

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL: PERCURSOS HISTÓRICOS E IMPEDIMENTOS PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

*Labor, education and capital: historical paths and impediments to omnilateral
capacitation*

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos¹
SANTOS, José Deribaldo Gomes dos²
SOBRAL, Karine Martins³

RESUMO

O artigo discute as relações entre trabalho e educação ao longo da história no intuito de evidenciar a perpetuação da dicotomia expressa no modelo educacional vigente, sobretudo no ensino profissionalizante, que tem reproduzido a cisão entre trabalho manual e intelectual na base da sociedade capitalista. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade da construção de uma proposta pedagógica baseada na transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, articulada à possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano. Para tanto, partiu-se do pressuposto marxiano da prioridade ontológica exercida pelo trabalho em relação aos demais complexos, que torna a educação dependente em relação a este, apesar de sua autonomia relativa e determinação recíproca. A pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, recorreu a autores clássicos e contemporâneos, cujas interpretações conferem coesão com a proposta do referencial balizador: o marxismo. A partir da investigação foi possível apontar críticas à legitimação da dicotomia educativa através dos séculos e apontar alguns construtos teóricos fundamentais de impedimento para a formação humana omnilateral.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Ensino Profissionalizante.

ABSTRACT

The paper aims to discuss the relationship between work and education throughout history in order to highlight the perpetuation of the dichotomy expressed in the current educational model, especially in vocational education, which has reproduced the division between manual and intellectual work at the base of capitalist society. In this sense, it is reaffirmed the need to build a pedagogical proposal based on the transmission of knowledge historically accumulated by humanity, articulated to the possibility of integral development of the human being. In order to do so, this paper was based on the Marxian assumption of the ontological priority exerted by the work in relation to the other complexes, which makes education dependent on it, despite its relative autonomy and reciprocal determination. The research, of a theoretical-bibliographic nature, appealed to both classic and contemporary authors, whose interpretations confer cohesion with the proposal of the reference framework: Marxism. From the investigation, it was possible to point critiques to the legitimization of the educational dichotomy through the centuries, and to point out some theoretical constructs that constitute a key point for impediment of the omnilateral human capacitation.

Keywords: Work. Education. Vocational Education.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar (FA7). Pedagoga (UFC). Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) da Universidade Estadual do Ceará. Membro do grupo de pesquisa Trabalho, educação, estética e sociedade (GPTREES). E-mail: ellencristineribeiro@hotmail.com

² Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE). É pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE) e do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTRE). E-mail: deribaldo.santos@uece.br

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar (FA7). Pedagoga (FA7). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA / Campus de São Bernardo). Colaboradora externa do Grupo de Estudo Marxismo e Educação. Pesquisadora-orientadora do Grupo de Pesquisa em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura (GEPEMADEC/UFMA). E-mail: karineufma2013@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa é o pressuposto marxiano de que o trabalho (mediação homem/natureza) é a categoria fundante da sociabilidade humana, ou seja, é o modelo de práxis social que possibilita o surgimento de todas as outras, residindo nisso seu estatuto ontológico em relação às demais práxis sociais (linguagem, educação, direito, política, etc.) não menos importantes para o desenvolvimento da humanidade. Com essa inferência em tela, parece uma questão fundamental recuperar a compreensão da educação enquanto um complexo necessário à continuidade do processo de reprodução social, assim como alguns aspectos históricos que caracterizaram a educação através das diferentes épocas, demonstrando que, desde os tempos mais remotos, o conhecimento humano foi negado à classe trabalhadora ou, ainda mais grave, foi oferecida uma educação a partir dos ditames da superficialidade e da conveniência das classes dominantes.

Insiste-se em fazer frente às concepções que contrapõe de modo excludente trabalho e educação, pretendendo retomar a origem indissociável do complexo educativo à perpetuação do processo humanizador do homem. Ressalta-se, pois, o entendimento da realidade como uma construção humana, demonstrando que o surgimento do complexo educacional acompanhou o surgimento do próprio homem. No tocante às questões educacionais, a pesquisa se volta aos fundamentos históricos que demonstram os antagonismos da educação oferecida à classe trabalhadora, entendendo que, ao levantar esses elementos, tangenciam-se questões que perpassam a atualidade das políticas educativas, sobretudo aquelas destinadas aos filhos da classe trabalhadora, que se encontram fortemente revestidas de uma suposta necessidade de qualificação e requalificação para o mercado de trabalho capitalista.

A EDUCAÇÃO ENCURRALADA: CRÍTICAS INICIAIS À LEGITIMAÇÃO DA DICOTOMIA EDUCATIVA

Declaradamente, o modo de produção capitalista tem como fundamento a exploração do trabalhador. Assim, as desigualdades sociais inerentes à propriedade privada, não são um defeito, mas uma característica básica da natureza do capitalismo. Significa dizer que é impossível construir uma forma de sociabilidade justa e igualitária a partir deste modelo econômico, já que a desigualdade faz parte de sua estrutura fundamental.

A despeito da negação de alguns arautos liberais sobre a crise estrutural do capital, e das abordagens pseudo-humanistas dos discursos de reprodução e unificação escolar, a crise estrutural do capital, a maior já vista até hoje, pode facilmente ser observada a partir do agravamento de todos os problemas sociais num momento em que a humanidade possui condições tecnológicas, científicas e naturais para suprir toda a humanidade.

A categoria de análise Crise Estrutural do Capital é desenvolvida pelo estudioso marxista Istvan Mészáros (2009), levando em consideração de que a partir da década de 1970, com a crise do petróleo, entre diversos outros fatores, entramos num período da história em que o desemprego é estrutural, ou seja, impossível de ser resolvido nos marcos do capitalismo. Dentre tantas outras consequências, destaca a inviabilidade das taxas de juros serem recuperadas.

Ainda que esta crise se manifeste primeiramente na esfera econômica, acaba por atingir todas as dimensões sociais. Tonet (2003), afirma que ela afeta poderosamente o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais. Esse contexto caótico de crise é terreno fértil para que a ideologia dominante defenda a qualificação profissional como sendo a solução de diversos problemas sociais, antídoto para todos os males e, sobretudo, perante o discurso meritocrático, de que cada um é responsável pela melhoria de sua vida individual.

A ordem do capital burguês atribui à educação o papel de amenizar as mazelas sociais produzidas pelo capitalismo que são agravadas a cada dia pela decadência anunciada deste modo de produção, aumentando as desigualdades e contradições que lhe são próprias. Este idealismo em torno da educação é embasado em ‘novas’ teorias que se apresentam como grandes inovações educacionais, mas que não representam nenhum tipo de mudança efetiva ou profunda. Na verdade, esses discursos têm como objetivo implícito a manutenção do modelo de exploração, tentando adequar a prática educacional às exigências do mercado.

Para atingir tal objetivo, o sistema escolar burguês se manifesta de forma ambígua: uma de suas faces é unificadora, sendo oferecida de forma ampla e maciça como peça basilar do projeto liberal a fim de conservar seu domínio, formar mão de obra barata, a outra, entretanto, é segregadora, responsável pela exclusão dos filhos dos trabalhadores ao acesso ao conhecimento propedêutico.

O próprio capitalismo cria, para se desenvolver, novas condições de aprendizagem e conhecimento dos indivíduos, encarregando-se, ele mesmo, de suprir certas barreiras, que até então discriminavam certos setores sociais do acesso à escola e a certos conteúdos do saber, por razões culturais, regionais, raciais, políticas, etc. Nesse sentido, o capitalismo é unificador. Mas, tais premissas econômicas, unicamente, seriam insuficientes para converter, qualitativamente, a estrutura social numa ordem distinta. Elas esbarram em processos cruciais, que impõem controles e limites, para os quais, premissas de tipo diferente precisam ser desenvolvidas e que estão na esfera da luta política, em relação às quais a república democrático-burguesa oferece condições, que não podem ser menosprezadas pelo proletariado (MACHADO, 1991, p. 245).

Os pressupostos teóricos da proposta liberal articulam um refinado projeto escolar, reforçando a promessa burguesa de solidariedade entre as classes, cooptando a classe operária sob a expectativa do ensino universal, acessível e democrático. Sabe-se, entretanto, que as aristocracias forjam a distribuição de iguais oportunidades a fim de garantir que a estrutura social não seja ameaçada. Se por um lado a proposta burguesa de escola universal pressupõe o livre acesso ao ensino, por outro limita as ofertas educativas aos padrões estabelecidos pelo Estado capitalista, afastando-se de um modelo de educação omnilateral, capaz de possibilitar o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

A título de ilustração, tomemos o exemplo do Estado do Ceará em relação ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), um dos vestibulares mais concorridos do país. Segundo o portal de notícias G1⁴, 40,9% dos aprovados no vestibular ITA 2018 são alunos do Ceará. Das 110 vagas disponibilizadas, 45 foram garantidas pelos cearenses. Levando em consideração a proporção entre o número de inscritos e o número de aprovados, a vantagem do estado aumenta ainda mais, com taxa de aprovação de 3,93%; em segundo lugar, ficou com o estado de São Paulo, com taxa de aprovação de

⁴ Matéria publicada em 29 de dezembro de 2017, a partir de dados divulgados pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

1,21%. Dos estudantes aprovados, entretanto, nenhum é da rede pública de ensino. Todos são oriundos de escolas privadas, e muitas delas figuram entre as maiores da cidade. Em contrapartida, a realidade da esmagadora maioria é bem diferente. A educação básica no estado do Ceará, apesar de um discreto aumento no Ideb⁵ verificado através do Censo Escolar de 2015⁶, continua em situação de extrema desvantagem em relação às escolas particulares de ensino, exibindo diversos fatores de precariedade impossíveis de serem esmiuçados aqui, dado o objetivo da pesquisa ora apresentada, mas que evidenciam uma desvantagem brutal nas chances de concorrência em vestibulares locais, menos concorridos.

É fato público e notório o baixo percentual dos filhos dos trabalhadores que ingressam nas universidades federais e estaduais, embora o aprofundamento empírico dessa desvantagem não seja o enfoque desse estudo. Como amostra, apesar do alarde feito pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) ao comemorar um crescimento de 27% no índice de aprovação dos alunos de escolas públicas estaduais no ensino superior em instituições públicas e privadas em 2016⁷, pode-se afirmar que, em números reais, sobretudo nas vagas públicas, ainda não constitui representatividade relevante. No curso de Medicina, por exemplo, ingressaram 25 alunos de um total de 260 vagas⁸, ou seja, menos de 10%.

Tomando em conta uma proposta marxiana de unificação entre trabalho manual e intelectual, procurou-se apreender o significado das contribuições de Marx e Engels na gênese de uma escola capaz de formar um novo homem nos termos da omnilateralidade. Faz-se mister, a fim de esclarecer o leitor, retornar aos fundamentos da articulação entre teoria e prática, segundo a premissa que concebe trabalho e educação numa relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Apesar de não terem escrito nenhuma obra específica sobre educação, os estudos que esses autores empreenderam sobre a lógica do funcionamento da sociedade burguesa acabaram por tocar na questão educacional, especialmente na forma como o pensamento liberal-burguês se articula com estas questões. Segundo registra Machado (1991), o fato de terem provocado uma ruptura com o pensamento anterior e por terem criado uma nova teoria, com bases científicas, sobre o desenvolvimento das sociedades e suas respectivas formas de constituição, especialmente no modo de produção capitalista, acabaram por provocar também uma revolução no âmbito da pedagogia, embora não fosse seu objeto específico de estudo.

Marx e Engels (2004) dispensaram esforços investigativos para descobrir e explicar a trama de relações presentes no interior da sociedade capitalista, com o objetivo de compreender as possibilidades reais e radicais de transformação da sociedade, assim

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado a partir do fluxo escolar e da média de desempenho dos alunos em avaliações padronizadas de rede.

⁶ “O Ideb do Ceará aumentou de 3 para 3,4 entre os anos de 2005 e 2015. Contudo, esta melhora ocorreu apenas nos primeiros anos, de 2005 a 2009, voltando a aumentar apenas em 2015. Em 2011, seu desempenho se manteve constante e, no ano de 2013, o Ceará apresentou uma pequena piora (de 0,1) em sua nota – seu melhor desempenho se deu nos anos 2009 e 2011, com 3,4 de média. Esta foi uma tendência observada também à nível nacional e, para todos os anos analisados, o Ideb do Ceará ficou abaixo, porém muito próximo ao do Brasil. Nos anos de 2005, 2009 e 2011, o desempenho de ambos foi o mesmo. Mas, no ano de 2007, o Ceará apresentou uma melhora em menor magnitude que a média nacional (que foi compensada no ano de 2009, quando ambos voltaram a ter a mesma nota), e, no ano de 2013, o desempenho do Brasil se manteve constante e o do Ceará apresentou a já mencionada queda de 0,1. Em 2015, estado e país aumentaram seu Ideb (3,4 e 3,5 respectivamente)”. Pesquisa realizada nas páginas institucionais da Secretaria Estadual da Educação do Ceará, entre 2016 e 2017 (CEARÁ, Panorama dos territórios, 2017, p.26).

⁷ De acordo com matéria publicada no jornal O Estado, em 03 de março 2017.

⁸ Universidade Federal do Cariri (UFCA) – 40 vagas; Universidade Federal do Ceará (UFC/Campus Fortaleza) – 160 vagas; Universidade Federal do Ceará/Campus Sobral) – 60 vagas. Total: 260 vagas.

como as mediações necessárias para promover tal ruptura. Esse posicionamento acaba por aproximá-los de diversos outros temas, como aquele que ora nos interessa: o alargamento das oportunidades educacionais.

Na perspectiva omnilateral, os indivíduos não ficam circunscritos em atividades exclusivas. Nessa concepção, para além, os estudantes podem desenvolver suas aptidões como bem lhes parecer, sem limitações, movidos por suas capacidades e necessidades sociais. A fim de garantir que a humanidade atinja esse estágio, Marx e Engels (2004) reivindicam o fim da subordinação do homem à divisão do trabalho – manual e intelectual - e da propriedade privada para alcançar o desenvolvimento do indivíduo e socialização da riqueza produzida pelo conjunto dos homens.

No mesmo sentido, Gramsci (2004), que concebeu seu horizonte educativo ancorado no pensamento marxiano, jamais poderia admitir a submissão da educação aos esquemas impostos para favorecer as linhas de produção. O intelectual italiano vislumbrava, segundo esclarece Jimenez (2001), um cenário sócio-educativo que apontasse como horizonte a capacitação do trabalhador para assumir a função de dirigente do processo de produção e da vida social. Sobre a centralidade das proposições gramscianas, a autora acrescenta que Gramsci situou-se longe da ideia de subordinar o ensino à produção, colocando, ao mesmo tempo, no centro de sua concepção educacional, o trabalho moderno. Projetava um cenário sócio-educativo que, fincado no campo do trabalho industrial moderno, “apontasse, como horizonte educativo, capacitar o trabalhador para assumir a função de dirigente do processo de produção e da vida social” (JIMENEZ, 2001, p. 73).

Significa dizer que a proposta apresentada por Gramsci (2004) não admite o ensino técnico-profissionalizante aos filhos dos operários, predeterminando seu futuro a tarefas unicamente mecânicas e imediatistas. Em sua organização pedagógica, este caráter profissionalizante só é atribuído ao indivíduo por volta de 17 ou 18 anos, mas ainda assim, em todos os níveis que propõe, demonstra preocupação com a elevação cultural daqueles que um dia, em sua previsão, serão os dirigentes da sociedade. Na mesma esteira, Machado (1991, p. 158) afirma:

Gramsci denuncia o papel segregacionista e castrador da escola profissional, mas reprova também a escola humanista tradicional, por quanto o princípio educativo sobre o qual ela se fundamenta, a cultura clássica, já não mais corresponde à etapa atual de organização do trabalho e de desenvolvimento das forças produtivas. Ele se opõe à noção de cultura como acúmulo de conhecimentos e de um saber enciclopédico, com a função precípua de distinguir socialmente os indivíduos. [...] A formação do novo tipo de intelectual deve estar alicerçada nas exigências do tempo presente e nas necessidades da vida cotidiana.

A proposta educacional arquitetada por Gramsci é pautada pelo processo de criação do homem, o trabalho em-si, articulando-se ao novo humanismo, capaz de alargar a cultura, as ciências - fundamentos do trabalho -, as artes, sem finalidades imediatas pragmáticas. O intuito é abranger uma noção de consciência superior, lúcida, esclarecida quanto aos direitos, deveres e papel histórico de cada sujeito na sociedade, construindo o novo sobre os escombros do velho, impregnando essas referências alternativas nas escolas já existentes.

Por esse prisma, segundo as contribuições de Sobral (2010), Gramsci entendia cultura no sentido amplo do termo. Relacionava principalmente com a necessidade de transmitir à classe trabalhadora o conhecimento acumulado historicamente, de forma a permitir que os trabalhadores se reconhecessem como classe. Para o militante italiano, só a partir

da compreensão de sua condição de explorados, os trabalhadores poderiam admitir a possibilidade concreta encerrada numa alternativa para transformar a realidade. Em suma, apropriando-se da proposta política engendrada pela tradição socialista, poderiam desenvolver-se capazes de dirigir o processo de transição de uma forma de sociabilidade a outra, através da educação sistemática das massas pelas instituições proletárias.

A função do modelo educacional idealizado por Gramsci, no momento de transição, é preparar os novos indivíduos para a vida em sociedade, ensinando-lhes como se dá a organização social em que o homem transforma a natureza, demarcando o trabalho como atividade determinante teórico-prática. Nas palavras do próprio pensador sardo:

A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal, onde cada ser singular seleciona e especifica seus próprios órgãos inconscientemente, pela lei fatal das coisas. **Se não fosse assim, seria impossível explicar por que, tendo sempre existido explorados e exploradores, criadores de riqueza e consumidores egoístas da mesma, o socialismo ainda não se realizou. [...] E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social** (GRAMSCI, 2004, p. 58).

É notável a maneira assaz expressiva com que o autor arremata sua avaliação assinalando que a forma da cultura enciclopédica sem compromisso com a transformação social é extremamente prejudicial, sobretudo para o proletariado, servindo apenas para dar falsa notoriedade às pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade unicamente por terem acumulado na memória alguns dados e determinadas datas.

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. [...] Serve para criar aquele tipo de intelectualismo balofe e incolor, tão bem fustigado duramente por Romain Rolland, intelectualismo que gerou toda uma caterva de presunçosos e sabichões, mais deletérios para a vida social do que os micróbios da tuberculose e da sífilis o são para a beleza e a saúde física dos corpos (GRAMSCI, 2004, p. 57).

Dito isto, é possível compreender melhor a análise de Gramsci sobre a necessidade de modificar o processo de formação no intuito de pôr fim à crise que se instaura no sistema escolar a partir da cisão entre a capacidade de trabalhar manual e tecnicamente e desenvolver as máximas potencialidades do intelecto. Num de seus “Escritos Políticos” denominado O privilégio da ignorância (2004, p. 116), esmiuçando as contradições da conservação do poder burguês, afirma que a mediocracia é estruturada de forma que exista uma minoria de intelectuais e estudiosos para a manutenção dos negócios e das relações e sentencia que, para haver liberdade, é preciso que a educação do proletariado seja efetivada, cabendo exclusivamente a eles a resolução deste problema.

Os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários. Os proletários têm o dever de não ser ignorantes. A civilização socialista, sem privilégios de casta e de categoria, exige

– para realizar-se plenamente – que todos os cidadãos saibam controlar o que seus mandatários decidem e fazem em cada caso concreto. Se os sábios, se os técnicos, se os que podem imprimir à produção e às trocas uma vida mais intensa e rica de possibilidades forem uma exígua minoria, não controlada, essa minoria – pela própria lógica das coisas – tornar-se-á privilegiada, imporá sua ditadura (GRAMSCI, 2004, p. 117, grifos nossos).

Refletindo sobre a questão do trabalho como elemento de superação do capital, torna-se claro que teoria e prática jamais conseguirão se fundir enquanto estiverem a serviço das necessidades do mercado, da burguesia e dos interesses das classes dominantes. Ao negar o capital, Gramsci (2004) caminha na direção da proposta marxiana política que, agregada à escola unitária, permitirão o desenvolvimento pleno da sociedade, organizada com base no trabalho livremente associado. Jimenez (2001, p. 78) faz ainda a ressalva de que, ao submeter a formação do trabalhador “ao escopo das competências e habilidades exigidas pelo mercado, o atual modelo de organização e gestão do trabalho acaba por negar o vínculo entre a práxis do trabalho manual e o saber intelectual, teórico”.

Ao analisar a divisão do trabalho, Marx guarda uma diferença em relação a outros autores contemporâneos que é, segundo a análise de Machado (1991), partir do pressuposto de que ela não se eternizaria, bem como todo o sistema de alienação dela decorrente. Marx tinha plena convicção do tipo de ensino que deveria ser reivindicado pela classe trabalhadora. A superação dos obstáculos para atingir este fim estaria contida na educação integral por ele idealizada. Marx e Engels (2004, p. 107) assim enxergam a dialética entre complexo educativo e sociedade: se por um lado, se torna “necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual”.

Fica evidente em tal dialética que a lógica do oferecimento da formação estreita precisa ser quebrada para que as classes dirigentes não se perpetuem no domínio e liderança do povo. Ofertar ensino no sentido amplo significa partir da concepção de totalidade, não de segregação classista e fragmentação de conhecimentos e conteúdos. Educar para a emancipação humana, deve ser antes de tudo, aproximar o indivíduo dos processos de criação, numa relação dialética com a práxis social determinada ao longo da história.

A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL: APONTAMENTOS INICIAIS E FUNDAMENTOS ONTOLOGICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Destaca-se, já de início, o significado dos estudos empreendidos por Lukács (1979; 2012), convictos da necessidade de resgatar a teoria marxiana a fim de compreender os rumos da humanidade diante do caos social instaurado pela sociedade do trabalho estranhado, tratado como mercadoria e rebaixado às necessidades capitalistas. A fim de construir a análise em terreno firme, toma-se como ponto de partida a base ineliminável do mundo dos homens: o trabalho. Sobre essa afirmação, para refutar considerações reducionistas, faz-se oportuno esclarecer que o trabalho funda, mas não esgota o ser social, pois, a cada necessidade satisfeita, surgem outras num movimento contínuo e com infinitas possibilidades. Desse modo, o desenvolvimento do ser social faz brotar necessidades e problemas também mais complexos que não podem ser resolvidos na esfera do trabalho. Em resposta, surgem outras esferas de atividades, novos complexos, como por exemplo, a linguagem, a ciência, a educação, a arte, a política etc.

É de grande valia o legado de György Lukács (2012), sobretudo sua Para uma Ontologia do Ser Social extraída da obra de Marx. O rigor teórico - fundamentado na concepção

de totalidade - e a maturidade filosófica do autor húngaro permitiram o afastamento das interpretações deterministas, vulgares e economicistas da teoria marxiana, aclarando a perspectiva do materialismo histórico-dialético contida na obra do grande pensador alemão. Como ponto de partida, a ontologia marxiana abre uma veemente distância da noção abstrata contida na Fenomenologia do Espírito de Hegel, priorizando, assim, o próprio homem. Logo, o protagonismo ontológico não se encontra no ser abstrato pensante, mas no ser concreto, histórico, efetivo, fixado num complexo tangível. Atém-se ao homem cujas forças objetivas geram objetos igualmente objetivos, resultantes da objetivação do sujeito.

Tonet (2003) afirma que, já nos “Manuscritos econômicos-filosóficos” estão as linhas gerais de uma ontologia do ser social. Maria Orlando Pinassi, prefaciando a edição de Para uma Ontologia do Ser Social I (2012, p. 1), assinala que Lukács apreende do jovem Marx o caráter totalizador e unitário da dialética materialista e “as ricas possibilidades abertas pela definição de essência genérica do ser que não se pode restringir à forma fenomênica de classe”.

Sem perder de vista a totalidade, a ontologia marxiana não nega a subjetividade. Marx encontra, no ato de origem do ser social, a natureza e a unidade entre subjetividade e objetividade, na perspectiva de que a subjetividade também é uma construção histórica, criada a partir da objetividade, numa relação dialética denominada práxis. Tal relação garante uma articulação indissolúvel entre consciência e realidade, reconhecendo a participação efetiva que a subjetividade tem nos processos de objetivação (TONET, 2005, p. 54). Desta forma, segundo aduz Lima (2010), romper com o idealismo hegeliano não significou, para Marx, negar a subjetividade, mas compreender que os homens constroem sua história por meio das objetivações e prévias-ideações e não por influência de nenhuma força ou ser transcendente.

Segundo esclarecem Lessa e Tonet (2008), o pressuposto do trabalho pode ser verificado historicamente em todas as sociedades e, o fato de poder ser comprovado na realidade, guarda a distinção do pensamento de Marx em relação às correntes filosóficas que se orientam a partir de deduções ou conjecturas. Conforme premissas marxianas, a partir dos novos conhecimentos e habilidades adquiridos nos processos de transformação da natureza, o indivíduo também se constrói. A transformação do meio através do trabalho acaba por gerar componentes inéditos, que não existiam na esfera natural biológica. Estes processos de criação do novo não se limitam apenas à produção de objetos, pois ao transformar o meio em que vive, o homem também se transforma, passando de ser biológico a ser social. Por isso a ideia retrocitada de que a atividade vital funda uma nova esfera do ser.

Assim, a partir do trabalho,

[...] dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. Já por esse motivo, mas antes de mais nada porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, porque esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa, o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico -, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto (LUKÁCS, 1978, p. 5-6).

Na ontologia marxiana, conforme entende Lukács (1978), a estrutura fundamental do ser revela três grandes esferas: inorgânica, orgânica e social. “A constituição do homem

como ser social, embora consista numa ruptura com a esfera meramente orgânica do ser, não significa a eliminação das esferas ontológicas das quais se originou" (LIMA, 2009, p. 23, grifo da autora). Logo, o ser social se desenvolve numa outra esfera de ser, contudo, sem perder sua base orgânica e inorgânica. Dizendo de outra forma, a relação entre as três esferas ontológicas do ser é constante, não perde seu caráter biológico e a esfera orgânica e inorgânica não desaparecem.

Os processos físicos e químicos da esfera inorgânica se efetivam em todas as outras esferas e não cessam nunca, pois o trabalho só se realiza com esta mediação da natureza. O que ocorre é que, na esfera do ser social, o momento predominante passa a ser o social, ou seja, o que passa a determinar a vida dos seres humanos não são mais seus instintos naturais, a reprodução do mesmo e sim o mundo dos homens constituído pela ação dos próprios homens. Nas palavras de Engels (2004, p. 3),

[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição [...].

Consolidada definitivamente a separação entre o homem e o macaco, num movimento contínuo de desenvolvimento, Engels (2004) destaca o aparecimento de um novo elemento: a sociedade, realidade na trajetória do homem acabado. Neste ponto, o marco do trabalho aparece subdividido em dois aspectos: primeiro como fator de evolução; e, segundo, como fator que difere os homens das outras espécies.

É importante ressaltar que o entendimento da realidade como construção humana, leva a entender a possibilidade de transformação do real, uma vez que a realidade é construída e reconstruída pelo conjunto da humanidade ao longo da história. Assim como nós, seres humanos, também somos partícipes dessa construção, que se expressa em forma de individualidade própria da natureza do homem. Então, pode-se concluir que o destino da humanidade está nas mãos do conjunto da humanidade.

Nesse sentido, a ciência e a técnica têm seu nascimento na busca dos meios, dado que o saber fazer e os conhecimentos das leis naturais se transmitem aos instrumentos, estes passam a ser vetores materiais de continuidade dos avanços obtidos, bem como a base para os progressos do trabalho vindouro. Segundo a análise lukacsiana aqui empreendida, o conhecimento absoluto do real é impossível, mas, ainda assim, não afasta a possibilidade de que o homem atue, mesmo sem ter um controle total das consequências de seus atos. Cada ato de trabalho tem, em seu cerne, um determinado conhecimento da realidade, que, ao se realizar, impulsiona o ser social para além desse conhecimento. O trabalho faz com que o conhecimento do homem acerca da realidade e acerca de si mesmo, torne-se cada vez mais ampliado.

Compreende-se, por intermédio do trabalho, que o surgimento da educação acompanhou o surgimento do próprio homem. Recuperando o percurso feito por Saviani (1994, p. 151), a partir de sua afirmativa de que "o problema das relações entre educação e trabalho tem sido abordado de diferentes maneiras", e partindo de uma premissa lukacsiana, segundo a qual a relação estabelecida é de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética, ressaltamos que o complexo educacional resguarda a necessidade universal do ser social ao longo dos tempos.

De acordo com Saviani (2012, p. 13), a prevalência do trabalho demanda articular ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos a fim de “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dada a prioridade ontológica exercida pelo trabalho sobre os demais complexos, comprehende-se que o complexo educativo possui, em relação a ele, um vínculo de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Cabe enfatizar, entretanto, que a educação não é um complexo totalmente determinado, assim como não é inteiramente determinante. Assim, conforme aduz o autor supracitado, o que não é assegurado pela natureza necessita ser produzido historicamente pelos homens, inclusive os próprios homens. Pode-se afirmar que a natureza humana não é dada ao homem, mas elaborada por ele sobre uma base biofísica.

[...] o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 1979, p. 87).

A partir daí comprova-se a premissa de que a educação é uma atividade própria dos seres humanos e, ao mesmo tempo, uma exigência para a continuidade da existência dos homens. Assim, a compreensão da natureza da educação passa, necessariamente, pela compreensão da natureza humana. Em acordo com Saviani (2012), credita-se ao objeto da educação o desenvolvimento dos elementos materiais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que esta se humanize. A sociedade capitalista, todavia, tem sonegado aos filhos dos trabalhadores o direito ao conhecimento acumulado, ao melhor já produzido pela humanidade, articulando a transmissão do conhecimento às necessidades do grande capital, sob a máscara de uma suposta era da técnica, da tecnologia, do conhecimento, da informação, e da liberdade de mercado.

A já mencionada prioridade ontológica do trabalho em relação à educação se desdobra, de acordo com Lukács (2012) em dois momentos: primeiro na origem do ser social, pelo fato do trabalho ser a categoria fundante; segundo na reprodução social, porque a reprodução biológica da existência gera a base de todas as manifestações vitais. A segunda manifestação jamais seria possível sem a primeira.

Nos primórdios da humanidade, a educação estava impregnada na totalidade social, ocorrendo de forma espontânea, articulando o singular e o genérico, possibilitando a continuidade do ser social. Não é antecipado deixar claro que, quando analisamos a relação ontológica entre trabalho e educação, partimos do sentido amplo deste complexo, do sentido lato. Cabe resgatar as seguintes considerações, sintetizando que a educação

[...] como um complexo universal, tem uma função específica que ocorre em qualquer forma de sociabilidade – este é o sentido lato da educação – e uma função determinada predominantemente pela forma de sociabilidade na qual se encontra inserida – este é o sentido restrito da educação (SOBRAL, 2010, p. 25-26).

Dito isso, abre-se um parêntese para explicitar as devidas distinções entre o sentido lato e o sentido stricto da educação. Para tanto, recorre-se às elucidações de Tonet (2013, p. 243 – 244, grifos nossos):

É preciso, porém, deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é o seu papel em determinado momento do processo social. A primeira é encontrada quando se captam os elementos que conferem identidade àquele determinado momento de ser. (...) A segunda – o papel histórico – só pode ser identificada por uma análise concreta de cada momento histórico. **Pode ser que os dois coincidam, mas também pode ser que se oponham.** Nada disso pode ser decidido apenas pela identificação da natureza essencial daquele momento do ser. Sendo assim, relativamente à educação, é preciso ter claro que não se pode deduzir da sua essência qual o seu papel em determinada forma de sociabilidade ou em um dado momento histórico.

Com efeito, sobre a natureza essencial da educação no sentido amplo, podemos assegurar que este complexo resguarda a necessidade da transmissão do conhecimento historicamente acumulado para efeito de novas objetivações no processo de reprodução social.

A educação em sentido estrito, nas diferentes sociedades de classes (escravagismo, feudalismo, capitalismo), desponta para atender interesses da minoria. De acordo com Lima (2009), guarda uma diferença fundamental em comparação com a educação em sentido lato, que é a relação de dependência da divisão de classes. Assim, a educação stricto sensu acaba por assemelhar-se ao complexo do Direito pelo fato de que, dentre outras razões, surge visando atender interesses particulares e não universais, tendo sua reprodução influenciada por antagonismos de classe.

Nos planos burgueses, determinantes na política e regulação do ensino, só há possibilidade de instrução fragmentada e, no limite, a oferta de uma propalada qualificação profissional aos trabalhadores e seus filhos, num processo escancarado de mercantilização da educação, tornando a perspectiva de uma formação omnilateral cada vez mais distante. Na maioria das vezes, os indivíduos das classes dirigidas

[...] só tem acesso à apropriação das aquisições produzidas pela humanidade dentro de limites inferiores, fato decorrente do modo de produção da vida material próprio de uma sociedade cindida em classes, na qual uma minoria tem acesso à riqueza cultural historicamente acumulada, enquanto a maioria sobrevive à margem desta (ARAUJO, 2012, p. 197).

Nesses termos, a trama de relações estabelecidas pela sociedade capitalista, que concentra nas mãos de uma classe dominante a riqueza material e intelectual produzida pela humanidade, erguida sob as formas de organização do trabalho e da produção que são negadas ao trabalhador e que, segundo observa Araujo (2012), impede o indivíduo de estabelecer consigo aquilo que é próprio do gênero humano. Isto é, impossibilita a apropriação pelo homem de toda a riqueza simbólica e material produzida e acumulada de forma objetiva no decorrer da história.

A lógica destrutiva do capital tende a agravar cada vez mais os problemas de ordem social, não pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pelo tipo de relações sociais que regem este desenvolvimento. Uma vez compreendida esta realidade, tornam-se estéreis as tentativas de buscar através de atos jurídicos, políticos ou educativos, formas de controlar o desajuste social causado pelas leis elementares do capitalismo. “Daí porque Marx chama de férreas as leis que regem o capitalismo”

(TONET, 2003, p. 203), porque enquanto estas leis permanecerem vigentes, a lógica da desigualdade não pode ser controlada.

É possível aduzir que as relações educativas estabelecidas entre o sujeito histórico e a coletividade através da apropriação da cultura, estão submetidas à decadência da sociedade capitalista, na qual o desenvolvimento humano é submetido às contradições decorrentes da exploração do homem pelo homem, que antagoniza seres de uma mesma espécie, uma vez que os interesses das duas classes antagônicas em disputa são irreconciliáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das particularidades da educação escolar atual, manteve-se ao longo da história a perpetuação do seu caráter classista, já que ainda hoje é pensada e organizada a partir da lógica de manutenção da existência de classes. A bipolaridade instaurada na educação formal tem sua formulação na reprodução do capital e os fins educacionais permanecem afinados com os objetivos finais de formar o trabalhador para a produção cada vez mais especializada. Logo, as bases do modo de produção na qual está inserida determinam o tipo de escola que vigorará. De acordo com o apanhado de Tonet (2013), apenas com o advento do capitalismo a educação passou a ocupar um lugar de destaque, passando a constituir um elemento cada vez mais central do processo de produção e reprodução social.

Através de Lukács (1978; 1979; 2012) foi possível compreender não ser possível traçar um limite preciso entre educação em sentido lato e educação em sentido estrito, pelo fato de serem processos de reprodução social de influência mútua, com interferência direta nos mecanismos de objetivação. Nessa relação, de acordo com Lima (2009), o movimento predominante, novamente, é a totalidade social.

Aos trabalhadores é oferecida uma formação aligeirada, frágil em substância e desarticulada com a realidade, de modo a não ameaçar a posição de classe explorada dentro do sistema. Não tão distante dessa realidade, a classe consolidada no poder, de posse da organização curricular e escolar, organiza o pensamento social em cada momento histórico em que se firmou como classe predominante e influente. Marx (2008, p. 41-42) complementa o seguinte: “O que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”. A teoria da escola dualista tem muito a nos dizer sobre as formas recentes de rearticulação do domínio ideológico dos grupos dominantes, sendo um reflexo da disparidade entre a educação oferecida à classe trabalhadora e a organizada pela classe dominante para ela mesma.

No momento em que a educação em sentido restrito incide sobre a educação em sentido lato, acaba por estender a ela a ideologia predominante que influencia sua reprodução. Entretanto, Lima (2009) relembra o fato de que os processos educacionais em sentido amplo, cuja efetivação e desenvolvimento dependem da participação de todos os sujeitos que formam a totalidade social, podem reproduzir práticas que, muitas vezes, se sustentam em interesses contrários àqueles vinculados à educação em sentido restrito.

A formação omnilateral em Marx constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Embora, como já dissemos, a educação não esteja organizada de forma sistemática nos escritos marxianos, apresenta-se como um princípio básico na perspectiva da formação do homem para a emancipação humana,

ampliando-se, inclusive, em outros aspectos da vida em comum para o construto da sociedade comunista. A formação integral defendida por Marx constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade justa, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social.

Acreditava Marx (1989) que o germe da educação do futuro, formadora de homens plenamente desenvolvidos por meio da elevação da produção social, tinha um importante assento no sistema fabril. Contudo, as determinações do sistema capitalista afastaram - e muito - o trabalho produtivo do processo genuíno de trabalho, estando a sociedade dividida entre os que trabalham e os que vivem à custa de trabalho alheio. Dito de outro modo, a divisão social internacional do trabalho sentencia a divisão da sociedade em classes a partir do momento em que despedaça, nos termos de Marx (2010), trabalho material e trabalho espiritual.

Não bastasse a classe trabalhadora ter de “suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens” (MARX, 2010, p. 41), é também a que mais sofre com o processo de desumanização de estar alheia aos objetos de seu trabalho, de ter anulada sua dimensão humana, de ter acesso apenas a uma formação unilateral, muito aquém de suas potencialidades. Diante dessa realidade condicionada por uma prática social e uma formação unilateral, Manacorda (2010) reaviva que a classe excluída deverá libertar consigo todas as demais através da recuperação da individualidade humana, expressa, ao mesmo tempo, na coletividade.

Nos marcos da Revolução Industrial, e a partir da demanda de mudanças na formação humana por ela exigida, a educação formal, antes privilégio de poucos, torna-se direito universal, mascarada nos discursos disfarçados em meritocracia, gratuidade e laicidade. Todavia, os moldes industriais de classe nunca tornaram possível o conhecimento e desenvolvimento de um ofício completo, circunscrevendo o trabalhador na moderna tecnologia industrial, descartável, destinada a ser superada por ela mesma, necessitada de constantes alterações ao tornar-se rapidamente obsoleta. A indústria moderna transforma, continuamente, a base técnica de sua produção sem que isso represente uma busca salutar por excelência ou aperfeiçoamento. Ao contrário, desarticula e desmancha as funções sociais do processo de trabalho, posto que “revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e de trabalhadores de um ramo de produção para outro”. No entanto, conclui Marx (2004, p. 77), “reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas”.

A formação tecnológica proposta por Marx conjectura a unidade absoluta entre teoria e prática, partindo da atividade produtiva para a atividade social, de forma a garantir a possibilidade de “manifestação plena e total de si mesmo, independente das ocupações específicas que cada indivíduo exerce” (MANACORDA, 2010, p. 48). Na percepção do filósofo alemão, unicamente a partir desta unidade entre formação manual e formação intelectual, seguida da práxis social, torna-se possível a formação omnilateral por ele idealizada e compartilhada. Qualquer formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista afasta-se da perspectiva omnilateral, e ainda que, de algum modo, consiga aliar trabalho produtivo e instrução, conserva o caráter unilateral. Logo, “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social” (KOSIK, 2002, p. 241).

A produção deve estar voltada à universalização, buscando eliminar o refinamento da especialização, caracterizando a chegada do ser social à omnilateralidade, representada pela multiplicidade de habilidades e atividades, bem como o aumento do tempo livre para o gozo de bens espirituais e materiais, conforme nos coloca Manacorda (2010). Essa realidade peremptória requer a associação entre indústria e ciência nas bases da produção, eliminando não apenas a divisão do trabalho, mas a divisão do ensino, oportunizando a todos, de forma equânime, as mesmas chances, conduzindo também – e principalmente – os filhos dos trabalhadores a um desenvolvimento superior, pleno, consciente e maduro:

Ao reafirmar o caráter formativo do trabalho constituído nesta sociedade de forma unilateral, a formação humana assume, inegavelmente, o caráter contraditório da unilateralidade, visto que integra as bases materiais que condicionam a atividade humana. Assim, ao passo que Marx nega o trabalho em sua forma alienada como elo para o processo formativo, reafirma sua convicção na formação humana como elemento de superação da sociedade de classes através da formação omnilateral.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adéle Cristina Braga; CABÓ, Leonardo José Freire; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. O papel do trabalho no processo de humanização dos sentidos: elementos ontológicos e históricos. In: FARIA, Isabel Maria Sabino de e outros. **Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais**. Teresina: EDUFPI, 2012.

CEARÁ. **Panorama dos territórios**. Observatório de educação, ensino médio e gestão: Instituto Unibanco, 2017. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panorammas_CEARA.pdf. Acesso em: 08 de novembro de 2018.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acessado em: 20/10/2010.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. v. 1, organização e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Orgs Susana Vasconcelos Jimenez e Elizabeth Bezerra Furtado. Ed. Demócrito Rocha. Fortaleza-Ce, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

LIMA, Marteana. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza, Ceará. UECE. 2009.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas n. 4. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro: 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Editora Bertrand: Rio de Janeiro, 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: Antunes, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. A crise estrutural do capital. In: **Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, n.4. 2009.

O ESTADO. **Enem**: sobe número de alunos de escolas públicas aprovados. Disponível em: <http://www.oestadoce.com.br/geral/enem-sobe-numero-de-alunos-de-escolas-publicas-aprovados>. Acesso em: 08/11/2018.

PORTAL G1/GLOBO.COM. **Ceará tem 40,9% dos aprovados no ITA 2018; Fortaleza lidera ranking**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/ceara-tem-409-dos-aprovados-no-ita-2018-fortaleza-lidera-ranking.ghtml>. Acesso em: 06 de novembro de 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. Ed. - Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOBRAL, Karine Martins. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2010.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: **Trabalho sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Orgs: Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Ed. Edufal, 2013. (coleção fronteiras da educação).

Data da submissão: 11/12/2018

Data da aprovação: 25/05/2019