



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

LAILTON DE SOUZA SANTOS

TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE DA
POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

QUIXADÁ – CEARÁ

2019

LAILTON DE SOUZA SANTOS

TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE DA
POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará – (UECE), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Trabalho, educação e movimentos sociais. Núcleo 1 – Trabalho, educação, ontologia, estética e formação humana.

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

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Gorete Rodrigues de Amorim.

QUIXADÁ – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos, Lailton de Souza.

Trabalho, educação e emancipação humana: uma análise da possibilidade de uma formação omnilateral [recurso eletrônico] / Lailton de Souza Santos. - 2019.

1 CD-ROM: 4 ¼ 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 Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Mestrado Acadêmico em Educação, Quixadá, 2019.

Área de concentração: Trabalho, educação e movimentos sociais.

Orientação: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

Coorientação: Prof.^a Dra. Maria Gorete Rodrigues de Amorim.

1. Crise Estrutural do Capital. 2. Trabalho e Educação. 3. Omnilateralidade. I. Título.

LAILTON DE SOUZA SANTOS

TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE DA
POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará – (UECE), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

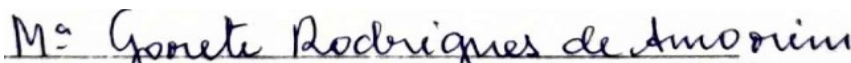
Aprovado em: 10/12/2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Deribaldo Gomes dos Santos (Orientador)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof.ª Dr.ª Maria Gorete Rodrigues de Amorim (Coorientadora)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)



Amorim
parecer
anexo

Prof.ª Dr.ª Maria Das Dores Mendes Segundo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof.ª Dr.ª Cecília Rosa Lacerda

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A minha querida irmã, Layslândia de Souza Santos, por toda parceria de vida, apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lúcia Cleide Honorato de Souza e Elândio Ferreira dos Santos, exemplos de força e coragem, trabalhadores aguerridos, que nunca desanimaram diante das dificuldades impostas pela vida e que nunca desistiram de lutar por dias melhores.

Aos meus irmãos, Vitória de Souza Santos, Felipe de Sousa Santos e Cleicylândio de Souza Santos, por sempre me apoiarem e me incentivarem, por me mostrarem por meio de atitudes e gestos que família é “amor que não se pede, amor que não se mede”.

A minha irmã, Layslândia de Souza Santos, que nunca mediu esforços para que este trabalho se realizasse, mulher destemida e ousada, que enfrenta as dificuldades da vida com coragem e determinação, que me inspira a nunca parar de lutar pelo que eu acredito. Ela é a minha parceira de vida, de ideologia e de luta.

A minha avó, Francisca Honorato, que sonhou este sonho junto comigo (*in memoriam*).

Aos meus colegas de turma do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE 2018, em especial, à Lúcia Edriana de Sousa Cordeiro e Helena Ferreira Duarte, por compartilharem momentos especiais e únicos na divisão do aluguel de apartamento em Limoeiro do Norte – Ceará.

Aos meus queridos amigos de turma de Quixadá – Ceará, Wellyna Gonçalves Jucá, Francisco das Chagas da Silva e Gabriela Gondim Alves Segundo, por todos os momentos compartilhados que tornaram esta jornada mais leve e a quem tenho imenso apreço e carinho.

Ao meu orientador, José Deribaldo Gomes dos Santos, por toda parceria, paciência e incentivo, por ser um exemplo de ser humano, profissional e amigo, que está sempre batalhando para a construção de um mundo justo em que os seres humanos sejam respeitados em sua integralidade.

A minha coorientadora, Maria Gorete Rodrigues de Amorim, por todas as contribuições que fizeram enorme diferença no desenvolvimento deste trabalho.

À banca de exame de qualificação e defesa, Maria das Dores Mendes Segundo e Cecília Rosa Lacerda, por todas as contribuições que enriqueceram meu trabalho e por serem profissionais admiráveis.

Aos demais professores do Maie, que contribuíram para a minha formação.

Aos companheiros e bolsistas do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central – LAPPS, este o espaço que me fez ser o estudante que sou hoje e que me proporcionou valorosas reflexões que fomentaram minha indignação com este sistema opressor e injusto, tornando-me um homem disposto a denunciar a barbárie causada pelo

capitalismo e refletir sobre as possibilidades de construção de uma sociedade em que homens e mulheres sejam respeitados.

A todos os trabalhadores e trabalhadoras, que tem seus direitos negados, que são explorados pelo capitalismo, que não usufruem da riqueza que produzem e que não tiveram a oportunidade de ocupar um espaço como o MAIE.

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra auxiliaram, contribuíram e me apoiaram durante este processo.

“Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão...

Que também foram meus colegas, e continuam no sertão...

Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião (...)

(João do Vale, Raymundo Evangelista)

RESUMO

A presente pesquisa consiste em analisar em que medida a possibilidade de uma educação omnilateral é viável na sociedade capitalista, em especial no contexto de crise estrutural do capital. Para isso, metodologicamente, nos guiamos pelo materialismo histórico-dialético, entendendo as categorias como determinações da existência, caracterizando-se como um estudo teórico-bibliográfico. É inegável a existência de uma crise de proporções nunca antes vista na história recente do capital e, é claro, que a educação não escaparia de suas consequências. Essa crise se configura diferentemente de todas as outras, das cíclicas/periódicas, pois possui um caráter estrutural, crônico e sistêmico, próprio do modo de desenvolvimento do capitalismo. Como manifestação dessa crise sobre a educação, destacamos o interesse do Banco Mundial em ditar as regras da educação para os países periféricos, que surge para amenizar os problemas da crise e os efeitos causados pela queda da taxa de lucro enfrentados pelo capitalismo, ou seja, a educação é vista como uma mercadoria. A partir de um estudo onto-histórico, apresentamos a função da educação, que é influenciar as decisões dos indivíduos, com base na transmissão dos conhecimentos materiais e culturais acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade, para, assim, elevar o ser social ao pertencimento do gênero humano. A omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas, de consumo e prazeres, uma educação que possibilita o ser humano viver sua plenitude nos mais diversos aspectos: artísticos, afetivos, éticos, práticos, intelectuais etc., isto é, uma ruptura radical com o modelo de educação proposta pelo capitalismo. Destarte, apenas a superação da sociabilidade do capital permitirá um novo patamar nas relações sociais, bem como entre homem e natureza, que não seja pautado na destrutiva lógica da mera obtenção do lucro e da exploração do homem pelo homem.

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

ABSTRACT

The present research intends to analyze to what extent the possibility of a omnilateral education is viable in the capitalist society, especially on the context of the capital structural crisis. To this end, we followed the methodology of the historical-dialectical materialism, understanding the categories as determination of the existence. It is also characterized as a theoretical and bibliographical study. It is undeniable the existence of a crisis of proportions never seen before in the recent history of the capital and, of course, the education would not escape of its consequences. This crisis is different from all others, cyclical/periodical ones, for it possesses a structural, chronic and systematic nature, typical of the way capitalism develops. As a manifestation of this crisis over education we highlight the interest of World Bank which imposes the education rules to periphery countries that arises to ease the problems of the crisis and the effects caused by the decline of the profit rate faced by capitalism, in other words, education is seen as a commodity. Based on a historical study, we present the function of education, which is to influence people's decisions, based on the transmission of cultural and material knowledge accumulated throughout the development of humanity, so it can elevate the social being to belong in the human genre. On the other hand, omnilaterality is the historical development of man into a completeness of productive capacity, consumption and pleasures. An education that enables the human being to live entirely in the most varied aspects: artistically, affectively, ethically, practically and intellectually, etc. A radical rupture with the educational model proposed by capitalism. Thus, only the overcome of the sociability of the capital will allow a new threshold in the social relations, as well as between man and nature, that should not be based on the destructive idea of mere profit gaining and of the exploration of man by man.

Keywords: Structural Crisis of the Capital. Work and Education. Omnilaterality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EPT	Educação Para Todos
FECLESC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sertão Central
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPTREES	Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação, Estética e Sociedade
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPPS	Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIE	Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEB	Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira

PROUNI	Programa Universidade para Todos
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O OBJETO E SEU CONTEXTO.....	13
1.1	MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2	SISTEMA DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL: CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTOS.....	26
2.1	NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E PENSAMENTO PÓS-MODERNO: O TRIPÉ DE SUSTENTAÇÃO DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL.....	34
2.2	EDUCAÇÃO EM CRISE: REFLEXÕES SOBRE OS REBATIMENTOS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO.	39
2.2.1	O Banco Mundial e sua inserção nas políticas educacionais.....	45
3	TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PLANO ONTO-HISTÓRICO: A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM QUESTÃO.....	54
3.1	O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO SER SOCIAL.....	57
3.1.1	Educação e reprodução social.....	63
3.1.1.1	A dualidade do processo educativo no sistema capitalista: uma breve síntese sobre a educação em sentido lato e estrito	68
3.1.2	Educação e formação humana.....	73
4	A EDUCAÇÃO ORIENTADA PARA EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	80
4.1	A EDUCAÇÃO EM MARX: A FORMAÇÃO PARA A HUMANIDADE PLENA.....	83
4.1.2	Politécnica, educação tecnológica e profissionalizante: questões sobre a “educação do futuro”.....	91
4.2	CONTRIBUIÇÕES DE MARX PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	97
4.2.1	Elementos constituintes das possibilidades emancipatórias.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	114

1 INTRODUÇÃO: O OBJETO E SEU CONTEXTO

A presente pesquisa tem por premissa analisar em que medida a possibilidade de uma educação omnilateral é viável na sociedade capitalista, em especial no contexto de crise estrutural do capital. Em linhas gerais, segundo Lukács (1966; 1967), a omnilateralidade significa a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades, sua plena efetividade, prazeres materiais e bens espirituais. Já a crise estrutural do capital se manifesta ativando os limites absolutos, últimos do capital, tornando-se incontrolável, profundamente destrutivo (MÉSZÁROS, 2011a).

As manifestações da crise estrutural do capital são evidentes em nossa atualidade, no contexto nacional e mundial. Observando o cenário de nosso país, percebemos que ele retrocede defendendo o neoliberalismo irresponsável e mais agressivo à classe trabalhadora, reestabelecendo a ideia de privatização com a desculpa de que a máquina estatal está em colapso e contém o crescimento dos “gastos” e “despesas públicas”. Com isso, o país acaba criando medidas que beneficiam o setor privado em detrimento do público.

As medidas em vigor e as propostas atuais, para citar exemplos: a proposta de reforma da Previdência Social, instituindo o modelo de capitalização em detrimento do modelo de repartição com o estabelecimento de uma idade mínima de aposentadoria para homens e mulheres; a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, conhecida como a PEC do teto de gastos, que limita investimentos por 20 anos em setores essenciais para a camada mais vulnerável da população em aspectos de saúde, educação etc.; a reforma do Ensino Médio; a tentativa de criação de uma escola sem partido¹; a reforma trabalhista e as medidas econômicas que afetam diretamente o consumidor mais fragilizado e ao mesmo tempo criam maneiras de proteger os grandes capitalistas afrontam diretamente direitos históricos que levaram anos para serem conquistados pela classe trabalhadora. Os exemplos apresentados evidenciam cada vez mais a ação do Estado em prol do benefício do capital sob um discurso ilusório. E, tudo isso, em favor da recuperação de um sistema que cada vez mais dá sinais de falência.

1 PL n.º 867, de 2015. Surge a partir do movimento escola sem partido que inspira vários projetos de lei no Brasil. Coordenado pelo procurador de justiça de São Paulo, Miguel Nagib, a principal bandeira do movimento é o fim da doutrinação em sala de aula por parte de alguns professores e o fim da ideologia de gênero nas escolas, sob o argumento de que a escola deve ser neutra e se preocupar com o repasse dos conteúdos de forma imparcial. Esse projeto ainda está em análise em uma comissão especial na Câmara Federal, sob relatoria do deputado Flavinho (PSC – SP), e que foi suspenso temporariamente, por causa do recesso parlamentar, e por causa do fim da legislatura (2015 – 2019), retornando na próxima, na câmara federal. Atualmente, o projeto foi apresentado na legislatura (2019 – 2023) pela deputada do Distrito Federal Bia Kicis (PSL – DF) (BRASIL, 2015).

No campo da educação, à guisa de exemplo, uma das principais propostas atualmente é o Projeto de Lei Escola Sem Partido². O projeto é claramente autoritário e equivocado, além de inconstitucional, pois fere vários princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9.394/96), dentre eles o art. 36, em que se estabelece “a compreensão do significado da Ciência, das Letras e das Artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 26)³.

Além disso, também fere o princípio de liberdade de cátedra dos professores, presente na Constituição Federal. Para Frigotto (2017, p. 30), esse projeto de lei e esse movimento querem impor uma ideia de ideologia da neutralidade do conhecimento⁴ que, na verdade, representa a redução do papel da função da escola pública a apenas uma instrução. O fato do citado PL ferir o que dispõe a CF 88 e a LDB n° 9.394/96 somente confirma a função precípua do Estado, pois é este que promulga, descumpre, emenda e revoga sempre que é chamado a atender interesses do capital.

O movimento não busca a neutralidade do ensino, mas sim impor uma ideologia liberal – conservadora, em que não há espaços para o contraditório em sala de aula, enfim, reprimir qualquer forma de pensar que não se encaixe nos moldes da ciência oferecida pelo capital de instruir para o mercado, pois fora desse padrão, segundo o movimento, a educação não tem utilidade prática.

Nessa perspectiva, é atribuída à educação a formação e instrução do ser humano, nos marcos legais, por exemplo, o Estado atribui a esse complexo social, de acordo com os princípios de liberdade e da fraternidade à instrução ao trabalho e à formação para o pleno exercício da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) define a educação como um processo formativo desenvolvido na vida familiar, em

2 Há vários projetos pelos Estados da Federação com inspirações nesse movimento, por exemplo, a lei 7.800/2016, conhecida como Escola Livre, no Estado de Alagoas, sub judice no Supremo Tribunal Federal (STF). No Ceará, ocorre o Projeto de Lei (PL 7180/14). De acordo com o site da revista Nova Escola (<https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>, acesso em: 05-03-19), há atualmente, no Brasil, 147 projetos de lei sobre essa temática, dos quais 108 são sobre o Escola sem Partido e 39 sobre a proibição de conteúdos de gênero. Eles se dividem em: 12 projetos federais, 21 estaduais e 114 municipais. 18 estão em vigor, 26 foram rejeitados e 103 encontram-se em tramitação nas casas legislativas. Em síntese, o programa escola sem partido visa a redução de conteúdos, o enfraquecimento do currículo, que já é bastante precário, com o objetivo de preparar força de trabalho também precarizada. Em suma, objetiva retirar o pouco acesso das classes populares à ciência, cultura, arte dentre outros aspectos. Assim, constata-se que tudo isso é o reflexo de uma agenda neoliberal que visa beneficiar nada menos que o próprio capital em crise estrutural, especialmente no contexto brasileiro.

3 Não há expectativa com políticas públicas.

4 Na verdade, alerta Frigotto (2017) que essa é mais uma tentativa de desmonte da escola pública, desvalorização dos profissionais da educação e do esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar. As ideias desse projeto fundamentam-se em teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso.

convivência humana, no trabalho, em instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade e em manifestações culturais. Esse documento estabelece que é função da educação o **pleno desenvolvimento** do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho em articulação com os princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Em consonância ao discurso de “pleno desenvolvimento do educando”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelecem em seus princípios que essa modalidade de ensino deve contribuir para a **formação integral** do estudante, em que o trabalho é concebido como **princípio educativo**, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura, bem como a indissociabilidade entre teoria e prática, entre educação e prática social. Eles pretendem trabalhar com os **elementos da politecnia**, na qual se “compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social” (BRASIL, 2012, p. 4).

Assim, o papel da educação nesse modelo de sociabilidade possibilitará apenas, em seus limites, ao educando, uma emancipação política, a qual, para Marx (2010), significa a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral, continuando prisioneiro da lógica do capital. Por isso, é necessário conhecermos que há estratégias de luta para superação do *status quo*, que podemos chegar a um novo nível de desenvolvimento histórico e que é possível a elaboração de uma proposta educativa que projete à classe trabalhadora a possibilidade da emancipação humana.

Nesse caminho, apostar na educação omnilateral como um desenvolvimento pleno/completo do homem em relação ao trabalho e ao ensino, entre o indivíduo e a natureza, é de importante contribuição para se repensar o modelo educativo e suas finalidades em nosso atual contexto social, pois a união entre o trabalho manual e a atividade intelectual é um dos meios mais poderosos para superar a alienação e o estranhamento que o trabalhador vive nesse modelo de sociabilidade dividida e fragmentada que é o capitalismo. É nesse segmento que a educação foi trabalhada nesta pesquisa, ou seja, analisando a possibilidade de uma educação que reintegre o homem nas suas mais variadas esferas: manual, intelectual, física, ética, moral, espiritual, artística etc.

O conceito de omnilateralidade já vem sendo estudado há algum tempo dentro da teoria marxista sobre como pensar a educação, em especial, voltada para o conceito de trabalho como princípio educativo, politecnia, desenvolvimento integral do trabalhador e

formação humana. Nesses estudos se destacam, em especial, Gramsci (1982), Manacorda (2007) e Suchodolski (1976). Em âmbito nacional, Frigotto (2012), Arroyo (2012), Nosella (2007) e Sousa Jr. (2009). Em recentes pesquisas (2014-2019) dentro dos programas de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e de educação brasileira (PPGEB) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino – MAIE/UECE, a temática também foi abordada em algumas produções voltadas às discussões sobre ensino integral, educação profissional, estética, formação humana, educação em Marx e práticas político-educativas.

O trabalho aqui exposto iniciou-se nas discussões da monografia intitulada *Educação, Trabalho e Omnilateralidade: perspectivas sobre formação humana*⁵, em que procuramos expor o papel de algumas concepções e atividades pedagógicas no campo do marxismo, dentre elas, a pedagogia histórico-crítica e, por fim, apontamos a omnilateralidade como a efetivação de uma educação plena da formação humana.

Com isso, surgiu a necessidade de aprofundar, desenvolver e debater melhor e com maior profundidade as categorias abordadas no texto monográfico. Além disso, as argumentações realizadas no referente trabalho desenvolveram-se no âmbito de debates realizados no Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central – LAPPS, em seus grupos de estudos, centrados no *Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação, Estética e Sociedade – GPTREES*⁶, em especial no grupo o *Movimento de Educação para Todos e a Crítica Onto-Histórica*⁷ e no *Grupo de Estudos Marx e Engels do Sertão Central*⁸, em que foi

5 Apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, sob orientação do Professor Mestre Antônio Nascimento da Silva.

6 Cadastrado na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - (CNPq). Funciona em articulação com o Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Sociais do Sertão Central - (Lapps), que oportuniza ao interior do Estado do Ceará, especificamente à região do Sertão Central, uma melhor compreensão de seu desenvolvimento e, de forma dialética, potencializar este mesmo desenvolvimento, porém, de forma que se possa questionar as desigualdades advindas da luta de classes presentes em tal relação. “O GPTREES perspectiva possibilitar aos estudiosos que relacionam o vasto campo da estética aos demais complexos sociais, uma base ontológica consubstanciada no trabalho humano, que busca na ontologia do ser social a explicação para os fenômenos da realidade, objetivando que as investigações desenvolvidas no interior do grupo embasem intervenções teóricas no sentido da compreensão da relação trabalho/educação, bem como para o aprofundamento da análise da relação indivíduo/arte/sociedade” (SANTOS, L., 2016, p. 46)

7 Foi coordenado pela professora Rosângela Ribeiro e pretende contribuir com a formação do indivíduo em uma perspectiva marxista por entender que essa é a teoria que oferece as ferramentas teóricas mais elevadas para a análise consistente e fundamentada do real e, “especificamente, os chamados paradigmas vigentes no campo da formação do educador, ora traçada em um ‘praticismo’ bem ajustado aos interesses do capital, que, de acordo com Mészáros (2011), encontra-se em crise estrutural” (SANTOS, L., 2016, p. 47). Atualmente, o grupo encontra-se desativado devido ao fim do contrato da coordenadora com o Estado.

8 Coordenado pelo professor Antônio Nascimento, o grupo conta com encontros semanais em que acontecem leituras e debates sobre o livro *A ideologia alemã*, obra de Marx e Engels publicada pela primeira vez em 1932. “A obra torna possível a compreensão da dialética marxista, bem como o entendimento da ideologia em acordo com a elaboração original dos autores. Portanto, o estudo dessas categorias é de fundamental importância para uma aproximação ao movimento do real em qualquer sociedade classista. Além da leitura desse livro, o grupo discute, também, outras literaturas que sejam necessárias para um melhor entendimento sobre o método

debatido o atual momento vivido pela sociedade e a educação no sistema capitalista, baseados na teoria desenvolvida por Karl Marx (2010a; 2011a) e Marx & Engels (2007).

Partiremos de um plano crítico, alicerçado no marxismo clássico, por entender que este oferece a melhor compreensão possível do sistema de sociabilidade que vivenciamos, por representar nossa visão de mundo e também por construir uma importante teoria de transformação social. Trata-se da melhor forma de entender como ocorrem as relações de classe nesse modelo de sociabilidade. Esse referencial nos permite desvelar vários determinantes ocultos no processo de construção da realidade, especialmente as questões de dominação e exploração do homem pelo homem, tão presentes nesse modelo social sob a ótica do capital.

Assim, nossa pergunta de partida é: qual a possibilidade de uma educação omnilateral no contexto de crise estrutural do capital? Isso posto, a hipótese a ser discutida e demonstrada nas linhas que se seguem é a seguinte: o capitalismo é hostil à formação integral do ser humano. O capital em crise estrutural, portanto, cria maiores obstáculos, senão impede, qualquer tentativa de educação que forme o ser social em uma perspectiva omnilateral. Isso implica dizer que a omnilateralidade, nos termos defendidos pelo marxismo clássico, enfrentará muitos obstáculos e até impedimentos. Contudo, a defesa e a luta por uma educação que forme o ser social para sua plenitude continua no horizonte revolucionário e deve continuar enquanto houver luta de classes.

Esse sucinto cenário dá o quadro em que posicionamos nosso objetivo geral: analisar em que medida a possibilidade de uma educação omnilateral é viável na sociedade capitalista, em especial no contexto de crise estrutural do capital. Com o intuito de aprofundar o objeto de pesquisa e para atender à demanda do objetivo geral, propõe-se, de modo específico: 1) Estudar o que Mészáros entende por crise estrutural do capital e seus rebatimentos na educação; 2) Investigar o trabalho como fundamento do ser social e sua relação com a educação e, por fim, 3) Analisar o conceito de omnilateralidade, no plano do marxismo ontológico, suas características e possibilidades.

Desse modo, iniciaremos a investigação com as colaborações de Mészáros (2011a), em que o atual sistema de sociabilidade do capital encontra-se em crise estrutural. O capital começou a tratar o trabalho como simples mercadoria, causando, assim, um efeito de desumanização, descaracterizando sua origem. Por isso, o capital – em especial, no capitalismo – transforma-se em um sistema de controle do metabolismo social,

Marxista” (SANTOS, L., 2016, p. 47). Atualmente, o grupo encontra-se desativado devido ao fim do contrato do coordenador com o Estado.

desvalorizando as necessidades humanas, transformando-as em objetos de produção, em que o valor de uso está submetido ao valor de troca, uma verdadeira coisificação do homem. Para esse pensador, a atual crise expõe a intensificação da barbárie social. Enfim, o sistema do capital é essencialmente destrutivo em sua lógica.

O contexto atual do capitalismo contemporâneo mundial é o atestado de que esse sistema não tem mais condições de responder às necessidades genuinamente humanas e, mesmo assim, procura recuperar de todas as maneiras seus momentos de glória, criando várias armadilhas para as classes trabalhadoras. Conforme Mészáros (2011b), a crise estrutural em desdobramento faz-se valer ativando os limites absolutos do capital. É diferente no sentido em que começa a produzir respostas radicais e desafiadoras aos problemas enfrentados por ele. “Tudo isso, resumidamente, com alguns outros fatores, colaboram para que Mészáros elabore que o sistema do capital está enfrentando uma crise crônica, cumulativa, endêmica, e permanente” (ANTUNES, 2011, p. 11-12). À vista disso, o sistema do capital, por não ter limites para sua expansão, acaba convertendo-se em um processo incontrolável e profundamente destrutivo. Torna-se expansionista na busca crescente de mais valor e lucro, destrutivo em seu processo pautado pela superfluidade e descartabilidade. Em seu limite, torna-se incontrolável.

Mas por que falar de crise em um texto que versa sobre educação? Uma economia em crise estrutural afeta a todas as esferas da sociedade e, claro, a educação não escaparia dos seus rebatimentos. Para Tonet (2003, p. 5), é das mais variadas maneiras que essa crise se reflete na educação desde a interferência dos organismos internacionais ditando as regras até a mercantilização da mesma, revelando sua inadequação frente as novas exigências de formação do capital, contestando teorias, métodos etc., criando novas alternativas frente a essa situação, atribuindo o caráter mercantil como solução para esses problemas, pois o capital precisa de novas áreas para investir, lucrar.

À educação nesse sistema caberá, portanto, a formação de força de trabalho especializada para as funções exigidas pelo mercado de trabalho cada vez mais precário. Além disso, é atribuída a ela a função de salvadora, redentora ou a forma mais eficaz de diminuir o sofrimento e as mazelas da sociedade em que vivemos. À guisa de exemplo, no atual contexto brasileiro, as principais propostas para educação foram a flexibilização do ensino médio e a possibilidade de aprovação do projeto escola sem partido, em suma, o esvaziamento de conteúdos e precarização do currículo e ensino⁹.

9 Como exemplo desse fenômeno da precarização e flexibilização curricular, a recém implementada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, é um documento que orienta a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, estabelecendo ainda as habilidades esperadas dos alunos em cada ano

Depois de compreendermos a crise estrutural do capital e seus desdobramentos na educação, faz-se necessário, de acordo com a ontologia, dissertar sobre a relação trabalho e educação. Nesse capítulo, em suma, apresentaremos o trabalho como ato fundante do ser social, porém os homens não se limitam ou se esgotam com ele. Há outros complexos que também são fundados pelo trabalho e que complementam a formação do ser social, mas que possuem, em relação a ele, uma autonomia relativa, uma dependência ontológica e uma determinação recíproca como a educação, a linguagem e a ciência, por exemplo. Em relação à educação, é necessário demonstrar sua função de atuar na construção do indivíduo como membro do gênero humano e, por isso, mediar a reprodução social.

Por fim, para prosseguir com o debate acerca do que Marx defende quando se refere à educação, analisaremos a categoria omnilateralidade. Sabe-se que o pensador alemão não escreveu nenhuma obra específica sobre esse tema, mas, como ele queria compreender a sociedade capitalista e as relações humanas desenvolvidas por ela, demonstrando que esta pode ser superada e transformada, deixou elementos fundamentais para que fosse possível o estudo da educação, de acordo com sua teoria em obras como *O Capital*, *Crítica ao Programa de Gotha* e *Manuscritos – Econômicos Filosóficos*, dentre outras.

Como características da sociedade capitalista, encontram-se a divisão (fragmentação do trabalho em manual e a atividade intelectual), além, claro, das classes sociais e da propriedade privada. Como sabemos, o trabalho é a base de qualquer sociedade, a base do ser social, sem esgotar todos os complexos. Por isso, a educação defendida por Marx refere-se à união entre o trabalho manual, a atividade intelectual e os exercícios físicos.

Destarte, em Marx (2011a), a educação voltada para o princípio omnilateral visa a substituição do indivíduo parcial – consequência da sociedade fundamentada pela propriedade privada e pela divisão do trabalho – pelo indivíduo integralmente desenvolvido, que será fruto do trabalho associado para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho (MARX, 2011a, p. 553).

Pode-se concluir que, de acordo com Marx (2011b), nesse quadro de uma humanidade dividida e, por isso, igualmente unilateral, em que uma parte está excluída de toda participação nos prazeres e no consumo dos bens materiais e intelectuais, e a outra tem da educação básica.

privilégios exclusivos em nome do dinheiro, resta então à classe desprovida de acesso às benesses do capital ver-se como aquela que poderá se libertar. Como afirma Marx (2010c), na emancipação do operário¹⁰, está implícita a emancipação humana geral e, ainda, “toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem” (MARX, 2010c, p. 55). Só assim ocorreria a superação do homem unilateral, que é fruto da divisão do trabalho nas sociedades de classes, para a formação do homem omnilateral, efetivamente pleno.

Pressupomos, portanto, que uma proposta de educação que vislumbre a possibilidade da emancipação humana é necessária e urgente à classe trabalhadora, por compreender que alcançar a emancipação humana deve ser o fundamento da luta social, isto é, uma forma de emancipação que se expressa além da emancipação política, na qual seu limite manifesta-se de imediato, como elucida Marx (2010c), no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem consiga ser efetivamente livre. A emancipação política é a redução do homem a membro da sociedade burguesa. Acreditamos que, como explica Marx (2010c, p. 54):

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual, real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010c, p. 54).

Para além disso, como destacado em nossa hipótese, acreditamos que uma educação que se pretende à emancipação da classe trabalhadora não é viável nesse modelo de sociabilidade. Dessa forma, surge a necessidade de se pensar um projeto de educação fundado na teoria revolucionária, que contribua com a luta social para emancipação do trabalhador, portanto, com a superação do trabalho estranhado que enfrenta no processo de produção.

Nesse sentido, tendo em vista as limitações impostas pelo capital, Tonet (2005) elaborou o que ele classificou como atividades educativas emancipadoras. Continuando com alternativas para se pensar outras propostas de educação, ainda temos Freire e sua pedagogia da libertação ou libertadora e Saviani com a pedagogia histórico-crítica. É importante lembrar que a educação, por si só, não é o que vai possibilitar o ambiente revolucionário que levará ao comunismo ou à emancipação. É preciso um conjunto de fatores que auxiliem esse processo:

10 Marx (2009) encerra a Miséria da Filosofia argumentando que a emancipação geral da classe trabalhadora/operária é a emancipação da sociedade, a abolição de todos os estados e ordens. Não haveria mais o poder político estatal, visto que é a representação do atual modelo de divisão de classes sociais.

um sujeito revolucionário, uma teoria revolucionária e uma situação revolucionária. A primeira, faz referência a uma concepção de mundo; a segunda, à questão do sujeito e, por fim, o acirramento crescente das contradições do capitalismo (TONET, 2012), bem como será necessário o desabrochar de uma consciência revolucionária no meio operário.

Por fim, é importante deixar claro que a proposta de Marx, em conformidade com uma das possibilidades que a história nos revela, foi a revolução que levaria ao comunismo. Isso pressupõe o fim do Estado bem como das classes sociais antagônicas, ou seja, não haveria mais classe dominada e dominante.

Para a realização desta pesquisa, guiar-nos-emos pelo materialismo histórico-dialético, porque o método de Marx/Engels é o caminho da reconstrução do real por meio do pensamento e da exposição (ou apresentação) crítica desse próprio real. Como observa Tonet (2016a), no materialismo histórico-dialético, a prioridade do objeto (o real) sobre o sujeito (o ideal) impõe que, para conhecê-lo, este último transforme o concreto real em concreto pensado (ideal), ou seja, traduzir sob forma teórica o objeto na sua integralidade. Merece destaque também o fato de que, segundo Tonet (2016a), o conhecimento é um momento da prática social, está ligado à autoconstrução humana, que é sempre histórica e socialmente situada, pois o conhecimento de um objeto é sempre um processo aproximativo.

1.1 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa configurou-se como um estudo de caráter teórico-bibliográfico quanto aos procedimentos metodológicos e baseou-se no materialismo histórico-dialético, entendendo serem as categorias elucidadas por tal método e pela teoria de Marx/Engels como parte do real.

Os autores que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa foram, em primeiro plano, Marx (2010a; 2011a; 2010b; 2012) e Marx & Engels (2007). Marx é a principal referência, pois desenvolveu a tese de uma educação integral, omnilateral do ser social e das principais categorias abordadas no decorrer do texto. Seus estudos sobre a sociabilidade do capital possibilitaram a compreensão de uma sociedade dividida em classes, da exploração do homem pelo homem, como também o desenvolvimento de uma teoria revolucionária, afinal, para esse autor, não importa somente interpretar a realidade, é preciso transformá-la.

Seguindo as veredas abertas pelo marxismo clássico, Lukács (2018) permitiu-nos perceber a existência de uma ontologia marxiana, uma vez que expôs o trabalho como

elemento fundante do ser social e seu papel no processo da reprodução social, bem como a relação trabalho – educação; o primeiro se desenvolve entre o homem e a natureza. Já o segundo, a relação entre os homens entre si.

Mészáros (2006; 2008; 2011a; 2011b), por sua vez, contribuiu com a pesquisa por desenvolver a tese de crise estrutural do capital. Ele percebe que, depois de as crises do capital vivenciarem a era dos ciclos, passam por uma crise de caráter estrutural. Além disso, essa crise estrutural afeta a totalidade dos complexos sociais em todas as suas relações. O autor põe em questão a própria existência dos complexos envolvidos e também colabora para o entendimento da necessidade de se pensar em uma *educação para além do capital*.

Já Manacorda (2007) tornou possível averiguar as principais características de uma educação omnilateral. Nessa obra, o autor italiano elucida a compreensão de Marx sobre esse assunto e suas contribuições para a formação efetiva, integral, unitária do ser social, bem como o desenvolvimento de uma pedagogia marxista.

Com base nesse arcabouço teórico-metodológico, outros autores se juntaram com o objetivo de posicionar a tematização no contexto do debate contemporâneo entre trabalho e educação. Entre eles, Saviani (2008); Saviani e Duarte (2012) auxiliarão na abordagem do conceito de educação que, para eles, tem a função de repassar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e as objetivações que constituem o gênero humano. Lessa (2012; 2016a; 2016b); Tonet (2003, 2005, 2012, 2016); Lessa & Tonet (2011), por seu turno, trouxeram reflexões sobre as categorias lukacsianas, da ontologia do ser social, do trabalho e da educação e sobre formação humana. Lima e Jimenez (2011) embasaram o entendimento da educação em Lukács.

Alguns intérpretes da relação trabalho e educação, a exemplo Santos (2017) e Sousa Júnior (2009a; 2009b; 2014), figuram aqui, pois ajudam a esclarecer os complexos desenvolvidos pelos autores acima citados. Esses dois últimos autores possuem sínteses importantes sobre as categorias abordadas, principalmente, sobre omnilateralidade e, em especial, Sousa Júnior acerca da educação em Marx e, ainda nesse mesmo segmento, Bertoldo (2015) e Neto (2014). Amorim (2018) nos revela uma educação voltada para a formação humana.

Em relação à escolha do materialismo histórico-dialético, esse método é de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo (...)” (MARX, 2008, p. 259-260). Ou seja, a teoria é o movimento do real transposto para o pensamento do pesquisador. O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto como

ele é em si mesmo em sua existência real e efetiva independentemente das aspirações e vontades de quem está pesquisando.

Para Chagas (2011), o método de Marx destaca-se por dois momentos distintos: a investigação e a exposição do objeto. O primeiro é o esforço prévio de apropriação pelo pensamento das determinações do conteúdo, uma apropriação analítica e reflexiva do objeto pesquisado. E o segundo é uma exposição crítica e objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo com base em suas contradições. Enfim, seu método propõe o estudo, a investigação do real.

Para trabalhar com o materialismo histórico-dialético é preciso um grande esforço de investigação intelectual, apropriar-se de conteúdos e apropriar-se do movimento efetivo da realidade concreta. É necessária também uma exposição de expressão ideal dos conteúdos adquiridos pela investigação. É por isso que o método dialético de Marx não é um instrumento ou uma simples técnica. Seu pensamento tem que penetrar ou mergulhar, considerando apenas o movimento do real para que se possa compreender e trazer a consciência específica do objeto pesquisado, ou seja, sua essência (GHAGAS, 2011).

Essa não é uma reprodução mecânica, pois, se assim fosse, o papel do pesquisador seria de passividade, o que não é possível no materialismo em Marx, pois, nesse processo, é papel do sujeito ser capaz de mobilizar uma série de conhecimentos, revisá-los, criticá-los quando for necessário, além de ser criativo e ter uma imaginação (MARX, 2011a). Em *O capital*, no prefácio da segunda edição (2ª), sobre o papel do sujeito em relação à pesquisa, Marx (2011a, p. 28) destaca que: “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”.

Esse método também é considerado uma grande contribuição para um plano pedagógico revolucionário, pois, tendo em mente que esse tipo de educação só é viável em uma sociedade emancipada, esclarece Saviani (2012, p. 2) que “a dialética nos ensina que as contradições da realidade não são tensões inertes e imobilizadoras e, sim, forças que impulsionam o movimento”. No caso da contradição inerente à educação escolar na sociedade capitalista, o movimento pode produzir-se ao menos em duas direções: uma em favor da classe dominante e outra à classe trabalhadora.

A primeira direção, segundo Saviani e Duarte (2012), refere-se ao fato de atender aos interesses da classe dominante e consiste em ações como o plano da política educacional, a difusão de pedagogias que postulam para a escola variadas funções, menos a de transmissão

sistemática de conhecimento, a estruturação do sistema escolar de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado.

A segunda direção possível para o movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista é favorável aos interesses da classe trabalhadora, referindo-se à luta pela efetivação da especificidade da escola em que o trabalho de socialização do conhecimento seja o eixo central de tudo que se realiza no interior dessa instituição. Trata-se de uma luta do domínio dos conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Nesse caminho, propomos no primeiro capítulo a apresentação do objeto de pesquisa, sua contextualização e problematização. As palavras iniciais acerca da educação omnilateral dizem respeito ao desenvolvimento integral, livre, unitário do homem, em relação a todos os seus campos de formação, sua plenitude social. Posteriormente, abordamos ainda as principais causas e características que levaram Mészáros a entender que o capital enfrenta uma crise estrutural, caracterizando-a por ser: universal, global, contínua e, por fim, rastejante.

Além disso, algumas consequências sobre os rebatimentos dessa crise estrutural são percebidas pelas interferências do mercado mundial na educação, pois é ele quem determina as diretrizes da educação. O discurso adotado agora é o da livre iniciativa, liberdade de escolha, do Estado mínimo, competição, concorrência, da meritocracia. Enfim, o processo de mercantilização da educação.

Projetamos, em um segundo momento, demonstrar a relação trabalho-educação-sociedade em um plano ontológico, apresentando o trabalho como protoforma do ser social, destacando, porém, que esse complexo não o limita, já que a partir dele surgem novas demandas e categorias que formam o ser social, mas que possuem uma dependência ontológica, uma autonomia relativa e uma determinação recíproca. Em suma, o trabalho é a atividade humana que transforma a natureza nos meios indispensáveis para reprodução social. A educação será exposta nesse capítulo como um complexo social imanente aos homens, pois origina-se das relações humanas e contradições vividas na sociabilidade, bem como exibiremos características da formação humana como princípio educativo.

Por fim, buscamos analisar a omnilateralidade, suas principais características e sua possibilidade diante do capital em crise estrutural. Partiremos do pressuposto de que Marx defende uma educação omnilateral na qual será possível romper com os princípios da propriedade privada e do trabalho estranhado, alienado. Para isso, Marx elabora uma educação em que o ensino intelectual, tecnológico e educação física andem de mãos dadas,

unidos. Assim, uma das principais contribuições desse autor para a educação é o entendimento do caráter formador que o trabalho possui para o homem enquanto ser humano, social. A educação omnilateral é o processo que restabelece o vínculo efetivo da atividade intelectual, prática e profissional. Os trabalhadores são considerados igualmente em sua totalidade.

Como nos revela Chaves *et al.* (2018), em face das transformações e de todas as consequências da crise estrutural do capital que se desdobram na educação, nunca foi tão necessária a defesa de uma forma superior de sociabilidade. Só uma ruptura radical e a retomada do controle do trabalho pelos trabalhadores é que é possível vislumbrar outro futuro para a humanidade que não seja o espectro da destruição.

Sem essa ruptura, não será possível conter as destruições geradas pelo capital, mesmo por ações e boa vontade daqueles que ainda defendem a função redentora da educação frente às mazelas sociais produzidas na atual sociabilidade pela via de projetos reformistas. Entretanto, é igualmente relevante e importante indagar até que ponto a educação carregaria, historicamente, a possibilidade de contribuir para a construção de uma alternativa para superação do capital.

Por esse motivo, é necessário o aprofundamento sobre o lugar e função da educação no processo de reprodução do capital, a fim de aferir quais as reais possibilidades emancipatórias da educação no interior da sociabilidade capitalista, bem como identificar as reais possibilidades de uma luta geral pela emancipação humana e superação do próprio sistema de exploração do homem pelo homem.

2 SISTEMA DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL: CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTOS

Faz-se necessário – antes de iniciar nossa reflexão sobre uma educação omnilateral, que vise o pleno desenvolvimento do ser social – entender o atual contexto de desenvolvimento da sociabilidade do capital em relação ao seu desenvolvimento econômico-social. De acordo com alguns pesquisadores, especialmente, Mészáros (2011b), o capitalismo experimenta hoje uma profunda crise, impossível de ser negada por mais tempo. Com isso, percebe-se que os estudos de Mészáros (2011a; 2011b) têm grande relevância para a explicação deste momento histórico. Para o autor, a atual crise é estrutural, o encontro do sistema com seus limites. Ela afeta a totalidade dos complexos sociais em todas as relações de suas partes constituintes, ameaçando a nossa existência.

Para o pensador magiar, faz-se necessário, entretanto, entender que, capital e capitalismo¹¹ são fenômenos distintos. Conforme explica Mészáros (2011b), o capital é uma força social, histórica e dinâmica, na forma de capital monetário, mercantil, industrial etc. É anterior ao capitalismo, refere-se à riqueza ou acúmulo de riquezas produzidas pelo homem. Para além disso:

O capital em si não passa de um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, devorador e dominador, articulado como um conjunto historicamente específico de estruturas e suas práticas sociais institucionalmente incrustadas e protegidas. É um sistema claramente identificável de mediações que, na forma adequadamente desenvolvida, subordina rigorosamente todas as funções de reprodução social – das relações de gênero e família até a produção material e a criação das obras de arte – à exigência absoluta de sua própria expansão, ou seja: de sua própria expansão constante e de sua reprodução expandida como sistema de mediação sociometabólico (MÉSZÁROS, 2011b, p. 188).

Por outro lado, o capitalismo é uma das formas de organização do capital. O modelo de estruturação de uma sociedade, como ela se desenvolve em suas formas políticas, culturais, econômicas, entre outros, é uma das formas de realização do capital, um sistema econômico e social, visando o lucro e baseados na propriedade privada, divisão social do trabalho, livre concorrência, competitividade e no individualismo das pessoas. Então, Mészáros (2011) enfatiza que o sistema do capital, em especial, no capitalismo, enfrenta uma

11 Na introdução de *A Crise Estrutural do Capital* (2011b), Antunes destaca que, para o autor húngaro, o sistema do capital antecede o capitalismo e pode existir em sociedades pós-capitalistas. O capitalismo é uma das formas possíveis de realização do capital, uma de suas variantes ao longo da história, caracterizado pela subsunção real do trabalho ao capital, denominado por Marx de capitalismo pleno (ANTUNES, 2011, p. 10).

crise estrutural. Por isso que, segundo o referido autor, Marx intitulou seu célebre livro de *O Capital* e não de *O Capitalismo*, por perceber essa diferença fundamental entre ambos.

O desenvolvimento histórico do capitalismo tem demonstrado, como aponta Pimentel (2018), que, desde a consolidação do capital no comando da produção, ocorreram sucessivas crises econômicas. Nos outros modos de produção e organização social (feudalismo, escravismo) essas crises também ocorreram, porém, relacionadas ao processo de escassez, na redução de produção das mercadorias. Já no capitalismo, em seu início, as denominadas crises cíclicas ou periódicas se revelam na contradição entre produção e consumo, decorrentes da estagnação ocasionadas pelas quedas das taxas de lucros e na redução da produtividade. Hoje em dia, essas crises, especificamente, desde a década de 1970, diferenciam-se das crises cíclicas, pois constituem uma ameaça à existência humana e ao próprio desenvolvimento do capital. Ela foi denominada por Mészáros (2011a) como a crise estrutural do capital.

Dessa forma, descreve Mészáros (2011a) que essa crise é estrutural por alguns fatores que a diferenciam de outras já enfrentadas em nossa história. Em primeiro lugar, seu caráter é universal e não restrito a uma esfera particular, como a financeira, empresarial ou comercial, que afeta apenas a um ramo específico da produção; em segundo, seu alcance é verdadeiramente global, em vez de limitado apenas a um pequeno grupo de países; em terceiro, sua escala de tempo é extensa e contínua, em lugar de cíclica ou limitada; e em quarto lugar, o autor destaca que:

Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2011a, p. 796).

Para Mészáros (2011b), a atual crise, além de estrutural, também é sistêmica, própria do capitalismo que, por sua vez, se encontra com seus próprios problemas, ou seja, é causada pelo capitalismo em seu modo de autorreprodução. Assim, ele não consegue mais se expandir. Pode-se afirmar que atualmente o capitalismo não pode separar avanço de destruição, muito menos progresso de desperdício. Por não ter limites para sua expansão, acaba convertendo-se em um processo profundamente destrutivo. Torna-se expansionista na busca crescente de mais valor e lucro, destrutivo em seu processo pautado pela superfluidade e descartabilidade. Em seu limite, torna-se incontrolável.

Santos (2017, p. 16), interpretando Mészáros (2011a), afirma que, para reverter a tendência da queda das taxas de lucro, o capital “põe em curso inúmeras medidas, de ordens diversas, cujo interesse incessante é o de reformar o Estado a fim de que este favoreça os mecanismos de exploração do capital sobre o trabalho”. Por conta disso, o capital não pode abrir mão do controle social. Isso quer dizer que o controle estatal é imprescindível para manter o sistema capitalista em pleno funcionamento. Com isso, na intervenção do Estado, antes de procurar resolver os problemas e apoiar os mais precarizados, objetiva proteger o lucro dos empresários. Nesse sentido, no contexto brasileiro, por exemplo, há as medidas de reajustes fiscais, como a PEC 55/2016 do teto de gastos, a reforma trabalhista e previdenciária, e a medida provisória 881/2019 sobre a liberdade econômica, reforma tributária, entre outras medidas de contenção.

Prosseguindo com os fatores que ajudaram Mészáros (2011a) a conceber sua teoria, ele destaca que o objetivo do capital é sempre aumentar a taxa de lucro. Para isso, é necessário converter mercadorias em dinheiro e vice-versa por meio da venda ao consumidor. Como o movimento do capital é autoexpansivo por sua essência, as crises são inerentes a esse processo por causa das contradições existentes nesse modelo de sociabilidade de se reproduzir e se organizar (PEREIRA, 2015).

Em Mészáros (2011a, p. 800), o capitalismo lida com essas contradições no sentido de “intensificá-las, transferi-las, para um nível mais elevado, deslocá-las para um plano diferente, suprimi-las quando possível, e quando elas não puderem mais ser suprimidas exportá-las para uma esfera ou um país diferente”. Por isso, ele é muito perigoso e destrutivo, pois em seus limites absolutos é incontrolável.

Pimentel (2018) alerta para o fato de que foi graças a esse processo de incontrolabilidade que o capital conseguiu vencer todas as barreiras que apareciam como objeção ao seu processo de desenvolvimento. Assim, ele consegue elevar seu modo de controle metabólico ao poder absoluto de dominação, amplamente ampliado na sociedade. Isso significa que, as implicações de tal domínio representam grande perigo para humanidade, já que em sua sede de expansão e acumulação, carrega em si o espectro de crise e destruição.

Mészáros (2011a) destaca que o caráter estrutural dessa crise se manifesta por uma tripla fratura interna do capital: produção, circulação e consumo, que são fundamentais para a acumulação de riquezas no atual sistema. Se elas funcionassem normalmente, não haveria crise estrutural. Em *Para Além do Capital*, o autor esclarece que essa crise está relacionada com os limites últimos do sistema do capital, e não aos imediatos que ele classifica como: em primeiro, “modificação de algumas partes de um complexo em questão”;

segundo, “mudança geral de todo o sistema ao qual os subcomplexos particulares pertencem”; e por fim, “alteração significativa da relação do complexo global com outros complexos fora dele” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 797).

Os limites imediatos que podem ser superados estão relacionados às crises cíclicas ou periódicas. À guisa de exemplo, a crise de 1929-1933, segundo o filósofo húngaro, significou: primeiramente, em caráter externo, uma mudança dramática do imperialismo multicentrado; em segundo lugar, o estabelecimento do Sistema Monetário Internacional; terceiro, a exportação de capital em grande escala; por fim, a incorporação relativa das economias de todas as sociedades pós-capitalistas na estrutura de intercâmbios.

Por outro lado, em caráter interno, Mészáros (2011a) continua comentando que o capital se saiu vitorioso nesse período pelo uso de várias modalidades de intervenção estatal, transferência de indústrias privadas falidas, desenvolvimento e operação bem-sucedidos de uma economia de “pleno emprego”, larga abertura de novos mercados e ramos de produção, por fim, estabelecimento de um imenso “complexo industrial/ militar” (MÉSZÁROS, 2011a).

Já em relação aos limites absolutos, o autor destaca que, em contraposição aos relativos, eles seriam responsáveis pelos mecanismos de ativação da crise estrutural:

A abordagem dos limites absolutos do capital inevitavelmente coloca em ação a própria estrutura causal. Consequentemente, ultrapassá-los exigiria a adoção de estratégias reprodutivas que, mais cedo ou mais tarde, enfraqueceriam inteiramente a viabilidade do sistema do capital em si. Portanto, não é surpresa que este sistema de reprodução social tenha de confinar a qualquer custo seus esforços remediadores à modificação parcial estruturalmente compatível dos efeitos e consequências de seu modo de funcionamento, aceitando sem qualquer questionamento sua base causal – até mesmo nas crises mais sérias (MÉSZÁROS, 2011a, p. 175).

É nesse sentido que essa crise é, além de estrutural, irreversível. Faz-se valer ativando os limites absolutos como modo de reprodução social metabólica¹² e é diferente no sentido em que começa a produzir respostas radicais e desafiadoras aos problemas enfrentados pelo sistema do capital. Para o referido autor, há quatro limites absolutos no sistema do capital. Eles estão relacionados às suas contradições de afirmação da lei do valor e não podem ser mais acomodados dentro da estrutura do capital.

12 Antunes (2011) afirma que o sistema sociometabólico do capital tem seu núcleo central no tripé capital, trabalho assalariado e Estado, dimensões fundamentais e relacionadas entre si, o que, segundo o autor, ancorado em Mészáros, impossibilita a superação do capital sem a eliminação desse conjunto que compõe esse sistema de sociabilidade. Para o pensador húngaro, esse é um dos motivos responsáveis pela derrota da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), maior representante do denominado “bloco socialista”, pois ela não teria eliminado o tripé sociometabólico do capital. Apenas com a eliminação de um ou dois desses fatores não será possível a superação do capital.

Os quatro fatores são, de acordo com Maceno (2017): em primeiro, o antagonismo estrutural inconciliável entre o capital global e os Estados nacionais, em três contradições fundamentais: 1) monopólio e competição, 2) a crescente socialização e a apropriação discriminatória e preferencial dos produtos do trabalho e 3) a divisão internacional do trabalho, (...); segundo, a irrefreabilidade da eliminação das condições de reprodução do metabolismo sociedade versus natureza (...); em terceiro, a questão da emancipação da mulher no sistema do capital (...) e, por fim, a questão do desemprego crônico. Essa crise atual é profunda, estende-se por toda parte, viola nossa relação com a natureza, minando as condições fundamentais da sobrevivência humana (MACENO, 2017).

Esses quatro aspectos e contradições do sistema do capital em relação aos seus limites absolutos ou estruturais são expressos, em primeiro lugar, de acordo com Mészáros (2011a, p. 226), de forma não isolada, mas ligados à lei do valor.

Neste sentido, eles correspondem de fato à “maturação” ou plena afirmação da lei do valor sob condições marcadas pelo encerramento da fase progressista da ascendência histórica do capital. E, vice-versa, pode-se dizer que a fase progressista da ascendência histórica do capital chega ao encerramento precisamente porque o sistema global do capital atinge os limites absolutos além dos quais a lei do valor não pode ser acomodada aos seus limites estruturais (MÉSZÁROS, 2011a, p. 226).

Em segundo lugar, o filósofo húngaro faz referência às contradições do sistema do capital descritas acima. Esses fatores eram, em seu passado, constituintes positivos do avanço e da dinâmica histórica do capital desde o relacionamento do capital com seus Estados sobre as maneiras de tratar as questões relativas à emancipação e à igualdade em relação ao domínio das forças da natureza, ao processo produtivo e, por fim, ao desemprego em massa, estrutural. Nas atuais relações, ao contrário, elas se precarizam.

Nas condições do desenvolvimento histórico que hoje se desdobram, esses quatro conjuntos de forças interativas já não representam apenas uma ausência (que por si só já seria bastante ruim), mas um impedimento atuante para a acumulação tranquila do capital e o funcionamento futuro do sistema global do capital. Portanto, a ameaça da incontrolabilidade lança uma sombra muito longa sobre todos os aspectos objetivos e subjetivos do modo historicamente singular de que o capital dispõe para controlar a ininterrupta reprodução sociometabólica (MÉSZÁROS, 2011a, p. 227).

Como destaca Paniago (2012), é nesse sentido, ativando seus limites absolutos, incontroláveis, que essa crise em desdobramento se torna estrutural no sistema sociometabólico do capital. Ela representa um *continuum* depressivo. É uma crise cumulativa,

endêmica, permanente e crônica, cada vez mais profunda e acentuada, ou seja, uma crise que se manifesta por todos os setores da sociedade, de alcance global, universal.

Porém, como salientado por Mészáros (2011b), temos que descartar a ideia de que o capital ainda procura mascarar de diversas maneiras essa crise e de que possui uma enorme flexibilidade para enfrentá-la e encará-la. O capital tem demonstrado uma imensa capacidade de estender seus próprios limites e utilidade histórica, adaptando-se às circunstâncias que parecem ser hostis à continuidade do seu funcionamento. Os problemas acumulam-se gradativamente e acabam cada vez mais explosivos. Na verdade, estamos diante de uma crise sem precedentes do controle social em escala mundial e não diante de sua solução. Em Mészáros (2011a, p. 796), para continuar perpetuando, o capital utiliza toda a maquinaria que dispõe a seu serviço:

Seria extremamente tolo negar que tal maquinaria existe e é poderosa, nem se deveria excluir ou minimizar a capacidade do capital de somar novos instrumentos ao seu já vasto arsenal de autodefesa contínua. Não obstante, o fato de que a maquinaria existente esteja sendo posta em jogo com frequência crescente e com eficácia decrescente é uma medida apropriada da severidade da crise estrutural que se aprofunda (MÉSZÁROS, 2011a, p. 796).

Nesse segmento, o sistema utiliza-se de inúmeros mecanismos (dentre eles, a guerra) independentemente da gravidade com que estes possam atingir o planeta e a dinâmica social. Para o capital, o que interessa é só sua perpetuação (GOMES, 2006). O que está em jogo atualmente não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento de desenvolvimento histórico, tanto militar como por meio da destruição da natureza. Em suma, para Mészáros (2011b), ocorre, na contemporaneidade, uma combinação de consumo e destruição de riquezas com uma tendência crescente a favor do pseudoconsumo destrutivo, resultando em piores circunstâncias no curso dos seus desdobramentos capitalistas, principalmente nos países periféricos e pobres do capital (MÉSZÁROS, 2011b).

Apesar disso, o filósofo húngaro continua afirmando que mesmo com os diversos meios que tem a sua disposição, o sistema não consegue esconder mais sua crise. Porém, é inconcebível pensar em uma desintegração súbita, seguida de uma transformação veloz, principalmente pelas estruturas envolvidas no sistema. Essa crise estrutural deve ser interpretada como um processo contraditório do sistema do capital por seus ajustes, atritos. Essas limitações não intimidam o capital, no sentido deste permanecer buscando alternativas que garantam sua continuidade.

Como exposto acima, essa crise em desdobramento atinge as três dimensões do capital: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Nesse sentido, não pode haver uma crise estrutural enquanto esse mecanismo vital continuar funcionando perfeitamente. A crise estrutural não se origina por si só, nem em um lugar específico, pois reside e emana dessas três dimensões. Contudo, ela não é resultado apenas desse processo, simplificando: essa tripla dimensão de autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores, uma falha em sua função vital de deslocar as contradições acumuladas pelo sistema. A partir de então, essas contradições, disfunções e perturbações antagônicas não podem ser resolvidas, absorvidas e desarmadas, porque tendem a ser estruturais, cumulativas e explosivas. “Isto porque o capital nunca, jamais, resolveu sequer a menor de suas contradições” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 800).

O sistema do capital, mesmo com todos os seus problemas se acumulando e as contradições cada vez mais evidentes e explosivas, consegue a subordinação socioestrutural do trabalho ao capital. Isso é uma tendência objetiva inerente à sua natureza, principalmente com a divisão funcional do trabalho que tende a se desintegrar sob o impacto da concentração do capital e da socialização do trabalho sempre crescentes. Dentre alguns indicadores dessa afirmação, segundo Mézáros (2011b, p. 54-55), estão:

1. A progressiva vulnerabilidade da organização industrial contemporânea (...); 2. A inter – relação econômica dos vários ramos da indústria (...); 3. O montante crescente de “tempo socialmente supérfluo” (ou “tempo disponível”) (...); 4. O trabalhador como consumidor ocupa uma posição de crescente importância (...); 5. O efetivo estabelecimento do capitalismo como um sistema mundial economicamente articulado (...).

Para o autor de *A Crise Estrutural do Capital*, esses indicadores são características do controle social submisso às diretrizes do capital que, no decorrer do desenvolvimento humano, foram se alienando de seu corpo social para o sistema do capital que, segundo o pensador magiar, foi organizando os indivíduos de acordo com sua participação no processo de produção, distribuição e circulação. Trata-se de uma forma de manter a população como refém do capital. Porém, esse modelo, com as contradições que lhe são inerentes, traz consigo efeitos opostos a seus próprios interesses. Isso acontece porque esse sistema tem a predileção ao processo de mecanização, fragmentação, divisão do trabalho à criação de sistemas automatizados, criação de um sistema mundial de extensa concentração, consumo em massa, divisão internacional do trabalho e produção em massa de escala universal. Nesse processo, e com suas contradições de expansão e concentração, o controle social “vem sendo *de fato*

transferido novamente ao corpo social como um todo, mesmo que de uma forma necessariamente irracional, graças à irracionalidade inerente ao próprio capital” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 55, grifos do autor).

É aqui que encontramos algumas das principais contradições do sistema do capital: primeiramente, a forma efetiva de controle. Em segundo, a perda efetiva do controle social. Em Mézáros:

O capital, pela sua própria natureza somente pode ser controle, dado que é constituído mediante uma objetivação alienada da função de controle, como um corpo reificado separado e em oposição ao próprio corpo social. Não surpreende, portanto, que nos últimos anos a ideia de *controle dos trabalhadores* tenha ganho importância em muitas partes do mundo (MÉSZÁROS, 2011a, p. 56, grifos do autor).

Ou seja, o poder do capital, embora longe de se esgotar, não consegue mais se expandir, pois parece ter alcançado seus limites absolutos e estruturais. Os limites da existência humana precisam ser reavaliados mesmo que o capital o faça de modo alienado, pois parece que este encontrou alguns limites para sua expansão: a própria sobrevivência da humanidade. Afinal, é possível a superação da crise estrutural do capital? Segundo Mézáros (2011a), para que essa superação ocorra, é necessária a superação de um conjunto de contradições próprias do capital vigente, dos problemas que o afetam como um todo e das relações estabelecidas entre eles, as quais são:

(1) As contradições socioeconômicas internas do capital “avançado” que se manifestam no desenvolvimento cada vez mais desequilibrado sob o controle direto ou indireto do “complexo industrial-militar” e do sistema de corporações transnacionais; (2) As contradições sociais, econômicas e políticas das sociedades pós-capitalistas, tanto isoladamente como em sua relação com as demais, que conduzem à sua desintegração e, desse modo, à intensificação da crise estrutural do sistema global do capital; (3) As rivalidades, tensões e contradições crescentes entre os países capitalistas mais importantes, tanto no interior dos vários sistemas regionais como entre eles, colocando enorme tensão na estrutura institucional estabelecida (da Comunidade Europeia ao Sistema Monetário Internacional) e fazendo prever o espectro de uma devastadora guerra comercial; (4) As dificuldades crescentes para manter o sistema neocolonial de dominação (do Irã à África, do Sudeste Asiático à Ásia Oriental, da América Central à do Sul), ao lado das contradições geradas dentro dos países “metropolitanos” pelas unidades de produção estabelecidas e administradas por capitais “expatriados” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 808).

Esses quatro fatores, cada um relacionado a uma multiplicidade de contradições do sistema do capital, não estão voltados para a diminuição das contradições que existem, mas para a sua intensificação. Assim, a gravidade da crise é acentuada, tornando proibido atacar as

suas causas devido à relação no contexto do capital entre o Estado político e a sociedade civil, em que as relações de poder estabelecidas tendem a se reproduzir em suas transformações. Ou seja, a solução seria a superação do sistema do capital, pois esse não poderia mais conter suas contradições. Para a própria sobrevivência da espécie humana, ele teria que ser superado (MÉSZÁROS, 2011a).

Porém, precisamos entender que é o próprio sistema capitalista que fornece os meios para sua superação por causa de seus processos de profundas contradições. Assim, nesse processo de transformação, como afirma Marx, em *O 18 de brumário de Luís Bonaparte* (2011c), os homens fazem sua própria história, não de livre e espontânea vontade, pois não conseguem escolher as circunstâncias que são feitas, mas elas são transmitidas aos homens.

Com isso, Lukács (2018) diz que a própria história demonstra o fato ontológico de que o trabalho é capaz de despertar nos seres humanos novas capacidades e necessidades. A história está sempre em movimento e se construindo. Assim, não podemos afirmar que estamos estagnados no modo de produção capitalista e que este não pode ser superado, tendo em vista o próprio desenvolvimento da história da humanidade.

Como é notório, e já foi destacado, o capital não deixará de existir repentinamente. Ele possui várias maneiras de prolongar seu controle social e mascarar sua crise estrutural. Dentre esses fatores, está o tripé de sustentação do capital contemporâneo (neoliberalismo, globalização e pensamento pós-moderno), voltados para o plano político, econômico e teórico, respectivamente, como aponta Santos (2017). Vejamos agora a função que esses mecanismos possuem para mascarar e minimizar os efeitos da crise estrutural, destacando que eles não foram capazes de solucionar esses problemas no sistema do capital, ao contrário, são manifestações dessa crise.

2.1 NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E PENSAMENTO PÓS-MODERNO: O TRIPÉ DE SUSTENTAÇÃO DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL

Este segmento do trabalho trata da tríade hodierna do capital: a globalização, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno, que são apresentados como solução para enfrentar os problemas da economia atual e da grande massa trabalhadora, principalmente nos países periféricos. Entretanto, a mundialização¹³ do capital e a pretensão de minimizar a

¹³ Termo utilizado pelo pesquisador francês François Chesnais (1996), no qual argumenta que mundialização seria o nome mais adequado para definir o estágio atual do capital em vez de globalização, pois carrega em si o mérito de diminuir em alguma medida o efeito ideológico produzido pelo termo globalização (SANTOS, 2017).

participação do Estado na economia e uma teoria que sustente esses mecanismos não conseguiram resolver ou amenizar os graves problemas que esse sistema enfrenta com a atual crise.

Como afirma Santos (2017), a globalização seria responsável no atual estágio em que se encontra o capitalismo por garantir as condições ideológicas e culturais necessárias para que todos os habitantes do mundo se sintam incluídos e que usufruam dos bens produzidos pelo capitalismo. A responsabilidade do neoliberalismo seria a de propor uma solução política e econômica da realidade como resposta aos fracassos da política promovida pelo Estado de bem-estar ou Estado-providência¹⁴.

Para solucionar esses problemas, o neoliberalismo propôs a liberação total do público à iniciativa privada com o discurso de intervenção mínima do Estado na economia. O pensamento pós-moderno se responsabilizará por garantir, pela via teórico-acadêmica, a crença de que o máximo que os chamados excluídos (as minorias) podem fazer é se organizarem em suas particularidades – étnica, racial, de gênero, dentre outras – para lutar por seus direitos específicos, desviando-se da consideração pela condição genérica, universal que toca cada ser social.

Como forma de estabelecer padrões cada vez maiores de lucratividade, visando superar a queda de seus lucros, o capitalismo encontrou no neoliberalismo a maneira mais rápida e eficaz para tal feito, assim, colocando as necessidades humanas novamente à mercê de suas próprias necessidades de reprodução.

A defesa de interferência mínima do Estado¹⁵, nesse contexto, encarrega-se da posição de parceiro dos interesses do capital, principalmente nas áreas sociais, abrindo mais espaço para a propriedade privada. Com esse modelo em vigência, o capital passou a impor regras para toda a sociedade através de organismos internacionais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), além de outros. Gomes (2006, p. 35) afirma que:

14 Foi um ciclo longo e expansivo comandado por grandes corporações internacionais de caráter industrial e comercial. Também foi apoiada por um sistema financeiro em expansão e por grandes transformações no setor da agricultura. Ficou conhecido como os Anos de Ouro da Indústria. Foi um modelo hegemônico regulador que incentivava os investimentos produtivos, que tendia a fortalecer a demanda interna de consumo ao passo que promovia o fortalecimento dos Estados Nacionais e a proteção de suas economias. Lessa (2013) aponta para a dificuldade de definição do termo, destacando que para cada autor se impõe uma definição particular. Para esse debate, o autor recomenda: Gosta Esping-Andersen e Ferran Coll – o primeiro, muito citado no Brasil; o segundo, mais presente no debate latino-americano.

15 É válido ressaltar que o Estado interfere, sim, no mercado, na economia, mas em favor da iniciativa privada em programas como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e O Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), entre outros em que o Estado paga bolsas em faculdades privadas em vez de ampliar e melhorar a universidade pública e o incentivo fiscal para empresas.

Estas regras vão desde o estabelecimento de políticas públicas, diminuição da atuação do Estado na área social, reformas de vários âmbitos e publicação de leis, até a manipulação ideológica em torno de categorias como cidadania, desenvolvimento e globalização. Todas elas visam, exclusivamente, proporcionar ao capital atingir o nível de expansão que ele necessita para sua reprodução (GOMES, 2006, p. 35).

A dignidade e a liberdade individual foram os ganchos dessa conjectura, até então limitadas pela intervenção constante do Estado de bem-estar. Os idealizadores do neoliberalismo o veem como o “salvador” da economia mundial (SANTOS, 2017). Na ótica do neoliberalismo, o Estado passou a intervir na economia em prol do setor privado e acabou por imobilizar os pobres, tornando-os dependentes do paternalismo Estatal. Seus defensores argumentam que a intervenção do Estado em setores da economia é antiprodutivo, porque não estimula o capital a ser investido, causando uma crise fiscal no Estado, tentando legitimar que ele é ineficaz e ineficiente.

Outro importante pilar de sustentação da ideologia e do modo de reprodução do capital na atualidade, além do neoliberalismo, é a globalização ou mundialização do capital, que tem como ponto de partida a lógica de valorização desse sistema. Apesar de apresentarem esse fenômeno como algo inventado pelo capital moderno contemporâneo, Marx e Engels (2007, p. 43), já em sua época, conseguiram prever esse fenômeno:

Ao invés das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de climas os mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações autossuficientes, desenvolve-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Esse fenômeno apresenta-se ao mundo com a pretensão de solucionar os problemas sociais da contemporaneidade, principalmente aqueles verificados nos países ditos periféricos. Apesar disso, a globalização não consegue resolver os bárbaros índices de miséria que assolam o mundo. É inegável a existência da globalização, mas só para o capital e para quem está incluído nesse mundo de benefícios construídos por ele e que podem consumir seus maravilhosos frutos (SANTOS, 2017).

Como testemunhos de maneira constante, a “globalização” é mistificadamente retratada em nossa época pelos interesses próprios dos poderes arraigados como uma extensão não problemática da viabilidade do sistema do capital rumo ao futuro atemporal. Como se a “globalização” fosse uma característica totalmente nova de nossos dias, representando o clímax afortunadamente eternizável e a realização absolutamente positiva do destino da reprodução societal do capital. Todavia, a inconveniente verdade da questão é que a visão crítica marxiana era inerentemente global quase desde o início, e decididamente global a partir de 1843-1844,

enfaticamente indicando, ao mesmo tempo, a *irreversibilidade da fase descendente do capital* (MÉSZÁROS, 2011b, p. 16, grifos do autor).

Percebemos que a globalização, de fato, existe, mas quem são os seus verdadeiros beneficiários? Para quem realmente ela funciona? Mézáros (2011b) explica que, por enquanto, ela funciona, mas não como postularam seus idealizadores, pois beneficia os tomadores de decisão do capital transnacional, e não a esmagadora maioria da humanidade que acaba sofrendo todas as suas consequências. O autor enfatiza que, por não conseguir superar as contradições da crise estrutural do capital, a globalização nada mais é que uma manifestação dessa crise.

[...] Na realidade, a globalização do capital não funciona nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação *causa/efeito*, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros efeitos *ilusoriamente desejáveis*, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às suas causas (MÉSZÁROS, 2011b, p. 29, grifos do autor).

Para completar a trindade de sustentação do capitalismo contemporâneo, falaremos agora sobre o pensamento pós-moderno que surge com a necessidade de fazer crítica à modernidade, à racionalidade, às metanarrativas, às sínteses totalizantes e à suposta “sociedade industrial”.

Duarte (2001), baseando-se em Chauí, estabelece que um dos pontos recorrentes em discussão dentro da perspectiva do pensamento pós-moderno é a existência de uma crise na ciência, de paradigmas e da razão. Assim, essa teoria se fundamenta, em primeiro, pela negação de que haja uma esfera da objetividade. Em segundo, pela negação de continuidade temporal, ou seja, considera impossível captar o sentido imanente da história. A história é local e descontínua. Em terceiro, a negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade do real. A universalidade se apresenta como um mito da razão e a realidade é constituída por diferenças e alteridades. Por fim, a negação “de que o poder se realiza à distância do social, através das instituições que lhes são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social” (DUARTE, 2001, p. 105).

Os teóricos pós-modernos apresentam velhos conteúdos em novas vestimentas repletas de sedução discursiva em favor das singularidades em um antiuniversalismo desvairado. A matriz teórica do pensamento pós-moderno está ancorada na crítica contra a própria razão e que contesta a modernidade (SANTOS, 2017).

Rouanet (1993, p. 63 *apud* SANTOS, 2017) assevera que a origem da guerra contra a modernidade ocorre com as armas postuladas pelo filósofo Heidegger, que argumentava ser a modernidade instauradora da subjetividade humana como fundamento e centro do mundo. A maior parte dessa corrente de pensamento, segundo Santos (2017), ancorado em estudos de Rouanet, apresenta em comum a aversão pelo sujeito. Ou seja, o antiuniversalismo do pensamento pós-moderno é a postura teórica e política dedicada a negar a existência da unidade do homem ao passo que contesta a validade universal do saber, questionando normas e princípios éticos e universais.

Esse antiuniversalismo, segundo Rouanet (1993 *apud* SANTOS, 2017), sintetiza-se em três principais traços em que o debate do pensamento pós-moderno se concentra com maior força: primeiramente, contra o homem em geral, abstração a-histórica e portanto vazia; em segundo lugar, contra o saber universal, pois toda verdade é relativa a uma fase e só é válida se inserida em uma cronologia; e em terceiro, contra a moral universal, pois as normas de um período só valem nele e não podem ser comparadas com as de outros períodos.

Em suma, esses pilares de sustentação do capitalismo contemporâneo são o atestado de que esse sistema enfrenta uma crise estrutural. Com isso, no atual nível de desenvolvimento, procura recuperar de todas as maneiras seus momentos de glória com acelerados índices de expansionismo e lucro, criando várias armadilhas para as classes menos favorecidas por ele e tentando a todo custo manter os seus privilégios.

Mészáros (2011b) afirma que, por exemplo, a globalização é uma das expressões da crise estrutural do capital, pois ao tentar subverter a relação causa/efeito em uma tentativa de curar alguns efeitos negativos do sistema sobre outros, mostra que é incapaz de se dirigir as suas causas. O mesmo fenômeno, mudando o que tem que ser mudado, repete-se em relação às demais categorias abordadas nesse item.

Depois de compreender que o capital passa por uma crise crônica, estrutural, que se encontra com seus próprios limites, faz-se necessário analisar as consequências dessa crise no processo educativo, pois, como destacado, ela afeta todos os complexos sociais.

Assim, averiguaremos agora, com relação à educação, os rebatimentos da crise estrutural do sistema do capital que, segundo Sousa Júnior (2014), é perceptível por causa das bases materiais (os Estados nacionais e o trabalho assalariado) em que está assentado o modelo escolar; a tese de desregulamentação escolar, em que é necessário à escola a adaptação aos novos tempos (de crise), a flexibilização da escola enquanto instituição formal de ensino; a crise que os Estados nacionais enfrentam, no qual, a nova configuração do

capitalismo mundial não permite mais a ideia de uma educação liberal-burguesa¹⁶, devido à impossibilidade de sua realização nos moldes idealizados; a crise do trabalho assalariado, que representa um grande golpe em um dos pilares em que se desenvolveu a escola na sociedade capitalista sob ideias de valores democráticos. Enfim, o mercado mundial passou a determinar as diretrizes da educação. O discurso adotado agora é o da livre iniciativa, liberdade de escolha, do Estado mínimo, competição, concorrência, da meritocracia.

No próximo item, procuraremos expor que a educação sofre um processo de mercantilização para auxiliar o capital em sua sobrevivência. Comungamos com o pensamento de Mészáros (2008), em que a educação não é um negócio. Ela é uma criação e não deve qualificar para o mercado, mas para a vida e para a formação humana. Para o referido autor – referenciando Gramsci – educar é “colocar fim à 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” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9). Afinal, a função da educação, no plano ontológico, radicalmente revolucionário, seria compreender a existência social para transformá-la.

2.2 EDUCAÇÃO EM CRISE: REFLEXÕES SOBRE OS REBATIMENTOS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO

Para iniciarmos este debate, salientamos que é crucial para o capital que o indivíduo adote como suas metas as regras do sistema, ou seja, que as bandeiras defendidas pelo capitalismo também sejam as bandeiras da população, especialmente as voltadas para o empreendedorismo empresarial. Como afirmava Mészáros (2008), a educação, nos últimos anos, serviu às necessidades do capital. Ela passou a ser um simples produto a serviço da perpetuação de uma sociedade voltada para a produção de mercadorias. Ainda de acordo com o filósofo Húngaro, tornou-se instrumento de estigma da sociedade capitalista. Em outras palavras, reduziu-se apenas a mais um instrumento no processo de acumulação do capital.

Evidencia-se também que, segundo Sousa Júnior (2014), a escola enfrenta uma grave crise. Para ele, isso fica explícito diante de alguns fatores como: a desesperança dos filhos da classe trabalhadora em relação ao que a escola pode lhes oferecer; a existência de analfabetos escolarizados, isto é, indivíduos que acumularam anos de experiência escolar, mas

16 Para melhor compreensão dos rebatimentos da chamada crise estrutural do capital na educação e da crítica ao projeto liberal de educação, algumas indicações de leituras: A impossibilidade da universalização da educação (MACENO, 2019); A crise da escola (SOUZA JR., 2014); Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado; Educação profissional: crise e precarização (SANTOS, 2017, 2019).

que são incapazes de assumir uma postura reflexiva frente ao mundo ou na vida social como um todo; a precarização das condições do trabalho na escola, sejam estruturais, baixa remuneração salarial, aumento do número de horas de trabalho, contratos precários, instabilidade etc.; em sua relação com a crise econômica, do trabalho assalariado e dos Estados nacionais que ela pode ser compreendida em toda sua profundidade; a abertura do setor da educação aos agentes econômicos privados etc.

Chamamos de crise da escola exatamente o processo histórico que vem pôr em questão esses sistemas nacionais de educação e os valores a eles correspondentes, que se construíram sob os ideais democráticos da instrução obrigatória, pública, gratuita e laica. As amplas e profundas transformações por que passa a sociedade contemporânea, desde a crise capitalista iniciada no final dos anos 1960, início de 1970, passando pela consumação da mundialização econômica, pela ascensão política de setores conservadores em diferentes regiões do globo, constituindo uma poderosa hegemonia conservadora (conhecida como neoliberal), a crise dos regimes regulacionistas, a crise do trabalho assalariado, até o desenvolvimento vertiginoso das tecnologias de informação, comunicação, transportes etc., todo esse quadro vem colocar em questão aqueles sistemas e, especialmente, as suas promessas integradoras liberal-democráticas (SOUZA JÚNIOR, 2014, p. 43).

Nesse sentido, Gomes (2006) destaca que a educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças. Para esse autor, as finalidades, princípios, valores e aplicações da educação podem ter apresentado, no decorrer da história humana, significativas alterações, que se conformaram com os interesses de cada época, mas resguardaram um ponto comum: ela é uma construção histórico-social necessária à própria sobrevivência da humanidade e que, por isso, adquire uma importância singular. Sem educação, não existiria a raça humana como a conhecemos hoje. Assim sendo, a educação não poderia deixar de se apresentar como a principal atividade social capaz de promover a inserção no mercado de trabalho, transformando-se em um campo altamente rentável, passível de grandes investimentos privados e da geração de lucros. Ou seja, a educação nesse contexto resume-se em mera mercadoria.

Em uma crise estrutural, o capital em reestruturação¹⁷ impõe à educação o raciocínio da produção de mais valor, explorando-a de todas as maneiras como, por exemplo, através da privatização do ensino, impondo sua lógica mercantilista, reformulando os

¹⁷ Mészáros (2011b) define a reestruturação da economia no contexto de crise estrutural como, em primeiro lugar, a necessidade de gerar novos tipos de produtividade; em segundo, busca por estabelecer uma alternativa ao complexo militar – industrial e, por fim, a tentativa de uma aproximação “igualitária” nova, verdadeira e radical com os países em desenvolvimento. Assim, como aponta o referido autor, é uma necessidade primeiramente político/social, e não econômica.

programas de formação de professores, currículos etc. É cada vez mais evidente como essa crise interfere no processo educativo.

Como se percebe, os rebatimentos dessa crise desdobraram-se em um rol de reformas¹⁸ no sistema educativo, voltado principalmente para o mercado conseguir retornar o crescimento das taxas de lucros. Com as políticas neoliberais, a escola estatal também entrou no corte de gastos para diminuir despesas. A redução do papel do Estado na garantia dos direitos sociais abriu um mercado promissor para investimentos do capital, causando também forte pressão sobre as políticas públicas voltadas para a educação e o ensino, adequando a escola às demandas do mercado capitalista. Em outras palavras, um dos principais sintomas dessa crise estrutural na educação é a mercantilização do ensino (PEREIRA, 2015, p. 56).

No cenário de crise, adequar a escola à lógica do mercado pressupõe concebê-la como uma empresa que tem a tarefa de formar os indivíduos aptos a lutarem por uma vaga no mercado de trabalho capitalista, bem como difundir os valores para o exercício da cidadania empreendedora dentro das fronteiras do capital.

Afinal, e sendo mais efetivo, qual os desdobramentos da crise estrutural do capital na educação? Para chegar a tal resposta, precisamos entender que, segundo Mészáros (2006, p. 251), a escola cumpre duas funções na sociedade: no primeiro caso, a “produção de qualificações necessárias ao funcionamento da economia”; em segundo lugar, destaca que é responsável pela “formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”.

Diante das novas demandas e orientações do mercado para que a escola invista em uma educação voltada ao empreendedorismo individual, podemos inferir que uma terceira função seria, no atual momento de desenvolvimento do capital, a preparação escolar dos indivíduos para o emprego precário e para o desemprego. Assim, sabemos que a educação formal é controlada pelo aparelho estatal. Portanto, as políticas de reajuste e de reestruturação financeira atingem a escola, especialmente as voltadas para a classe trabalhadora, pois, além de básica, volta-se apenas para a profissionalização e produção de força de trabalho para atender as demandas do capital, negando a essa classe a produção cultural integral e o conhecimento historicamente produzidos pela humanidade.

18 Mészáros (2008, p. 25, 26, 62, 63, 64) entende por reformismo o movimento no interior em que as mudanças ou reformas são admissíveis apenas como o único e legítimo objetivo de corrigir algum problema, detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a preservá-las, que fiquem intactas suas determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. No reformismo, é ontologicamente impossível a realização de uma reforma radical. Exclui a possibilidade de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais, em uma dada ordem social.

Esses processos ocorrem em nome de ideias como globalização, neoliberalismo e pensamento pós-moderno, dentre tantos outros fatores que se tornaram instrumentos com os quais se passou a operar em uma tentativa de unificação de um pensamento que desse ressonância à ideologia dominante. Nesse contexto, é evidente que não poderia faltar a educação: o capital apontou seus esforços para ela e passou a suscitar ações que tinham por premissa, segundo Gomes (2006), sujeitar o processo educativo à lógica dominante, mercadológica, empresarial.

Por exemplo, no processo de mercantilização da educação, ao destacar o ensino superior, Gomes (2006, p. 59) nos informa que este é afetado por três fatores: “1) a formação do aluno, que se volta exclusivamente para o mercado; 2) o conteúdo do ensino, que se torna utilitário, pragmático e desvinculado de um processo histórico; 3) a mística das instituições de ensino superior, passam a ter como objetivo o lucro”. Assim, o autor finaliza destacando que, ao invés da educação trabalhar em prol de uma formação omnilateral, ela passa a ter como objetivo, no sistema do capital em crise estrutural, apenas o lucro, deixando de lado sua função ontológica: “de uma elaboração e reelaboração do conhecimento para toda a humanidade” (GOMES, 2006, p. 59).

Ratificando as teses aqui apresentadas, um dos maiores reflexos dessa centralização do mercado enquanto regulador das atividades educativas é o processo de mercantilização da educação. O capital modifica significativamente a dinâmica dos cursos de formação de professores, segundo Gomes (2006), instituindo desde a superficialidade com que os conteúdos são tratados até a redução do tempo para esta formação, o que abriu atualmente uma grande frente comercial no ensino superior¹⁹.

Além disso, na perspectiva neoliberal, fez-se necessário enumerar, na educação, categorias que deveriam ser revistas e ajustadas para atender ao novo movimento acumulativo e produtivista como, por exemplo, objetivos da educação, currículo da escola e metodologias de ensino e de formação de professores²⁰, que passaram a sofrer modificações que visavam a uma adequação ou acomodação mais rápida e de maneira mais eficiente ao projeto do capital.

O capital reduz, conforme suas conveniências, aquilo que deve ser ensinado e os espaços em que o professor pode operar. A ideia de uma sociedade onde a

19 Por exemplo, a expansão do ensino a privado por meio de políticas públicas como Programa Universidade para Todos (PROUNI), com o objetivo de oferecer isenções fiscais a instituições de ensino superior (IES) privadas, oferecendo bolsas de estudos total ou parcial e o Fundo de Financiamento ao estudante (FIES) de IES. E também, a expansão do ensino a distância, um exemplo, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

20 Dentre elas, podemos citar: a pedagogia das competências, a pedagogia do professor crítico reflexivo, o construtivismo, a pedagogia multiculturalista, a pedagogia de projetos etc., que, atualmente, predominam nos cursos de formação docente.

informação e o saber estão ao alcance de todos, é ilusória e enganadora, tanto na medida em que a grande maioria não tem acesso a eles quanto no fato de que os mesmos são dados de maneira incompleta, ou são falseados, recheados de conteúdos ideológicos, o que nos remete à imprescindível inclusão da dimensão política na formação do professor, pois sem ela, os saberes e atuações docentes tornar-se-ão tecnicistas, mecanizados, não intencionalizados ou intencionalizados conforme a ideologia que os elabora. Sendo esta ideologia a do capital, então tanto os saberes quanto as ações do docente serão colocadas à disposição do sistema vigente na sociedade hoje e construtos humanos como ética e cidadania [...] (GOMES, 2006, p. 41-42).

Com base nisso, é necessário ao capital submeter a educação aos seus interesses, pois, de acordo com Gomes (2006), ela é estratégica para a concretização da dominação e da exploração. Colocando a educação ao seu serviço, o capital está garantindo que suas vertentes se tornem preponderantes na sociedade, assim, negando à educação o papel de instrumentalizar o homem, objetiva e subjetivamente na busca por sua libertação, tanto em condições naturais quanto sociais já existentes e estabelecidas, ou seja, sua capacidade de criar meios para o rompimento com os determinismos alienantes propostos pela natureza e lógica do sistema capitalista.

Com o advento do trabalho alienado e da propriedade privada, a produção da base material que garante a reprodução da sociedade vem se efetivando a partir de diferentes modos de dominação do homem pelo homem, prevalecendo, a partir da revolução burguesa, o trabalho assalariado. Nesse contexto, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel predominante, não de formar o indivíduo como partícipe do gênero humano pela apropriação dos conhecimentos e habilidades historicamente acumuladas, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado e, a rigor, da reprodução do próprio capital (CHAVES *et al.*, 2018, p. 17).

Nesse processo, o Estado entrou, portanto, para atender ao mercado e proporcionar determinada qualificação para a força de trabalho necessária ao capital. Como assegura Gomes (2006), o capital criou, dessa forma, um rol de exigências em torno da educação, da escola e do profissional docente que, de um lado, encontrava-se pressionado por um perfil idealizado e, de outro, pela urgência do mercado, o qual lhes impunha um alto grau de especialização, mas oferecia pouquíssimas condições para que eles atingissem tal patamar.

Assim, percebe-se que, em crise estrutural, o capital procura meios de continuar tendo lucro e sua reestruturação estabelece novos imperativos ao sistema educacional, que se estendem desde instruir os indivíduos na técnica, como também, política e ideologicamente mediante as necessidades sociorreprodutivas do capital em crise.

Ou seja, na ótica do capital, como acrescenta Gomes (2006), a educação e a escola também se inserem como uma mercadoria, como já foi exposto no decorrer desse texto, mas

também em local de compra e venda pela atual burguesia. Esta encontra no Estado o mecanismo regulador para colocá-las a serviço da classe dominante, que tem ressaltado seu valor de troca em detrimento do seu valor de uso. Esse complexo, tão importante ao desenvolvimento humano, está submetido a esse controle a partir das necessidades capitalistas. Mesmo não tendo perdido seu valor de uso para a humanidade, este se encontra reduzido. O interesse do Banco Mundial ao ditar as regras da educação para os países emergentes surge para amenizar os problemas da crise e os efeitos causados pela queda da taxa de lucro enfrentados pelo capitalismo.

Nesse contexto, o Banco Mundial, passa a investir pesadamente na esfera educacional, impondo discursos e projetos aos países periféricos, com o fim de garantir a estabilidade política, pela via de um sistema educacional que garanta a incontestabilidade do mercado como força organizativa central, produzindo, ao mesmo tempo, “disposições ideológicas” (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 120).

É nesse contexto – de crise e reformas – que surgiu, segundo Freitas (2015), a necessidade do programa de Educação Para Todos (EPT), no qual a educação recebe contornos de equidade, abandonando a ideia de igualdade, isso para a garantia da manutenção da ordem. Vejamos: “educar as classes subalternas não só formará os futuros espoliados, mas também os manterá cativos, presos a lógica do capital, garantindo a governabilidade” (FREITAS, 2015, p. 78). Dessa forma, passa a ser uma das principais exigências do capital para os novos rumos que a educação deve assumir, a regulamentação de conteúdos básicos que devem ser apresentados.

Nesse bombardeio, a ação mais importante foi a Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990, sob a assistência da Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha por objetivo elencar as principais matrizes e diretrizes que norteariam o processo educativo mundial sob o pretexto de uma educação para todos e definir as necessidades básicas de aprendizagem que pretendiam possibilitar a toda a população condições de sobreviver na nova configuração planetária, principalmente nos países de periferia e em desenvolvimento.

Nesses novos paradigmas da educação, o Banco Mundial assume no âmbito internacional a função de cuidar da reestruturação da educação, por meio de projetos como a Educação para Todos (EPT) como estratégia do controle político, ideológico, econômico e social, em especial aos países ligados à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Gomes (2006, p. 59) afirma que “a submissão do processo educacional às premissas do mercado segue, portanto, a lógica mercantilizante proposta pelo

Banco Mundial. Com isso, a educação perde, entre outras coisas, seu caráter de formação humanística e de pensamento crítico-reflexivo”.

2.2.1 O Banco Mundial e sua inserção nas políticas educacionais

Por volta dos anos de 1970, o Banco Mundial (BM)²¹ começou seu protagonismo nos rumos da educação, impondo reformas educacionais como contrapartida de empréstimos, preferencialmente em países periféricos, para ir adequando a sociedade aos seus paradigmas político-ideológicos. Com isso, recuperou-se a ideia de capital humano com o objetivo de maximizar a produção do trabalhador, modelando, essencialmente, as suas posições sociopolíticas através de uma educação básica, elementar e de conteúdos mínimos como provedor do aprendizado (FREITAS, 2015). Aqui, para entender o papel do Banco Mundial e sua influência na educação, a citação de Chaves *et al.*, (2018, p. 19) resume bem esse papel:

O Banco Mundial, como agência multilateral, vem desempenhando relevante papel na execução da política externa norte-americana que, não por acaso, representa o país que detêm o maior percentual de ações do Banco e, conseqüentemente, o maior poder de voto, voltando as ações desse organismo para o alívio da pobreza, através da oferta, em doses homeopáticas, de falaciosas políticas sociais mínimas aos pobres e excluídos, de forma a mascarar a realidade e a evitar um possível ataque ao domínio do capital sobre o trabalho. Nesse contexto, o Banco passa a promover Congressos e Fóruns Mundiais de Educação, definindo metas a serem cumpridas pelos países. Como marco dessas diretrizes, destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), ambos derivados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia e, posteriormente, o Marco de Dakar, em 2000, que estrutura o movimento de Educação para Todos.

O Programa da EPT promovido pelos organismos internacionais e organizado pelo Banco Mundial tem como um de seus objetivos atribuir à educação o papel estratégico de mediação dos problemas causados pelo sistema sociometabólico do capital e suas profundas crises, ou seja, desenvolver a capacidade de adquirir conhecimentos básicos voltados para a promoção individual, que garantam a sobrevivência de cada um e ao mesmo tempo possibilitem o desenvolvimento pessoal nos limites da atual forma de sociabilidade.

21 “O Banco Mundial foi criado em 1945, junto ao FMI, na Conferência de Breton Woods, e tinha, inicialmente, a função de auxiliar na reconstrução dos mercados dos países arrasados pela Segunda Guerra Mundial. De lá para cá a política do Banco passou por profundas transformações, apresentando contornos bem diferenciados, não só daquela configuração inicial, estabelecida no acordo de Breton Woods, mas também da sua política e atuação em duas gestões que marcaram o redirecionamento radical das ações desse organismo. As mudanças na política do Banco tiveram o seu início na década de 1960, com a gestão Woods (1963 – 1968) e, mais enfaticamente, na gestão McNamara (1968 – 1981). Diante dessa mudança na sua configuração, o foco do financiamento e da atuação dessa agência transfere a ênfase em projetos ligados a setores como infra-estrutura, energia e indústria, para políticas sociais, em especial a educação” (CHAVES *et al.*, 2018, p. 19).

Como apresenta Freitas (2015), a principal função da Conferência de EPT é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e do Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, em que se elaboraram seis metas que deveriam ser cumpridas por todos os países membros da UNESCO: em primeiro lugar, a expansão do cuidado com as crianças em fase pré-escolar e potencialmente as crianças pobres e deficientes; em segundo, a universalização do ensino fundamental; em terceiro, a melhoria da aprendizagem; em quarto, a redução do analfabetismo e a disparidade de gêneros; em quinto, a expansão do ensino de jovens e adultos; e, por último, a construção de conhecimentos e valores que possibilitem uma vida melhor e o desenvolvimento sustentável. Ainda hoje, em relatórios recentes, constatou-se que, em diversos países participantes do projeto, as metas, em alguns casos, ainda não foram cumpridas.

Nesse documento, defende-se que as instituições públicas devem garantir educação básica para todos, porém, em razão dos recursos financeiros, humanos e organizacionais necessários, o Estado deve buscar parcerias com os setores da sociedade, como, por exemplo, organizações não-governamentais (ONGs), comunidade, família, grupos religiosos e no setor privado. Em síntese, essas parcerias, envolvendo todos os níveis da sociedade, proporcionaram uma alavancada no processo de mercantilização do ensino (SOUZA; GOMES, 2018).

Com essas metas, Freitas (2015) esclarece que a educação visa desenvolver uma aprendizagem de conhecimentos básicos e isso significa que ela deve contribuir para a aquisição de competências e habilidades em que os indivíduos consigam se engajar nas novas demandas do mundo do trabalho sob a ideia de promoção individual e transformação social, que não significa a emancipação humana.

Na esteira do programa de Educação Para Todos, surgem os “pilares da educação para o século XXI”²². A Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI foi patrocinada pelos mesmos organismos envolvidos na EPT, que também pode ser considerada um desdobramento desta. De acordo com essa comissão da Organização das Nações Unidas (ONU), alguns problemas centrais marcariam globalmente os processos educacionais, como destacam Maia e Jimenez (2013), que seriam a hipervalorização dos aspectos cognitivos e práticos do saber em detrimento de outras dimensões fundamentais do ser humano, baseado

22 Coordenado pelo pedagogo e consultor da ONU, o Francês Jacques Delors organizou o Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir. O documento apresenta como solução para os problemas da educação desse século os Quatro Pilares da Educação (descritos nesse tópico do texto) e busca traduzir os princípios pedagógicos apontados nessa Conferência.

no aprendizado de conteúdos e habilidades vinculados a uma determinada qualificação ou profissão.

Além disso, os autores ressaltam que a educação atual enfatizaria excessivamente a teoria, o conteúdo, a informação (o aprender a conhecer) e/ou a prática, ou seja, as habilidades e os saberes necessários à operacionalização de tarefas (o aprender a fazer). O plano das relações que os homens estabelecem entre si (o aprender a conviver) dos valores e das atitudes (o aprender a ser); esses, segundos os autores, seriam os pilares e o norte da educação para este novo século.

Esse modelo, em tese, apontaria para a superação dos complexos problemas educacionais contemporâneos por dois motivos principais: em primeiro lugar, por sintonizar-se com as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo; em segundo lugar, por integrar as quatro dimensões centrais do processo de aprendizagem humana e, assim, superar os problemas postos pelos paradigmas que focavam o processo em uma, ou no máximo, em duas esferas (e, mais grave, não conectadas) do saber (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 115).

Com isso, Maia e Jimenez (2013) enfatizam que, em sintonia com as mais modernas teorias de aprendizagem, a ONU, com seu modelo de competências, apontaria não para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas para o “aprender a aprender”. Mais do que a apreensão de informações ou da aquisição da capacidade de operar no mundo, aprender é uma atitude embutida de valores e carregadas de afetos e desejos. O aprender a aprender, que sintetizaria as quatro grandes dimensões da aprendizagem, implicaria em reformas profundas no sistema educacional, na realidade da escola e da relação entre o professor e o aluno.

Duarte (2001), sob o lema “aprender a aprender”, que passa a ser vigorado no meio educacional, recomenda que não cabe à escola a tarefa de transmitir o conhecimento/saber objetivo, mas de preparar os alunos para aprenderem o que será exigido deles no processo de produção e das alienadas relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.

Isso significa o esvaziamento do trabalho educativo escolar, pois isso se transforma em um processo sem conteúdo. “Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual” (DUARTE, 2001, p. 29). Para o autor, as ideias por trás da difusão dessa concepção pedagógica visam, por um lado, propor aos “excluídos”, explorados o suficiente para que sua condição de vida não se torne generalizadamente insuportável, ou seja, condições básicas para sobreviverem. Por outro lado, visa difundir uma mentalidade de convivência pacífica, no qual

as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, assim, objetivando enfraquecer qualquer luta social em busca da emancipação humana. Com a difusão desse ideal, combate os que criticam o projeto social atualmente hegemônico, pois, nessa ótica, expressa ideais como: participação colaborativa, construtiva, otimista.

Com a sociedade em constantes transformações, sob esse lema, para a comissão da ONU, cabe à educação oferecer condições para o processo de instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação. A resposta para esse fato seria a proposta do “aprender a aprender”, que seria, em suma, aprender a adaptar-se as novas exigências mercadológicas de reestruturação do sistema.

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua adaptação incessante adaptação aos ventos do mercado (DUARTE, 2001, p. 80).

Ao resumir o ensino às necessidades básica, a EPT, segundo Sousa e Gomes (2018), implica que setores sociais diferentes tenham ensino distintos, pois as necessidades variam de acordo com regiões, público etc. Assim, o modelo de ensino das abordagens ativas e participativas ganham importância fundamental no processo de garantir a aprendizagem, implicando uma subordinação dos conteúdos aos métodos ativos, ou seja, a subordinação dos conteúdos universais por uma abordagem mais utilitarista e pragmática. Chaves *et al.* (2018) alertam que os interesses dos organismos internacionais em articular novas diretrizes e paradigmas socioeconômicos e educacionais visam submergir as contradições próprias do sistema no seu processo de reprodução metabólica.

Assim, diante da crise estrutural que enfrenta, ocorre no sistema educativo sob as diretrizes do capital, o que Maia e Jimenez (2013) classificam como projeto de negação do conhecimento, que se consolida através da fragmentação, minimização e rapidez dos conteúdos disciplinares e dos próprios cursos. Esse processo visa, de imediato, a formação da força de trabalho supostamente capacitada para assumir os postos de trabalho existentes, mas principalmente a formação de pessoas sem a menor capacidade de criticar ou agir na direção do questionamento em torno das injustiças e violências implantadas pelo capital na sociedade.

Nesse caminho, Santos (2017) afirma que é inegável a força de convencimento de tal proposta, mas que é necessário examinar os elementos mais críticos em relação a essa nova concepção pedagógica. Assim, o referido autor destaca que essa nova proposta é altamente

favorável ao empreendedorismo empresarial e individual em detrimento de uma formação que vise a integralidade do ser social.

Esses novos paradigmas estão voltados para uma formação imediatista, pois, segundo seus idealizadores, seria apta a capacitar força de trabalho necessária ao preenchimento das lacunas do mercado de trabalho capitalista formal e informal, é o caso do empreendedorismo individual. Ela também se ajusta melhor às intermitências capitalistas em que o estágio de profundidade de sua crise estrutural não pode dispensar o mercado representado hoje pelo ensino, principalmente, o profissionalizante.

Continuando com sua crítica do que classificou como a pedagogia do “aprender a (des)aprender”, Santos (2017) salienta que o desejo de atrelar as diretrizes educacionais ao mercado constituído na pedagogia das competências favorece a negação da formação integral do aluno. E o mercado e os empresários fornecem várias concessões para tal empreitada, vista como “o aumento de sua empregabilidade, o desenvolvimento das criatividade individuais, a potencialização empreendedora e o dinamismo dos saberes subjetivos” (SANTOS, 2017, p. 205).

Assim, o novo empregado formado de acordo com essas competências terá mais flexibilidade e competência para enfrentar o atual quadro de crise/oportunidade. Com isso, “o trabalhador é obrigado a se transmutar para sobreviver – via de regra, de forma precária – no contexto da crise hodierna” (SANTOS, 2017, p. 236). Portanto, a pedagogia das competências é a negação ao trabalhador-estudante da formação integral, aquela que une cabeça (intelecto), corpo (mãos) e fantasia (espírito).

Para exemplificarmos um pouco o impacto que a EPT exerce sobre os governos, destacaremos, mesmo que sinteticamente, suas influências em alguns documentos que organizam e regulamentam a educação no Brasil²³. Tal conferência foi decisiva na formulação da legislação educacional, em especial, na LDB 9.393/96 e demais documentos como, por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁴, o Plano Nacional de Educação (PNE), em suas duas versões (2001 – 2011 e 2014 – 2014), o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) etc. Vejamos que, nos relatórios que foram produzidos durante a EPT, são estabelecidos alguns requisitos e estratégias para o bom desempenho das políticas educacionais, tais como: seleção e recrutamento dos professores, formação continuada,

23 Para aprofundamento da questão ver: O movimento de educação para todos e a crítica marxista / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras) – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

24 Atualmente, os PCNs foram substituídos pela BNCC, que também carrega em si fortes influências da Conferência de Educação para Todos.

avaliações de controle do desempenho e saberes, reformas de gestão etc. (CARMO *et al.*, 2015).

Mendes Segundo *et al.* (2015) demonstra o balanço dos dados de monitoramento do Banco Mundial (2003) sobre as políticas desenvolvidas por influência da EPT, que foram divulgados pelo Ministério da educação do Brasil, referentes à educação municipal. O primeiro aspecto destacado pelo BM é o aumento dos gastos públicos com a educação, que entre os anos de 1995 – 2000 foram de 4,2% para 5%²⁵ do Produto Interno Bruto (PIB), devido, principalmente, à criação da LDB 9.394/96 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, nº 9424/96), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O segundo aspecto foi o aumento de matrículas na educação fundamental, que passou de 89%, em 1996, para 96%, em 2000²⁶. Esses foram os grandes avanços da educação básica no Brasil, registrado no monitoramento do Banco Mundial. Outros destaques no relatório são: qualificação de professores, estabelecimento de padrão curricular, programas de transferência de renda, merenda escolar, livros didáticos etc.

As referenciadas autoras, ao analisarem os dados, notam que as recomendações do BM para investimentos na educação dos municípios são na qualificação gerencial dos recursos e definição de metas e prioridades, ou seja, um critério de racionalidade econômica. Em relação à qualidade da educação pública, esta segue a lógica neoliberal, apresentando-se como participativa, gerencial e racional.

Mendes Segundo *et al.* (2015), no relatório de Monitoramento Global de 2007, que trata sobre a educação de primeira infância, demonstra que não há professores motivados e qualificados para atingir as metas estabelecidas pela EPT. Assim, torna-se necessário melhorar o treinamento, a seleção e as condições do trabalho docente.

Em 2010, o relatório de monitoramento preocupava-se com os impactos da grave crise econômica e financeira sobre as áreas de desenvolvimento humano. De acordo com o documento, 72 milhões de crianças não teriam acesso à educação, perdendo, segundo o relatório, a capacidade de sair da pobreza. Já no relatório referente ao período de 2013 e 2014, destaca-se a defesa de que a educação deveria ser colocada como a atividade essencial/central no processo de desenvolvimento global. Revela atenção especial para os planos de educação e

25 Em 2019, o Brasil investiu cerca de 6% do PIB em educação. No Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024), está previsto investimento de 10% do PIB, no final dos dez (10) anos de vigência do PNE.

26 De acordo com dados divulgados pelo censo escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram registrados 48,5 milhões de matrículas, nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileira. Em 2017, eram 48,6 milhões de alunos matriculados.

que estes deveriam incluir ampla variedade de abordagens para o aperfeiçoamento da qualidade dos docentes.

Nos relatórios de 2017-2018, aponta-se a responsabilidade dos governos em cumprir os compromissos e metas estabelecidas na EPT. Informa-se que há entre 264 milhões de jovens que não frequentam a escola, bem como a falta de responsabilização que traz riscos, acarretando prejuízo o progresso e permitindo que práticas danosas se tornem parte dos sistemas educacionais (UNESCO, 2017; 2018).

Outro destaque é o fato de que responsabilizar algum agente sobre os problemas da educação pode acarretar vários efeitos negativos e prejudicar o processo de aprendizagem. Apresenta a educação como uma responsabilidade de todos, governos e sociedade civil. O relatório pede aos governos para: estruturar a responsabilização de escolas e professores, evitando mecanismos punitivos; investir na participação democrática, respeitando a liberdade de imprensa; criar instituições independentes para lidar com reivindicações; assegurar a não discriminação e a qualidade da educação; desenvolver mecanismos de regulamentações confiáveis e efetivos com sanções a todos os provedores da educação, sejam públicos ou privados.

O relatório de 2019²⁷ foca no problema da migração. Segundo a UNESCO (2017; 2018), representa um grande desperdício de enorme potencial humano, ignorando a educação de migrantes. Porém, por si só, a oferta educacional não é suficiente, pois o ambiente escolar deve se adaptar e apoiar as necessidades dos migrantes. Incluir imigrantes e refugiados nas mesmas escolas da população local é um ponto de partida importante para se construir a coesão social.

Enfim, o relatório aponta para o fato de como os docentes podem ser apoiados para apoiar a inclusão social. Esses pequenos fragmentos dos relatórios globais de educação servem para exemplificar como a ETP, desde os anos noventa, influencia os rumos da educação dos países pobres, sob financiamento dos organismos internacionais, especialmente, o Banco Mundial.

Em suma, percebemos que a preocupação dos países ricos nos acordos internacionais firmados em prol de uma Educação para Todos na sociedade capitalista é de

27 Por não constituir objeto de nossa análise, não iremos expor nem detalhar os dados de monitoramento da educação global, divulgados pela UNESCO, desde 2002. Referenciamos apenas alguns fatos, de anos anteriores e mais recentes, apenas para exemplificar como a Conferência Mundial de Educação para Todos vem influenciando os rumos da educação desde os anos noventa. O relatório de 2015 “Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios” apresenta os dados de 15 anos (desde a conferência de Dakar, Senegal) de monitoramento, das metas assinadas por 164 governos, incluindo o Brasil, nos revelando que em sua maioria ainda não foram cumpridas.

superar as crises vividas e denunciadas pelo decréscimo da taxa de lucro do capital. Entretanto, para conter conflitos e revoltas entre as classes desfavorecidas, procura-se, através de políticas compensatórias de “alívio à pobreza”, encobrir as injustiças e as desigualdades provocadas pela necessidade de aumentar a acumulação do capital. A tática é, como se pode depreender, estimular a competência, eficácia e a produtividade da força de trabalho, alinhando a educação com as necessidades do mercado (MAIA; JIMENEZ, 2013).

Como afirma Freitas (2015), a educação, diante das investidas dos organismos internacionais mantidos pelo capital, deixa de ser um direito de todos e passa a ser privilégio de alguns, na medida em que se encontra diante do alto grau de concorrência estabelecido pelo mercado de trabalho. É, portanto, um grande mercado que se abre para o capitalismo.

Diante desses acontecimentos, a educação assume um papel importante no desenvolvimento da sociabilidade capitalista, isso sustentado em um ideário antipedagógico, de caráter mistificador, pois, atribui à educação a tarefa de humanização da sociedade em seus mais variados aspectos, principalmente na redução da pobreza e da exclusão social. Observa-se que, no documento, pretende-se reduzir as mazelas sociais, mas não superá-las (CARMO *et al.*, 2015).

Recorrendo a Santos (2017), percebe-se que é demandado pelo capital, através do Estado, uma escola que forme para um mundo do trabalho em câmbio constante. A proposta desse novo modelo escolar apresenta algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação, em que possam ofertar para o mercado, empresários e principalmente às agências internacionais de orientação e monitoramento, determinadas garantias, em que a educação terá a eficiência almejada pelo mercado de trabalho capitalista.

Para não perder o controle sobre o metabolismo social, o capital recorre ao complexo da educação para responder as necessidades postas pela crise estrutural do sistema e, por isso, são lançadas à sociedade um conjunto de reformas, até mesmo reacionárias, sobre o sistema de ensino. Como solução para muitos de seus problemas, é proposto o empreendedorismo empresarial e individual como solução para a escola do trabalhador (SANTOS, 2017). Para finalizar, em resumo, destacamos que, como afirmava Ponce (1983, p. 161-162) “na base da nova técnica do trabalho escolar está Ford²⁸ e não Comênio”.

Até aqui, vimos que o capital sofre uma crise estrutural em seu sistema, pois não consegue mais se expandir e manter as altas taxas de lucro, afetando o desenvolvimento de

28 Como Ponce afirma no início do século XX, podemos atualizar dizendo que na base da técnica do trabalho escolar, hoje, encontra-se o toyotismo – modelo de produção que defende a flexibilização e adaptação do trabalhador –, criado pelo japonês Taiichi Ohno.

todos os complexos sociais. A novidade dessa crise estrutural manifesta-se, primeiramente, por ser universal; em segundo, global; em terceiro, extensa e, por fim, rastejante.

Para manter controle sobre o metabolismo social, o capital se utiliza de todos os meios que tem a sua disposição. No caso da educação, esse complexo social torna-se mera mercadoria, objeto de venda, em que o valor de uso se inferioriza sobre o valor de troca. Como destacado, em um contexto de crise estrutural, a educação emerge como uma possibilidade de aplicação e afirmação do atual sistema social.

Assim, o caráter reformista, que se implementou na educação nos últimos anos, para adequação da reconfiguração da força de trabalho, é necessário às demandas de mercado. Adiante, as considerações que serão tecidas no próximo capítulo abordarão, no plano ontológico, conceitos como trabalho, educação e como estes se relacionam. São categorias essenciais para entender o debate sobre a educação omnilateral que atenda às necessidades genuinamente humanas.

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PLANO ONTO-HISTÓRICO: A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM QUESTÃO

Partindo de um estudo onto-hitórico, baseando-se em Lukács (2018); Marx (2011a, 2011b) e alguns de seus interpretes, este capítulo pretende entender o significado ontológico da educação, sua relação com o trabalho e como estes influenciam o processo de formação humana do ser social. Sendo assim, Santos Neto (2014, p. 23) informa que é o trabalho a categoria fundamental para entender o desenvolvimento da educação, pois é “perpassado por uma relação dialética entre teologia e causalidade, subjetividade e objetividade. Através do trabalho o homem se autoproduz como ser social e aperfeiçoa suas habilidades e capacidades sociais e individuais”.

Porém, a função ontológica da educação que é: de influenciar, induzir e mediar o indivíduo a tomar decisões entre alternativa e, conseqüentemente, transmitir os conhecimentos materiais e espirituais acumulados ao longo da história da humanidade para o desenvolvimento dos indivíduos a patamares mais elevados de pertencimento ao gênero humano, não se extingue com o surgimento da sociedade dividida em classes, pois, mesmo no sistema do capital, sua função não é alterada (AMORIM, 2018).

Para continuar este debate, chamamos Mészáros (2006, p. 79) ao advertir que “o ser humano é um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras e que, exatamente por conta disso, precisa produzir a fim de satisfazer essas necessidades”. O ser humano precisa produzir para existir e se manter. Isso significa que a atividade produtiva é ineliminável do processo de manutenção da humanidade. É o fator absoluto de todo o processo de produção e reprodução humana.

Diante dessas afirmações, recorremos a Marx (2011b), que nos *Manuscritos-Econômicos Filosóficos*, constata que o homem vive da natureza. É na natureza que se fundamenta a realização da atividade produtiva, em que se torna realidade e, além disso, o homem, além de viver da natureza, é parte dela. Destacamos que esse homem natural (em seu corpo orgânico e inorgânico), a partir da transformação da natureza por meio da atividade produtiva, humaniza-se e torna-se social.

É por intermédio do trabalho que o ser humano (também natural) afasta-se de sua condição animal, tornando-se cada vez mais humano e mais social (ANTUNES, 2012). Para compreender melhor as esferas ontológicas do ser, recorreremos a Lukács (2018), que esclarece que, no plano ontológico, a reprodução biológica e social pressupõe a existência das esferas inorgânica e orgânica. Dessa forma, existe uma dependência ontológica e autonomia

relativa em relação à esfera do ser social e demais esferas, ou seja, ao se reproduzir o ser social cria categorias novas que se relacionam entre si, mas somente podem existir pela dependência relativa e ineliminável às demais esferas do ser.

Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2018, p. 9-10).

Para Lukács (2018), segundo Lessa (2016b), um dos maiores intérpretes da ontologia Lukacsiana, o ser social possui três esferas ontológicas em sua constituição: a primeira, no plano inorgânico, em que o ser não possui vida, seu processo de transformação é um movimento pelo qual algo se repõe em outra coisa distinta, diferente, como por exemplo, o reino mineral; o segundo, na esfera orgânica/biológica, no qual se repõe o mesmo da reprodução da vida, sua incessante recolocação, por exemplo, o reino biológico/natural. Em terceiro, o ser social, pela incessante produção do novo, de novos fatos, acontecimentos, situações “através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta” (LESSA, 2016b, p. 20). Nesse caminho, para a ontologia de Lukács, afirma Lessa que, o ser social, só pode existir e se reproduzir com uma ineliminável articulação com a natureza. Nas palavras do filósofo húngaro:

O ser humano, membro ativo da sociedade, o motor de suas alterações e movimentos avante permanece inexoravelmente um ser natural em sentido biológico: em sentido biológico, sua consciência permanece — apesar de todas as ontologicamente decisivas mudanças de função — inseparavelmente ligada ao processo de reprodução biológica de seu corpo; no fato geral de uma tal dependencialidade, a base biológica da vida permanece, em geral, inalterada também na sociedade (LUKÁCS, 2018, p. 89).

A partir dessa concepção ontológica, Lukács (2018) designa o trabalho, levando em consideração o pôr teleológico²⁹ como uma práxis social. É somente pelo trabalho, guiado por um fim teleológico e seus meios, que a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente e executa as modificações e transformações da natureza, ou seja, o trabalho constitui

29 O que caracteriza a teleologia é o estabelecimento consciente de fins a serem atingidos. “Fins que não podem ser abstraídos diretamente da realidade objetiva, portanto têm que ser criados pelo sujeito. Contudo, estes fins também não são uma criação inteiramente autônoma da subjetividade. Deste modo, o ato de pôr fins, embora seja um ato livre, pois não é uma imposição inevitável é, também, sempre um ato concretamente delimitado” (TONET, 2005, p. 35-36).

a forma originária da práxis social e é o motor decisivo de humanização do homem. Em suma, ratificando as ideias aqui expostas, reafirma-se que:

O trabalho, nesse sentido originário e mais restrito, contém um processo entre atividade humana e natureza: seus atos são dirigidos à transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas posteriores, mais desenvolvidas da práxis social, move-se mais a primeiro plano, além dele, o efeito sobre outros seres humanos, nos quais esse efeito, por último — todavia, apenas por último — visa uma mediação para a produção de valores de uso. Também aqui, as posições teleológicas e as cadeias causais postas em andamento através delas, constituem o fundamento estruturador-ontológico (LUKÁCS, 2018, p. 46).

A título de exemplo, em *O Capital*, Marx (2011a) descreve o trabalho como responsável pela humanidade do homem, o que o diferencia dos demais animais, como expresso em seu clássico exemplo sobre a distinção do trabalho humano, guiado por uma finalidade e por um planejamento prévio de suas ações, que transforma a natureza, ao passo que também é modificado por ela. Em contrapartida, o trabalho animal é puramente instintivo e natural. Nas palavras do autor:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. No entanto, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça [teleologia], antes de construí-lo em cera (MARX, 2011a, p. 211-212).

Por esse prisma, Moreira (2018), ancorado nas pesquisas de Lukács (2018), esclarece que o processo de construção e desenvolvimento da totalidade social vem acompanhado de três grandes tendências. O primeiro destaque refere-se ao fato de que, com o desenvolvimento econômico, a quantidade do tempo de trabalho socialmente necessária tende a uma diminuição.

Com isso, ele indica que existe uma capacidade de o trabalho ser capaz de produzir mais que o necessário para a manutenção dos indivíduos. Nas palavras do autor; “se o trabalho necessário para a produção dos bens de consumo e de meios de produção tende a diminuir, surge na história, como conquista essencialmente humana, o tempo excedente/disponível/livre” (MOREIRA, 2018, p. 16). Esse tempo livre é essencial para uma formação humana em que o ser social possa investir no desenvolvimento das faculdades dos sentidos, consumo e prazeres, efetivando sua plenitude social.

Como segundo requisito, destaca-se o processo de socialização cada vez mais generalizado em que a vida humana se torna mais intensa e mediada por nexos sociais. Isso é o que Marx classificou como “o recuo das barreiras naturais”.

O afastamento da barreira natural, como consequência do tornar-se-social cada vez mais resolutivo e puro do ser social, se expressa nisso, que acima de tudo este princípio fundamental original de diferenciação biológica absorve em si cada vez mais momentos do social, estes obtêm um papel condutor pelo qual os momentos biológicos são degradados a secundários (LUKÁCS, 2018, p. 127).

Ou seja, enquanto ser biológico, o ser humano é produto do desenvolvimento natural. Mas com a sua autorrealização, quanto mais social o ser humano se torna, mais recua das suas barreiras naturais, porém, ela jamais poderá ser eliminada da constituição do ser social. Em Lukács (2018, p. 45), “contudo jamais o seu desaparecimento, seu completo ultrapassar, ele adentra ele em um novo, autofundado, ser: no social”.

Em terceiro, o desenvolvimento econômico, ao produzir mais que o necessário para manutenção e reprodução da sociedade, instaura um processo de universalização do ser social e consequentemente uma maior integração entre os indivíduos com seu gênero (MOREIRA, 2018). Isto posto, o autor define a totalidade social como “uma síntese em processo, uma relação complexa de efeito e contraefeitos de complexos sociais em seu próprio interior e na inter-relação com os demais complexos, tendo como base um modo de produzir e reproduzir a vida” (MOREIRA, 2018, p. 17-18).

Ou seja, o ser social é constituído através do trabalho. Ele realiza junto à natureza uma ação consciente e radicalmente transformadora da realidade. Assim, por meio de sua atividade, o homem reordena uma parcela da natureza de acordo com suas finalidades e necessidades. Com isso, podemos agora, no plano ontológico, abordar a relação que se estabelece entre o trabalho, a educação e o meio social (MOREIRA, 2018), deixando claro que a relação entre o trabalho e a educação que iremos expor neste texto se refere às argumentações de Lukács (2018) e Tonet (2005), em que o trabalho é a relação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é a relação do indivíduo humano com outros da mesma espécie. O trabalho também, de certa forma, medeia a relação entre sociedade e indivíduo. O mesmo ocorre com a educação em relação ao trabalho e, a partir deste, surgem outras relações da atividade humana como arte, religião, filosofia, política etc.

3.1 O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO SER SOCIAL

Lessa e Tonet (2011) fazem uma síntese do pensamento marxiano sobre o trabalho, afirmando que os homens não somente constroem materialmente a sociedade pelo trabalho, mas também como indivíduos. Com isso, todo ato de trabalho dá origem a novas situações, tanto objetivas, quanto subjetivas. Assim, o homem estará sempre construindo o novo, ou seja, o trabalho é:

O processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É, sempre, a objetivação de uma prévia-ideação e a resposta a uma necessidade concreta. Da prévia-ideação à sua objetivação: isto é o trabalho. Vale enfatizar que, para Marx, nem toda atividade humana é trabalho, mas apenas a transformação da natureza (LESSA; TONET, 2011, p. 21).

Dessa forma, o homem, ao passo que transforma a natureza – pelo trabalho – é, ao mesmo tempo, modificado por ela. O trabalho é o processo que realiza a síntese da transformação consciente da natureza com o homem. É o elemento essencial que permite integrar o natural ao social. O homem organiza suas bases sociais e, por isso, não se esgota com o trabalho, pois a partir dele surgem novas demandas e categorias que formam o ser social, mas que possuem uma dependência ontológica, uma autonomia relativa e uma determinação recíproca em relação a ele.

Lessa (2016a, p. 29), na esteira de Marx e Lukács, afirma que o trabalho é a “atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social”. É a categoria fundante do ser social “do mundo dos homens” e também é responsável pela efetivação do salto ontológico que retira a existência humana das meras necessidades biológicas. Lessa (2016a) conclui que não pode haver existência social sem o trabalho. Marx, em *O Capital*, afirma que o trabalho é um processo em que o homem e a natureza participam.

(...) processo em que o ser humano com a sua ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potências nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2011a, p. 211).

É pelo trabalho que o homem se serve da natureza (causalidade dada)³⁰ – base material indispensável ao mundo dos homens – para transformá-la em prol de uma nova objetividade (causalidade posta). O trabalho possibilita que, ao transformarem a natureza, os

30 Causalidade (dada ou posta) é, segundo Lukács (2018), o princípio do movimento autofundado que existe independentemente do agir humano ou mesmo que seja fundado pelo ato da consciência (PEREIRA, 2015).

homens também se transformem. E isso permite, de acordo com Lessa e Tonet (2011), a constante construção de novas situações históricas e novas relações sociais, conhecimentos e habilidades em constante articulação e previamente idealizados em ato teleológico, consciente, construindo, assim, novas possibilidades e uma nova objetividade. Em Lessa (2012, p. 35), podemos extrair uma síntese dessa relação trabalho-natureza e as transformações que causam no desenvolvimento da totalidade social:

Portanto, ao transformar a natureza para atender à necessidade primeira e “eterna” da reprodução social, qual seja a produção dos meios de produção e de subsistência, o ser humano termina produzindo muito mais do que o idealizado. Ele produz uma nova situação objetiva e gera transformações subjetivas nos indivíduos: por isso, todo ato de trabalho remete necessariamente para além de si próprio. Produz consequências que, ao se sintetizarem com as consequências dos outros atos dos outros indivíduos, dão origem às tendências histórico-universais.

Com isso, Amorim (2018) nos revela que teleologia e causalidade, para Lukács (2018), se constituem como elementos estruturais do trabalho. Para o referido autor, “Natureza e trabalho, meio e propósito resultam, portanto, desse modo, em algo em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho” (LUKÁCS, 2018, p. 19).

Assim sendo, de acordo com Netto e Braz (2012), o desenvolvimento do ser social implica o surgimento de uma racionalidade, sensibilidade e de uma atividade sobre a base do trabalho que criam objetivações próprias. Os autores destacam que, no ser social desenvolvido, o trabalho é uma de suas objetivações. Isto posto, o ser social constitui-se como um ser que se particulariza, porque é 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. sociabilizar-se (NETTO; BRAZ, 2012, p. 53).

Caracterizado dessa forma, o ser social não tem similaridade com o ser natural, pois ele só pode ser identificado em sociedade, revelando-se como um sistema que resulta da autoatividade dos homens e permanece aberto a novas possibilidades por ser uma estrutura histórica inconclusa, apta a reconfigurar-se e a enriquecer no curso da história (NETTO; BRAZ, 2012).

Com a ajuda de Lukács (2018), podemos perceber que o processo de desenvolvimento do ser social é o processo de *humanização* dos homens em que as

determinações naturais³¹ têm um papel cada vez menos relevante na vida humana. As barreiras naturais sofrem um recuo, porém elas são insuprimíveis, pois podem decrescer à medida que, pelo trabalho, os homens transformam a natureza e a si mesmos.

Nesse raciocínio, Lukács (2018) estabelece o trabalho como o modelo do ser social, o fenômeno originário, é a protoforma do agir humano em que estão contidas todas as determinações e essência desse novo ser social. É através do trabalho que o homem rompe com a barreira natural para o mundo social. É a verdadeira práxis transformadora da sociedade e é uma condição de existência humana.

Sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. Por isso Marx diz com razão: “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (LUKÁCS, 2018, p. 9-10).

Em *O Capital*, Marx (2011a, p. 212) explica as principais características do processo de trabalho: primeiramente, há “a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho”; em segundo, “a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho” e, por fim, “os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”. Assim, o processo de trabalho é uma atividade dirigida com o fim de criar valores de uso e de apropriação dos elementos naturais às necessidades humanas. Desse modo, dialogando com Marx e Lukács, Lessa (2012, p. 32-33) salienta que as conexões ontológicas inerentes ao processo de trabalho são:

1) a ação sobre a natureza e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática; 2) esta capacidade de idealizar (isto é, construir na ideia) antes de objetivar (isto é, construir objetivamente) possibilita a escolha entre as alternativas de cada situação e; 3) escolha feita, inicia-se a objetivação, que é sempre uma transformação da realidade; por isso toda objetivação produz uma nova situação, pois a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi transformada).

Com o estudo desenvolvido por Amorim (2018), acrescentamos que a relação do homem com a natureza no processo de trabalho diz respeito ao homem, pelo fato de que, diferente das demais espécies animais, o homem consegue se apropriar da matéria natural em função de sua existência, mas também age sobre a natureza de forma planejada, idealizada previamente, transformando-a e, conseqüentemente, transformando-se, como já foi destacado

31 Não deixam de existir, pois são insuperáveis no processo de constituição do homem.

em alguns momentos deste texto. Mas, essa transformação consciente do homem com a natureza só se realiza porque, segundo Marx (2011a, p. 255), “ele desenvolve as potências que nela jazam latentes e submete o jogo de suas forças e seu próprio domínio”. Complementa Amorim (2018), que isso pressupõe a necessidade de conhecer os elementos da natureza indispensáveis ao processo do trabalho. Assim, ancorada em Lukács (2018), conclui a autora que:

O ser humano, diferentemente dos demais seres, não herda geneticamente o conhecimento necessário à realização de atividades que produzam, pelo intercâmbio com a natureza, meios de subsistência e meios de produção imprescindíveis à reprodução do indivíduo e da sociedade (AMORIM, 2018, p. 23).

Como já foi apontado, em linhas gerais, o trabalho é o ato originário, o fundamento do ser social, o modelo de toda práxis social, mas o homem não se reduz ou se esgota no trabalho. Ou seja, o ser social não se reduz ao trabalho, cabe a este impulsionar o surgimento de novas necessidades e possibilidades. Quanto mais se desenvolve, mais suas objetivações transcendem o complexo do trabalho, afinal, no ser social, existem esferas de objetivação que se autonomizam das exigências imediatas do trabalho como, por exemplo, a ciência, a educação, a arte etc. (NETTO; BRAZ, 2012).

Assim, para pontuar o debate sobre a educação, partiremos das afirmações de Lukács (2018), que percebe que a escola é, atualmente, obrigatória e universal, principalmente nos países “civilizados”, desenvolvidos em que as crianças não trabalham. Nesse caso, há também, nessa liberação de tempo para a educação, uma consequência do desenvolvimento industrial. Em suas palavras:

Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdo, método duração etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem. Naturalmente, se circunstâncias bastante alteradas permaneceram por um período suficiente, terão determinado efeito de retorno sobre a qualidade física e psíquica dos seres humanos (LUKÁCS, 2018, p. 134).

Dessa forma, Santos Neto (2014) expressa que a educação ocorre no cotidiano, mediante o seu processo de exteriorização e interiorização. O homem como ser social se faz na relação com a natureza mediada pelo trabalho. Nisso, a educação, como as outras categorias sociais, possui em sua estrutura fundamental uma relação com o trabalho. Pode-se observar isso no movimento de interiorização e exteriorização que se opera no processo de aprendizado e no movimento dialético entre teleologia e causalidade. Para o autor

mencionado, por possuir uma autonomia relativa, a educação é uma atividade que excede o reino de produção, visto que a educação está relacionada ao conjunto de preceitos teleológicos, que Lukács descreve como atos teleológicos secundários. Em Lukács (2018, p. 136):

As necessárias posições teleológicas tomam, como vimos, duas formas: posições que aspiram a uma transformação de objetos naturais (no sentido mais amplo da palavra, portanto também inclusa a força da natureza) para realizar uma finalidade humana, e aquelas que desejam atuar sobre a consciência de outros seres humanos para os induzir a posições desejadas. Quanto mais se desenvolve o trabalho e, com ele, a divisão de trabalho, quanto mais independência obtêm as posições teleológicas do segundo tipo, tanto mais podem elas se desenvolver como um complexo próprio da divisão de trabalho. [...] posições teleológicas desse tipo podem ser, espontânea ou institucionalmente, colocadas a serviço de um domínio sobre aqueles a ele subjugados, daí o tão frequente enlace do trabalho intelectual tornado independente com os sistemas de dominação de classe, ainda que seus inícios sejam antigos, ainda que no curso da luta de classes [...].

Podemos destacar dessa longa, mas necessária citação, que a distinção ontológica entre a educação e trabalho reside no fato de que a educação está relacionada às atividades que atuam sobre o comportamento dos indivíduos e, ao final desse processo, não há nenhum objeto materialmente constituído, pois ela produz resultados relacionados ao processo de reprodução social (SANTOS NETO, 2014).

Em relação à reprodução social, Santos, E. (2019) revela que o elemento fundamental é a consciência. É ela que permite a diferenciação entre a reprodução do indivíduo e do gênero humano. Dessa forma, a reprodução social é o processo em que se sintetiza dois de igual estatuto ontológico, como destaca Lukács (2018): a generalidade humana e a individualidade. Assim, de acordo com o autor, a reprodução social é o nexo ontológico entre os processos de complexificação das relações sociais e individualidades.

Em Lessa (2012), ancorado nos estudos de Marx e Lukács, é revelado que a reprodução segue algumas tendências gerais. Em primeiro, as relações sociais ficaram cada vez mais genéricas. Com o desenvolvimento do capitalismo, a sociedade ficou cada vez mais articulada no mercado mundial, de tal modo, que hoje podemos dizer que a humanidade está integrada em uma vida social comum. Em segundo, as constituições de sociedades, internamente, ficaram cada vez mais complexas e heterogêneas. O desenvolvimento do ser social significa crescente complexificação interna das sociedades. Por terceiro, o fato da vida social mais desenvolvida exige a complexificação dos indivíduos. Os homens têm que se desenvolver cada vez mais e, por sua vez, é uma das condições para que a sociedade continue na sua evolução. Enfim:

Quanto mais as formações sociais se desenvolvem, duas tendências de fundo se apresentam, sempre como determinações reflexivas: a) articula-se cada vez mais intensamente a vida dos indivíduos em uma história genérica, e b) aumenta a heterogeneidade, tanto de cada formação social como também na constituição interna de cada individualidade, dando origem a diferentes e novas relações, instituições e complexos sociais (LESSA, 2012, p. 47-48).

Segundo Santos, E. (2019), na relação do indivíduo com o mundo, mediado pelo trabalho, é que surgem os complexos que compõem a totalidade social. O complexo da educação como responsável pela elevação do ser social, possibilitando ao indivíduo singular a apropriação do acervo produzido e acumulado, bem como a reelaboração, pelo coletivo da humanidade e prepará-lo para conviver em sociedade. Desse modo, a educação em Lukács (2018, p. 14) é:

Processo de apropriação e reprodução ativa do patrimônio genérico, que se manifesta pela produção do novo por meio da atividade de criação e recriação, de modo que tem como finalidade preparar o indivíduo para dar respostas socialmente esperadas em quaisquer circunstâncias.

Por esse ângulo, em termos gerais, de acordo com Santos Neto (2014, p. 26), a educação constitui-se como “forma específica de apropriação das forças materiais e espirituais da humanidade”. No entanto, alerta o autor, que as necessidades da educação dependem do desenvolvimento das forças produtivas e dos valores fundamentais de reprodução da sociedade, já que vivemos em sociedade de classes, sob o modo de produção capitalista, e que “a educação formal (escola) constitui um privilégio das classes dominantes e um modo de apropriação de mais-trabalho e de preservação dos interesses das classes dominantes” (SANTOS NETO, 2014, p. 27)

Nesse sentido, Maceno (2017) observa que, de um lado, a complexificação da educação resulta de um dado desenvolvimento econômico e uma determinada totalidade social. Por outro lado, é uma exigência colocada pela reprodução social desta mesma totalidade social. Com isso, Lukács (2018) reconhece a função ontológica da educação no desenvolvimento da reprodução social. Ela é responsável por transmitir aos seres humanos a generalidade do ser social e a cultura historicamente acumulada pelo conjunto da humanidade.

3.1.1 Educação e reprodução social

Nesta subseção, pretendemos identificar a definição e função ontológica, o que é imanente ao complexo da educação na perspectiva da formação humana, sob uma lógica das sociedades de classe, em especial, a capitalista. Sendo assim, vejamos agora a questão da educação e sua relação ontológica com o trabalho, destacando que, a prática educativa é a relação entre um sujeito e um objeto, sendo que este objeto também deve ser um sujeito em ação de consciência tentando induzi-lo a agir de determinada maneira, como resume bem Tonet (2005, p. 139):

A ação educativa se exerce sobre indivíduos conscientes e livres (quer dizer, portadores de consciência e liberdade) e não sobre uma “matéria-prima” inerte e passiva, regida pela lei da causalidade [...]. No trabalho, se dispusermos dos conhecimentos e das habilidades necessários e realizamos as ações adequadas, é certo que, salvo a intervenção do acaso, atingiremos o objetivo desejado. No caso do ato educativo, o mesmo conjunto de elementos está longe de garantir a consecução do objetivo, pois não podemos prever como reagirá o educando

Desse modo, iniciaremos este debate sobre o complexo da educação com os apontamentos de Santos (2017), que com base em Lukács (2018), estabelece a educação como um fenômeno social imanente aos homens e que se origina das relações humanas e contradições vividas na sociabilidade. Em outras palavras, e de acordo com Maceno (2017), a principal função da educação é atuar na direção da construção do indivíduo como membro do gênero humano e, por isso, mediar a reprodução social.

Segundo Saviani³², a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Nesse sentido, ela pode ser entendida como uma exigência do e para o processo de trabalho. O trabalho educativo é para o autor “o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 7). Para o autor, entender a natureza da educação como trabalho não-material³³ (que nesse sentido, para ele, o produto não se separa do ato de produção) permite situar a especificidade da educação compreendida como conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da

32 Um esclarecimento sobre as posições de Saviani sobre educação deve ser tecido. Já há algum tempo, uma linha ligada ao marxismo vem realizando, a partir de estudos de Lukács e Marx, críticas, sobre sua posição de trabalho enquanto princípio educativo. Lazarini (2015) explica que Saviani (2008) parte de uma concepção de trabalho não-material em vez da concepção marxista de trabalho produtivo e improdutivo e, ainda, sua ideia de trabalho como princípio educativo. Ao fazer a aproximação entre educação-trabalho, nega os estudos da concepção ontológica de Lukács (2018) da ideia da existência das posições teleológicas primárias e das posições teleológicas secundárias – já referenciada em discussões no início deste capítulo. Por essa distinção e, entre outros aspectos, em sua crítica à Saviani, Lazarini (2015, p. 372) demonstra ainda que “em concordância com Lukács, entendo que as práticas educacionais dizem sempre respeito à interferência dos homens sobre os homens, cujo objetivo fundamental é que um indivíduo ou grupo de indivíduos responda às mais variadas demandas sociais”.

33 Na obra de Saviani (2008), o trabalho não-material refere-se à produção do conhecimento, do saber.

humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens³⁴.

Aqui, destacamos que, com as pesquisas de Amorim (2018), em uma sociedade pautada pelas regras capitalistas, a educação voltada para o trabalho – alienado e explorado – trata-se de uma educação unilateral, no qual a finalidade é adaptar as demandas do modo de produção capitalista para a classe trabalhadora, em que a educação escolar passa a ser demandada pelo capital, atrelada ao desenvolvimento acelerado das forças produtivas, um reducionismo ao empreendedorismo empresarial. Ou seja, uma educação voltada para o trabalho, institucionalizada pelo Estado encontra-se atrelado aos interesses do capital. Por isso, nesse trabalho, partiremos da perspectiva defendida por Lukács (2018) e seus intérpretes.

Lukács (2018, p. 133) refere-se à importância do papel da educação na reprodução social, destacando que “é possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação”. Para o pensador húngaro, cabe à educação o papel de capacitar os homens a “reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer em sua vida” (LUKÁCS, 2018, p. 133). Nessa lógica, para o referido autor, a educação dos homens nunca estará efetivamente concluída.

Desse modo, a educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, por isso, estabelece uma relação de dependência ontológica, possuindo, no entanto, uma autonomia relativa em relação a ele, bem como uma determinação recíproca. A dependência ontológica está alicerçada no fato de que, como mostra Lukács (2018, p. 87), “todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado”. O trabalho é o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, além de por muito tempo, aparecer como o único âmbito desse desenvolvimento.

Como categoria fundante do ser social, o trabalho tem a prioridade ontológica em relação às demais categorias e complexos sociais, que só podem ser produzidos no âmbito da sociabilidade já constituída, em cujo cerne a totalidade social expressa o momento predominante. Os complexos sociais só alcançam autonomia num contexto já crescentemente sociabilizado pelo desenvolvimento do trabalho (LIMA, JIMENEZ, 2011, p. 79).

34 Mediante as leituras realizadas, entende-se que educação não é trabalho no exato sentido traçado por Marx, como já foi exposto. Mas, para um estudo mais detalhado, sobre essa polêmica bastante atual dentro de correntes do marxismo, indico o trabalho do autor Ademir Quintilio Lazarini intitulado: **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. Além disso, há também estudos de autores como Lessa, Tonet etc.

Essa dependência ontológica está na base da relação com o trabalho, por ser o complexo originário do ser social. Por isso, a educação também possui, em relação ao trabalho, uma autonomia relativa, devido ao fato de possuir funções específicas, que são essencialmente distintas do intercâmbio entre o homem com a natureza e que assumem características particulares que os diferem do trabalho (LIMA; JIMENEZ, 2011).

Nesse processo, de acordo com Lima e Jimenez (2011); Amorim (2018) e Bertoldo (2015), a educação, por ser fundada pelo trabalho, estabelece com ele uma relação de identidade da identidade e da não-identidade. O caráter de identidade se concretiza no fato de que o trabalho se transforma no modelo de toda a práxis social. A educação, assim como o trabalho, caracteriza-se pela objetivação do movimento de séries causais e posições teleológicas.

Nesse sentido, a educação, como o trabalho, realiza-se pela relação entre teleologia e causalidade. Em relação ao processo de não-identidade se caracteriza pelo fato de no trabalho serem postas teleologias primárias, que se realizam no intercâmbio entre homem e natureza, sendo assim, tendem a transformar objetos da natureza em valores de uso. Em relação à educação, as posições teleológicas são secundárias, que visam influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições. À vista disso, Lima e Jimenez (2011, p. 80) afirmam que:

No trabalho, a objetivação da posição de fim se realiza a partir da escolha entre alternativas possíveis, encontradas na causalidade – a qual é indiferente ao fim posto. Nesse caso, o resultado do trabalho pode não corresponder à intenção do seu executor porque, além de não haver identidade entre sujeito e objeto e de não ser possível conhecer todas as determinações do real, ao movimentar as séries causais, o trabalho produz consequências imprevisíveis, vinculadas ao acaso. Na educação, são postas teleologias secundárias, voltadas a influenciar o comportamento de outros sujeitos, visando à realização de determinadas posições teleológicas. Aqui, a teleologia dirige-se a outro sujeito (ou vários sujeitos), o qual não é indiferente ao processo.

Amorim (2018) explica que a essência da educação é formada pela síntese entre teleologia e causalidade, porém, na educação, tanto o sujeito, quanto o objeto, são o próprio homem. Nisso, o pôr teleológico é operado na consciência de outro sujeito, ou seja, como nos informa Lukács e já mencionado, a educação cabe influenciar os homens a reagirem sobre as alternativas de vida que lhes são impostas.

Em vista disso, Bertoldo (2015, p. 163), ao analisar, com base em Lukács, o complexo da educação, explica que “Para entender a educação em termos de sua contradição,

[...], é necessário levar em conta que a reprodução social se realiza de modo desigual, produzindo sempre uma realidade nova e contraditória”. Dessa forma, a realidade social é constantemente produzida pelos atos humanos, ocasionando o surgimento do novo, novas objetivações sociais, porém, isso, sem uma completa dissolução do velho. Em sua essência, esse processo, não deixa de apresentar suas contradições. “Em função disso, a educação, como categoria operante que faz parte desta totalidade social, passa também a atuar a partir das contradições próprias da reprodução social” (BERTOLDO, 2015, p. 163).

Dessa forma, Bertoldo (2015) elucida que são inerentes à função da educação dois elementos: o primeiro elemento destaca-se por ser função da educação à conservação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e, com isso, o segundo elemento seria, preparar, no presente, o indivíduo para agir adequadamente as situações futuras. Então, a supracitada autora, em diálogo com Lukács (2018), vai definir a função da educação como:

Assim, a educação busca conservar, manter e preservar tudo aquilo que o homem, ao longo de sua existência, aprendeu a fazer. E como tal, ela deve educar o indivíduo para que se aproprie deste patrimônio cultural, científico, dos valores e costumes que foram sendo produzidos no tempo (BERTOLDO, 2015, p. 164).

Entretanto, ela descreve que, diferentemente de outras concepções de educação que possuem o mesmo sentido, como por exemplo, os reprodutivistas Bourdieu, Passeron e Althusser, em que a educação é vista simplesmente como reprodutora das relações sociais de produção, segundo eles, em uma sociedade capitalista, a educação cumpre apenas o papel de reproduzi-la e perpetuá-la.

Essa concepção lukacsiana de entender a educação seria mais uma forma de preservar e manter o *status quo* inalterado. Mas, o que diferencia a concepção de Lukács (2018) dos demais autores é que, o ponto de partida do ser social para Lukács é o trabalho (categoria fundante). Assim, é impossível qualquer aproximação do autor de *Para a Ontologia do ser Social* com os supracitados reprodutivistas. Desse modo, uma concepção ontológica da educação implica a clareza do trabalho no processo de desenvolvimento da gênese do ser social, de seu caráter fundante, mas como já destacado em momentos anteriores, sem que isto signifique que a totalidade social a ele se reduza (BERTOLDO, 2015).

Destarte, o caráter conservador, de preservação e manutenção dos costumes, conhecimentos e habilidades não significa que a educação vai reproduzir no homem somente os ideais do passado, de acordo com a lógica temporal que não se encaixe ao presente ou futuro. A realidade opera sempre em contradições, por isso, é impossível que a educação

reproduza apenas o passado no indivíduo. Ou seja, assim como o ser social se reproduz de maneira contraditória, o mesmo ocorre com a educação, e este é o motivo que leva Lukács (2018) a afirmar que nenhuma educação pode preparar suficientemente (BERTOLDO, 2015).

Em síntese, nas afirmações de Maceno (2017), percebe-se que ao influenciar os homens a assumirem determinadas escolhas entre as alternativas que possuem, a educação contribui para constituição de um elemento essencial da reprodução social que é, em conformidade com Lukács (2018), a continuidade. Por isso, de acordo com o húngaro, ela transmite as aquisições materiais e culturais já adquiridas, exercendo um papel conservador, mas necessário para construir o novo.

Para prosseguirmos com a demanda específica deste capítulo, precisamos definir que tipo de educação nossa análise terá como foco, ou seja, clarear as distinções entre educação em sentido *lato* e em sentido *estrito*. Esta última, aliás, sofre um processo de dicotomia, um ensino propedêutico para aqueles que conseguem usufruir das benesses do capital e um ensino profissional voltado para a formação de trabalhadores para força de trabalho especializada, mostrando, assim, um falso caráter de universalização da chamada “educação para todos”.

3.1.1.1 A dualidade do processo educativo no sistema capitalista: uma breve síntese sobre a educação em sentido lato e estrito

Lima e Jimenez (2011) explicitam que a educação em sentido lato é um complexo universal e efetiva-se espontaneamente, empenhado em efetivar a apropriação por parte dos indivíduos das objetivações constituintes do gênero humano. Em sentido estrito, a educação surge da força da divisão de classes e é influenciada por seus interesses. Surge com uma diferenciação no interior da educação em sentido *lato*, mas não a substitui, pois se estabelece uma relação entre ambas, já que aparece para atender aos interesses particulares e não aos universais. As autoras também destacam que, a relação entre uma educação ampla e estrita, reside no fato de que:

A sociedade, ao mesmo tempo que exige dele sempre novos comportamentos, novas habilidades, novos conhecimentos, cada vez mais complexos, também produz as formas concretas para reproduzi-los. Na realização dessa função fundamental, a educação se desdobra em formas diferentes, de acordo com a situação concreta na qual se realiza (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 83).

Em Lukács, percebe-se que o essencial da educação – em sentido *Lato* ou *Estrito* – consiste em: capacitar os seres humanos a reagir aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que surgem na sociedade e que vierem a ocorrer em sua vida.

Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos — tomada no sentido mais amplo — jamais está inteiramente completa. Sua vida pode, sob circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação — em sentido estrito — o preparou (LUKÁCS, 2018, p. 133).

Em sentido *Lato*, espontâneo, a educação é uma categoria universal que se ocupa em concretizar a apropriação das objetivações que constituem o gênero humano. A educação ao longo de sua história passa por grandes dicotomias e transformações. A primeira delas é com o surgimento do ócio e a complexificação dos meios de produção e transformações no modo de sociabilidade. Nesse momento, quando passa a ter a defesa do *status quo* social, aflora-se o dilema entre classes. Com isso, surgem diferenças na especificação das finalidades, métodos e fins da atividade produtiva e social. Com o surgimento das classes, quem detém o ócio decide ter um processo educacional diferente, restrito. Assim, surge a educação em sentido *Estrito* para atender a uma demanda específica da sociedade. Sistematizada, orientada e organizada sobre determinadas demandas sociais, ela serve para atender as necessidades de determinada classe social (SANTOS, 2017).

Ou seja, nesse processo, ocorre a primeira dicotomia educativa. A educação, que antes era somente cotidiana, ganha a dualidade em *Lato* ou *Estrito*. A primeira, nesse processo, era destinada, predominantemente, aos trabalhadores e a seus filhos, realizando-se de forma assistemática no processo de produção e de existência no próprio convívio do cotidiano. Já a segunda, era destinada a quem possuía o ócio em local específico para tal finalidade. Era orientada a resolver problemas de interesse de determinadas classes em detrimento da outra e sistematizava conhecimentos. Essa dicotomia proporcionou aos filhos dos proprietários dos meios de produção um modelo educativo afastado do cotidiano (SANTOS, 2017).

Interpretando Lima e Jimenez (2011), Amorim (2018) nos alerta, que nessa possibilidade, à medida que pelo trabalho o processo de reprodução do ser social vai se complexificando, surgem novas necessidades e possibilidades objetivas de novas formas de sociabilidade. Com isso, vai sendo requerido o desenvolvimento de novas formas de se concretizar os complexos sociais e isso também ocorre com a educação. Para a autora, o caráter espontâneo da educação, com essa complexificação da realidade social, vai se fazendo

cada vez menos predominante, cada vez menos adequado ao desenvolvimento da humanidade, destaca-se, porém que, como mencionado em outros momentos, a educação em seu sentido mais amplo, *Lato*, jamais pode ser extinta do corpo social.

A diferenciação de ambas torna-se complexa haja vista que, como informa Lima e Jimenez (2011, p. 83) com base em Lukács, o fato de traçar uma linha divisória entre elas é quase impossível, por causa de não existir, “um limite metafísico entre essas duas formas de educação e sim uma mutua influência”. Mesmo assim, enquanto a educação em sentido *lato* se realiza pela síntese de atos singulares de qualquer membro da sociedade, em sentido *estrito* a educação é orientada por um grupo particular. Em síntese, a diferença entre elas consiste em:

A diferença fundamental entre a educação em sentido lato e a educação em sentido estrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda. Por outro lado, em sentido lato a educação é reproduzida espontaneamente e não pressupõe a divisão de classes; já em sentido estrito, sua reprodução é influenciada pelo antagonismo de classes (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 88).

Assim, com o acirramento da luta de classes, com a intensificação da divisão do trabalho, quem possui o controle dos meios de produção, a posse dos bens materiais e culturais, faz com que a educação funcione como mais um instrumento de dominação da classe trabalhadora. Nesse sentido, a educação – tanto *Lato*, principalmente, a *Estrita* – tende a caminhar na direção de dar resposta à expansão do capital, negando a possibilidade de atendimento das necessidades genuinamente humanas.

Ademais, a educação em sentido *estrito* passou, nos últimos anos, por um processo de fragilização, fragmentação e esvaziamento, ao mesmo tempo que incorpora em seu discurso, função e finalidades diversas, até mesmo, inviáveis e contraditórias, no entanto, propício ao desenvolvimento do capital. Dessa forma, apresenta-se como o instrumento capaz de garantir a transformação social e resolver os problemas da miséria, da violência e da empregabilidade (SANTOS E., 2019).

O surgimento da sociedade capitalista/burguesa, de acordo com Lessa (2012), significou, primeiro, uma nova relação entre os homens. Nela, as relações, antes de qualquer coisa, servem como instrumento de enriquecimento pessoal. Ou seja, passou a prevalecer o individualismo dos indivíduos sobre o coletivo social. Em um segundo momento, destaca-se a exploração dos trabalhadores realizado segundo as leis de mercado. Isso significa que tudo acaba reduzido a mercadorias, inclusive a força de trabalho, lembrando que cabe ao trabalho

produzir valores de uso, que supram as necessidades humanas, assim, garantindo a existência do indivíduo. Desse modo, na sociedade capitalista, o valor da força de trabalho é muito inferior do que as necessidades humanas dos próprios trabalhadores. Como ao capital o que importa são apenas as mercadorias e não as pessoas, o “‘humano’ da força de trabalho é desprezado” (LESSA, 2012, p. 46).

Em Santos Neto (2014), podemos perceber que, na sociabilidade capitalista, a educação tem, entre seus propósitos, o processo de preparação e adequação da força de trabalho do operário para o mercado de trabalho. Para o autor, isso quer dizer que, o capital subordina o processo de produção e reprodução da educação da mesma maneira que controla o processo de trabalho na atual sociabilidade capitalista. Nesse processo, o trabalho assalariado surgido na sociedade capitalista necessita de trabalhadores livres – ao contrário do que ocorria nas sociedades escravocrata e feudal (trabalho escravo e servil) – e também requer a subordinação à lógica do capital. Assim, o trabalhador, agora assalariado, já não poderia atender as demandas do capital se não dispusesse ao menos de uma educação elementar, básica.

Assim, os estudos de Manacorda (2007) e Neto (2014) vêm afirmar que podemos perceber o surgimento das escolas junto com as fábricas. As leis de Estado que criam a escola estão juntas com as leis que limitam, suprimem a aprendizagem corporativa da época. Ou seja, com o surgimento da sociabilidade capitalista, ocorre a intensificação da complexificação social, com isso, o aprofundamento da dicotomia educativa.

Isto posto, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, com a complexificação da sociedade e suas contradições, a educação, a cada dia, assume novas funções. Nesse segmento, em Bertoldo (2015, p. 161), não cabe à educação a construção de uma nova sociedade.

[...] enquanto um complexo de atividades que faz parte da totalidade do ser social, não tem, na sua essência, a função de construir uma nova realidade, no sentido de representar uma instância decisiva, revolucionária, num processo que implica uma ruptura com um determinado modo de produção e a construção de um novo. No entanto, isto não significa que seja invalidada a importância do seu papel e sua função no processo de desenvolvimento do gênero humano.

Partindo desse ponto de vista, a autora desmistifica a função que hoje é atribuída à educação, como exposto acima. Isso, por um lado, significa que a educação não é responsável pela transformação social, por outro, o extremo de total descrença, que não vislumbra possibilidades a partir da educação, que podemos dizer, também não é real. Assumir uma ou

outra perspectiva, significa, em um primeiro caso, a tendência de atribuir à educação um poder de resolver as desigualdades sociais, afinal, a educação é concebida, como alerta Saviani (1991, p. 17) “como instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade”. Em um segundo caso, atribui-se poder absoluto ao Estado e ao Capital. Porém, como observamos em Marx e Lukács, compreendemos que, no capital, não existe poder absoluto em relação ao processo de reprodução social (AMORIM, 2018).

A referida autora continua esclarecendo que, no capitalismo, as necessidades que vão surgindo são consideradas relevantes no processo de produção, mas não são as reais necessidades humanas, e sim as do capital, assim, a educação, nesse sistema, é chamada a cumprir funções particulares dirigidas à reprodução do sistema capitalista.

Em Santos (2017), percebemos que essas transformações no complexo educativo e na sociedade ocorreram devido ao fato de a burguesia ser a proprietária dos meios de produção. Diante desses acontecimentos, a classe burguesa conseguiu adequar a escola do trabalhador às suas necessidades, seus particularismos. Já para seus filhos, a burguesia escolheu o ensino que lhe convém, mais precisamente, aquele que pode cristalizar a posição de classe, assim, a escola vai contribuindo para consolidação do histórico dualismo social educacional. Contudo, não existe uma cristalização plena em uma sociedade cheia de contradições. Dessa forma, devido ao caráter de dependência ontológica da educação, conjugado com sua natureza de autonomia relativa e determinação recíproca em relação ao processo de trabalho, não permite que esse, de cristalização plena, consolide-se sem as contradições inerentes ao processo de luta de classes, mesmo em seu viés dicotômico na sociedade capitalista.

Dessa maneira, continua Santos (2017), um dos principais fatores que contribuíram para consolidação da dicotomia educativa, dentro do dualismo histórico presente na educação capitalista são os anseios da classe trabalhadora. Nesse momento da história, a classe produtora, carrega, no complexo educacional, a capacidade de atender as expectativas de sua instrumentalização intelectual e, com isso, oportunizar aos trabalhadores e seus filhos a esperada e tão desejada ascensão social no capitalismo. “A classe burguesa, sabedora desses anseios, carrega na escola a responsabilidade de, como já sabemos, conservar o estado de dominação, oferecendo àquela classe apenas o necessário para reproduzir o capital” (SANTOS, 2017, p. 67).

E, continua Santos (2017) que, nesse sentido, é possível, em determinado momento da história, constatar que uma classe social precisou de conhecimentos melhor elaborados intelectualmente, enquanto a outra foi determinada a tocar o aparato produtivo que

se complexifica de forma crescente. Entretanto, a burguesia não pode ofertar formações ontologicamente integrais, transformadoras à classe trabalhadora, sob o risco de perder a posição de comando político-social. Para se livrar desse problema, a burguesia oferta uma instrução profissionalizante para formar seus operadores com conteúdos fragmentados, parciais, aligeirados e com qualidade duvidosa, e que apenas possam atender, em seus limites, aos interesses da fábrica capitalista.

Com base em Lukács, Amorim (2018) esclarece que a educação em sentido *lato* é sempre inacabada, visto que a vida pode sempre apresentar novos desafios e realidades distintas das quais a educação em sentido estrito havia preparado. Aliás, a educação em sentido estrito é embutida de interesses particulares das classes dominantes sobre as subalternas. Com isso, em sentido estrito, a educação que aparece na sociedade de classes tende a se constituir de forma predominante por causa do processo ininterrupto do desenvolvimento do trabalho, da divisão das forças produtivas, como também pela necessidade de controle ao acesso ao conhecimento, que em sua maioria é negado à classe trabalhadora, permitindo-lhes apenas acesso ao essencial para sobreviver e continuar no mercado do trabalho.

Neste atual momento da história, a educação serve como uma mercadoria para satisfazer as necessidades do capital em contrassenso às necessidades genuinamente humanas. Emir Sader (2008), no prefácio de *Educação Para Além do Capital*, descreve que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial de mudança, tornou-se instrumento dos estigmas da sociedade capitalista. Reduziu-se a fornecer um conhecimento mínimo e pessoal necessário à maquinaria produtiva do sistema capitalista para gerar e transmitir valores de legitimação dos interesses dominantes. Tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de consenso entre o injusto sistema de classes sociais. É mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema, distorcendo seu papel de instrumento de emancipação.

Desse modo, na próxima seção, pretendemos discutir se é possível organizar, realizar estratégias e ações no interior da escola, na qual permita a formação de sujeitos revolucionários em torno da emancipação humana. Nisso, abordaremos algumas questões acerca da formação humana, principalmente, as atividades educativas emancipadoras de Tonet (2005), por entender a centralidade do trabalho no processo de formação do ser social, os limites e contradições da sociabilidade capitalista.

3.1.2 Educação e formação humana

Tonet (2016b) esclarece que talvez o melhor termo que defina a formação humana seja o conceito da palavra grega *Paidéia*, que significa, segundo o citado autor, o ideal de desenvolver no homem o que é específico de sua natureza: o espírito e a vida política. Mas, Tonet destaca que esse tipo de formação era privilégio apenas de um grupo, de algumas pessoas; os cidadãos. Além disso, excluía-se todo tipo de atividade que lidasse com a transformação da natureza. Como expoentes desse ideal de formação humana grega, a *humanista* romana, o *humanismo* renascentista e a *bildung* alemã. Entretanto, Tonet (2016b) explica que esses momentos da trajetória humana expressam a unilateralidade desse tipo de formação humana, em que só é privilegiado o cultivo do espírito humano. A problemática do trabalho, transformação da natureza, manipulação da matéria para produção de riquezas era deixada de lado, por isso, a formação se dirigia àqueles que não precisavam trabalhar e tinham tempo livre para se dedicar integralmente às atividades espirituais.

Já em relação ao capitalismo, segundo Tonet (2016b), a ideia de formação humana sofreu bastante mudanças. Ocorreu uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como atividade principal. Porém, foi o trabalho como simples meio de produção de mercadorias, e não como atividade criativa que desenvolve potencialidades humanas. Antes da consolidação absoluta da burguesia, a atividade cultural ainda era bastante valorizada, mas cada vez mais perpassada pela lógica do ter, “uma verdadeira espécie de cereja no bolo da acumulação da riqueza material” (TONET, 2016b, p. 90).

Segundo Tonet (2016b), foi Marx quem revolucionou a maneira de se pensar a formação humana. O fundamento dessa nova concepção está fundamentada na ideia de articulação entre matéria e espírito, subjetividade e objetividade do ser social. Marx constata que o ser social se define na práxis.

É interessante, neste momento, recuperar a discussão sobre o trabalho, este responsável pela produção dos meios de subsistência para a existência da sociedade. Essa é a função do trabalho e o que o distingue das demais práxis sociais. Portanto, a educação é uma práxis social, realizando e reproduzindo a relação dos homens entre si, e não com a natureza. De acordo com Lima e Jimenez (2011), o surgimento do complexo da educação no ser social está atrelado à necessidade fundamental para a continuidade do homem enquanto ser genérico.

Em síntese, na relação trabalho-educação, esclarece Tonet (2005) que a ação educativa se desenvolve entre indivíduos conscientes e livres, e não sob a matéria-prima, no caso do trabalho. Para melhor entendimento:

(...) o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. Não é preciso dizer que, indiretamente, também o trabalho media a relação entre o indivíduo e a sociedade, assim como a educação media a relação entre o homem e a natureza (TONET, 2005, p. 139).

Ou seja, o trabalho produz os meios de produção e de subsistência para a existência da sociedade. Esta é a função do trabalho e o que o distingue das demais práxis sociais. É um ato consciente que pressupõe um conhecimento concreto, determinadas finalidades e meios. Portanto, a educação não pode ser considerada um trabalho, pois ela é uma práxis social, realizando e reproduzindo a relação dos homens entre si e não com a natureza. Arremata Lessa (2012, p. 50):

O que distingue o trabalho das outras práxis é a sua distinta função social. Ao trabalho cabe a produção dos meios de produção e de subsistência; às outras formas de práxis cabem as funções preparatórias (as mais diversas) indispensáveis à realização dos atos de trabalho historicamente necessários. Por isso Marx pôde identificar o trabalho, em contraste com as outras atividades, com a atividade manual que converte a natureza em meios de produção e de subsistência [...].

Para melhor esclarecimento sobre o significado de práxis social, recorreremos a Netto e Braz (2012). Segundo os autores, a práxis inclui todas as objetivações humanas. Ela permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido. Assim, o ser social projeta e se realiza objetivamente e idealmente através da práxis, construindo um mundo de produtos, obras e valores em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Ela também pode produzir objetivações de que os homens necessariamente não se reconheçam, como algo que lhes é estranho. Seguindo essa lógica, os referidos autores destacam que as objetivações, resultados da práxis, devem atender a dois critérios: o primeiro é o de distinguir entre formas de práxis voltadas para exploração e controle da natureza e as formas voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens. O segundo diz respeito aos produtos da práxis que podem se objetivar material e idealmente.

Retomando as discussões sobre formação humana, de acordo com os estudos de Tonet (2016b), em *Educação contra o Capital*, esta categoria é uma construção histórica, por isso, socialmente datada, portanto, não é possível uma definição absoluta, é mais como um ideal a ser perseguido, apesar de ser possível apreender seus traços gerais. E, na sociabilidade capitalista, é a subordinação do trabalho abstrato que se pode entender a subordinação da formação humana, cultural/espiritual à produção de riqueza, assim, a impossibilidade de uma formação humana autêntica e integral. Para Tonet (2016b, p. 92), a formação humana, de

acordo com os fundamentos onto-metodológicos elaborados por Marx, pode ser entendida como:

O processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano.

Como se observa, na sociedade capitalista/burguesa e em suas inúmeras leis e regras, é atribuído a igualdade entre os homens por natureza, que, por princípio, poderiam ter acesso aos bens materiais e culturais do patrimônio humano. Porém, como sabemos, isso não ocorre, pois é impossível dada a desigualdade causada pela livre iniciativa, expressão do egoísmo humano. É proclamado que todos têm direito a uma formação integral, mas, como sabemos, por um lado, a maioria é excluída do acesso aos bens produzidos e dos meios que possibilitam essa formação.

Por outro lado, essa formação é defendida visando os aspectos espirituais: moral, artístico, intelectual e cultural. Também é atribuída a essa formação integral, na sociedade burguesa/capitalista, a preparação para o trabalho, mas desvinculada de seus aspectos formativo e ideológico voltados apenas para a formação da força de trabalho alienado, ou seja, esse aspecto de formação “integral” na sociabilidade do capital, nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria para atender aos interesses da reprodução do capital. E o aspecto espiritual também sofre deformações devido a todo o processo de produção e autoconstrução humana estar ligado e mediado, nesse modelo social, pela propriedade privada, logo, divisão de classes, social do trabalho e alienação (TONET, 2016b).

Em seus estudos, Amorim (2018), interagindo com Tonet (2005, 2016b) e Marx (2011a; 2011b) afirma que o conceito de formação humana em Marx advém do trabalho enquanto livre manifestação de potencialidades do indivíduo, que se realiza “ao produzir o que é necessário à própria existência e à reprodução da sociedade emancipada do trabalho alienado e propriedade privada, ou seja, no trabalho associado, que tem na propriedade coletiva o seu fundamento” (AMORIM, 2018, p. 49). Isto é, ao tomar o trabalho como ponto de partida, Marx demonstra que, em sentido ontológico, este se constitui, como já destacado, em uma práxis humana, que requer uma relação recíproca entre objetividade e subjetividade no ser social. A autora parte da concepção de formação humana expressa nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* (2011b), em que Marx tece suas primeiras considerações sobre

formação omnilateral, da potencialidade de desenvolvimento total dos sentidos humanos, isso, a partir da superação da sociabilidade pautada na propriedade privada. Em resumo, Tonet (2016b, p. 95), ao abordar sobre formação humana integral, afirma que:

Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso.

Aqui, torna-se interessante alguns comentários sobre o trabalho associado, pois Tonet (2005; 2016b) caracteriza essa categoria, a partir de Marx, como o domínio consciente, coletivo e livre dos produtores sobre o processo de produção e distribuição de riquezas em que todos, na medida que trabalham, segundo suas possibilidades, possam se apropriar do que necessitam de acordo com suas necessidades, com isso, a matriz para articulação entre matéria e objetividade com espírito/cultura e subjetividade. Enfim, é o trabalho voltado para o atendimento das necessidades humanas, e não para reprodução do capital, dessa forma, em seus limites, em uma real explicitação de desenvolvimento das potencialidades humanas. Esta forma de trabalho associado, por sua vez, possibilitará o acesso à riqueza espiritual/cultural e ao autodesenvolvimento das atividades mais especificamente humanas e um desenvolvimento harmonioso de diversos aspectos do ser social.

Como sabemos, é difundido pelo sistema do capital uma educação que forme o homem integral, capaz de pensar com lógica, discernimento moral, cidadãos aptos para contribuir com as transformações sociais, culturais, artísticas, científicas e tecnológicas para a paz, o progresso e a sustentabilidade, ou seja, pessoas participativas, críticas e criativas. Seria um ideal a ser perseguido, na escola e fora dela (TONET, 2016). Conforme já informado, a função ontológica da educação é permitir aos indivíduos a apropriação de habilidades, conhecimentos e os valores necessários para se tornarem membros do gênero humano. Mas, com a entrada da sociedade dividida em classes, a educação, principalmente em seu sentido estrito foi ‘sequestrada’, passando a atuar para satisfazer as demandas do capital. Desse modo, se por um lado, foi propagado o discurso acima, por outro, essa realidade é cada vez mais distante. Em síntese:

Se uma educação cidadã, participativa, crítica, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a

formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, então chegamos à absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, do que formar para a *escravidão moderna*. Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem e, portanto, uma forma de escravidão (TONET, 2016b, p. 99).

Não é novidade apontar que a educação é um instrumento essencial e muito poderoso na formação de qualquer indivíduo. Mas, sob o capitalismo, ela é organizada de modo a atender a demanda da classe dominante. Por isso, Tonet (2005) nos alerta que o que se pode e se deve fazer nesse sistema são atividades educativas – não a educação, em seu conjunto – que estejam inseridas e orientadas na luta de transformação da sociedade. Para isso, desenvolver atividades educativas que impliquem na orientação de uma sociedade emancipada em que a formação integral dos indivíduos seja possível, requer, em primeiro lugar, o conhecimento sólido, racional e claro sobre os fins que se pretende atingir. Em segundo, conhecer a realidade social concreta. Em terceiro, desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participarem de lutas sociais que visem a transformação da sociedade (TONET, 2016b).

A partir desses critérios, Tonet (2005) elenca cinco atividades que podem ser desenvolvidas: primeiro, refere-se ao próprio fim maior da educação, ou seja, o conhecimento, o mais profundo, sólido e racional possível da natureza que se pretende atingir, no caso, a emancipação. Um segundo requisito seria a apropriação do conhecimento real historicamente produzido pela humanidade em suas dimensões universais e particulares. O processo educativo se desenvolve em situações concretas e no mundo historicamente determinado. Em terceiro, o conhecimento da natureza essencial do campo da educação é necessário para garantir o cumprimento da função específica da educação na construção de uma nova forma de sociabilidade. Ele é necessário para evitar que a função da educação seja diluída ou desvirtuada para outros fins ou para que sejam subestimadas ou superestimadas as possibilidades desta atividade humana que é a educação. O quarto requisito seria os conteúdos específicos, próprios de cada área do saber humano, sejam eles das ciências sociais ou da natureza. A efetiva emancipação da sociedade implica a apropriação do que há de mais avançado em saberes e técnicas produzidos ao decorrer da história da humanidade. Por último, o quinto requisito seria a articulação da educação com as lutas sociais das classes populares, trabalhadoras, especialmente daquelas que ocupam lugares dentro da estrutura produtiva.

A educação, nesse processo, tem por finalidade “a formação integral do ser humano, enquanto uma condição basilar para o estreitamento da relação entre indivíduo e gênero no processo de reprodução social (AMORIM, 2018, p. 18)”. Nesse sentido, a autora defende uma educação voltada para a formação humana, em suas dimensões mais amplas, da formação do indivíduo nas relações deste com a generalidade humana. Enfim, não redutíveis ao trabalho. Destaca ainda que, esse modelo de educação só é possível de se materializar apenas na sociedade comunista.

Para melhor esclarecimento dessa última informação, em *Educação contra o Capital*, Tonet (2016b) afirma que essa forma expressa em Marx (2011b) de pensar a formação humana é uma absoluta impossibilidade nessa forma de organização social, ou seja, na sociabilidade do capital. Em suas palavras, “uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital” (TONET, 2016b, p. 95).

Essa impossibilidade expressa-se em três aspectos que, segundo Amorim (2018), interagindo com Tonet (2016b), são: uma distância cada vez maior entre o discurso que se propaga sobre formação integral no capitalismo e a realidade como se organiza essa educação, que na prática acaba sendo negada, devido ao aprofundamento da desigualdade social; em segundo, é necessário ao capital um contingente da classe trabalhadora preparada para vender sua força de trabalho, isso, a partir da propagação do ensino técnico-profissional que, na verdade, serve para alimentar as demandas mercadológicas do capital e, por fim, mesmo a formação da classe dominante é impossibilitada de ser integral, isso porque, no capital, sob a propriedade privada, a formação integral sofre serias deformações, seja em seu aspecto espiritual ou material.

Enfim, análises de Santos (2017), Lessa (2012; 2016a; 2016b), Tonet (2005; 2016b), Lessa & Tonet (2011), Amorim (2018), Lima e Jimenez (2011), Bertoldo (2015), Santos, E. (2019), Santos Neto (2014) dentre outros, baseando-se em Lukács (2018), afirmam que a educação é de fato uma práxis social em que uma de suas principais funções está vinculada à reprodução social.

Na luz da ontologia, a educação é responsável por tornar os homens aptos a reagirem diante das situações imprevisíveis da vida. Nesse momento, utilizando Rossi (2018), podemos afirmar que a educação, em seu sentido amplo, enquanto complexo social ontológico, possui a função de apropriação e transmissão do patrimônio cultural, seja ele material ou espiritual constituído ao longo da história da humanidade. Em sentido estrito, com

o surgimento da sociedade de classes, possui uma característica dominante, atendendo prioritariamente os interesses das classes dominantes.

E, no aspecto concreto, no momento atual de crise estrutural do capital, existem possibilidades de desenvolvimento de atividades educativas de cunho emancipatório. Agora, partindo do conceito de formação humana em Marx (2011b), contido nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, pretendemos apontar como possibilidade uma educação voltada para emancipação da classe trabalhadora: a omnilateralidade, que segundo Frigotto (2012, p. 267), é um termo que tem origem no latim, cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”.

4 A EDUCAÇÃO ORIENTADA PARA EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO OMNILATERAL

Como destacado no início deste trabalho dissertativo, nossa principal intenção é analisar em que medida a possibilidade da educação omnilateral é viável na sociedade capitalista, em especial no contexto de crise estrutural do capital. Para isso, partimos da premissa de que o capitalismo é hostil à formação humana integral, porém, a defesa e a luta por uma educação em que seja possível a formação da plenitude social deve continuar no horizonte revolucionário.

Assim, nossa pergunta de partida foi: qual a possibilidade de uma educação omnilateral no contexto de crise estrutural do capital? Com isso, partindo da tese de Mészáros, apresentamos as principais características da crise estrutural do capital e como ela interfere no processo educativo. Ulterior a isso, procuramos entender, com base no plano onto-histórico, a relação trabalho-educação e formação humana. Isso serviu para expor a concepção de educação/formação omnilateral em Marx.

Podemos adiantar que, no atual contexto de crise estrutural, no sistema capitalista, é impossível a realização de uma formação omnilateral, pois esta necessita de uma ruptura ampla e radical desse modelo de sociedade. Contudo, ela deve sempre estar no horizonte, uma possibilidade a ser alcançada pelo ser social.

Este capítulo será dividido em três sessões. A primeira expõe as principais características da educação em Marx, partindo de textos como: Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório (1982); Crítica ao Programa de Gotha (2012); O capital (2011a); e seus principais intérpretes, entre eles Sousa Jr. (2009a, 2009b, 2014); Manacorda (2007). Em um segundo Momento, a partir dos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* de 1844 (2010a) e de *A Miséria da Filosofia* (2009), apontaremos as principais características da formação omnilateral. Por fim, abordaremos os elementos constituintes das possibilidades emancipatórias.

Como aponta Sousa Jr. (2009b), a questão da omnilateralidade sempre foi destaque sobre a problemática da educação em Marx. É o oposto da educação unilateral burguesa, baseada nas relações de estranhamento e propriedade privada. A formação do homem unilateral da sociedade burguesa expressa-se, de início, na separação de classes sociais, que são antagônicas.

Com isso, desenvolvem-se modos diferentes de explicação e apropriação do real, ainda por meio do desenvolvimento de indivíduos em direções específicas, especialização da

formação dos homens em geral e de profissionais, desenvolvimento ou no plano intelectual ou manual, enfim, incorporação dos valores burgueses em relação à competitividade, egoísmo e individualismo e diversas formas de limitação do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital, entre outros aspectos.

Isto posto, Marx (2010a) revela que a formação da unilateralidade do ser social tem na propriedade privada sua definição, porque esta condensa a criação do trabalho humano alienado. “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o *nosso* [objeto] se os termos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*” (MARX, 2010a, p. 108, grifos do autor). Assim, para a formação do homem omnilateral, é necessária a superação, ou nos termos de Marx, a supressão da propriedade privada.

O termo omnilateralidade não possui uma definição precisa nas obras de Marx, ora referindo-se à educação, em outros momentos à formação humana. Todavia, há indicações suficientes para entender que ela pressupõe uma radical ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura, segundo Sousa Jr. (2009b), deve atender a uma demanda muito variada de aspectos da formação do ser social, nas dimensões do campo moral, ético, emoções, criação artística, fazeres práticos etc.

É importante deixar claro que esse novo modelo de formação do homem/mulher não implica, necessariamente, na formação de indivíduos geniais, mas sim de homens que se constroem historicamente, que são capazes de se reconhecerem em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, capazes de superarem a separação entre a atividade intelectual e o trabalho manual, assim, superando o individualismo e preconceitos da vida social do modelo capitalista.

Marx defende, em *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (1982), uma educação em que seria possível romper com os princípios da propriedade privada e do trabalho estranhado, alienado³⁵, ou seja, uma educação baseada em três fundamentos: primeiramente, voltada ao aspecto intelectual; em segundo, considerando uma educação física e, por fim, uma educação tecnológica.

Segundo esses aspectos, os trabalhadores adquiririam, de acordo com Manacorda (2007, p.87), ancorado nos estudos de Marx, um “desenvolvimento total, completo,

35 Marx descreve, nos Manuscritos, que existem quatro formas de estranhamento/alienação do homem em relação ao trabalho no processo de produção no sistema do capital: um momento em que está alienado da própria natureza, um segundo, dos produtos do trabalho, em terceiro, estranhado em relação ao outro (ser humano, gênero humano) e, por fim, estranha a si mesmo.

multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da satisfação da humanidade”. Assim, uma das principais contribuições desse autor para a educação é o entendimento do caráter formador que o trabalho possui para a formação do homem enquanto ser humano, social. Contudo, a concepção de educação em Marx não se resume ao princípio educativo do trabalho, pois, para uma formação omnilateral, é necessário atender outras demandas que constituem o ser social.

Como Marx não possui uma obra, manifesto ou tratado específico sobre educação, essa temática pode ser percebida em toda sua obra, especialmente porque, em relação à formação humana, procura compreender o modo como a realidade burguesa em suas características de trabalho estranhado, alienado forma homens unilaterais e como ela é submetida à dinâmica imposta pelo movimento de acumulação do capital, principalmente quando Marx disserta sobre a capacidade da classe trabalhadora, na transformação do entendimento de classe-em-si à classe-para-si, como também na práxis social como atividade política – educativa (SOUZA JR., 2009a).

Também cabe destacar que a principal contribuição de Marx e do marxismo foi a proposta da teoria revolucionária³⁶ que levaria ao comunismo. Para o autor alemão, o comunismo significa o momento efetivo, o movimento real que supera o estado das coisas atuais, a apropriação efetiva da essência humana pelo e para o homem, o movimento necessário da emancipação e da recuperação humana, a figura e o princípio para o próximo desenvolvimento histórico (MARX, 2010a).

4.1 A EDUCAÇÃO EM MARX: A FORMAÇÃO PARA A HUMANIDADE PLENA

Para Marx, em *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (1982), a articulação entre o trabalho e a educação escolar poderia edificar a classe operária acima das classes burguesas, pois seria um ganho real para a formação dos trabalhadores, já que representaria uma unidade das atividades manuais e intelectuais. Segundo o autor alemão, essa condição do trabalho alinhado ao conhecimento das ciências, linguagens, história etc. contribuiria para a elevação do espírito proletário para alcançar a revolução comunista, já que

36 “(...) que tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma revolução; que a revolução, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade” (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

estaria no cotidiano das lutas e das atividades autoeducativas dos movimentos e das lutas sociais (SOUSA JÚNIOR, 2014).

Para o autor de *A Crise da Escola* (2014), a união do trabalho com o ensino (educação escolar) atendia a dois fatores diferentes, segundo as elaborações de Marx; um primeiro seria responsável pela articulação desses dois elementos (trabalho e ensino) sob as determinações históricas da sociedade capitalista e o segundo refere-se a uma realidade em que o trabalho se configuraria não mais como uma atividade estranhada e alienante, mas sim um trabalho efetivamente livre, associado.

Marx faz uma crítica à educação burguesa, expressa na máxima de Smith de oferecer uma educação aos trabalhadores baseados na instrução básica e em doses homeopáticas. Para Marx (2010b), esse modelo educativo tinha por objetivo a formação cada vez maior e o mais rápido possível do número de operários para a atividade industrial. A instrução dependia do nível das condições de vida, baseado no modelo de moral burguês, seus princípios e memorização e, para manter seus benefícios, a burguesia não tem vontade de oferecer ao povo uma verdadeira educação. Nessa perspectiva, quanto menor fosse o tempo de formação desse profissional que iria para as fábricas, menor seriam os custos de produção, acarretando baixo preço do trabalho oferecido pelo operário e, conseqüentemente, baixa remuneração/salário.

Com esse modelo de formação, nos ramos industriais, em que não se exige praticamente nenhuma instrução e a existência material do operário é o bastante, “o custo exigido para produção do operário reduzem-se quase somente às mercadorias indispensáveis para mantê-lo vivo em condições de trabalhar. O *preço do seu trabalho* será, portanto, determinado pelo *preço dos meios de existência necessários*” (Marx, 2010b, p. 44, grifos do autor). Afinal, na produção capitalista, o que ocorre é o desenvolvimento da técnica e a combinação do processo social e de produção, assim, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 2010b).

Nessa perspectiva, de acordo com Marx (2011a), a indústria moderna elimina a divisão manufatureira do trabalho, principal causa do aprisionamento do trabalhador a uma atividade parcial, mas acaba reproduzindo-a de uma maneira mais monstruosa, transformando o trabalhador em um acessório consciente de uma máquina parcial.

Contudo, Marx conseguiu perceber que do sistema fabril brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica/educação física, em uma possibilidade de elevar a produção social em “único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 2011a, p. 549).

Em resumo, Marx expõe sua ideia de educação voltada para o desenvolvimento do homem completo que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado (principalmente se unir o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios e a formação tecnológica).

De acordo com o autor alemão (1982), o vínculo entre ensino e trabalho produtivo pode ser um dos mais poderosos meios de transformação da educação na sociedade para a classe trabalhadora, porém subordinado à rigorosa regulamentação da duração do trabalho segundo as diferentes idades (especificava Marx (2012): entre 9 e 12 anos – duas horas; entre os 13 e 15 anos – quatro horas e entre os 16 e 17 anos – seis horas)

Aqui, merece destaque desconstruir uma das principais acusações sobre o marxismo. Para alguns, Marx defendia o trabalho infantil. Contudo, como exposto, ele argumenta sobre a necessidade da união trabalho–ensino. Além disso, em *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx descreve que a proibição do trabalho infantil³⁷ é:

Incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso. A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2012, p. 47).

O que Marx pretendia era a abolição da forma de trabalho das crianças na fábrica (no século XIX) e, ao mesmo tempo, a união entre os termos ensino e trabalho produtivo³⁸ que, para ele, causaria uma verdadeira revolução na forma de conceber a educação. Frente a essa realidade objetiva e progressiva, Manacorda (2007) observa que o papel social da escola se configura, pois, para ele, sobretudo, como uma integração à fábrica. Mas, o que Marx entendia por ensino? Como propôs a escola de ensino omnilateral? Explica Marx, em *Instruções para os Delegados* (1982), que a união entre o ensino intelectual, tecnológico e a educação física transmitiria os princípios gerais dos processos de produção e iniciaria o jovem e a criança no uso prático e no manejo dos instrumentos dos ofícios, independentemente da divisão do trabalho.

37 Em Miséria da Filosofia (2009), Marx descreve que no início do processo de industrialização, as crianças foram tratadas à base de chicotes, faziam-se delas objetos de tráfico, havia contratos com orfanatos para oferecerem crianças ao trabalho e foram abolidas as leis existentes sobre a aprendizagem de operários.

38 Seguindo esses pressupostos, Gramsci (1982), influenciado pelas descobertas de Marx sobre formação/instrução e educação, desenvolve uma educação denominada escola única ou unitária, em que se articulam: corpo, cabeça e espírito, na qual ele defende uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Por educação entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. (...) A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MARX, 1982, p. 4).

Na proposta de Marx – do trabalho como um dos fundamentos da educação – segundo Sousa Júnior (2009a), a educação não se reduz a essa mera relação. Ele destaca que, para Marx, existem três principais aspectos em sua proposta pedagógica: o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho, o momento da educação escolar, de preferência em união com o trabalho e, por último, a práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradia etc., assim, ocorrendo a relação trabalho – escola – práxis político-educativa.

Eis um esclarecimento fundamental sobre o papel da escola na teoria marxiana de educação: de acordo com Souza Jr. (2009a), ela possui, *a priori*, uma função bem específica para a formação do proletariado, por ser uma instituição burguesa, visto que seu desenvolvimento se intensificou sobre o capitalismo, por isso, parte dessa mesma dinâmica e seria, segundo o autor – interagindo com Marx –, incapaz de se transformar em uma instituição contrária à dinâmica social a que está vinculada.

Nesse caminho, a escola faz parte da sociedade produtora de mercadorias. Desse modo, é permeada de contradições. Sua importância para a questão emancipatória não sumiu ou diminuiu. A escola continua como local privilegiado em que os indivíduos explorados devem se apropriar de saberes historicamente acumulados.

A instrução escolar, como Marx (1982) demonstra, ocupa-se da transmissão/instrução de conteúdos menos afeitos às interpretações classistas, como a matemática, as ciências naturais, a gramática etc. Enfim, a escola pode ser um espaço importante de socialização do conhecimento.

Na obra marxiana, para Souza Jr. (2009a), o elemento da práxis político-educativa manifesta-se no momento em que ele escreve sobre a passagem da classe-em-si à classe-para-si. Ou seja, a elevação da classe trabalhadora de potencial para efetivamente revolucionária passa por um momento de transformação e práxis, um dos momentos educativos.

A formação da classe em-si à para-si manifesta-se em uma determinação reflexiva de formação da consciência revolucionária em que a consciência para-si somente

pode se constituir a partir da consciência em-si, ou seja, apesar do trabalho assalariado como manifestação do capital em suas características, afetar a formação do trabalhador, o caráter do trabalho, em seu sentido ontológico, pode transpor essas determinações impostas pelo capital e apontar para uma possibilidade de superação das estruturas da organização social. A consciência para-si é uma síntese dos elementos determinantes que atuam nas camadas estruturais da sociedade. Essa relação dialética de classe em-si à classe para-si representa uma ruptura com os elementos de reprodução e produção do capital e aponta para o desmantelamento da estrutura sociometabólica do capital (SANTOS NETO, 2012).

Nessa relação dialética, elas constituem-se como determinadas medidas da existência particular e universal do proletariado. Enquanto classe particular, o trabalhador é uma classe em-si e existe em função do capital. E, enquanto classe para-si (universal), é uma classe que se constitui na negação do em-si, assim, existindo como uma universalidade concreta, nesse sentido, como uma consciência que depende da outra, não se manifestando de modo isolado. Assim, o proletariado é a manifestação tanto da classe em-si como para-si, porque consegue se mediar consigo mesmo (SANTOS NETO, 2012).

Souza Jr. (2009a) vê, nessa relação de transformação da consciência revolucionária, um dos momentos educativos da obra de Marx. Para Souza Jr., neste caso, apresenta elementos na direção da educação como permanente processo de formação/constituição e transformação do ser, de trabalhadores e sua elevação de classe potencialmente à efetivamente revolucionária, também um dos principais momentos educativos em Marx. Nesse momento, um dos mais importantes elementos que surge é a categoria da práxis como atividade político-educativa relacionado à transformação social. Enfim, para o referenciado autor, a passagem da classe-em-si à classe-para-si não é outra coisa senão a efetivação da práxis política como práxis educativa.

Primeiro, porque a práxis político-educativa, revolucionária, é a condição da superação da ordem burguesa; segundo, porque a práxis livre (práxis humana em geral, sob as diversas modalidades) seria a própria expressão, a forma de realização das relações emancipadas – justamente por não se reduzir a nenhum momento particular, mesmo que seja esse um momento da maior importância, como é o caso do momento laborativo (SOUSA JR., 2009a, p. 56).

Com isso, a pretensão de construção de um novo homem (omnilateral, no comunismo), para Sousa Jr. (2009a), é outra demonstração do papel educativo na obra de Marx. É um processo histórico de (trans)formação/educação do homem, porque, como na sociabilidade capitalista a formação humana está imersa na alienação, ao mesmo tempo, cria o

sujeito social potencialmente revolucionário. Sendo assim, na teoria de Marx, para o referido autor, a revolução também aparece fortemente marcada por um caráter educativo, pois representa o momento em que, pela práxis, é provocada uma transformação radical das condições históricas e, conseqüentemente, a criação de novas condições dentro das quais seja possível o surgimento de novas relações e um novo homem.

Assim, a atividade humana, como trabalho e práxis, criou um mundo pautado pela relação da propriedade privada, logo, baseado em relações de alienação. Contudo, “essa mesma atividade humana como práxis e como trabalho torna possível a ‘humanização da natureza e a naturalização do homem’ ou, noutros termos, a superação do ‘reino da necessidade’ (SOUSA JR., 2009a, p. 53)”. E ainda, de acordo com o mencionado autor, podemos observar o aspecto da educação em Marx da seguinte maneira:

Uma perspectiva marxiana de educação se constrói a partir da própria constatação da presença de um forte caráter educativo nas formulações marxianas sobre a práxis, o trabalho, a alienação, a coisificação, a revolução, a emancipação, a construção do homem novo, entre outras. Nesse sentido, pode-se mesmo afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história, a transformação social, entre outras temáticas, formam uma rica perspectiva de educação (SOUSA JÚNIOR, 2009a, p. 52).

Seguindo essa lógica, a proposta ou o programa educativo marxiano possui um sujeito bem definido; proletariado, a classe social que é potencialmente revolucionária que sintetiza mais universalmente a exploração e alienação do capital. As contradições do trabalho são as estratégias e os meios dessa educação, ou seja, os elementos educativos do trabalho, isso, na medida em que favorece à massa trabalhadora que é explorada como força histórica revolucionária.

Outro elemento da educação em Marx, para Sousa Júnior (2009a), é o fato de que a escola articulada com o trabalho, como instituição estatal, pública, obrigatória e gratuita deve contribuir para a socialização dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, ou seja, serem efetivamente “objetivos” no processo de ensino. Na escola, os conteúdos dessa educação, naturalmente, seriam “todos os elementos que contribuem diretamente para a realização da meta estabelecida, e os principais instrumentos e meios são as organizações dos trabalhadores criadas no trabalho, nos locais de moradia etc.” (SOUSA JÚNIOR, 2009a, p. 54). Por isso, dentre outros elementos, a possibilidade educativa de Marx se sustenta nesses três elementos que são, para o referido autor, “o trabalho, a escola e a práxis político-educativa” (SOUSA JÚNIOR, 2009a, p. 54).

Para o autor de *O Capital* (2011a), quando a classe trabalhadora chegasse ao poder, não haveria dúvida de que uma instrução voltada ao trabalho deveria ser a medida certa a se tomar dentro das escolas. É desse contexto que surge a necessidade de uma nova forma de enxergar a educação, que seja capaz de articular essas formas de trabalho (manual voltado a produção e atividade intelectual). É com a superação desse modelo de organização pautado pela propriedade privada que, segundo Marx (2011a), a emancipação completa da classe trabalhadora se efetivará e ocorrerá a união de todas as qualidades e sentidos humanos. Em suas palavras:

Mas não há dúvidas de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho (MARX, 2011a, p. 55).

Ou seja, Marx aspirava uma práxis educativa em que fosse possível, sob a união do trabalho associado e unitário³⁹, pensar a educação na qual se levasse em consideração a sociedade que a circunda. Em síntese, é uma maneira de reintegração de um princípio único para o comportamento do homem. Por isso, é importante que os indivíduos se apropriem do conhecimento histórico, material e intelectual acumulado pela humanidade.

Afinal, para o autor de *O Capital* (2011a), um ensino em que se conjugue a instrução (ensino, educação) ao trabalho fabril poderá elevar a classe trabalhadora acima de todas as demais, e que, ao chegar à conquista do poder político, a adoção do ensino tecnológico⁴⁰, teórico e prático será uma bandeira essencial para a conquista da superação da alienação do homem no processo de produção, isso, no processo de transição de uma sociedade capitalista para sociedade comunista.

Marx percebe esse novo modelo escolar, observando a dinâmica desenvolvida dentro das manufaturas e, posteriormente, o surgimento e complexificação das fábricas, principalmente as leis que tentavam regularizar a situação fabril de crianças, adolescentes e mulheres do século XIX. Observou também a criação de escolas politécnicas e agrônômicas,

39 O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. “O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1982, p. 124).

40 Esclarecemos que o ensino tecnológico não é a chamada Educação Profissional e Tecnológica que tanto ganha destaque hoje em dia, principalmente no contexto cearense. Como nos aponta Santos (2017), essa é, na verdade, uma precarização profissionalizante, pois não há na defesa desse ensino integrado o debate sobre o fundamento da técnica e tecnologia para vida humana

constatando que a união entre as escolas e as fábricas bem organizadas e regulamentadas seriam um grande instrumento de formação para a classe trabalhadora.

Por isso, a união da tríade (ensino intelectual, físico e tecnológico) é de importante contribuição para se entender o que Marx pensava por uma educação omnilateral. Ele cria essa proposta de formação omnilateral do homem em contrapartida à formação da classe trabalhadora realizada sob as exigências do capital, pois, para ele, a divisão social do trabalho deforma monstruosamente o trabalhador, limitando-o a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de seus sentidos, instintos, capacidades produtivas etc. O próprio indivíduo é “mutilado” e transformado em aparelho automático de um trabalho limitado, parcial. Em suas palavras, a divisão do trabalho produz um “ser humano como simples fragmento de seu próprio corpo” (MARX, 2011a, p. 415).

Em *As Instruções aos Delegados* (1982), Marx e Engels defendem que a combinação entre o trabalho produtivo com a educação intelectual, os exercícios físico-corporais e a formação politécnica promoverá a classe operária a um nível acima de todas as outras classes. Nesse sentido, a educação será capaz de libertar os jovens e crianças do caráter unilateral imposto por este atual modelo de sociabilidade e ainda possibilitará aos indivíduos a viabilidade de desenvolver tanto os seus sentidos quanto suas aptidões. Com isso, educação e trabalho andarão lado a lado no processo de desenvolvimento deste novo ser social visando o seu pleno desenvolvimento.

A educação para Marx visa o restabelecimento entre vínculo efetivo da atividade intelectual, prática e profissional. Os trabalhadores são considerados igualmente em sua totalidade em relação ao processo de produção, construindo sua autoconsciência e finalidades propostas, conseguindo exercer a práxis em sua ação com a natureza, levando em conta a proposta de educação integral do homem que possibilite a plenitude de sua formação em um ambiente industrial e que seja possível a emancipação humana.

A escola, nesse processo de formação, teria a função de formar a vida de uma comunidade, em que ciência e trabalho convivam em plena harmonia e pertençam a todos os indivíduos, caracterizando, assim, uma ruptura com o modo como é concebida a educação e o trabalho nesta sociedade capitalista, dando fim na fragmentação do trabalho e da educação (MARX, 2011a).

Assim, Manacorda (2007) afirma que o processo de educação descrito por Marx seria a função de uma educação verdadeiramente omnilateral em que houvesse a articulação entre o trabalho produtivo e a atividade intelectual, teoria e prática, possibilitando ao trabalhador buscar a sua emancipação.

Como destacado anteriormente, cabe aqui repetir que, por muito tempo, costumou-se difundir que a principal contribuição de Marx para a educação foi apresentar o princípio educativo do trabalho. Não podemos negar tal fato, contudo, como vimos em Sousa Jr (2009a), isso é reduzir as contribuições de Marx para esse complexo essencial na reprodução social. Entre outros fatores já mencionados, cabe aqui destacar que sua contribuição vai além, por exemplo, na possibilidade de formação omnilateral, educação dos sentidos como construção histórico-social etc.

Porém, a união trabalho-ensino cumpre duas ordens de preocupações diferentes: como uma resposta imediata, um antídoto contra a divisão do trabalho e como momento de formação do proletariado e, posteriormente, como projeto futuro, que em uma sociedade livre aparece como princípio imanente às novas relações de produção, que aboliram a propriedade privada dos meios de produção e extinção do antagonismo de classes que, conseqüentemente, não necessitam mais da separação entre teoria e prática (SOUSA JR., 2009a).

Por exemplo, uma das funções que seriam atribuídas à educação no modelo proposto por Marx é a superação da dicotomia teoria e prática. Por isso, um de seus fundamentos educativos encontram-se na práxis. A separação das forças intelectuais e do trabalho manual no processo de produção cumpre a função de dominação sobre o trabalho pelo capital, ou seja, a subordinação do trabalhador aos interesses capitalista.

Na sociabilidade do capital, os trabalhadores vivem em função do processo de produção, e não o contrário. Assim, o trabalho necessita transformar-se em fonte de desenvolvimento humano, claro, quando as condições permitirem. Com isso, a educação em Marx deve contribuir para a plena satisfação das necessidades e dos prazeres humanos, em que formar “sapateiro, não passes do sapato, tornou-se mera sandice no dia em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor; o barbeiro Arkwright, o tear, o artífice de ourivessaria Fulton, o navio a vapor” (MARX, 2011a, p. 553).

Como visto acima, Marx elabora sua perspectiva educativa pensando no proletariado – a classe que é potencialmente revolucionária e que mais sofre com o processo de alienação e divisão social do trabalho. Ele leva em consideração os elementos e o potencial do trabalho (principalmente o criativo e livre) como princípio educativo, porém, nesse processo, é fundamental a categoria da práxis. Por isso, o espaço privilegiado para esse

processo educativo seria o fabril⁴¹, em que se realiza a principal forma da produção econômica. É aqui que aparece a importância da educação politécnica e tecnológica.

Para prosseguir com o debate de uma educação marxista que vise a plenitude da formação humana, é necessário dedicar algumas palavras à problemática do ensino tecnológico, da politécnica, articulações essenciais para o entendimento da educação em Marx. Em Santos (2017; 2019), a expressão educação tecnológica, nos tempos atuais, foi apropriada acriticamente por políticas públicas neoliberais e que dominam as escolas profissionalizantes destinadas à classe trabalhadora.

4.1.2 Politécnica, educação tecnológica e profissionalizante: questões sobre a “educação do futuro”

Nesta seção, teceremos algumas considerações acerca do pensamento marxista sobre educação tecnológica⁴², apontada por Marx como a “educação do futuro” e o ensino técnico – profissionalizante, visto por muitos como a solução para os problemas da educação dos países da periferia do capital que, em seus princípios, apresenta-se com base em um ensino politécnico. Santos (2017; 2019) revela a difusão dessa modalidade de ensino, por diversos governos, em destaque para o cearense, como uma precarização profissionalizante da educação e do trabalho.

Em relação ao ensino técnico-profissional⁴³, a LDB 9.694/96 regulamenta que ele deve ser integrado ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com isso, o permanente desenvolvimento das aptidões para vida reprodutiva de seus alunos (BRASIL, 1997). Em decreto (Nº 2.208) publicado em 17 de abril de 1997, estabelece os objetivos do ensino profissional, entre eles: promover a transição entre a escola e o trabalho, capacitando na

41 O desenvolvimento histórico da indústria moderna criou a necessidade de generalização da lei fabril a toda produção social. Duas condições foram fundamentais nesse processo: primeiro, o capital procura comportar-se de maneira mais desmensurada, pois fica sujeito ao controle do Estado; segundo, o clamor dos próprios capitalistas pela igualdade das condições de concorrência, o estabelecimento de barreiras, enfim, determinados tipos de regulamentações (MARX, 2011a).

42 Existe uma polêmica sobre a terminologia entre politécnica e tecnologia no pensamento de Marx. Aqui, defendemos a tese de uma educação tecnológica e não politécnica, pois, segundo Manacorda (2007), em O capital de Marx, podemos perceber que, o termo politécnica faz referência às escolas que já existiam com esse nome naquele período, no qual se utilizavam do ensino industrial, e que foi criticado por Marx. Ele considerava que isso não era essencial para modificar a relação entre o trabalho e o operário. Já o termo tecnologia, presente nas redações de Marx, aponta Manacorda (2007, p. 84), “se refere ao progresso da tecnologia enquanto aplicação das ciências à produção”.

43 Hoje, uma das principais inspirações e bases do ensino profissional, principalmente no Estado do Ceará é a Tecnologia Empresarial SocioEducativa (TESE), inspirada, por sua vez, na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Os conceitos que norteiam essa prática pedagógica são: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade (PEREIRA, 2015).

realização de suas atividades produtivas e aperfeiçoar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos.

Ainda existem vários decretos, leis e portarias que regulamentam o ensino profissional no Brasil, todos no sentido de união entre trabalho e ensino, visando a educação politécnica, o trabalho assumido como princípio educativo, união entre ciência, trabalho e cultura orientando para o pleno desenvolvimento do cidadão, a indissociabilidade entre teoria e prática, educação de tempo integral, isso, lógico, tendo em vista o empreendedorismo empresarial. Isso serve para demonstrar que o capital se apropriou de vários conceitos caros à classe trabalhadora e que nada tem a ver com os conceitos marxistas de educação.

Como demonstra Santos, D. (2019), a expressão ensino tecnológico é uma das nomenclaturas mais desejadas e utilizadas pelos agentes de Estados na área da educação, independentemente de quem ou qual partido governa. É utilizada por agências internacionais, empresários e alguns intelectuais para designar a formação dos trabalhadores. Contudo, os egressos de tal modalidade do ensino profissional não são formados para agir como técnicos, e sim como reprodutores precários das necessidades pontuais do mercado, emprego e desemprego capitalista.

Analisando a realidade de sua época, Marx entendeu que a educação tecnológica – principalmente observando as escolas agrônomicas e politécnicas – pode ser entendida como a “educação do futuro”, principalmente pelo fato da rápida aceleração do desenvolvimento industrial. Para ele, os trabalhadores deveriam se apropriar desse modelo escolar para enfrentar a fragmentação, estranhamento e divisão do processo de trabalho produtivo para, a partir disso, pensar em uma formação integral humana.

O debate sobre politecnia e educação tecnológica na obra de Marx é importante para se pensar o ensino omnilateral da classe trabalhadora. Em Manacorda (2007), o debate gira em torno de politecnismo como a disponibilidade para vários trabalhos, pluriprofissional e multiplicidade. Já a educação tecnológica está vinculada à unidade entre teoria e prática, totalidade do homem e omnilateralidade.

Para Sousa Jr. (2009b), os termos politecnia, tecnologia e omnilateralidade não guardam fundamentais diferenças entre si. Eles expressam uma tentativa de formação ampliada para os trabalhadores, em que a teoria é dialeticamente articulada à prática com relação ao melhoramento dos avanços tecnológicos. Em Nosella (2007), a educação tecnológica é apontada por Marx como uma proposta de superação da educação politécnica, que era oferecida aos trabalhadores pela burguesia (SANTOS, D., 2019).

De acordo com Sousa Jr. (2009b), as primeiras ideias de politecnia, antes da interpretação Marxiana, vêm das experiências dos socialistas utópicos, enquanto formação polivalente (pluriprofissional em Manacorda (2007) e Nosella (2007) - defendida no capital por Marx (2011a) – como realidade imposta pelo desenvolvimento da grande indústria no capitalismo.

Com isso, ela adquire novas funções a partir da interpretação de Marx, pois é uma forma de confrontar a formação unilateral e as consequências da divisão e alienação do trabalho, passando a representar a reunião de vários aspectos que, associados, significavam uma educação mais elevada para os filhos dos trabalhadores. É uma proposta educativa capaz de se realizar no presente com relação à opressão a que os trabalhadores são submetidos. Não é seu objetivo a formação omnilateral, ou seja, plena formação do homem livre, e sim a formação técnica (política, teórica e prática) dos operários no sentido de elevá-los à procura de sua transformação em classe – para – si, assim, ela não pressupõe uma ruptura radical das estruturas capitalistas, como necessita a educação e formação omnilateral.

Conforme Santos Neto (2014), a educação politécnica associa-se à relação entre o processo de organização do trabalho e de produção. Para ele, não é somente a aprendizagem do manuseio dos instrumentos do trabalho, mas, também, aprender sobre os diferentes ramos do processo produtivo, já que tem em sua finalidade a compreensão e vivência da estrutura econômica e social, intensificando a capacidade de agir do trabalhador, sendo uma nova relação entre teoria e prática, cabeça e mão.

Isto posto, em *O Capital* (2011a) e *As Instruções* (1982), a proposta de politecnia em Marx está vinculada ao mundo do trabalho (abstrato) e ao mundo das instituições formais de educação. Ela é uma proposta de educação para o proletariado no sistema capitalista, preocupada em combater a formação unilateral⁴⁴, e não uma proposta educativa socialista. Enfim, é uma proposta de educação ligada à dimensão do trabalho abstrato, procurando enfrentar as adversidades e dificuldades impostas pela realidade desta forma de trabalho sob a propriedade privada. Com isso, a proposta de politecnia apenas articulada com a práxis social revolucionária adquire um verdadeiro sentido emancipador (SOUSA JR., 2009b).

Agora vejamos a questão da educação tecnológica. Em Marx (2011a), com o surgimento da indústria moderna, que transformou radicalmente o processo de produção pautado no artesanato, manufatura e oficinas, que de certa maneira, mesmo que de modo precário, o homem controlava seu processo social de produção e transformava naturalmente

44 Para Sousa Jr. (2009b), não há diferenças significativas entre politecnia, educação tecnológica e educação omnilateral. Às vezes, segundo esse autor, apesar de pontuar algumas diferenciações, seus significados são muitos semelhantes e se articulam entre si.

os ramos da produção. Ela acabou criando uma ciência tecnológica moderna, com o princípio de considerar em si mesmo cada processo de produção e, assim, decompô-lo, sem considerar qualquer intervenção da mão humana, em seus principais elementos constitutivos.

A tecnologia descobriu as poucas formas fundamentais do movimento, em que se resolve necessariamente toda a ação produtiva do corpo humano, apesar da variedade dos instrumentos empregados, do mesmo modo que a mecânica nos faz ver, através da grande complicação da maquinaria, a contínua repetição das potências mecânicas simples (MARX, 2011a, p. 551).

Nesse sentido, o processo de industrialização moderno nunca considerou e nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Ela necessita de constantes evoluções/transformações para acompanhar o movimento da sociedade, ou seja, sua base técnica é revolucionária, enquanto que todos os modos de produção que lhe antecederam eram essencialmente conservadores.

Com isso, ela (indústria moderna), por meio do uso da maquinaria, de processos químicos, entre outros modos, acaba transformando continuamente a técnica da produção e, nessa perspectiva, a função dos trabalhadores e combinações sociais do processo do trabalho. Desse modo, a divisão social do trabalho vai se complexificando, aumentando dentro da sociedade e, com isso, lança massas de trabalhadores e capital de um ramo para outro no processo de produção. Isso, por sua natureza, exige uma variação do trabalho, isto é, fluidez de funções, maior mobilidade e flexibilidade do trabalhador, isso em todos os sentidos (MARX, 2011a).

Com todas essas transformações no processo de produção, nesse momento, é importante destacar o papel que cumpre a educação tecnológica para a contribuição do pensamento marxista para a educação. Essa modalidade seria responsável por transmitir os conhecimentos e fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção. Seria capaz de introduzir os jovens na prática e desenvolver sua capacidade de manipular os instrumentos elementares e essenciais do trabalho. Em Manacorda (2007, p. 44):

O ensino tecnológico aparece especificado com a indicação do seu aspecto teórico (mas não substitutivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo onilateralmente⁴⁵ os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios.

45 Manacorda se refere ao termo onilateral em vez de omnilateral. Optamos pela segunda terminologia, pois é mais usual no português e pelos teóricos brasileiros que estudam essa categoria de Marx.

Nisso, para Marx e Engels, os estudantes poderiam percorrer todo processo e os sistemas de produção, liberando o homem da subordinação a apenas um único ramo da produção. Enfim, uma educação tecnológica contém “a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa” (MANACORDA, 2007, p. 48).

Sinteticamente, recorrendo à Manacorda (2007), na relação educação politécnica e tecnológica⁴⁶ em *O Capital*, parece que tecnologia indica o conteúdo pedagógico presente, em certa medida, na escola politécnica que é oferecida aos operários pela burguesia. O politecnismo, para o referenciado autor, representa a disponibilidade para as variações do trabalho e a tecnologia representa, com sua unidade de teoria e prática, o caráter da omnilateralidade/totalidade do ser social, com isso, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou intelectual da atividade produtiva.

O primeiro termo (politecnia) propõe uma formação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho especificamente na fábrica moderna e destaca a ideia da multiplicidade de atividades. Já o segundo termo (tecnologia) prevê uma formação unificada que se contrapõe à divisão originária entre atividade intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba, isto é, referindo-se à formação integral do homem omnilateral.

O debate moderno em torno da educação profissional e tecnológica, entre outros aspectos, apropriou-se da maioria desses conceitos de forma acrítica. E esse tipo de educação é oferecido à classe trabalhadora como a solução de seus problemas sociais, entre eles o desemprego. É função dos batalhadores recuperar o verdadeiro valor dessas categorias para o debate revolucionário. Seguindo por esse raciocínio, Santos Neto (2014) descreve que o significado expresso por essas categorias na atualidade são a negação do exposto no marxismo. É voltada para o aprofundamento da alienação do trabalhador em relação às suas potencialidades, serve para o empobrecimento da consciência dos operários e para atender aos interesses do mercado.

Como aponta Santos (2017; 2019), essas propostas de ensino escondem um discurso de privatização da educação, aligeiramento da formação, flexibilização do conhecimento etc. O capital subordinou a educação ao seu interesse único e exclusivo na busca do lucro de uma classe sobre o trabalho da outra. Com isso, destacamos que não se deve

46 Para aprofundamento das discussões aqui sugeridas, recomenda-se a leitura de Manacorda (2007); Sousa Jr. (2009b, 2014); Santos (2017, 2019). Esses autores, dentro de suas especificidades, abordam, ancorados em Marx, dentre outros, questões acerca da tecnologia técnica, politecnia, educação profissional, omnilateralidade, educação em Marx.

confundir a função que o Estado atribuiu a esses conceitos com os postulados durante este trabalho.

Na perspectiva apresentada em documentos, legislações e leis, eles se inserem no contexto das políticas neoliberais, favorecendo o capital em detrimento do trabalho e que, em certa medida, conseguem amenizar algumas das questões escolares, não apresentando soluções eficazes para o problema da formação dos indivíduos e humana em geral (BERTOLDO, 2015). No plano ontológico, esses termos relacionam-se à educação em função da emancipação humana. Recorrendo a Santos (2019), verificamos que:

A nomenclatura a ser utilizada por uma proposta pedagógica que se imagina alinhada com a liberdade do trabalhador, entendendo-o como partícipe de uma humanidade que se ambiciona emancipar, interessa sobremaneira criticar a melhor dominação para escola do trabalhador. E para não deixar dúvidas, sejam elas semânticas, etimológicas, filológicas ou de qualquer outra ordem, não podemos certificar a designação de educação tecnológica ou educação politécnica para a “escola do futuro”, pelo simples e primário fato de tais denominações serem apropriadas acriticamente pelos apologistas da burguesia para nomear os cursos ofertados ao trabalhador; para assim justificar sua fragmentação e aligeiramento, como, por exemplo, é o caso dos atuais cursos que se dizem integrar ensino médio com a modalidade profissionalizante que utilizam acriticamente em seus documentos as expressões politécnica, educação tecnológica, omnilateralidade, entre outras expressões consagradas pela tradição marxista (SANTOS, 2019, p. 77-78).

A citação, apesar de longa, demonstra uma perfeita síntese das discussões apresentadas nesta seção. Para adiantar o debate, em busca da solução para o problema apresentado neste texto, agora iremos expor o conceito de formação omnilateral. Para isso, partiremos da máxima que a omnilateralidade é o desenvolvimento e o intercâmbio universal associado das forças produtivas, que resultaria na superação das classes sociais, enfim, “revolucionaria os fundamentos das relações de produção e de intercâmbios precedentes e aborda conscientemente todos os pressupostos naturais como criação dos homens, despojando-os de seu caráter natural e submetendo-os ao poder dos indivíduos associados” (MARX; ENGELS, 2007, p. 67). Com isso, percebemos que seria resultado desse movimento uma nova forma de se reorganizar a formação humana que, nesse sentido, desenvolveria no homem todas as suas potencialidades, possibilidades, um homem pleno, integral, omnilateral.

Nos Manuscritos, Marx (2010a) vê na divisão do trabalho, bem como na propriedade privada, a única forma plena de dominação do homem, tornando-se um poder universal, histórico e mundial. Segundo Manacorda (2007), é diante dessa realidade do trabalho assalariado, fragmentado, dividido, explorado que surge a exigência e a necessidade

de uma educação omnilateral, de um desenvolvimento completo, em todos os sentidos, das faculdades e forças produtivas, da capacidade da satisfação da humanidade.

Levando em conta o trabalho orientado para a formação humana, podemos expor a importância de uma educação que articule o trabalho manual e a atividade intelectual e os sentidos humanos: a omnilateralidade. Para o referido autor, Marx chegou a esta constatação observando detalhadamente o processo de industrialização de seu tempo. Claramente, uma perspectiva de educação em Marx está além da lógica do trabalho como princípio educativo, como, costumeiramente, alguns estudiosos a reduziram.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DE MARX PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Para iniciar este debate da formação omnilateral, será necessário contextualizar algumas características da sociedade capitalista, logo, da formação unilateral que esse modelo de sociabilidade oferece ao ser social. Em síntese, partiremos dos pressupostos apresentados por Marx em *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* de 1844, *Ideologia Alemã* e *Miséria da Filosofia*. Começaremos pela divisão do trabalho.

Em Marx & Engels (2007), a divisão do trabalho aparece primeiramente na separação entre o trabalho industrial e comercial versus o trabalho agrícola, isso nas sociedades de classes. Como consequência disso, ocorre a separação entre cidade e campo, logo, a oposição de seus interesses, com a complexificação e desenvolvimento da sociedade, ulterior a esses fatores, a separação entre o trabalho comercial versus o industrial.

Com isso, surge o desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. Sendo assim, efetivamente, na divisão do trabalho, surge o momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e a atividade intelectual. Isso significa o surgimento da contradição do interesse do indivíduo ou família singular com o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si. O interesse coletivo não existe somente na ideia de interesse universal, e sim, sobretudo, na realidade como dependência dos indivíduos em que é partilhado o trabalho. A partir do momento em que se verifica uma cisão entre interesse particular e comum, a atividade já não é mais dividida voluntariamente e a ação do homem transforma-se em um poder estranho que se opõe a ele e o subjuga, em vez de ser ele a dominá-lo (MARX; ENGELS, 2007).

Nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* de 1844, Marx (2010a) define a divisão do trabalho, no capitalismo, como sendo a expressão nacional – econômica da sociabilidade

do trabalho no interior do estranhamento. Nesse sentido, a divisão do trabalho é senão o assentar exteriorizado, estranhado, da atividade humana como uma atividade genérica. É um meio cômodo, útil, uma aplicação hábil das forças humanas para a riqueza social, mas acaba restringindo a capacidade de cada homem tomado individualmente. Acaba condicionando a produção de riquezas em massa. Assenta-se sobre a propriedade privada (MARX, 2010a).

Para Marx (2010a), a propriedade privada é a expressão sensível de que o homem se tornou objeto para si, estranhado e desumano, é sua alienação vital. É o elemento chave da separação do homem com a natureza e consigo mesmo. Resumindo, em Marx (2010a, p. 87), “a propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa (*äusserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo”. O modo particular do trabalho – enquanto trabalho nivelado, parcelado e por isso não livre – é apreendido como a fonte da nocividade da propriedade privada e da sua existência estranhada do homem. Somente ela pode exercer seu pleno domínio sobre o homem em sua forma mais plena, universal. Um poder histórico – mundial. É um princípio de dilaceramento humano.

Assim, em relação ao processo de estranhamento/alienação, nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* de 1844, Marx (2010a) descreve quatro formas; a primeira, em relação aos produtos do trabalho. O estranhamento expressa-se pelas leis nacionais-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para seu consumo, quanto mais cria valores, mais indigno e sem valor ele se torna, quanto mais bem formado o produto, torna-se mais deformado, quanto maior a civilização do seu objeto, mais brutalizado e bárbaro o trabalhador se torna, quanto mais poderoso o trabalho, cada vez mais importante se torna o trabalhador, quanto maior o valor espiritual do trabalho, mais podre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. Por não considerar a imediata relação entre o trabalhador e a produção, a economia nacional esconde, oculta o estranhamento na essência do trabalho.

A segunda forma manifesta-se pelo estranhamento do ato de produção. De acordo com Marx (2010a), o estranhamento não se revela somente no resultado, mas principalmente no ato de produção dentro da própria atividade produtiva. O produto é somente o resumo da atividade, da produção. Se o produto do trabalho é exteriorizado, então a produção tem também de ser exteriorizada, pois “no estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo” (MARX, 2010a, p. 82). Assim, o trabalho do operário não é voluntário, mas forçado, obrigatório, não criativo ou livre. Por isso, o trabalho não é a satisfação de uma carência, e sim somente o meio de satisfazer uma necessidade fora dele. É um trabalho de autossacrifício, de mortificação, assim

também é sua atividade. Portanto, no ato de estranhamento da atividade humana prática, o trabalho estranhado expressa:

1) A relação do trabalhador como o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com *ato da produção* no interior do *trabalho*. Nesta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, força como impotência, a procriação como castração (MARX, 2010a, p. 83, grifos do autor).

Continuando com as expressões do estranhamento/alienação do processo do trabalho, a terceira forma é o estranhamento do ser genérico. Em Marx (2010a), esse tipo de estranhamento se expressa na negação do ser genérico humano. Para esse autor, o gênero humano é determinado por sua forma de se relacionar com a natureza, caracterizado pela liberdade e universalidade. A natureza é o corpo inorgânico do homem, pois é seu meio imediato de vida, na medida em que é o objeto, a matéria e o instrumento de sua atividade vital. Nesse sentido, o trabalho estranhado estranha do homem a natureza e ao homem de si mesmo, de sua função ativa, logo, de sua atividade vital, acaba estranhando do homem o gênero humano, a vida genérica apenas como um meio de individualismo; primeiro, a vida genérica e a individual, segundo, faz da última (individualismo) um fim da primeira (gênero humano). Nesse ponto de vista, o objeto, o trabalho estranhado reduz a autoatividade, atividade livre, a um meio, faz da vida genérica de sua existência um meio de sua existência física. Enfim, o trabalho estranhado em relação ao gênero humano faz o ser humano um ser estranho a ele, um simples meio de sua existência individual (MARX, 2010a).

Por fim, a quarta forma de estranhamento do trabalho é o estranhamento do homem pelo próprio homem. Ela é consequência do homem estar estranhado/alienado do produto de seu trabalho, sua atividade vital e seu ser genérico. Isso ocasiona o estranhamento do homem pelo próprio homem. Quando está à frente de si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. Assim, cada um deles (gênero humano e o próprio homem) está estranhado da essência humana. Na relação com o trabalho estranhado, cada homem considera o outro segundo o critério e a relação em que ele mesmo se encontra enquanto trabalhador. Todo autoestranhamento do homem em relação a si mesmo e de sua natureza aparece na relação que ele outorga para os outros homens diferenciados de si mesmo (MARX, 2010a). Assim, podemos resumir a quarta esfera de estranhamento do trabalho da seguinte forma:

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegre de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (MARX, 2010a, p. 86).

Enfim, no processo de estranhamento/alienação, o homem engendra, não apenas na relação com o objeto e o ato de produção em que os homens que lhes são estranhos e inimigos, ele cria a relação em que outros homens estão para sua produção e o seu produto, e a relação em que ele está para com estes outros homens. Perante a propriedade privada, **todos** os **sentidos** físicos ou espirituais foram tomados pelo simples estranhamento, **reduzidos** unicamente à figura do **ter** (possuir alguma coisa). Nessa perspectiva, a superação/suprassunção da propriedade privada significa a emancipação completa de todos os sentidos, faculdades e qualidades humanas.

Para Marx, a propriedade privada, a alienação e a divisão social do trabalho e da sociedade em classes são consequências do trabalho estranhado e é responsável por produzir homens unilaterais, ou seja, parciais, fragmentados. “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais” (MARX, 2010a, p. 108). Diante desse quadro, até Adam Smith percebeu que o modelo desenvolvido pelas fábricas deforma o processo de formação do trabalhador e que era responsabilidade do Estado propor uma educação popular para as pessoas que atuavam nela, mas de forma prudente e em doses homeopáticas (MARX, 2011a).

Dessa forma, Santos Neto (2014) destaca, apresentando os estudos de Marx (2011a; 2010a), que a superação da alienação do homem deve ser realizada a partir da formação omnilateral, envolvendo a totalidade dos sentidos humanos e de sua existência. Não é unicamente a questão da consciência humana que deve ser libertada/livre das limitações da divisão/estranhamento do trabalho/propriedade privada, mas todos os sentidos humanos, desde sua dimensão reflexiva até sua dimensão sensitiva. No capital, ocorre a negação, o entrave à livre manifestação dos objetos, sendo assim, o livre desfrutar da natureza omnilateral das coisas, porque, tanto os sentidos físicos como espirituais estão comprometidos na propriedade privada.

Essa condição histórica do trabalho dividido⁴⁷ e alienado, ou seja, da propriedade privada cuja atividade humana é rebaixada de fim para meio, reduz-se a uma atividade completamente estranha, negando o próprio homem. É diante dessa realidade, em que todo homem alienado por outro está alienado em relação à própria natureza que, nesse contexto,

47 “Subdividir um homem é executá-lo, (...) é assassiná-lo (...). A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (MARX, 2011a, p. 419).

surge a exigência e necessidade de uma educação omnilateral. Dessa maneira, a proposta de formação humana, sob a égide da educação em Marx, refere-se à superação desse modelo de sociabilidade, assim, eliminando a divisão social do trabalho, a propriedade privada e o trabalho estranhado/alienado. É uma ruptura radical no modo de se pensar sociedade e educação, pois visa uma formação completa e plena do homem em sua relação com a natureza e a sociedade, na produção, nos sentidos e prazeres humanos.

É nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* de 1844 que Marx expõe sua concepção de formação omnilateral. Ele começa afirmando que o homem deve se apropriar de todos os meios de produção, que ele seja capaz de se apropriar de sua essência – que é omnilateral – em uma forma verdadeiramente omnilateral, sendo assim, como um homem total. Ou seja, para Marx, nos manuscritos de 1844, o homem é, em sua natureza, omnilateral. Em suas palavras:

Cada uma das relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, // VII/ são no seu comportamento *objetivo* ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da *efetividade humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais* e atividades *humanas*) (...) (MARX, 2010a, p. 108, grifos do autor).

Por esse caminho, Marx descreve que os sentidos humanos também são uma construção histórica. Para ele, o espírito e os sentidos humanos, na perspectiva omnilateral, são apropriados pelo próprio homem. Os órgãos imediatos passam a constituir-se como órgãos sociais, na forma da sociedade. Por exemplo, a atividade imediata em sociedade com os outros torna-se um modo de apropriação da vida humana. Assim, “compreende-se que o olho *humano frui* de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o *ouvido humano* diferentemente da do ouvido rude etc.” (MARX, 2010a, p. 109, grifos do autor).

Portanto, partindo desse ponto de vista, por um lado, no homem em sociedade, a efetividade objetiva torna-se a efetividade de todas as forças humanas essenciais e, por isso, efetividade das forças essenciais que o constituem. Todos os objetos tornam-se objetivações de si mesmo. À guisa de exemplo, ao olho, um objeto torna-se diferente do que ao ouvido. Em Marx (2010a, p. 110), “a peculiaridade de cada força essencial é precisamente sua essência peculiar, portanto também de modo peculiar de sua objetivação, do seu ser vivo objetivo-efetivo. (...) não só no pensar”. Por outro lado, e subjetivamente considerado, a música desperta, primeiramente, o sentido musical humano, assim como a música mais bela não

desperta nenhum sentido para um ouvido não musical, isso porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, ou seja, só pode ser para mim na medida em que minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, pois, o sentido de um objeto corresponde ao seu respectivo sentido (visão, audição, tato, paladar ou olfato) (MARX, 2010a).

Em suma, é apenas pela riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano que a riqueza da sensibilidade subjetiva, a exemplo, um ouvido musical, um olho para beleza da forma, as fruições humanas “todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivadas, em parte recém-engendradas” (MARX, 2010a, p.110, grifos do autor). Isso não serve só para os cinco sentidos humanos, equivale também para os sentidos espirituais, práticos (amor, amizade, vontade etc.), enfim, para os sentidos humanos gerais, para a humanidade dos sentidos. Com isso, a objetivação da essência humana, em seu sentido teórico e prático, é necessária para a humanização dos sentidos como para criar o sentido humano que corresponde à riqueza inteira, total, integral do ser humano e natural (MARX, 2010a).

De acordo com Sousa Jr. (2009b), quando Marx se refere ao homem plenamente rico, quer dizer que ele discute a riqueza humana em referência à capacidade de desenvolvimento das demandas humanas, diz respeito à carência de suas manifestações não-fetichizadas, isto é, necessidades que não foram determinadas pelo caráter da mercadoria.

Dessa maneira, do desenvolvimento efetivamente pleno dos sentidos e faculdades humanas, permite, como afirma Sousa Jr. (2009b), a formação do homem omnilateral, que se define não pelo que sabe, domina ou possui, mas por sua capacidade ampla de abertura e disponibilidade para conhecer, gostar, dominar realidades diversas. Caracteriza-se não pela riqueza que o preenche ou possui, e sim pela riqueza que lhe falta e, por isso, indispensável e imprescindíveis para o ser, criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre.

Em Marx (2008), deveria ser direito do indivíduo, por exemplo, poder se dedicar tanto à agricultura, indústria ou comércio, à fabricação de máquinas, criação de animais etc. Essas necessidades, no capital, acabam se reduzindo a uma determinada quantidade de trabalho aplicado com fins diversos e gasto em atividades particulares. Aqui o que vale é a ideia exposta por Marx, nos Manuscritos de 1844 e Contribuição à Crítica da economia política, quanto mais produz o trabalhador mais pobre e carente se torna. A ele é permitido só o necessário para viver e só é permitido querer viver para ter. E ainda, nos *Grundrisse* (2011b, p. 110), Marx descreve o homem integral como:

Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais, como relações próprias e comunitárias, estão igualmente submetidas ao seu próprio controle comunitário, não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das capacidades em que *essa* individualidade se torna possível pressupõem justamente a produção sobre a base dos valores de troca, que, com a universalidade do estranhamento do indivíduo de si e dos outros, primeiro produz a universalidade e multilateralidade de suas relações e habilidades.

Trata-se de uma formação de desenvolvimento universal dos indivíduos. Com isso, o alto grau de desenvolvimento das forças produtivas é condição fundamental para diminuição do tempo do trabalho. Essa é outra questão que merece referência na busca por uma formação omnilateral; o tempo do trabalho. Para poder investir em outras atividades, faculdades e desenvolvimento dos sentidos humanos, é necessário possuir tempo livre, usufruir de ócio. Em Marx (2011a), o tempo livre é o tempo no qual se pode criar livremente, intelectualmente e saborear as alegrias e prazeres do espírito e sentidos humanos, é o tempo que serve ao pleno desenvolvimento do indivíduo. É condição fundamental para o desenvolvimento intelectual humano.

Depois de especificar algumas das principais características da formação omnilateral, para se aprofundar nessa questão, utilizaremos alguns comentadores de Marx. Porém, antes vale destacar que, é na *miséria da Filosofia* que Marx articula, pela primeira vez, o significado de omnilateralidade ligado ao processo de produção. Ele vai afirmar que a divisão do trabalho no interior da sociedade moderna gera nos trabalhadores/operários especificidades, espécies, nas palavras do autor, “idiotismo de ofício”. Em relação ao desenvolvimento da industrialização, da maquinaria, esta possibilitou – em contrapartida às oficinas de manufaturas – que o trabalho perdesse o seu caráter de especificidades. Em um momento em que todo esse desenvolvimento espacial cessar, a “necessidade de universalidade, a tendência para um desenvolvimento integral dos indivíduos, começa a se fazer notar”. Para o autor, esse tipo de oficina automática “apaga as espécies e o idiotismo do ofício” (MARX, 2009, p. 164).

Assim, a proposta de uma formação omnilateral, de acordo com Manacorda (2007), é uma formação completa do homem, sua integralidade que, segundo Marx (2010a), foi corrompida pela divisão do trabalho, propriedade privada e pelo estranhamento. Mas o próprio desenvolvimento das forças produtivas – que são forças materiais e intelectuais produzidas pelo homem – permite e exige a sua restituição, acabando, assim, com o estranhamento do homem no processo de produção. Isso porque, na revolução proletária, ocorrerá a apropriação de uma totalidade de forças produtivas desenvolvidas no modo

histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, ou seja, correspondente ao desenvolvimento dos indivíduos em seres humanos completos, plenos. Trata-se, em suma, do desenvolvimento original e livre dos homens na sociedade comunista (MARX; ENGELS, 2007). Em suma, a omnilateralidade é, segundo Manacorda (2007, p. 90):

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Para o autor citado, a omnilateralidade é, portanto, “o ser humano que rompe os limites que o limitam numa experiência limitada e cria novas formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente” (MANACORDA, 2007, p. 90). Em Sousa Jr. (2009b), a omnilateralidade é uma busca pela práxis revolucionária, embora sua plena realização seja apenas possível com a superação das determinações históricas da sociedade do capital. Ela só se realiza como práxis social livre e coletiva, porque depende da universalização das relações entre os indivíduos, em sua relação com o meio social em geral e natureza.

Lukács, segundo Santos (2017), também possui grandes colaborações para o desenvolvimento da possibilidade de uma educação omnilateral, que é representada como a possibilidade de um desenvolvimento total da individualidade humana, o desdobramento de todas as suas capacidades com as possíveis relações sociais com a vida. Ou seja, é um ideal dentro de uma possibilidade. Mantém-se para o pensador húngaro como uma aspiração do ser humano em um patamar superior da convivência humana. Para Lukács, a omnilateralidade:

É sempre uma aspiração, um esforço, um intento de aproximar-se à infinitude extensiva e intensiva que está contida em si – ou, por melhor dizer, se desenvolve objetivamente – nessa omnilateralidade; e precisamente essa proporção entre o esforço e a tarefa impõe como necessidade tanto uma pluralidade de caminhos como um caráter somente aproximado às consecuições possíveis (LUKÁCS, 1967, p. 116).

Com isso, percebemos que é um ideal dentro de uma possibilidade um processo de aproximação. O significado que adquire uma formação omnilateral, no sentido lukacsiano, nos revela que é uma aspiração do gênero humano a um patamar superior da convivência humana, de todas as suas relações sociais com a vida (SANTOS, 2017).

Analisando os aspectos aqui apresentados, o capital, em crise estrutural, submete a educação a sua perspectiva de lucro, tornando-se uma mercadoria. As relações humanas

dentro dessa sociabilidade, pautada nos princípios da propriedade privada, deformam a formação do homem, desumanizando-o.

Nesse sentido, Marx apresenta a educação tecnológica/politécnica (unificação da teoria com a prática, do trabalho manual e atividade intelectual) como forma de superação, dentro do capital, da fragmentação do homem no processo produtivo, tornando o trabalhador um ser pluriprofissional, multilateral, apto para conviver com a demanda e variação das formas de trabalho ao longo do desenvolvimento industrial, produtivo. Já com a supressão da propriedade privada, logo, na sociedade emancipada, pautada no trabalho livre associado, a formação omnilateral abrange todas as esferas do ser, sejam intelectuais, práticas e prazeres. É o pleno/efetivo desenvolvimento de todas as faculdades e sentidos humanos.

4.2.1 Elementos constituintes das possibilidades emancipatórias

Ao iniciarmos nossa discussão neste capítulo, propomos entender a formação omnilateral e sua possibilidade de efetivação no atual contexto de crise estrutural do capital. Para isso, abordamos a perspectiva marxista de educação e seus fundamentos que, em essência, visa a superação da fragmentação do homem unilateral da escola burguesa, enfim, aponta para o pleno desenvolvimento do homem em sua relação com o meio produtivo e consigo mesmo em seu caráter físico, prático e espiritual/cultural.

Demonstramos que alguns desses conceitos foram apropriados de forma acrítica pelos agentes do Estado, desfigurando seus significados voltados para a mercantilização, comercialização, alienação do homem no processo de produção. Dessa maneira, a formação humana omnilateral aparece como o desenvolvimento de todas as possibilidades que cercam o homem, nesse sentido, uma ruptura do modo de viver da sociabilidade capitalista. Com isso, sua plena realização se manifestará apenas em uma sociedade comunista, em que o trabalho associado, livre e criativo despertará todas as possibilidades dos sentidos humanos.

Então, para melhor compreensão, é necessário descrever algumas características da sociedade comunista. Marx descreve o comunismo em toda sua obra, porém com destaque para *O capital* (2011a); *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* de 1844 (2010a); *Grundrisse* (2011b) e *A Ideologia Alemã* (2007). Para ele, o comunismo é a expressão positiva da superação da sociedade pautada pela propriedade privada, o momento efetivo necessário da emancipação e recuperação da humanidade do homem. É o retorno pleno, tornado consciente de toda a riqueza do desenvolvimento até aqui realizado para o próprio homem, enquanto ser genérico, social.

A vinculação da vida humana efetiva enquanto sua propriedade é o vir-a-ser do humanismo prático. É o movimento real que supera o estado atual das coisas. E as condições desse movimento devem ser julgadas segundo a realidade efetiva dos pressupostos que existem na atualidade. Isso quer dizer que ele pressupõe o desenvolvimento universal da força produtiva e o intercâmbio mundial associado a esse desenvolvimento.

Em relação às possibilidades de emancipação, hoje, o que se discute é a impossibilidade de transformação social. É apresentado ao indivíduo, ao trabalhador, que estamos no último estágio de desenvolvimento social e o que nos resta é a possibilidade de humanizar o máximo possível o capital. Contudo, recorrendo aos estudos de Tonet (2005), podemos perceber que, a partir da perspectiva marxista, essa afirmação não é uma realidade absoluta. O ser social é histórico, logo, passível de transformação. Não existe natureza humana imutável, pois estamos em constante movimento, criando o novo, construindo nossa história não somente nos aspectos fenomênicos, mas também nos mais essenciais de nossa vida. Nossa história é todo o processo de autocriação do homem por si mesmo.

Outro aspecto importante a ser considerado sobre as possibilidades emancipatórias da sociedade é a consciência. Ela tem um papel fundamental na transformação da natureza para fazer surgir o ser social. Refere-se não só a sua relação com a natureza, mas também à realidade objetiva social, pois, para modificar a realidade social, é necessária uma intervenção da consciência, na qual se estabelecem os fins, procurando meios e orientando o processo de objetivação.

A possibilidade de a consciência se tornar revolucionária, ao longo da história, exigiu duas coisas: primeiro, a crescente socialização do ser social, ao passar do tempo, ficou cada vez mais social, sob uma base natural (inorgânica e orgânica), assim, a importância e o peso da consciência ficaram cada vez em uma mediação maior e ela mesma foi se tornando cada vez mais consciente. Em segundo, o amadurecimento que o ser social atingiu com a chegada da sociabilidade capitalista, primeira vez em que as relações sociais são determinadas por ele mesmo e não mais por elementos naturais (TONET, 2005).

É por esses motivos que a história humana não é um processo imutável, pois é sempre resultado dos atos humanos singulares e, de algum modo, livres, destacando que são atos sociais, não somente individuais, isso, dentro de um determinado campo de possibilidades. Nesse sentido, sendo a emancipação humana uma forma de sociabilidade, que tem por característica fundamental o domínio dos homens sobre o processo histórico, a direção consciente tem que ser mais radical e intensa do que no processo da revolução burguesa (TONET, 2005).

Em resumo, a possibilidade de emancipação do atual modelo de sociabilidade de desenvolvimento do processo produtivo e de formação humana é real, possível. Reduzi-la a um horizonte almejável, de uma ideia reguladora, expressa a separação do ser e do dever-ser, ou seja, a ideia de que os valores fundamentais da construção dos sentidos humanos, da humanização do ser social, são uma construção meramente subjetiva. Em Tonet (2005, p. 98):

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 seu caráter histórico; da natureza ontológica da consciência e do seu poder real sobre a objetividade; do caráter decisivo que a consciência tem na construção de uma sociabilidade efetivamente livre, tudo isto torna possível evidenciar a falsidade dos pressupostos que sustentam a ideia da impossibilidade da superação da atual ordem social. Demonstrar, ao mesmo tempo, que nada há na estrutura essencial do ser social que impeça esta superação e que, portanto, a aspiração a ultrapassá-la não é apenas a expressão de um desejo nem sequer um ideal abstrato, mas uma possibilidade concreta, ou seja, uma possibilidade inscrita, como alternativa ontológica, no interior do próprio ser social.

Com isso, podemos afirmar que a emancipação humana não é somente um valor desejável, subjetivo e legítimo. É um valor real, embora potencial, superior à emancipação política, expressa através do cidadão, que apesar de possuir determinados direitos para manutenção da ordem social, está subjugado ao capital, como tal reduzido, fragmentado, apenas mais uma mercadoria no processo produtivo. É ela (a emancipação) que pode permitir à humanidade o acesso mais elevado de sua entificação (TONET, 2005).

É nos Grundrisse (2011b, p. 161) que Marx descreve a possibilidade de transição da sociedade capitalista para comunista. “Por outro lado, se não encontrássemos veladas na sociedade, tal como ela é, as condições materiais de produção e as correspondentes relações de intercâmbio para uma sociedade sem classes, todas as tentativas para explodi-la seriam quixotadas”. Essas condições são descritas em *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007, p. 43). De maneira geral:

Essas condições de vida já encontradas pelas diferentes gerações decidem, também, se as agitações revolucionárias que periodicamente se repetem na história serão fortes o bastante para subverter as bases de todo o existente, e se os elementos materiais de uma subversão total, que são sobretudo, de um lado, as forças produtivas existentes e, de outro, a formação de uma massa revolucionária que revolucione não apenas as condições particulares da sociedade até então existente, como também a própria ‘produção da vida’ que ainda vigora – a “atividade total” na qual a sociedade se baseia.

Para se pensar em uma sociedade emancipada é necessário que a sociedade alcance determinado desenvolvimento e produção de riquezas. Somente a produção de

riquezas em grande escala é capaz de satisfazer a totalidade das necessidades humanas. O acesso a essa produção pode permitir ao homem ser livre, pois, através disso, permite ao homem não ser dominado por suas carências.

Como podemos perceber, esse elevado processo de produção já é realizado pelo capital, embora de maneira alienante. Em uma sociedade livre do antagonismo de classes, essa produção tenderá a aumentar, pois o capitalismo só permite parte da utilização das forças humanas, ao invés de possibilitar a apropriação por todos. Além disso, destrói parte de sua produção. Sob o comunismo, ocorrerá o livre curso da criatividade humana de milhões de pessoas, sem a barreira das relações sociais perversas e em condições propícias (TONET, 2005). Isso é a prova de que, para se efetivar a emancipação em uma sociedade comunista, é necessário um alto padrão de desenvolvimento das forças produtivas. Isso não poderá ocorrer isoladamente, já que precisa ocorrer de forma global, e esse é um dos motivos para o fracasso das sociedades ditas socialistas hoje em dia, pois a maioria desses países não possui uma produção elevada de riquezas e ocorre, de forma isolada, em alguns países⁴⁸.

Para finalizar, além de um horizonte que se deseja alcançar, a possibilidade de desenvolvimento da formação omnilateral, da sociedade comunista, da emancipação humana plenamente livre, criativa e integral, tem na possibilidade de histórica, social e consciente sua efetivação. A libertação da classe oprimida implica na criação de uma nova sociedade.

De todo poder de produção, o maior é a própria classe trabalhadora, que também é a classe revolucionária. A emancipação da classe operária é a emancipação humana geral. Assim, a superação da propriedade privada é, por consequência, a emancipação completa de todas as qualidades humanas (MARX, 2009; 2010a).

Em suma, a formação omnilateral visa reintegrar o homem fragmentado no processo de produção baseado na divisão social do trabalho, isto é, a unificação da ciência e tecnologia, saberes manuais e intelectuais para formação de um homem efetivamente pleno e completo. Enfim, como descreve Marx, em *O Capital* (2011a), o verdadeiro significado de mercadoria⁴⁹ serve para atender as necessidades humanas, independentemente de sua

48 Em Marx (2010a, p. 114), ocorre uma pequena distinção entre socialismo e comunismo, “o socialismo (...) começa a partir da *consciência teórica e praticamente sensível* do homem e da natureza como [consciência] do ser. Ele é *consciência de si positiva* do homem não mais mediada pela superação da religião, assim como a *vida efetiva* é a efetividade positiva do homem não mais mediada pela supressão da propriedade privada, o *comunismo*. O comunismo é a posição como negação da negação, e por isso o momento *efetivo* necessário da emancipação e da recuperação humana para o próximo desenvolvimento histórico. O comunismo é a figura necessária e o princípio energético do futuro próximo, mas o comunismo não é, como tal, o termo do desenvolvimento humano – figura da sociedade humana.”

49 “É, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia.” (MARX, 2011a, p. 57).

natureza, seja no ‘estômago ou na fantasia’, tendo em vista uma educação omnilateral, do homem integral, que contemple sua plenitude e suas necessidades de uma formação dos sentidos humanos. Essa satisfação apenas contempla-se quando se considera os elementos materiais, o desenvolvimento do corpo e do espírito, ou seja, suprir as necessidades genuinamente humanas, tenham elas origem no ‘estômago ou na fantasia’.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as argumentações do texto dissertativo buscando responder se é possível, na sociabilidade capitalista, em crise estrutural, uma educação omnilateral. Para isso, apresentamos as principais ideias de Mészáros (2011a; 2011b) sobre a crise estrutural do capital, que é crônica, endêmica. Configura-se desse modo, pois, não está restrito a uma esfera financeira ou somente econômica, ela é universal e afeta todos os complexos sociais, pois não está limitada a um pequeno grupo de países afetando todos, ou seja, tem um caráter global, é extensa e contínua, ou seja, não se configura mais por ciclos, e sim, estrutural e, por fim, desenvolve-se de modo lento, rastejante.

Com isso, essa crise em desdobramento atinge os limites absolutos, últimos do capital. Assim, ao compreender esse fenômeno, podemos observar como ela acaba interferindo no complexo da educação, principalmente na difusão de novas pedagogias, focadas na concorrência, individualismo, meritocracia, flexibilização do currículo e de conteúdos, enfim, a educação virou uma mercadoria e precisa se adaptar às leis de mercado, e com bancos e organismos multilaterais ditando suas principais diretrizes.

Como exemplos, podemos citar a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focada na flexibilização dos conteúdos. Investimentos na área da educação profissionalizante, voltadas mais para o mundo precarizado do mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana, com destaque para o fato de se focar no empreendedorismo empresarial, um reconhecimento de que não vão conseguir colocar os jovens no mercado de trabalho, ou seja, uma preparação para o desemprego e políticas de censura, como o Escola Sem Partido, que proíbe determinadas abordagens dentro da escola, como estudos sobre gênero e sexualidade, nesse segmento também o Escola Livre etc., baseadas na ideia de uma sociedade neutra, sem ideologias, que acaba justificando o pensamento neoliberal-conservador dominante hoje na sociedade brasileira. Continuando com os desdobramentos da crise estrutural na educação, há um destaque para as políticas desenvolvidas em torno do programa de educação para todos, organizados por setores internacionais, Banco Mundial, UNESCO e ONU que estão voltadas para universalização da educação e pedagogias orientadas ao empreendedorismo.

Em recente estudo publicado, Maceno (2019) defende a tese de que na sociabilidade capitalista, em especial, no contexto brasileiro, é impossível a universalização da educação, pois a forma de organização desse modelo social nega a existência de uma educação para todos. Segundo esse autor, isso ocorre devido a três fatores: um primeiro,

referente à incompatibilidade existente entre uma autêntica universalização em qualquer esfera social com a sociedade de classes, um dos principais pilares de sustentação do capital. Um dos principais fatores está relacionado a barreiras de caráter econômico. Um segundo limite apresentado é a particularidade da formação social brasileira. O caráter subordinado e de dependência da formação econômica brasileira acentua mais ainda a impossibilidade de universalização da educação no Brasil, acentuando as características apresentadas no primeiro limite descrito acima. O terceiro limite se refere à crise estrutural do capital, defendida por Mészáros (2011a; 2011b), com isso, qualquer possibilidade de universalização da educação é soterrada. Assim, nos marcos do sistema capitalista é impossível uma universalização positiva da educação.

Ulterior a isso, seguindo um plano onto-histórico, analisamos a função social da educação, que é mediar e influenciar as decisões dos indivíduos, com isso, transmitir os conhecimentos materiais e culturais acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade e elevar o ser social a patamares cada vez maiores de pertencimento ao gênero humano. Nisso, abordamos a relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca entre o complexo da educação e o trabalho – fundante do ser social.

Com o intuito de atender a demanda de nosso objetivo geral e responder nossa pergunta de partida, abordamos a dualidade educativa que teve origem na sociedade de classes, já que antes a educação ocorria de modo espontâneo, natural e cotidiana. Com o surgimento das classes sociais, foi necessário o surgimento de uma educação institucionalizada para atender aos interesses da classe dominante orientada para um grupo em particular e uma espontânea de instruções básicas para o trabalho oferecido à classe trabalhadora⁵⁰. Por fim, nesse segundo momento, encerramos demonstrando qual a nossa visão de formação humana, que de acordo com nossa abordagem, advém do trabalho enquanto livre manifestação de potencialidades do indivíduo.

Assim, após compreender nosso contexto social atual de crise estrutural e os fundamentos ontológicos da relação trabalho, educação e formação humana, construímos uma base em que foi possível analisar e responder nossa indagação inicial. Dividimos esse terceiro momento em três partes. A primeira para compreender os fundamentos da perspectiva marxista de educação, em que fundamentamo-nos nas ideias de Marx sobre educação intelectual, física e profissional e na transformação da consciência de classe-em-si à classe-

50 Para entendimento da dualidade educativa, ver: Para uma ontologia do ser social (LUKÁCS, 2018), capítulo da reprodução; Trabalho, reprodução social e educação em Lukács (LIMA, 2009); Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado; Educação profissional: crise e precarização (SANTOS, 2017; 2019).

para-si. Cabe aqui destacar também que, em *Crítica ao Programa de Gotha* (2012), Marx afirma que é impossível sob a tutela do Estado que este forneça uma educação pública, gratuita e de qualidade em que a educação não esteja subordinada aos interesses do capital. Ele defende que é o Estado que precisa receber do povo uma educação bastante rigorosa, não o inverso.

Na segunda parte, a abordagem das ideias de educação politécnica e educação tecnológica afasta as propostas de Marx do atual modelo utilizado pelo Estado de escolas técnico-profissionalizantes ou profissionais. Marx elaborou a proposta de educação tecnológica observando o desenvolvimento industrial de sua época para atender as demandas da classe operária, objetivando acabar com a perspectiva unilateral da educação burguesa na fábrica oferecido aos filhos dos trabalhadores.

Um destaque que merece atenção em relação ao processo educativo do trabalho em Marx é que esse tipo instrução, no sentido posto por Marx, tem como finalidade última a emancipação humana. Somente o trabalho associado criará as condições objetivas para os indivíduos desenvolverem as potencialidades humanas, então, ainda que, em todas as formas de sociabilidade, seja necessário um tipo de instrução para o trabalho, vislumbrando o modo de produção comunista. Marx indica elementos imprescindíveis ao preparo da classe trabalhadora, isso porque a centralidade está no trabalho, mas o princípio, a nosso ver, apontado por Marx nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* é a formação humana. A educação cujo princípio é a formação humana também prepara o indivíduo para o trabalho que ocupa centralidade na possibilidade da emancipação humana.

Por fim, analisamos a proposta de uma educação omnilateral que aspire a emancipação da classe trabalhadora. Para Marx (2010a), a omnilateralidade é a possibilidade de desenvolvimento total do homem, uma práxis educativa verdadeiramente revolucionária. Com isso, recorreremos a Tonet (2005) para apresentar possibilidades emancipatórias dentro do sistema capitalista.

Como pudemos perceber no decorrer do texto, não é possível uma educação que se pretende à formação humana ou emancipatória dentro da nossa atual organização social, porém essas aspirações, ou melhor, objetivo/finalidade devem permanecer no horizonte revolucionário, e mais, de acordo com os estudos de Tonet (2005; 2016b) é possível pensar, mesmo dentro das amarras do capital, atividades de cunho revolucionário para despertar a consciência crítica orientada para transformação social. Por isso, surge a necessidade de um processo revolucionário em busca do socialismo que prepare para o comunismo. Entre ambas, situa-se o período da transformação revolucionária de uma com a outra, que também

corresponde a um período político de transição. Nesse sentido, é importante uma nova proposta de educação que vincule a união entre o trabalho e o ensino, tendo em vista que a omnilateralidade é uma possibilidade e potencialidade de desenvolvimento total do homem e das relações estabelecidas entre ele com a sociedade, ciência e a natureza.

As discussões realizadas durante o processo de construção deste trabalho dissertativo têm origem, em um primeiro momento, na bibliografia apresentada na disciplina Introdução à Ciência da Educação, do curso de licenciatura em pedagogia, da FECLESC, em um texto “A *educação* e a relação *teoria-prática*: considerações a partir da centralidade do trabalho” de Jimenez (2001), em que, entre outros aspectos, aborda o entendimento de Marx sobre educação exposto em “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório (1982)” e abordagens de Lukács (2018) sobre a centralidade do trabalho e sua relação com a educação, expostos em “Para uma Ontologia do Ser Social, volume 14”.

Em um segundo momento, destaca-se em estudos sobre as pedagogias socialistas desenvolvidas na extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), projeto realizado na disciplina de Pesquisa em Educação e Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP II) do já referido curso de Pedagogia. Esses estudos se centraram nas abordagens de Makarenko sobre suas experiências como educador na Colônia de Górkí (atual Nijni Novgorod) e Dolinskaya (estação ferroviária – porto de Odessa/Ucrânia) pertencentes à ex-URSS, por exemplo, em estudos sobre organização da atividade coletiva, autogestão. Também em estudos de Pistrak sobre escola do trabalho e suas experiências de escola-comuna para o sistema de educação soviético.

Em terceiro, o momento decisivo de escolha do estudo desse objeto se encontra presente nas discussões realizadas no GPTREES – LAPPS, em especial, em uma palestra sobre Educação em Marx e Gramsci, que foi abordado o tema omnilateralidade e escola única/unitária, práxis e princípio educativo do trabalho que contribuiu para o projeto monográfico e posterior defesa da monografia “Educação, Trabalho e Omnilateralidade: perspectivas sobre formação humana”, no qual apresentamos a ideia de uma pedagogia marxiana, principalmente a partir dos questionamentos de Manacorda (2007) e apresentamos as ideias de Tonet (2005) e Saviani (2008) sobre educação e seu papel emancipatório, por fim, a defesa de uma educação omnilateral.

As considerações finais aqui apresentadas pontuam uma síntese das reflexões apresentadas em torno do nosso objeto de pesquisa. Sua centralidade está na possibilidade de uma educação na perspectiva da emancipação humana, necessária e urgente à classe trabalhadora e à luta social, ao contrário da perspectiva da emancipação política que é a

redução do homem à sociedade burguesa. A metodologia utilizada na realização deste estudo foi o materialismo histórico-dialético, entendendo, na esteira de Marx (2008), as categorias como parte do real. A teoria é “a reprodução do movimento real do objeto por quem pesquisa” (MARX, 2008). É, pela teoria, que o sujeito reproduz em seu pensamento as estruturas e a dinâmica do objeto que está pesquisando. O objeto de pesquisa sempre terá existência objetiva, pois não tem dependência do sujeito que está pesquisando.

Nesse sentido, o pesquisador, buscando compreender a realidade que o cerca, está indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica, está aprendendo a essência, a estrutura e a dinâmica do objeto que ele estuda (MARX, 2008). Em *A Ideologia Alemã*, Marx (2007, p. 86-87) apresenta seu método como:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais de que só se pode abstrair na imaginação. [...] São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação.

À luz da ontologia marxiana, podemos concluir que, em linhas gerais, a educação em Marx visa a superação da formação unilateral, fragmentada da sociedade capitalista em relação ao processo de desenvolvimento produtivo e busca interromper a (de)formação humana promovida por esse sistema. Ao perceber o rápido avanço do meio industrial e tecnológico, aposta na educação tecnológica para resolver os problemas da divisão e estranhamento do ser humano em relação ao seu trabalho, para ele, quando a classe trabalhadora ascendesse ao poder, em um governo de transição, apostar nessa modalidade de ensino seria uma opção acertada para desenvolvimento das potencialidades que seriam despertadas em uma futura sociabilidade comunista.

Nesse sentido, a formação omnilateral se refere ao livre e criativo desenvolvimento das potencialidades do ser social, é a possibilidade de efetivação da plenitude dos sentidos humanos em todas as esferas sociais. Como afirma Marx (2010a), no capítulo que trata sobre as carências humanas, a formação omnilateral seria a expressão do homem verdadeiramente rico, não de posses ou bens materiais, na expressão do dinheiro, mas na sua relação com o meio em que vive, com a natureza, ciência, cultura e espírito. A possibilidade de uma formação que contemple todas as suas necessidades/carências e fantasias, enfim, a produção de um homem plenamente rico e profundo enquanto sua permanente efetividade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho no capitalismo: o proJovem como negação da formação humana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. Introdução. In: MÉSZAROS, Itsván. **Crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011. Introdução, p. 9 – 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 179. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 Agosto de 2019.

_____. Presidência da República. Decreto Federal Nº 2.208, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de Dez. 1997. Seção 1, p. 7760. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.

_____. Ministério da Educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução Nº 6, de 20 de Setembro De 2012. Resolução CNE/CEB 6/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de set. de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 20 de Janeiro de 2019.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. **Coordenação de Comissões Permanentes**, DECOM, p. 5741. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 1 de Dez. de 2018.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho da centralidade da política**. 2ª.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

CHAGAS, Eduardo. F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Revista de filosofia síntese**, Belo Horizonte, v. 38, n. 120, p. 55-70, junho, 2011.

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackline; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. A política de educação para todos (EPT) no contexto da destrutividade do capital. **Educação em foco**, belo horizonte, v. 21, n. 35, p. 13-31, set./dez. 2018.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ideário (anti)pedagógico da educação para todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: RABELO, Josefa Jackline; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Cap. 2, p. 106-126.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante. **A reconfiguração da função social do pedagogo no contexto da educação para todos**: Um estudo na perspectiva onto-histórica. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

_____. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. cap. 1, p. 17-34.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira S.A., 1982.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, Sérgio. **Serviço social e trabalho**: porque o serviço social não é trabalho. 2ª.ed. rev. Ampl. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Capital e Estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Mundo dos homens**: trabalho na ontologia de Lukács. 3ª. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016a.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4ª. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016b.

LIMA, Marteano Ferreira de, JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, Agosto, 2011.

LUKÁCS, György. **Estética 1: la peculiaridad do lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1966/1967. (4 volumes).

_____. **Para uma ontologia do ser social**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

_____. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MAIA, Osterne; JIMENEZ, Susana. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO, Jackline (orgs). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. Cap. 1, p. 113-134.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões**. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 01 de Junho de 2018.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon**. Tradução de José Paulo Netto. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

_____. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélcio Schneider, Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010c.

_____. **O capital: crítica da economia política, livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução de Mario Duayer; Nélcio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed, UFRJ, 2011b.

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

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

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; SOUSA, Nágela; HOLANDA, Helena; ARAÚJO FILHO, Antônio José Albuquerque de. A avaliação do banco mundial sobre a educação municipal no Brasil: incursões críticas. In: RABELO, Josefa Jackline; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Cap. 2, p. 125-142.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cortejo et, al. 2ª. ed. ver. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. **O significado da vida no sistema do capital: uma introdução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

NOSSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-181, jan./abr. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global da educação 2017 /8: responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos**, resumo. Paris, França: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_por>. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global da educação 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**, resumo. Paris, França: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por>. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. 2ª. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado do Ceará: crítica à pedagogia do empreendedorismo**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

PIMENTEL, Edlene. Crise estrutural do capital e crise estrutural da política: uma relação intrínseca. In: JIMENEZ, Susana; ALCÂNTARA, Norma (orgs). **Anuário Lukács 2018**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. Cap. 7, p. 187-225.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 4ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

ROSSI, Rafael. **Lukács e a educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Prefácio, p. 15-18.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

_____. **Educação profissional**: crise e precarização. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SANTOS, Layslândia de Souza. **Atividades educativas emancipadoras**: considerações à cerca do laboratório de pesquisas sobre políticas sociais do sertão central (LAPPS) no contexto de crise estrutural do capital. 2016, 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2016.

SANTOS, Escolástica. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. Formação da consciência de classe-em-si e para – si. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Cap. 1, p. 81-100.

_____. **Universidade, ciência e violência de classes**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 23ª. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v 5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10ª. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 51-66, Janeiro, 2009a.

_____. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009b. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 15 de Março de 2018.

_____. **A crise da escola.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUZA, Cezar Amário Honorato de; GOMES, Valdemarim Coelho. A reforma educacional no Brasil e a ascendência da mercantilização do ensino: o capital dita as regras. In: JIMENEZ, Susana; ALCÂNTARA, Norma (orgs). **Anuário Lukács 2018.** São Paulo: Instituto Lukács, 2018. Cap. 10, p. 253-282.

TONET, Ivo. **A educação numa encruzilhada.** Fortaleza: UFC, 2003.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Sobre o socialismo.** 2ª. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Método científico:** uma abordagem ontológica. 2ª. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016a.

_____. **Educação contra o capital.** 3ª. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016b.