráter distintivo e original por ressaltar aquilo que todo marxista sempre soube, mas por julgar óbvio, não sentia a necessidade de alardear por aí.

⁴²- Os seus textos estão disponíveis em <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>