

Edna Bertoldo
Luciano Accioly Lemos Moreira
Susana Jimenez
(Organizadores)

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
HUMANA FRENTE À NECESSIDADE
HISTÓRICA DA REVOLUÇÃO**

© dos organizadores
Creative Commons - CC BY-NC-ND 3.0

Diagramação: Estevam Alves Moreira Neto

Revisão: Talvanes Eugênio Maceno e Estevam Alves Moreira Neto

Capa: Luciano Accioly Lemos Moreira

Catálogo na fonte

Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács

Bibliotecária Responsável: Fernanda Lins

T758 Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução / Edna Bertoldo, Luciano Accioly Lemos Moreira, Susana Jiménez (organizadores). – São Paulo : Instituto Lukács, 2012.
239 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-65999-04-5

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Formação humana. 4. Revolução. I. Bertoldo, Edna, org. II. Moreira, Luciano Accioly Lemos, org. III. Jimenez, Susana, org.

CDU: 37.035

Esta obra foi licenciada com uma licença Creative Commons - Atribuição - NãoComercial - SemDerivados 3.0 Brasil.

Para ver uma cópia desta licença, visite creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/ ou envie um pedido por escrito para Creative Commons, 171 2nd Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

Esta licença permite a cópia (parcial ou total), distribuição e transmissão desde que: 1) deem crédito ao(s) autor(es); 2) não alterem, transformem ou criem em cima desta obra e 3) não façam uso comercial dela.

1ª edição: Instituto Lukács

INSTITUTO LUKÁCS
www.institutolukacs.com.br
institutolukacs@yahoo.com.br

Edna Bertoldo
Luciano Accioly Lemos Moreira
Susana Jimenez
(**Organizadores**)

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
HUMANA FRENTE À NECESSIDADE
HISTÓRICA DA REVOLUÇÃO**

1ª edição

Instituto Lukács

São Paulo, 2012



Sumário

Apresentação

Susana Jimenez 7

PARTE 1 EDUCAÇÃO E A TEORIA MARXISTA DA REVOLUÇÃO

Da contestação à rendição

Sergio Lessa 29

Educação e revolução

Ivo Tonet 51

Oito indicações para a atualização de uma teoria marxista da revolução

Valério Arcary 65

Formação da consciência de classe em-si e para-si

Artur Bispo dos Santos Neto 81

Trabalho docente e luta de classes

Edna Bertoldo 101

Mônica Santos

PARTE 2 TRABALHO, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E CRISE DO CAPITAL

Individualidade e o suposto subjetivismo da categoria alienação em Lukács

Gilmalisa Macedo da Costa 127

Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível?

Reivan Marinho de Souza 143

Trabalho, ciência e reprodução do capital

Paulo Sergio Tumolo 157

Cotidiano e conhecimento

Maria Norma Alcântara Brandão de Holanda 163

Educação, reprodução social e crise estrutural do capital

Luciano Accioly Lemos Moreira 175

Talvanes Eugênio Maceno

O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina

Valdemarin Coelho Gomes 187

PARTE 3 QUESTÃO EDUCACIONAL E A ESCOLA PÚBLICA

Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho

Vera Lúcia Jacob Chaves 201

O discurso da educação de qualidade produzindo efeitos de sentidos antagônicos

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante 215

Questão social e o pauperismo na escola pública

Edlene Pimentel 227

Apresentação

A presente coletânea ilustra as exposições e discussões que deram corpo, de forma central, à programação do III Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana (III ENNTEFH).

Para abordarmos com maior decoro o conteúdo da obra, disposto nos 14 textos que a compõem, faz-se necessário demarcar os elementos fundamentais acerca do evento que lhe deu origem e com o qual organicamente se entrelaça.

O III ENNTEFH, realizado em setembro de 2011, em Maceió, deu continuidade aos propósitos do I e II Encontros Regionais Trabalho, Educação e Formação Humana, ocorridos, respectivamente, em 2004 e 2007, congregando, a exemplo dos eventos que lhe antecederam, um número expressivo de pesquisadores filiados ao debate em torno das relações entre Trabalho, Educação e Formação Humana na perspectiva da crítica marxista.

Levado a efeito por iniciativa maior do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana (GPTEOM), do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o III ENNTEFH, como, por extensão, a obra que temos em mãos, vincula-se aos esforços que vêm sendo empreendidos pelo referido Grupo, em conjunto com o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará (IMO/UECE); a Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (E-Luta/UFC); e o Grupo de Pesquisa Educação, Marxismo e Ontologia (EMO), do Campus Sertão e do Campus Arapiraca, da UFAL, no sentido de recuperar, sob o prisma da centralidade do trabalho como complexo fundante do ser social, as devidas conexões onto-históricas entre uma proposta de

educação emancipadora e a revolução comunista.

O empenho de organizar a presente publicação, para a qual, contribuíram diversos conferencistas, que se fizeram presentes ao III ENNTEFH, inscreve-se, desse modo, no intuito de socializar mais amplamente o debate sócio-educacional radicalmente crítico, o qual desemboca, impreterivelmente, na reafirmação da necessidade histórica da superação revolucionária do sistema do capital.

No esforço de conferir-lhe uma possível sistematicidade, decidiu-se, por organizar a coletânea em três partes distintas, valendo, ademais, observar que o evidente entrelaçamento que congrega, em diferentes dimensões, o conteúdo dos textos recolhidos, cruza-se com a rica singularidade das análises tecidas por cada um dos seus autores.

A primeira parte reúne cinco ensaios que abordam, de forma mais explícita e demorada, a problemática da revolução, revitalizando os fundamentos marxistas da teoria da revolução; passando em revista o sentido evolutivo das lutas materializadas pelos trabalhadores contra o poder do capital, desde o século 19; precisando o lugar da educação no processo revolucionário e denunciando, nesse mesmo quadro referencial, o fetiche da educação; retomando analiticamente a via de ultrapassagem da consciência de classe em-si; ou, por fim, explorando a polêmica relativa ao trabalho docente no escopo da luta revolucionária.

A segunda parte, composta de seis artigos, busca, por sua vez, avançar na compreensão do movimento sócio-metabólico do capital, tomando como eixo fundamental, a relação onto-histórica entre os complexos do trabalho, da educação e do conhecimento/ conhecimento científico e o cotidiano alienado, nesse escopo, atravessando a questão da individualidade, como também, ressaltando o momento contemporâneo de crise estrutural do sistema.

Por fim, a terceira parte concentra três estudos distintos, elaborados sob a referência e em defesa da escola pública.

Do conjunto de ensaios reunidos na primeira parte, dois tratam de forma mais direta, da relação entre educação e revolução: **Da contestação à rendição**, de Sérgio Lessa e **Educação e Revolução**, de Ivo Tonet. Como não poderia ser diferente, em suas análises, ambos partem da reafirmação do trabalho como fundamento do ser social, com todas as implicações advindas deste fato magno para a organização e transformação da vida dos homens. Sob esse prisma, os elementos de análise filosófica e histórica de que lançam mão os dois autores, ao mesmo tempo distintos e complementares,

conjugam-se para apontar o severo ônus histórico que o desvio politicista acabou por imputar à causa revolucionária, apurando, outrossim, a parte cabida à educação no processo que nos conduziu, por essa trilha, até a barbárie social hodierna. Para ambos os autores, sem dúvida, a crise da educação articula-se à crise da sociedade contemporânea e, por extensão, ao momento contra-revolucionário vigente. Ao mesmo tempo, postulam eles, o pensamento de esquerda, não obstante inegáveis avanços empreendidos com vistas à construção de uma pedagogia socialista, careceria da devida radicalidade no trato das relações entre educação e o processo de emancipação dos homens, distanciando-se, de um modo ou de outro, da consideração pelo fundamento irrevogável do trabalho.

Sem, em momento algum, perder de vista as relações entre as dimensões da objetividade e da subjetividade, ou, por outra, passando em revista o complexo de mediações que, sob o primado da centralidade do trabalho, produz o mundo dos homens, seu movimento histórico, sua vida cotidiana e o processo de construção de seu pensamento, Lessa, aporta, em um ponto preciso de suas elaborações, na categoria da alienação. Decalca, do escopo de universalidade da referida categoria, sua proporção classista, demarcando o capital como o mais desenvolvido complexo alienante, aquele que, brotado da propriedade privada e potencializando a exploração do homem pelo homem, leva-nos ao extremo de contemplar a própria hecatombe do gênero humano. Convertendo-se “em *causa sui*”, representaria, ademais, o capital, “um conjunto de relações sociais que a humanidade pode destruir; controlar jamais” (p. 33), conforme postula, em acordo com Mészáros e, após este, Paniago.

Avançando em sua linha argumentativa, o autor recupera o fato de ter o capital enfrentado ao longo do Século XIX até meados do Século XX, recorrentes “revoltas e revoluções de assalariados, algumas vezes liderados pelo proletariado” (p. 33); ainda mais, “a cada evento de luta de classes mais direta, aguda e intensa, o caráter desumano, alienado, do capital era trazido à tona, tanto teórica quanto praticamente” (p. 33), sinalizando, mesmo em situações de derrota, o caráter finito da ordem burguesa e, por conseguinte, a possibilidade de superar-se tamanha potência alienante. Tal estado de coisas, tal forma de pensar o real, se altera substancialmente sob o impacto da crise estrutural deflagrada no início da década de 1970, que conduziu o capital ao encontro de seus limites absolutos. Nesse quadro, pelo complexo de fatores que o autor sumariza com a devida precisão, “a integração à ordem do capital passa a ser o denominador comum tanto na evolução das revoluções na periferia como

nas lutas dos trabalhadores no centro do sistema do capital” (p. 35): Não mais se tratava de confrontar o capital ou destruir o Estado, mas conquistar melhorias, por dentro de seus interstícios – melhorias estas, diga-se de passagem, progressivamente interceptadas pelo capital, com o beneplácito do seu Estado, mormente diante do esgotamento das possibilidades de reformas burguesas instaurado no quadro da crise estrutural.

Está convicto Lessa de que “tal como no passado, o peso das condições objetivas é tamanho que mais cedo ou mais tarde a consciência dos trabalhadores será forçada a dar um salto avante e recupear uma maior proximidade à realidade”. Adverte, contudo, que, “enquanto [...] isto não ocorrer, mesmo com décadas de crise estrutural, a dominação ideológica do capital não será questionada em escala social” (p. 36).

Tendo traçado em grandes linhas, o movimento que acabou por converter “o horizonte revolucionário ao horizonte do capital” (p. 10), Lessa passa a discorrer acerca da questão pedagógica. Nesse sentido, toma como mote, o que denomina de fetichismo da educação, pelo qual, se afirma a escola como o “*locus* da gênese e do desenvolvimento da consciência revolucionária pelo combate à ignorância” (p. 10); na mesma medida em que se escamoteia o fato de que, “Não há reformas [...] capazes de dar conta da ‘questão pedagógica’: esta é muito maior do que a escola e suas determinações mais decisivas situam-se na totalidade social” (p. 10).

Como o leitor terá a oportunidade de conferir, no entendimento de Lessa, do fetichismo da educação, não teria escapado mesmo a produção pedagógica mais avançada, a exemplo daquela representada, em seus respectivos axiomas, por Maria Teresa Nidelcoff e Gaudêncio Frigotto, conforme passa a discriminar o autor, nas últimas páginas de seu artigo, cujo ponto final é assentado na assertiva de que “Se o que precisamos é de uma crítica revolucionária da ordem burguesa, não menos necessária é uma crítica revolucionária da própria instituição escolar” (p. 47-48). Para Lessa, tal crítica deverá assumir nada menos que o caráter rigorosamente irreformável da escola. Dito de outro modo, na condição de uma instituição fundada nas necessidades da sociedade de classes - como o Estado e o mercado - a reforma da escola no horizonte da omnilateralidade ou da emancipação, como queiramos, não se colocaria como uma alternativa histórica viável. Em verdade, ousa vaticinar o autor, numa sociedade sem classes, a escola será “tão imprestável quanto a exploração do homem pelo homem ou quanto a família monogâmica (patriarcal)” (p. 48).

Tonet, por seu turno, insiste na denúncia que vem, já há alguns anos, tecendo com expressiva propriedade, quanto ao deslocamento histórico da centralidade do trabalho para a centralidade da política, destacando, dentre outros elementos, como os caminhos trilhados pela classe trabalhadora em busca da superação da ordem do capital, quer em seu curso reformista, a exemplo da social democracia; quer em sua vertente revolucionária, mais proeminentemente ilustrada pela experiência soviética, acabaram por remover do proletariado para o Estado, o papel de sujeito do processo de transformação social. Nesse sentido, é digno de nota o esforço do autor para elucidar que, não obstante tenha desmantelado, num primeiro momento, o domínio burguês, a revolução soviética não pôde se configurar como via legítima para o socialismo, fundamentalmente por questões da ordem do trabalho - conjugadas à efetiva impossibilidade de socialização da economia¹ - e não, em princípio, como teria passado a predominar no pensamento das esquerdas, por fatores da esfera política - decorrentes da insuficiente socialização do poder político e, nesse caso, passíveis de correção através do aprofundamento da democracia. Sobre essa premissa, ter-se-ia erigido, na compreensão de Tonet, um construto pedagógico tributário, em suas mais diversas formas de expressão, de uma analogia traçada entre o tipo de socialização da economia operado pelo regime soviético e o socialismo, ainda que um socialismo limitado e problemático, um socialismo em construção principalmente, ou, no extremo, um socialismo a ser salvo pela ampliação da participação democrática.

Daí em diante, como poderá constatar o leitor, Tonet dedica-se à reflexão sobre a educação no quadro da crise estrutural e, admitindo que a “reflexão e a prática pedagógicas que se pretendiam revolucionárias foram e continuam profundamente marcadas, [...] por essa trajetória de derrotas e equívocos da luta do trabalho contra o capital” (p. 59), finda por apelar à retomada da radicalidade crítica e revolucionária, o que “implica em resgatar a centralidade do trabalho [...] como eixo do processo de transição do capitalismo ao socialismo” (p. 60).

“Revoluções político-sociais ainda são possíveis?” é a pergunta

¹ É justo registrar que, conforme Tonet: “Certamente, é preciso levar em conta que esta forma de trabalho não poderia entrar em cena, em sua plenitude, desde os momentos iniciais da revolução. Porém, o que é importantíssimo deixar claro é que a **possibilidade** de o trabalho associado fazer-se presente deve existir desde o início, para que ele, então possa ser o eixo de todo o processo revolucionário” (p. 58, grifo do autor).

de partida que rege o artigo **Oito indicações para a atualização de uma teoria marxista da revolução**, assinado por Valério Arcary. Tendo em conta que o projeto intelectual do marxismo “é a compreensão do sentido do processo das transformações sociais e políticas como expressão da luta de classes” (p. 68), o autor, empenha-se em fundamentar uma resposta positiva à tão candente questão, explorando, no escopo da tradição marxista, o conceito de época revolucionária. Esclarece que

Uma época só pode ser revolucionária se, além da caducidade das relações sociais de produção, [...] manifesta-se a maturidade objetiva e subjetiva de uma classe que tem interesse na subversão da ordem, ou seja, a emergência de um sujeito social.

e, por fim, confirma, com Marx e Engels, que “A existência de ideias revolucionárias em uma época determinada pressupõe já a existência de uma classe revolucionária” (p. 67-68).

Sobre esse quadro referencial, o autor se remete ao problema da transição histórica entre uma época revolucionária e uma efetiva situação de tipo revolucionário. Sob o exame criterioso da história, articula, dentre outras, duas constatações fundamentais: (1) uma época revolucionária poderá se estender por um período de tempo consideravelmente longo; (2)

revoluções não acontecem quando mudanças são objetivamente, necessárias, mas quando, subjetivamente, amadurece a pressão social, e o regime da ordem se revela incapaz de realizar as transformações pela via das reformas negociadas. (p. 68).

O critério adotado por Trotsky para a qualificação de uma época revolucionária seria, precisamente, a preponderância de “mudanças na forma de transições negociadas, ou de rupturas potencializadas por mobilizações de massas”, observa o autor (p. 71).

Em acordo com Lessa e Tonet, anteriormente mencionados, atesta, com efeito, o abandono da perspectiva revolucionária pela maioria das forças políticas contemporâneas, em nome de um projeto de reconciliação com o capital. Assim, anota que situações revolucionárias eclodidas nas últimas três décadas aproximadamente, a exemplo daquelas que derrubaram regimes ditatoriais na América Latina, acabaram se confinando aos limites da revolução política, não se radicalizando como revoluções sociais. Tampouco as crises econômicas, em sua maioria, se desdobraram, historicamente, em crises revolucionárias.

Os elementos acima elencados, os quais nem de longe pretendem ter mantido o passo com o fôlego histórico que impele suas análises, representam, tão somente, um intróito às indicações esquematizadas pelo autor a propósito de uma “interpretação da história da teoria da revolução no marxismo” (p. 74), em número de oito, conforme precisa o título do artigo. O leitor poderá, assim, revisitar com Arcary, princípios basilares legados por Marx, Engels, Lênin, Rosa Luxemburgo e Trotsky, os quais alcançam desde a assertiva de Marx sobre a luta de classes como força motriz da história e a classe operária como sujeito social anticapitalista, até as três condições de existência do marxismo revolucionário, pautadas por Trotsky.

Ao fim e ao cabo, contra a surpreendente longevidade do capital, Arcary aposta na possibilidade de que o proletariado volte “a agir, revolucionariamente, como já fez inúmeras vezes no passado” (p. 75), arguindo que somente se poderia decretar a derrota histórica do proletariado, “se o capitalismo viesse a evoluir, hipoteticamente, no sentido de um novo modo de produção, de tal forma que pudesse prescindir do proletariado [...]” (p. 75). Do contrário, ou, em suma, enquanto existir o capitalismo, “a última palavra ainda não foi dada” (p. 75).

O estudo que comparece, a seguir, na coletânea em apreço, intitula-se **Formação da consciência de classe em-si e para-si** e vem assinado por Artur Bispo dos Santos Neto. Contrariando, por princípio, as prerrogativas do determinismo economicista, o autor nega as classes sociais e a consciência de classe como subprodutos do desenvolvimento econômico. Longe disto, aborda o problema da formação da consciência da classe proletária no leito do marxismo tomado como uma ontologia, onde o real como um complexo de complexos fundado sobre a centralidade do trabalho, ao mesmo tempo, permitindo traçar-se uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca entre este e todos os demais complexos sociais. Assim, sem descartar o complexo da economia como momento predominante no processo de reprodução social,² julga, “importante considerar a determinação reflexiva que perpassa o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento das classes sociais, bem como a articulação entre classes sociais e consciência de classe” (p. 81), ou, dito de outro modo, admite uma “relação reflexiva entre consciência e economia, em que o desen-

² Afinal de contas, como explicita Lessa no artigo que abre a presente publicação, a economia ocupa o lugar de momento predominante, por “conter em seu interior o trabalho, o complexo que direta e imediatamente atende à necessidade primeira da reprodução social, que é a reprodução da vida dos indivíduos” (p. 30).

volvimento das forças produtivas é acompanhado pelo desenvolvimento da subjetividade humana e o distanciamento das barreiras naturais” (p. 82). Nessa mesma trilha, entende que “O ser em-si e para-si do proletariado não brotam de um movimento mecânico, mas dum processo essencialmente contraditório e envolvido por relações profundamente heterogêneas” (p. 91). Apelando diretamente a Mészáros, recusa “as concepções espontaneístas que advogam um desenvolvimento natural da consciência de classe” (p. 91). Ao contrário, advoga que “É no próprio desenvolvimento das relações sociais, inscritas objetivamente no interior da fábrica, que o proletariado descobre a necessidade de mobilizar suas forças para enfrentar aquele que rebaixa suas condições de vida” (p. 89), conquanto, com o apoio de Lênin, reitera a greve como escola de formação da consciência de classe, ou mais precisamente, “servem como ponto de inflexão para o desenvolvimento da consciência para-si” (p. 89).

Encerrando a primeira parte da coletânea, Edna Bertoldo e Mônica dos Santos, no texto **Trabalho docente e luta de classes**, delatam, em princípio, a precarização das condições públicas ou privadas do trabalho docente nos diferentes níveis de ensino, no contexto da crise estrutural do capital, situando, nesse quadro, a tese da proletarianização do trabalho docente, sustentada por diferentes pesquisadores do campo marxista. A referida tese, contrapõem as concepções correntemente disseminadas pelo pensamento oficial, que aludem ao profissional docente e/ou ao trabalhador da educação, terminologias estas constantes na legislação educacional brasileira vigente. Diante dessas evidências, as autoras indagam acerca da natureza do trabalho docente a partir de sua inserção na perspectiva de classe social; inquirindo, ademais, em que medida, a regulamentação legal, casada à retórica do profissionalismo teria trazido algum avanço à carreira docente. Partem daí, para, à luz da ontologia marxiana, explorar o complexo do trabalho e sua relação com a práxis docente, no intuito de precisar o lugar que o professor ocupa na estrutura de classes, nesse sentido, também apanhando os apontamentos fundamentais de Lênin acerca da questão da classe, além de revisitar as posições assumidas por um conjunto de autores nacionais engajados na discussão em torno da natureza do trabalho docente. Este, concluem as autoras, não pode comungar da natureza do trabalho proletário, o que implicaria, por extensão, em admitir que “a escola traduziria o espaço a partir do qual será desencadeado também o processo revolucionário” (p. 121).

A negação do professor como proletário, não obstante,

não retira dele a possibilidade e necessidade do desenvolvimento de uma concepção de mundo revolucionária, que contribua para o processo de construção de uma sociedade comunista, a partir do seu local de trabalho - a escola - mas também para além dela, articulando-se às lutas sociais mais amplas na totalidade social. (p. 121).

Individualidade e o suposto subjetivismo da categoria alienação em Lukács, de Gilmaisa Macedo da Costa, abre a segunda parte da coletânea, assumindo, como propósito central, refutar a tese propalada por críticos de Lukács, de que o tratamento conferido pelo filósofo húngaro ao complexo de alienação, em sua *Ontologia*, carregaria a marca do subjetivismo. Ora, como é sabido, afirmando o marxismo como uma ontologia do ser social, a Lukács caberia o mérito de ter resgatado a obra de Marx das distorções da esfera do determinismo economicista, que teriam permitido assumir restar soterrada no arcabouço teórico erigido pelo revolucionário alemão, a temática da individualidade e da subjetividade. Ironicamente, por outro lado, sobre a obra do Lukács maduro, esta, em expressiva medida, apenas fragmentadamente dominada, recaem críticas precipitadas, a exemplo, precisamente, do rótulo subjetivista atribuído a suas formulações no momento em que este considera o fenômeno da alienação em sua incidência sobre o indivíduo.

De forma devidamente fundamentada, Costa irá argumentar que, na mesma medida em que Lukács se insurgiu contra o materialismo vulgar afim do economicismo, também se levantou “contra as tendências de apreensão da individualidade descolada da sociedade e restrita à interioridade do sujeito” (p. 128), não reconhecendo, em momento algum de sua obra, “um tratamento categorial que reduza o ser social ou aspectos dele ao plano do pensamento ou do indivíduo isolado da totalidade social” (p. 128).

Muito ao contrário, como demonstra cabalmente a autora, o lineamento ontológico traçado por Lukács com base no trabalho como complexo fundante do ser social, aporta, em última instância, num “*tertium datur* que supera tanto o puro idealismo quanto o mero economicismo materialista” (p. 128), sob o primado da objetividade material que precede o sujeito.

Assim, reafirma a autora, a subjetividade como um produto histórico decorrente do processo desigual e contraditório da complexificação do ser social, no qual se instaurou a alienação, que se compraz, ademais, na “antítese dialética entre desenvolvimento das forças produtivas e desenvolvimento da individualidade” (p. 134), como apontou o próprio Marx, nos diferentes tempos históricos

de sua obra. Atesta, com efeito, Costa, que “A visão de Lukács de que a alienação consiste no sacrifício dos indivíduos porque os degrada espiritualmente em oposição ao gênero humano tem raízes justamente em Marx”, para certificar, peremptoriamente, que, “em nenhum momento essas raízes são meramente subjetivas” (p. 135).

Alerta, por fim nossa autora, que entender a individuação e a sociabilidade como processos indissociáveis na história dos homens é de fundamental importância para a compreensão do próprio devir humano no horizonte da emancipação.

Temos, a seguir, o artigo assinado por Reivan Marinho de Souza, o qual, explora as formas contemporâneas de controle do trabalho, no quadro da crise estrutural do capital, a partir da provocação: **Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível?** Distanciando-se a perder de vista das noções correntes animadas pelo otimismo tecnológico - as quais, diga-se de passagem, são mui prontamente capitalizadas pelas ideologias educacionais da ordem – a autora põe em questão a suposta superação dos mecanismos mais abertamente coercitivos de domínio do capital sobre o trabalho operada no quadro da produção flexível. Nessa perspectiva, define a humanização das relações capital-trabalho, pretensamente embutida nas novas formas de organização e gestão do trabalho, próprias da chamada reestruturação produtiva, nada mais que instrumento de manipulação e controle diretamente focado na subjetividade do trabalhador com vistas a “produzir seu ‘envolvimento’ e adesão à modernização capitalista” (p. 144). Referido fenômeno responderia, *tout court*, às necessidades reprodutivas do capital no contexto de sua crise estrutural, cujos elementos e implicações fundamentais, a autora vai delinear com apoio nas formulações de Mészáros, citando mais pontualmente, Harvey, Chesnais e Antunes.

Numa quadra de evidente aprofundamento da barbárie social, proeminentemente ilustrada pelo desemprego e todas as formas de precarização do trabalho,

o capital manipula ideologicamente a força de trabalho para ampliar sua subordinação e garantir sua adequação aos modelos gerenciais atuais, quando aperfeiçoa, moderniza e mascara as formas de controle, não prescindindo da sua dimensão coercitiva, que está na base da atividade produtiva. (p. 152).

Por seu turno, “o efeito sedutor da cultura gerencial da flexibilidade [...] encanta os trabalhadores e a sociedade [...],” desse modo, dificultando, decisivamente, o necessário enfrentamento à força alie-

nante do capital (p. 154-155).

Com um ensaio tão conciso quão preciso, Paulo Sergio Tumolo articula alguns pontos decisivos para a compreensão das relações entre **Trabalho, ciência e reprodução do capital**. Nesse sentido, recupera, em Marx, o processo de reprodução social da existência dos homens, através da satisfação de necessidades de diferentes ordens, o que requer, por intermédio do trabalho, a produção dos meios de subsistência, de forma imediata e, de forma mediata, a produção dos próprios meios de produção dos primeiros, os quais, em seu conjunto, constituem valores de uso, ou o conteúdo material da riqueza.

Como se sabe, “ao longo de sua história, os homens foram potencializando sua capacidade de trabalho, ou melhor, foram aumentando ou desenvolvendo a força produtiva do trabalho” (p. 158). Isto se deu, conforme o autor, por um conjunto decisivo de fatores, dentre os quais, destaca aquele que mais diretamente interessa aos propósitos do artigo em foco: a produção do conhecimento científico através da pesquisa e sua transmissão através da educação. Diretamente articulado ao desenvolvimento da produtividade do trabalho - “quer dizer, a produção de uma quantidade maior de riquezas com um dispêndio relativamente menor de trabalho para satisfação de necessidades humanas em patamares cada vez mais elevados”, o conhecimento científico, impreterivelmente, cria “as condições materiais para a construção da emancipação humana” (p. 158).

No capitalismo, contudo, o desenvolvimento da força do trabalho, dentre outros fatores, serve à “diminuição do valor da força de trabalho que redunde na produção e exploração da mais-valia relativa e, por conseguinte, no aumento no grau de exploração da força de trabalho” (p. 159).

Desse modo, a complexa contradição da dinâmica da reprodução capitalista,

contradição imanente e inextinguível, entre a valorização do valor, o capital, e o valor de uso, a riqueza; entre o trabalho produtivo de capital e o trabalho concreto; entre o capital e a satisfação das necessidades humanas; entre o capital *hominiizado* e o ser social *reificado*; em suma, entre o capital e a humanidade (p. 161, grifo do autor),

atravessa igualmente o processo de produção e transmissão do conhecimento científico, tornando-o, ao mesmo tempo, “fator de emancipação humana” e “elemento de degradação humana” (p. 161).

A conclusão a que chega o autor não poderia ser outra: a cons-

trução revolucionária de uma sociedade para além do capital é condição imperativa para que o conhecimento - como a educação - constitua-se instrumento de plena emancipação dos homens.

Vida cotidiana e conhecimento, assinado por Norma Alcântara Brandão de Holanda, rigorosamente sustentado em Lukács, debruça-se sobre a legalidade ontológica da vida cotidiana. Assume o pressuposto de que esta esfera concreta de mediação pode “[...] iluminar a dinâmica interna do desenvolvimento da genericidade humana”, porquanto contribui, conforme atesta a autora, citando Lukács, “para tornar compreensíveis aqueles processos heterogêneos que, na realidade social mesma, dão vida às realizações da genericidade” (p. 165).

Ou ainda, dito de outro modo, segundo a autora, o estudo da cotidianidade “assume caráter decisivo quando se tenta compreender, no sentido marxiano da totalidade, a dinâmica do desenvolvimento social” (p. 163-164).

Sob o mesmo prisma ontológico, Holanda contrapõe-se ao tratamento da vida cotidiana como mera esfera de expressões empíricas, e, nesse sentido, desprezível do ponto de vista do empenho de compreender-se o mundo dos homens em seu movimento de continuidade e ruptura. Reafirma a cotidianidade, ao contrário, como o “Campo que reúne um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam as possibilidades da reprodução social” (p. 163), permitindo, desse modo, que se compreenda cientificamente - e jamais de forma imediata - as interrelações e interações entre o mundo econômico-social e a vida humana.

É importante observar que Alcântara traça os delineamentos acerca da vida cotidiana em sua relação com o conhecimento no âmbito do resgate empreendido por Lukács quanto ao caráter ontológico do marxismo, ou, dito de outro modo, o entendimento do pensamento de Marx como o estudo de uma determinada esfera do ser, o ser social. Recuperando em Marx, igualmente o caráter ontológico da ciência, “que se desenvolve a partir da vida e não do pensamento pura e simplesmente”, (p. 167), Lukács insistirá na crítica ao pensamento e ao método positivista, destacando o caráter abstrato e formalista de suas formulações, o que, em última instância, interditará “um conhecimento do cotidiano do ponto de vista da totalidade” (p. 172).

Dentre outras pontuações de inegável valor elucidativo sobre o tema, Alcântara citando Vaisman e Fortes, alude ao predomínio inquestionável das tendências gnoseológicas, certificando, oportuna-

mente, que “a incompreensão - e mesmo a recusa - de toda e qualquer ontologia encontra-se circunscrita em necessidades prementes da própria configuração da sociedade capitalista” (p. 167).

Os dois últimos ensaios que compõem a segunda parte da coletânea referem-se, de modo mais direto, à relação onto-histórica entre a educação e o processo de reprodução social, situando referida relação no quadro da crise estrutural do capital, conforme elucidada por Mészáros. Conquanto o primeiro estudo aborda a problemática em foco fundamentalmente a partir de seu delineamento teórico-conceitual; o segundo volta-se mais extensivamente para a explicitação dos projetos político-ideológicos que inscrevem o complexo da educação no quadro das exigências colocadas pelo capital no quadro da presente crise. Os diferentes caminhos de aproximação ao tema não impede, contudo, que ambos os estudos, por sua filiação à perspectiva do marxismo ontológico, findem por apontar a superação do sistema do capital como condição imprescindível à realização da função precípua da educação como mediação entre a individualidade e as mais plenas possibilidades genéricas.

Luciano Accioly Lemos Moreira e Talvanes Eugênio Maceno, autores de **Educação, reprodução social e crise estrutural do capital**, realçam, em primeiro plano, o trabalho como complexo fundante do ser social, entendendo que a ontologia marxiana revela a essência onto-histórica do homem, fundada no ato do trabalho, pelo qual, este transforma o meio natural com a finalidade de produzir os bens materiais necessários à sua existência e, ao mesmo tempo em que cria o novo, cria-se como um ser radicalmente novo. Antes, porém de prolongar-se em suas análises, acerca do trabalho e suas relações com a educação, os autores acham por bem enfatizar que

É Lukács quem recupera essa dimensão ontológica e a perspectiva da totalidade nunca perdida por Marx, mas que foi mutilada pela vulgata stalinista e sua versão estruturalista e pelo marxismo economicista decorrente da II Internacional. (p. 176).

Destacam, então, que, em um movimento de complexificação crescente, o trabalho põe incessantemente novas necessidades, para cuja resolução, chama à cena, diferentes complexos sociais, dentre estes, sem dúvida, a educação. A fim de precisar devidamente a natureza e função social do complexo da educação, Moreira e Maceno pontuam que, enquanto alguns complexos “surgiram no próprio processo de constituição do ser social”, “[...] outros tiveram sua origem com o desenvolvimento da divisão do trabalho já constituída,

portanto nem sempre existiram e por isso mesmo podem deixar de existir” (p. 178).

A educação situar-se-ia no primeiro caso, sendo, pois, “ineliminável do ser social” (p. 178) e, a exemplo de todos os demais complexos, manteria com o trabalho, uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa e, só assim, poderia assumir sua função própria no processo de reprodução social, qual seja, mediar a relação entre indivíduo-gênero, o que se realiza “em conformidade com a totalidade social concreta” (p. 179).

Na verdade, o que os autores fazem questão, aqui, de enfatizar, é a relação de não identidade entre trabalho e educação, esclarecendo, também com apoio de Childe, que, mesmo quando, historicamente se processava em simultaneidade ao trabalho, o ato educativo mantinha sua legalidade própria, constituindo-se uma atividade específica, cabendo-lhe a transmissão do acervo de conhecimentos acumulado pelo conjunto dos homens, sem os quais “a transformação consciente da natureza em fins humanos não se processaria (trabalho), nem mesmo as ampliações desses fins (necessidades cada vez mais tornadas sociais) se fixariam” (p. 179). Citando Leontiev, vão adiante os autores para asseverar que “a educação é fundamental para a continuidade do processo histórico, para a mediação entre o homem e seu patrimônio e para tornar o sujeito individual integrante do gênero, ainda que em gênero cindido”, esclarecendo, ademais, que “a função ontológica é realizada tendo, como pólo determinante, a totalidade social”. Assim, sendo, em última instância, “é a sociabilidade quem determina (em determinação recíproca) a forma e o conteúdo da construção genérica do indivíduo efetivada pela educação” (p. 179).³

Traçados os delineamentos ontológicos fundamentais que situam a educação no processo de reprodução social, fincados, vale insistir, na centralidade do trabalho e no primado da totalidade social, Moreira e Maceno, sumariamente revisitam as principais “transformações ocorridas no campo educativo na passagem do feudalismo para o capitalismo”, de pronto, declarando:

Ao contrário dos sistemas anteriores, o do capital não pode se reproduzir sem que os trabalhadores tenham acesso à educação formal. Entretanto, aqui

³ Resgatam, aqui, os autores, uma das raras menções de Lukács acerca do complexo da educação: “a problemática da educação reenvia à questão sobre a qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado” (p. 179).

não há ilusões, a educação acessível ao trabalho é, desde o início, rebaixada, desigual e limitada. (p. 180).

Isto posto, passam, enfim, a discorrer sobre a educação no contexto da crise estrutural do capital. Nesse sentido, debruçam-se sobre o metabolismo do sistema do capital, destacando a crise como inerente ao processo de acumulação e admitindo o ponto de vista de Mészáros sobre o caráter estrutural da crise atual, o qual residiria, precisamente, “no fato de que as contradições não [mais] são deslocáveis, pois se trata dos limites últimos do capital” (p. 182). Em tal contingência, o sistema a recorre a estratégias extremas de, cujos resultados transbordam por todas as esferas da vida social, degenerando exponencialmente, o cotidiano e a subjetividade humana.

Nesse contexto, como bem asseveram os autores, “a fim de mediar a reprodução da totalidade social circunscrita pela crise do sistema do capital” (p. 185), estrutura-se um construto pedagógico, que, no horizonte da conformação ideológica,

alimenta a aceitação social, o convívio passivo com as diferenças, a ‘insubordinação’ por meios legalmente estruturados, a autoestima em meio a desestruturação do indivíduo, a formação de competências em conformidade com as exigências ideológicas e técnicas, a orientação para a sustentabilidade, a aceitação na insuperabilidade do sistema, e a difusão da cidadania. (p. 185).

A análise ontológica permite, contudo, descolar-se a educação, como o fazem os autores, para além do círculo do reprodutivismo absoluto, conquanto se preserve o princípio de que “a efetivação de uma educação que se direcione para além da sociedade na qual ela está inserida apenas pode se concretizar quando toda arquitetura social for superada” (p. 186).

Partindo de coordenadas afins, Valdearin Coelho Gomes, por seu turno, enfoca **o ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise**, particularizando o fenômeno na América Latina.

Em consonância com os autores do estudo anteriormente mencionado, Gomes posiciona suas análises no escopo das elaborações de Mészáros, igualmente consentindo com o caráter distinto da crise atual do sistema, com referência às crises cíclicas que acometeram esse modo de produção ao longo de sua evolução, com implicações profundas em todas as esferas da sociabilidade humana, permitindo, a rigor, desenhar-se o cenário da própria destruição global. Concebe Gomes, ainda, que, na tentativa de garantir seu processo reproduti-

vo em meio a uma crise que se teria alojado na própria estrutura do sistema de acumulação, o sistema aciona mecanismos no plano da objetividade e da subjetividade, na verdade, no próprio e dinâmico entrecruzamento das duas esferas ontológicas fundamentais, para, em primeiro plano, potencializar o obscurecimento das raízes que sustentam o estado de coisas vigente, em uma ponta; e as condições para a superação da barbárie, na outra. Como rigorosamente pontua o autor,

A cornucópia ideológica dirigida em especial aos países sitiados na periferia do capitalismo central encontra nas políticas educacionais um *locus* difusor das imposições dos organismos multilaterais que buscam abolir qualquer tensão capaz de revelar que as necessidades estruturais do capital são essencialmente distintas das necessidades do conjunto da humanidade. (p. 187).

A educação encontra, nesse projeto, um lugar privilegiado, não deixando impune, por certo, o espaço da formação docente. Tendo, na sociedade de classes, historicamente disponibilizado um conhecimento rebaixado ao trabalhador, como também anotaram Moreira e Maceno, afirma Gomes que,

No sentido de fazer frente à crise, torna-se imprescindível ao capital, dentre outras medidas, buscar abrigo numa educação que, ainda mais ferozmente, opere a negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões. (p. 190).

Com efeito, os organismos de defesa do grande capital imperialista, como o Banco Mundial e entidades congêneres, de mãos dadas com as burguesias nacionais e contando com o aval sem precedentes do Estado, empreendem esforços dignos de nota para maximamente aproximar a atividade educacional às necessidades reprodutivas do capital. De modo particular, invadem o território da América Latina, como um grande mercado a ser conquistado para os negócios educacionais, o que, com efeito, está a realizar-se em proporções desmedidas.

Do Projeto de Educação para Todos, chancelado pelo Banco Mundial, ao paradigma da sociedade do conhecimento, que, em algum ponto, se deixa atravessar pelo princípio da complexidade e da incerteza, como querem Morin e Delors, dentre tantos outros apologetas, a educação, como que será conduzida a levantar por sobre a totalidade social concreta, retomando, em vestes compatíveis com os modismos da nova era, sua missão salvacionista. Será da sua alçada, a “formação de uma cultura da paz, universalização do

ensino, redução da pobreza, desenvolvimento humano sustentável, cidadania planetária [...]” (p. 188).

Para Gomes, como já mencionado, a superação da ordem vigente é condição imperativa da ruptura com a lógica que preside o projeto educacional vigente e, sem dúvida, da própria emancipação da humanidade.

Chegamos, enfim, à terceira parte da coletânea, cujos artigos, por diferentes eixos analíticos, chegam ao chão da escola pública.

Em seu artigo **A educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho**, Vera Lúcia Jacob Chaves posiciona-se em defesa da manutenção e ampliação do caráter público da educação, denunciando, por outro lado, o processo de acelerada privatização que, sob o comando do Banco Mundial, golpeia o ensino brasileiro, com maior veemência, desde o início da década de 1990.

A autora articula o crescimento da privatização e da mercantilização global do ensino à crise estrutural do capital, em cujo contexto, a educação transmuta-se em “um negócio altamente rentável ao capital”, ao mesmo tempo em que se propaga a “importância do papel da educação como fator decisivo para o desenvolvimento e competitividade do setor produtivo e das nações como condição *sine qua non* para a disputa no mercado capitalista mundial” (p. 202).

Particularizando o fenômeno nos países da periferia do capitalismo, em especial, na América Latina, ilustra, com base em dados dispostos em gráficos e tabelas, a magnitude do problema da privatização, mormente no ensino superior, evidenciando, ainda mais, o fato de o Brasil ocupar um lugar de realce nesse panorama, onde é superado apenas pelo Chile, em percentual de alunos matriculados em instituições privadas de ensino superior.

Mediante a reforma neoliberal do Estado, introduzindo a retórica da parceria público-privada, apelando à contribuição do chamado Terceiro Setor, dentre outros fetiches, o Brasil implementa sua política privatizante, através da destinação direta do recurso público para os cofres privados, como da aplicação dos princípios mercantis ao espaço público de ensino.

Postula Chaves, com efeito, que “Somente com um investimento massivo de recursos públicos para a educação é possível [...] promover uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada” (p. 212), o que significaria, para a autora, garantir uma educação omnilateral, capaz de preparar os indivíduos, para além do capital.

O estudo, a seguir, de autoria de Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, examina o leque de sentidos que tem sido produzido em torno de uma condição historicamente reivindicada pelas forças que se levantam em favor da escola pública: a qualidade da educação. Sintomaticamente intitulado **O discurso da educação de qualidade produzindo efeitos de sentidos antagônicos**, explora, fundamentalmente, o entrecruzamento entre a carga semântica que sustenta o discurso da qualidade e o compósito ideológico que se lhe acompanha. Em verdade, a autora declara filiar-se uma perspectiva de Análise do Discurso ontologicamente fundamentada no materialismo histórico dialético, a qual entende o discurso, ou o fazer discursivo, como uma práxis social forjada nas contradições que fundam as relações de classe e que “possibilitaram sua objetivação” (p. 217).

A pretexto de ilustração, resgata a discussão acerca da qualidade nos idos de 1932, no Brasil, quando referido discurso se fez presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação, sem, contudo, alcançar, dentre os diferentes signatários do histórico documento, um sentido consensual, bem ao contrário, refletindo os conflitos que repartiam, naquele contexto, os liberais elitistas, os liberais igualitaristas, além daqueles pioneiros mais próximos ao ideário socialista.

Por esse prisma, entende, fundamentalmente com o apoio de Pêcheux, que o sentido das palavras e, por conseguinte, a expressão educação de qualidade “[...] pode materializar discursos radicalmente opostos – servir de reprodução ideológica de manutenção de um *status quo*, ou expressar a possibilidade de ruptura ante o processo de exploração capitalista” (p. 219).

A autora denota a retomada do discurso da qualidade no quadro da política neoliberal dos anos de 1990, no qual se opera precisamente sob o mote da promoção da qualidade da educação – ou de seus resultados – “a demonização do público e a santificação do privado” (p. 219).

Por fim, não pode a autora se escusar de registrar o contraponto entre escola pública e ensino de qualidade, flagrado em uma matéria de jornal, que, ao referir-se a uma escola municipal do interior do Estado de Alagoas, tida como modelo de qualidade, candidamente dispara, em formato de manchete: “A escola é pública, mas o ensino é de qualidade” (p. 218).

Questão social e o pauperismo na escola pública, assinado por Edlene Pimental, por fim, adentra a escola pública pelo ângulo muito particular do estabelecimento, nesse *locus*, de programas

sociais assistenciais, voltados para a redução da pobreza, o que impulsiona a autora, por princípio, a questionar a relação fetichizadora entre educação e pobreza consignada no pensamento dominante, o que, dentre outras formas de expressão, opera programas de combate à fome a partir da escola.

Admite Pimentel, que, desde

a entrada em massa de alunos oriundos das classes populares na escola pública brasileira, a escola passa a enfrentar um novo problema: a dificuldade de aprendizagem convive com o baixo nível de alimentação e de condições de vida do alunado. (p. 227).

Esclarece, contudo, que os resultados precários alcançados na linha da intervenção estatal através de políticas sociais voltados ao pauperismo na escola pública nem de longe alcançaram resultados significativos e permanentes. Ao lado das lições gerais fornecidas pela história, este dado contemporâneo viria a demonstrar com a devida nitidez que

este problema no interior da escola se mostra apenas como a expressão de algo mais amplo e geral: o pauperismo reinante, que insiste em aparecer e se torna indisfarçável, assumindo uma dimensão ampla em razão do grande número de indivíduos atingidos pela pobreza. (p. 228).

Conforme reafirma a autora, devido ao potencial disruptor da ordem embutido no pauperismo, o sistema, vem, historicamente, implementando medidas de contenção do problema. Como declara a autora, “aí reside a dimensão política do problema em matéria de conflitos sociais que pode caracterizar a questão social” (p. 229).

Referido fenômeno ganharia dimensão redobrada no quadro da crise estrutural do capital, - novamente, aqui, revisitada em seus fundamentos gerais, a partir de Mészáros – a qual, dentre outras adversidades, vem provocando o agravamento inédito do desemprego. Nesse contexto, o Banco Mundial, auspiciando programas de combate à fome e à pobreza, tendo tal projeto culminado, no Brasil, com o Programa Bolsa Família. O Bolsa Família brasileiro, vale ressaltar com a autora, ganhou renome internacional como programa modelo de transferência de renda, de significativa relevância para a estabilidade governamental, como destaca Coggiola, por esta citado.

A partir desse ponto ilustrativo, a autora confere o tratamento atribuído por Marx à pobreza, em o Capital, delineando, a seguir, a relação questão social, pobreza e escola, em sua gênese e evolução

histórica.

Na conclusão do artigo, é reafirmado que

A escola tem sido um alvo das ações estatais no sentido de implementar programas e políticas de combate à pobreza. Entretanto, a escola inserida no contexto da totalidade social não tem em si a capacidade de resolver os problemas sociais oriundos das contradições inerentes ao processo de acumulação e expansão do capital. (p. 238).

Nesse sentido, é pertinente insistir que a relação traçada entre educação e pobreza traduz uma retórica mistificadora a serviço da reprodução do capital, cuja superação, como atesta este como o conjunto de estudos que compõem a presente coletânea, é condição imprescindível para a emancipação dos homens do reino da miséria e da exploração.

Susana Jimenez
Fortaleza, maio de 2012.

PARTE 1

EDUCAÇÃO E A TEORIA MARXISTA DA REVOLUÇÃO



Da contestação à rendição

Sergio Lessa¹

A determinação social do pensamento é uma decorrência quase imediata da descoberta, por Marx, do trabalho ser a categoria fundante do ser social. O modo como cada sociedade se organiza para converter a natureza em meios de produção e de subsistência (as formações sociais, os modos de produção) funda as possibilidades e as necessidades peculiares a cada momento da história. Através do complexo de mediações que Lukács, em sua *Ontologia do ser social*, tratou principalmente no capítulo dedicado à reprodução, o modo pelo qual se realiza o intercâmbio material com a natureza é o momento predominante na síntese, em tendências históricas universais, das objetivações singulares, levadas a cabo pelos indivíduos concretos (historicamente determinados).

Como já tratamos disto no passado (e há uma bibliografia bastante considerável sobre a questão),² podemos ser breves: todas as objetivações singulares de todo e qualquer indivíduo produz novas necessidades e possibilidades objetivas e subjetivas (pelos momentos da objetivação e da exteriorização (*Entäusserung*)). Neste particular, todos os atos humanos, sejam eles posições teleológicas primárias ou secundárias,³ são rigorosamente iguais: transformam o mundo

¹ Professor da Universidade Federal de Alagoas.

² Lessa, 1995; 2002; Costa, 2007. Principalmente, Lukács, 1979, p. 49, 63-64, 74-77; Lukács, 1981, p. 88, 150, 161, 166-167, 200; Lukács, 1990, p. 44-45, 131-132.

³ As posições teleológicas primárias são as que realizam o intercâmbio material com a natureza: o trabalho. Todas as outras posições teleológicas dizem respeito às relações entre os humanos (e não envolvem diretamente a transformação da matéria natural em meios de produção e de subsistência) e são denominadas

em que vivem ao desencaderem novos nexos causais tanto na sociedade quanto nas individualidades e, ao fazerem, produzem novas necessidades e possibilidades (novamente) objetivas e subjetivas.

Todavia, na reprodução da sociedade as necessidades e possibilidades não são equivalentes. Algumas devem ser atendidas imediata e muito diretamente sob pena de colapso de toda a reprodução social; outras necessidades não são assim tão graves e urgentes. No conjunto de necessidades e possibilidades geradas a cada momento, tendem a ter um maior peso na vida da sociedade aquelas que dizem respeito à *conditio sine qua non* da sua reprodução: a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência para a reprodução biológica da humanidade. Por isso, ao longo do tempo, as possibilidades e necessidades que surgem no intercâmbio material com a natureza tendem a predominar na evolução social mais do que as necessidades e possibilidades que brotam em outros complexos sociais. O que faz com que a economia ocupe o lugar de momento predominante do desenvolvimento humano tomado em sua universalidade é o fato de conter em seu interior o trabalho, o complexo que direta e imediatamente atende à necessidade primeira da reprodução social, que é a reprodução da vida dos indivíduos.

O momento predominante que cabe à economia não se afirma de modo direto e imediato (ou raramente o faz). Na reprodução das sociedades, o conjunto de necessidades e possibilidades presentes em cada momento comparece sintetizado na vida cotidiana. Esta, a vida cotidiana, é o aqui e agora fundado pela síntese em totalidade das múltiplas e diversas determinações atuantes a cada momento. Nesta síntese, o fenomênico e o essencial, o mais universal e o mais singular, o mais necessário e o menos necessário, o acaso e a necessidade, etc., comparecem sintetizados em uma totalidade⁴ – e é com ela que os indivíduos se relacionam imediatamente. Como a totalidade é sempre mais que a somatória de suas partes, a sua qualidade específica comparece como um dos elementos decisivos na determinação da qualidade da vida cotidiana. O fato de o *hic et nunc* ser fundado por esta síntese é o principal responsável para que as

por Lukács de posições teleológicas secundárias. Cf. Lukács, 1981, p. 55-57, 63, 78, 91, 127, 155-156, 337-340, 455, 464-466, 490-492.

⁴ Não há aqui espaço, por isso apenas assinalaremos que, por sua vez, tais determinações, sintetizadas em totalidade, apenas enquanto partícipes desta totalidade exercem a plenitude de suas funções sociais. Interessantíssimas, a este respeito, são observações de Lukács acerca da vida cotidiana, em Lukács, 1981, p. 566-568, 584-585, 416-423, 457-458, 663-668.

necessidades e possibilidades geradas em cada objetivação singular de cada indivíduo adentrem à reprodução social raramente com a mesma qualidade e sentido das teleologias em suas gêneses – quase sempre, nas inúmeras interações que estabelecem com os nexos causais detonados por outras objetivações e com as tendências de desenvolvimento mais ou menos universais com que entram em contato, terminam sendo incorporadas à história com um sentido e uma qualidade distintas das finalidades e desejos dos indivíduos que as objetivaram (LUKÁCS, 1981, p. 19-23, 27, 60-61, 503, 510-511, 712-713; LUKÁCS, 1990, p. 17-21, 276-277).

Como a vida cotidiana é fundada por esta síntese dos atos singulares em uma totalidade que comparece imediatamente como um “compósito de múltiplas determinações” (MARX), as possibilidades e necessidades geradas pelos nexos causais postos em movimento pelo intercâmbio material com a natureza atuam sobre os complexos parciais e sobre os indivíduos pela mediação da totalidade social. Ao serem geradas, as necessidades e possibilidades da esfera econômica interagem com a situação histórica já existente (com todas as mediações, continuidades e rupturas, tendências e as resistências que impulsionam, etc.), com as outras novas necessidades e possibilidades geradas em todos os outros complexos e também, com todas as outras objetivações dos atos singulares dos indivíduos. Por meio desta complexa e rica malha de determinações, as possibilidades geradas na economia alteram a totalidade que se expressa imediatamente pela vida cotidiana. Os indivíduos e os complexos sociais parciais (a linguagem, o Direito, a política, a sexualidade, a educação, a alimentação, etc.) reagem a esta totalidade que apresenta, comparada com sua situação passada, necessidades e possibilidades antes inexistentes e, por esta mediação, terminam também interagindo com a economia. Ou, para dizer o mesmo de modo sintético, a totalidade exerce o momento predominante no desenvolvimento dos indivíduos (os processos de individuação) e dos outros complexos parciais porque é, tipicamente, a mediação entre as necessidades e possibilidades geradas na economia (que contém o trabalho), por um lado e, por outro, os complexos parciais e os atos dos indivíduos (ANDRADE, 2010).

A subjetividade - e dentro dela, a consciência - é parte fundamental deste processo. Como só pode haver objetivações de posições teleológicas, e estas requerem necessariamente a presença e ação da subjetividade (são dela, imediatamente, produtos), não há processo ou relação social que não seja por ela mediada. A consciência é “órgão da continuidade” (LUKÁCS, 1981, p. 184) da reprodução social.

As posições teleológicas, por sua vez, apenas podem ser posições teleológicas¹ se incorporarem as necessidades e possibilidades, objetivas e subjetivas, presentes na vida cotidiana. Nossas subjetividades são, por estas razões fundamentalmente, partes integrantes da nossa relação com o mundo. Apenas na relação com este mundo, com a reação prática, cotidiana, a ele, com as respostas práticas aos desafios trazidos pelas novas possibilidades e necessidades, o espírito humano pode se constituir como esta forma superior de organização da matéria que lhe peculiariza. Em definitivo, a existência da causalidade não depende da consciência (a matéria não é por ela fundada) - contudo, não há subjetividade, não há consciência, fora da relação do mundo de que faz parte.

Estas são as conexões ontológicas mais importantes na determinação social do pensamento: a subjetividade tem sua gênese na relação necessariamente ativa, prática, do indivíduo com a sua vida cotidiana. O novo que ele pode produzir (e produz) é a expressão do caráter ativo da relação do indivíduo com a vida cotidiana; é a expressão condensada do fato objetivo e subjetivo que todo processo de objetivação e toda exteriorização a ele associada produz novas necessidades e possibilidades (novamente) objetivas e subjetivas. Pensamos, sentimos e transformamos o mundo em que vivemos: isto é o que significa a determinação social do pensamento.

1 Vida cotidiana e alienações²

As alienações, Lukács estando correto na sua interpretação de Marx, formam um complexo tão universal quanto o trabalho, a reprodução social e a ideologia. Mesmo antes da propriedade privada, as alienações já se faziam presentes. Ao uma tribo primitiva creditar a um procedimento religioso-mágico a cura de uma epidemia, depende seus poucos recursos e energias em ações inúteis para debelar o problema. A concepção religiosa de mundo, com todas as devidas mediações, incapacitava tal comunidade, neste exemplo, a se dirigir ao e, portanto, resolver, o problema real. A humanidade, já neste estágio primitivo, colocava a si própria obstáculos para o seu desen-

¹ Lembremos: nem todas as pulsões da subjetividade são posição teleológica. Uma teleologia é aquele construto da subjetividade que serve como guia, como orientador, do processo de objetivação. Um pensamento como “que dia chuvoso” ou mesmo a descoberta do bóson de Higgs pelo LHC não são teleologias porque não dirigem, ainda, um pôr teleológico.

² Como tradução de *Entfremdung*, como desumanidade socialmente posta.

volvimento enquanto humanidade.

Tais alienações, primitivas, contudo, ainda não eram permeadas pela luta de classes, pela exploração do homem pelo homem. Elas ainda não eram a expressão do poder que brota da propriedade privada. Por isso possuem uma particularidade distinta das alienações que hoje predominam na nossa vida cotidiana: acima de tudo, não requeriam para as suas superações a vitória dos explorados contra os exploradores numa encarnizada e custosa luta de classes. É precisamente isto o que ocorre com as alienações que brotam da propriedade privada: o desenvolvimento da ciência e da filosofia, o desenvolvimento das capacidades humanas em retirar da natureza os meios de produção e de subsistência, são impotentes (ainda que importantes) para superar o poder que se origina da exploração do trabalho. Para que esta superação ocorra é imprescindível não qualquer vitória dos explorados contra os exploradores, mas uma vitória específica e historicamente muito peculiar, a vitória do proletariado sobre a burguesia.

Superada a propriedade privada as alienações continuam presentes. Não mais aquelas oriundas da exploração do homem pelo homem, certamente. Contudo, como a história não é um processo teleológico, não há possibilidade ontológica de uma formação social gerar relações sociais que, mais cedo ou mais tarde, venham a se converter em obstáculos ao prosseguimento do devir-humano dos homens.

Em que pese esta importantíssima diferença de qualidade entre os processos alienantes anteriores e posteriores ao surgimento da propriedade privada, ambos possuem a mesma essência. São obstáculos colocados pela humanidade para o seu próprio desenvolvimento enquanto ser social, para sua hominização. Para irmos direto ao nosso ponto: o complexo alienante mais desenvolvido fundado pela propriedade privada, o capital, representa uma potencialização da capacidade humana em se alienar que nos conduz à contemplação de nossa própria destruição enquanto humanidade. O capital é um complexo alienante tão poderoso que se converteu em *causa sui*, em um conjunto de relações sociais que a humanidade pode destruir; controlar, jamais (MESZÁROS, 2002; PANIAGO, 2007).

Durante todo o século 19 e metade do século 20, esta potência alienante do capital foi enfrentada por sucessivas revoltas e revoluções dos assalariados, algumas vezes liderados pelo proletariado. A cada evento de luta de classes mais direta, aguda e intensa, o caráter desumano, alienado, do capital era trazido à tona, tanto teórica quanto praticamente. A vida cotidiana, aquela síntese em totalidade

dos atos singulares dos indivíduos de que tratamos acima, incorporava estes elementos que sinalizavam para o caráter transitório, não-eterno, da ordem do capital. Mesmo derrotas cumpriam o papel de evidenciar o caráter desumano, alienado, da ordem social burguesa.

Esta situação se alterou, contudo. Até o início da crise estrutural em 1970, o capital ainda podia deslocar seus limites absolutos para o futuro (recorrendo, fundamentalmente, à expansão da mais-valia relativa) (MÉSZÁROS, 2002), o que fez com que todas as revoluções da primeira metade do século 20 contassem com uma possibilidade nacional, “termidoriana”,³ para o seu desdobramento. E isto se deu com tal força e de tal modo que todas as revoluções vitoriosas ocorreram na periferia do sistema do capital e em nações em que o proletariado era inexistente ou muito fraco frente a um campesinato forte e numeroso. Ou seja, uma situação histórica muito favorável para a manutenção do caráter nacional (no limite, burguês) das soluções das diversas crises revolucionárias.⁴ Não apenas na Rússia czarista, mas também na China, na Argélia, no Vietnã, etc., conhecemos processos que se iniciaram por uma ruptura revolucionária com a velha ordem e evoluíram para a integração mais desenvolvida de suas nações ao mercado internacional enquanto fornecedoras de mais-valia absoluta.

O predomínio da alternativa termidoriana nas revoluções na periferia foi complementado, no centro do sistema do capital, pelo predomínio da estratégia de negociação ao invés do confronto, na quase totalidade do movimento operário e dos trabalhadores. Tal como nas revoluções na periferia, também no centro do sistema do capital o fator determinante foi a possibilidade de o capital, pelo aumento da extração da mais-valia absoluta da periferia aliado ao aumento da extração da mais-valia relativa nos centros mais avançados, aumentar a sobrevivência do capital pela criação de um mercado consumidor que incorporou setores muito importantes dos operários e dos trabalhadores em geral (a aristocracia operária se converteu em um fenômeno muito mais importante do que na época de

³ Termidor (27 de julho de 1794) é a data do golpe contra a Convenção Jacobina que marca o fim do período de avanços revolucionários na Revolução Francesa. Nesta data, com a execução na guilhotina de Robespierre, a Revolução adentra ao percurso que, pela mediação de Napoleão, finalmente a conduziu ao conteúdo burguês que lhe é característico. O termo termidoriano é, desde então, também empregado para caracterizar as possibilidades nacionais, necessariamente burguesas, das revoluções posteriores.

⁴ Uma exposição muito competente, do ponto de vista histórico, deste processo pode ser encontrada em *A crise do movimento comunista*, de Fernando Claudin (1986).

Engels e de Lenin).⁵

A alternativa nacional para as revoluções da periferia foi complementada pela saída também nacional da luta dos trabalhadores nos países capitalistas centrais: tratava-se de conseguir, por pressões e negociações, melhorias nas condições de vida e trabalho dos assalariados. De concessão em concessão, a exploração iria diminuindo até findar, ponto em que teríamos chegado ao socialismo. A colaboração de classes, através de um desenvolvido processo de negociação que envolvia não apenas o Estado, mas também poderosas organizações sindicais e partidárias, é a expressão condensada da situação: como não mais se trata de derrubar o capital, mas de controlá-lo, o terreno da “luta” é a nação e o alvo da disputa é a conquista (não a destruição) do Estado. É esta linha evolutiva mais geral, permeada por contradições e desigualdades, que no plano ideológico articula o reformismo da II Internacional antes da I Guerra Mundial com o eurocomunismo nos anos de 1970.

Após algumas décadas, a integração à ordem do capital passa a ser o denominador comum tanto na evolução das revoluções na periferia como nas lutas dos trabalhadores no centro do sistema do capital. Com variações importantes que sequer podemos mencionar, a colaboração de classes se converteu no traço comum tanto das revoluções que ocorreram na periferia quanto na estratégia predominante nas grandes centrais sindicais e principais partidos de extração proletária nos centros capitalistas. Por vias diversas, o stalinismo e a social-democracia confluíram para o mesmo leito nacionalista e de colaboração de classes: a estratégia da convivência pacífica de Krushchev não é mais do que o reconhecimento de um fato.

O que nos importa, agora, é uma consequência de longo prazo desta conversão do horizonte revolucionário ao horizonte do capital. A inevitável burocratização de um movimento revolucionário crescentemente comprometido com as soluções termidorianas para as crises revolucionárias da periferia do sistema do capital, por um lado e, por outro, com a colaboração de classes nos países imperialistas, com sua típica disjunção entre o “braço” sindical e o “braço”

⁵ Sobre o crescimento da aristocracia operária e seu peso na luta dos trabalhadores, cf. Lenin, 1979; O'Connor, 1973; Amin, S., 1977; Lentin, 1975; Emmanuel, 1974; Jones, 1971; Harrison, 1965. Nas páginas de *New Left Review*, um rico debate envolvendo a gênese, as determinações sociais e o peso histórico da aristocracia operária teve lugar na década de 1960-1970. Cf., por exemplo, a crítica de Mandel a Baratt Brown (MANDEL, 1964) e o debate acerca das peculiaridades do operariado inglês (NAIRN, 1964a, 1964b; ANDERSON, 1964; THOMPSON, 1965).

político, fez com que o início da crise estrutural pegasse os trabalhadores despreparados, política, teórica e organizacionalmente para a “luta final”. Adestrado em décadas de negociação e colaboração de classes, os trabalhadores e o proletariado entraram na crise estrutural aprofundando a estratégia de negociação em que foram adestrados. A “negociação”, todavia, havia mudado de qualidade. Antes, negociava-se melhorias de salário e de trabalho pelo menos para a aristocracia operária; agora, negocia-se o desemprego dos próprios colegas de trabalho. A cisão entre os trabalhadores, já significativa pela crescente distância social e política entre o proletariado e a sua aristocracia, entre os trabalhadores do centro e da periferia do sistema do capital, agora se aprofunda - diminuindo ainda mais a capacidade de resistência dos trabalhadores. Bilhões são desempregados, subempregados, terceirizados, informalizados etc. O Estado, por seu turno, percebendo tanto a dedicação da burocracia sindical e partidária à classe burguesa, quanto a crescente necessidade de controle sobre os trabalhadores, aprofunda a integração em seus organismos decisórios dos grandes aparelhos sindicais e partidários de extração proletária ou dos trabalhadores. No momento em que a crise estrutural torna a saída nacional, burguesa, “termidoriana” uma impossibilidade histórica - no momento, portanto, em que a luta revolucionária ou avança todo o percurso contra o capital até destruí-lo, ou sequer pode iniciar-se - a “opção” do proletariado tem sido manter-se no interior dos limites da colaboração de classes. Aceita o desemprego na ilusão de que dias melhores virão a generalizar a todos os assalariados o “brilho” (ainda restante) da condição da aristocracia operária.

Não é algo inédito na história este descompasso entre a consciência dos trabalhadores em geral, e em especial do proletariado, e suas condições objetivas de vida. Já vivemos momentos análogos após a derrota das Revoluções em 1848, no período após a Comuna de Paris até 1917, nos primeiros anos da crise de 1929, etc. E, tal como no passado, o peso das condições objetivas é tamanho que mais cedo ou mais tarde a consciência dos trabalhadores será forçada a dar um salto avante e recuperar uma maior proximidade à realidade. Enquanto, todavia, isto não ocorrer, mesmo com décadas de crise estrutural, a dominação ideológica do capital não será questionada em escala social.

A consequência de longo prazo que mencionamos acima é que, neste contexto histórico, o reconhecimento da gravidade da crise se torna inevitável - contudo, as soluções que cabem no horizonte ideológico marcado pela colaboração de classe não vão além de impossí-

veis (porque necessariamente ineficazes) reformas do sistema do capital. O que, em outras palavras, significa que os processos alienantes que brotam do capital têm sua “eficácia” objetiva potencializada pela sua “eficácia” subjetiva: os indivíduos, ao agirem na vida cotidiana, objetivam valores, escolhas - teleologias, enfim - compatíveis com a ordem burguesa. Desconsideram ou colocam em segundo plano as necessidades e possibilidades autenticamente humanas em favor das necessidades e possibilidades de reprodução do capital. Pela mediação das classes sociais (na enorme maioria das vezes) consolida-se uma concepção de mundo de tal forma alienada que faz do capital muito mais do que o único futuro aberto à humanidade: faz do capital algo idêntico à humanidade. Ser humano e ser burguês passam a ser sinônimos, com todas as profundas conseqüências daí advindas para a luta de classes e para a potencialização do poder de dominação da burguesia. Tal como a crença nos poderes mágicos de rituais religiosos impossibilitava a tribo primitiva debelar a epidemia, a “crença” de que não há alternativa ao capital nos impossibilita de enfrentar as verdadeiras causas dos males que nos afligem.

O predomínio de uma concepção conservadora de mundo, compatível com o capital, e a ausência por tantos anos seguidos de grandes revoluções, são fenômenos entrelaçados e, ao mesmo tempo, compreensíveis a partir do movimento da história ao longo do século 20. Não há, aqui, grande mistério.

Uma vez delineada a evolução que nos conduziu a este estado de coisas, podemos, finalmente, nos voltar à questão pedagógica: a crise do mundo burguês é também a crise da escola - fruto da sociedade de classes, lembremos. O predomínio da concepção conservadora de mundo faz com que a crise da escola seja reconhecida e, ao mesmo tempo, para sua superação sejam propostas alternativas inviáveis, parciais e reformistas, que não se dirigem à essência no problema.

2 O “fetichismo” da educação

Lukács (1981, p. 481-482), em *A reprodução*, comenta o que denomina de “fetichismo” do Direito. O fato de este complexo se substanciar como parte imprescindível à sociedade de classes, de se distinguir da totalidade social não apenas, mas também por conter um corpo de indivíduos encarregados diretamente de sua reprodução (legisladores, juristas, juizes, carcereiros, advogados, promotores, professores, torturadores etc.), faz com que do interior deste complexo, da sua prática cotidiana, se desenvolva uma concepção de

mundo que não apenas justifica a sua existência, como ainda o torna fundamental para a “civilização”. O fato de o Direito ser fundado pelo trabalho alienado (pela exploração do homem pelo homem), de os funcionários e profissionais encarregados de sua reprodução pertencerem à parte parasitária da sociedade, vivendo da expropriação daqueles que produzem o “conteúdo material da riqueza social” (MARX, 1983, p. 46), não impede a concepção de mundo gerada no interior do complexo do Direito postular ser este, o Direito, a origem da civilização humana. Constatando que toda sociedade que superou a barbárie necessita do Direito para se reproduzir, deduzem ser o Direito o complexo fundador da “civilização”. Que esta seja a sociedade de classes fundada pela expropriação dos que trabalham - e que a função do Direito é administrar a violência imprescindível à exploração do homem pelo homem - são fatos históricos que sequer podem ser considerados pelo “fetichismo” do Direito. Postular o Direito como fundante da civilização cumpre a função de justificar cotidianamente a prática e a teoria dos indivíduos nele envolvidos: é um clássico exemplo do “falso socialmente necessário”, a *intentio obliqua* - e que tem sua origem última na “determinação social do pensamento” operante nesta conexão ontológica entre o complexo do Direito e as sociedades de classe.

Na esfera da educação, algo análogo pode ser percebido. O fato de a escola, tal como o Direito, nascer nas necessidades de reprodução da sociedade de classes; o fato de que a organização do espaço escolar só é comparável, na sua hierarquização, aos hospícios e às penitenciárias (Foucault); o fato, cotidiano, de que a face do Estado com que a criança entra imediatamente em contato sistemático é o professor (com sua caderneta) e a burocracia escolar - estes e outros tantos fatos precisam ser desconsiderados na elaboração de teorias justificadoras da educação formal, escolar, que fazem do espaço em sala de aula e da atividade do professor algo potencialmente revolucionário. Não deixa de chamar atenção, nos debates e palestras que temos tido a honra de participar, a frequência com que o “educar” na escola é entendido como o próprio movimento da revolução. A mera educação formal seria em si e por si revolucionária. Como se a opressão de classe se reduzisse à questão de ignorância!

A função social conservadora, repressora, da Escola, é reafirmada cotidianamente. O Estado determina o quê e o como será aprendido pelos alunos; o Estado determina os critérios de aprovação; o Estado determina quais necessidades na escola serão atendidas e quais não serão. Para facilitar o controle dos alunos pelos burocratas e professores, o espaço escolar é pensado para ser o mais

aberto ao olhar do vigilante. O professor ocupa a frente da sala de aula, frente particularizada pela presença da porta de entrada e saída. Com seu olhar ele abarca todo o ambiente. Aos alunos está negada esta possibilidade. Para facilitar o controle dos alunos com a menor quantidade de gastos possíveis, a avaliação é quantificada segundo critérios impostos aos alunos (critérios que não raramente levam em conta a necessidade de “simplificar” o trabalho do professor). Para delegar o imprescindível poder ao professor, o Estado transfere a ele a autoridade de colocar as notas dos alunos na caderneta escolar: está contido na mão dos professores - e não apenas figurativamente - o destino dos alunos. Mais: é um “poder” que se afirma apenas de cima para baixo, sobre os estudantes. Na relação com os “de cima”, o professor é apenas um serviçal, um cumpridor de ordens. Mesmo quando, democraticamente, lhe é demandada a opinião, o é sempre “pelos de cima” e nos termos determinados pelas “autoridades competentes”.

O Direito, o exército e a burocracia (em suas áreas específicas), bem como a escola, não têm outra serventia senão reproduzir a hierarquia da estrutura de classes. A escola cumpre esta função no complexo da educação. Por isto, nos dias em que vivemos, a escola reafirma a regência do capital sobre as nossas vidas. O que, aparentemente, ela poderia fazer contra esta regência, é apenas isto, *aparência*. Não há forma pedagógica capaz de superar o conteúdo alienado inerente, por determinação ontológica, à escola. Justamente esta determinação tende a ser velada pelo “fetichismo da educação”.

O fundamento da crise contemporânea da escola é a crise da sociabilidade burguesa. O aprofundamento da crise, antes mesmo que uma luta de classes mais intensa e com um conteúdo proletário se inicie, faz diminuir a eficácia ideológica dos mecanismos de controle social. No interior da escola, analogamente, os mecanismos de controle vão deixando de funcionar. A repressão e opressão, que ainda tinham alguma eficácia no aprendizado, depois de 1970 perdem toda a sua eficácia e, conseqüentemente, adota-se nas escolas públicas a progressão continuada. O importante é manter as crianças nas escolas e não mais o aprendizado, mesmo daquele conteúdo determinado pelo Estado. Chega-se, por esta evolução, depois de 7 ou 8 anos de educação escolar, sem que os alunos tenham aprendido a ler e a escrever. Tantos anos em sala de aula para evidenciar-se o evidente: a crise da sociedade burguesa, que é a crise terminal da sociedade de classes, lançou também a escola em sua crise terminal. Não há reformas e não há novas metodologias educacionais capazes de dar conta da “questão pedagógica”: esta é muito maior do que a escola e suas

determinações mais decisivas situam-se na totalidade social.

3 De Maria Teresa Nidelcoff a Gaudêncio Frigotto

Em contato cotidiano com o duro fato de que, hoje, não há autêntica relação pedagógica mediada pela caderneta que representa o Estado, aos profissionais da área é uma necessidade primeira a elaboração de uma concepção de mundo que faça da “Escola” (com frequência em letra maiúscula) um espaço ou de superação deste estado de coisas ou, ao menos, um espaço que colabora para o “avanço” da democracia. Nisto os educadores do nosso país, assim como os assistentes sociais, são exceções no cenário internacional. Postulam em alto e bom som seu compromisso com a “emancipação humana” (porém, mais raramente com a Revolução Proletária, que é a sua condição essencial). Os mesmos professores que entram em sala de aula para exercerem o papel de repressão e controle sobre os alunos delegado pelo Estado, como indivíduos progressistas e mesmo revolucionários, necessitam, afetiva e ideologicamente, “interpretar”. Ao professor é mais aceitável personificar o Estado na relação com o aluno se for convencido do caráter progressista ou mesmo revolucionário da sua prática.

Duas são as consequências teóricas desta situação. A primeira é um crescente divórcio entre as teorias e o mundo real. Nas últimas décadas, o que assistimos de novas teorias acerca de todas as facetas da atividade escolar seria suficiente, se fossem eficazes, para terem radicalmente transformado todo o sistema. As novas teorias, contudo, possuem um papel ideológico muito afastado da transformação do mundo real. Precisam colocar os educadores em um terreno em que, no plano do discurso, as possibilidades emancipadoras são reafirmadas - mas apenas no plano discursivo. Na prática, mantém-se a mesma opressão, mudando-se apenas um pouco do secundário.

A segunda consequência teórica é o desenvolvimento de concepções da sociedade burguesa e da reprodução do capital que justifiquem a ilusão com o caráter revolucionário da educação formal. São, na imensa maioria, tão primitivas que não vão além de teorias dualistas e maniqueístas do mundo burguês. Não cabe, nestas concepções, o fato tão frequente na sociedade contemporânea, de que a melhoria das condições de vida de parcela dos trabalhadores é, quase sempre, uma necessidade da reprodução do capital. Por isso, para elas, qualquer melhoria da condição de vida dos trabalhadores - e, por extensão indevida, qualquer política pública - é uma vitória dos oprimidos contra os opressores e, assim, um passo em direção

à “emancipação”. Desta concepção simplória da reprodução do capital não raramente decorre também uma concepção utópica (no preciso sentido de não ter lugar na história) de revolução: esta seria o resultado do avanço do processo educacional que, ao combater a ignorância, elevaria a consciência do povo até o “socialismo”. Nada mais revolucionário do que a “Escola”, diriam os defensores mais extremados desta concepção.

É predominantemente neste terreno em que, hoje, se desenvolve o “fetichismo da educação”. Em sua forma mais extremada, defende que a história da humanidade teria no processo pedagógico-escolar um momento decisivo: a escola seria o *locus* da gênese e do desenvolvimento da consciência revolucionária pelo combate à ignorância. E o papel do professor, portanto, não poderia ser mais nobre e elevado. O caráter justificador da prática pedagógica típica da sociedade de classe destas teorizações não poderia ser mais evidente. Também é perceptível como tais elaborações são determinadas, ao fim e ao cabo, pelas condições materiais em que a escola exerce sua função na sociedade de classes em sua crise estrutural: uma vez mais, a “determinação social do pensamento”.

Maria Teresa Nidelcoff e Gaudêncio Frigotto são dos autores mais significativos, no campo da educação, com cujas obras entramos em contato; marcaram e ainda marcam a produção mais avançada, mais progressista, no campo pedagógico. São, também, dois exemplos representativos do fetichismo da educação. A educadora argentina produziu no contexto dos anos de 1970; o teórico brasileiro teve a oportunidade de refletir sobre as consequências pedagógicas da, para sermos breves, reestruturação produtiva do final do século 20.

Nidelcoff, em seu livro talvez mais significativo e mais influente, *Uma escola para o povo* (NIDELCOFF, 1978),⁶ inicia por uma crítica contundente da instituição escolar. Esta não seria capaz de modificar no sentido revolucionário a realidade social que a produziu. A escola cumpriria sempre o papel de confirmação ideológica das desigualdades inerentes à ordem capitalista.

[...] a escola se limita a reproduzir no seu interior a desigualdade de oportunidades que caracteriza a estrutura de nossa sociedade. É mais ainda: **aos dotados mais privilegiados com uma maior preparação intelectual e profissional, a escola os confirma e sedimenta em seus privilégios.** (NIDELCOFF, 1978, p. 15, grifo do autor).

⁶ A edição original, na Argentina, é de 1975.

Também no conteúdo ensinado esta função de reforço da ordem social pode ser clara e precisamente identificado (NIDELCOFF, 1978, p. 15). A autora é, aparentemente, definitiva: “[...] **a escola, como instituição, não apenas não tem poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, geralmente sustenta e confirma esta estrutura**” (Idem, p. 9, grifo do autor).

Enfim, sem uma mudança “profunda” na sociedade, não seria possível qualquer “mudança profunda” na escola (NIDELCOFF, 1978, p. 19) Ou muda-se a sociedade ou não há possibilidade de se alterar a função social da escola.

Sim, *pero no mucho!* Pois,

[...] na medida em que [...] a escola que o povo recebe é muito mais **a escola que os professores organizam** com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares. (NIDELCOFF, 1978, p. 19, grifo do autor).

Abre-se o espaço teórico para a autora postular que existe algo que pode mudar, ainda que não se tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola: “**é o modo de agir dos professores**, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de enfocar os conteúdos” (Idem, p. 19, grifo do autor).

Para Nidelcoff, a própria existência da escola não seria um problema, uma questão. Parte-se do pressuposto de que na sociedade emancipada teríamos a continuidade da escola. O comando hierárquico do capital sobre a educação formal que se expressa na estrutura hierárquica da educação apenas é colocada como problema no micro-cosmos da sala de aula, da relação aluno-professor. E a solução estaria inteiramente dependente da postura desde último: a opção do indivíduo professor pela alternativa revolucionária possibilitaria que a escola cumprisse sua função na promoção de uma consciência revolucionária e, por esta via, cumpriria sua função revolucionária. A chave para tal reversão do papel ideológico da escola estaria nas mãos do professor: a opção deste teria o potencial de alterar na essência a relação de classe em sala de aula.

O restante do livro se resume à tentativa de explorar este espaço mostrando que a diferença entre o professor-policial e o professor-povo é fundamental e se baseia na “maneira de ser” (NIDELCOFF, 1978, p. 19) de cada professor enquanto indivíduo. A alteração da relação entre o professor e seus alunos (e os pais de seus alunos) é o que permite a passagem do professor-policial ao professor-povo.

Este “age de tal forma que o povo o considere um trabalhador a mais, como um companheiro que cumpre uma tarefa distinta” e não como uma autoridade que reproduza a superioridade da classe dominante. (NIDELCOFF, 1978, p. 101, também o capítulo 4, “Como trabalhamos?”).

Nidelcoff representa os anos heroicos da década de 1970. O espírito de “mudanças em andamento”, a crença (não era mais do que isso) de que o movimento dos trabalhadores, estudantes e intelectuais, profundamente impregnado pelos ideais democráticos mais ingênuos, seria capaz de promover uma “profunda” alteração na sociedade burguesa, possibilitava a postulação de que seria possível uma ação revolucionária no interior da instituição escolar pela modificação da “maneira de ser” do professor. O conteúdo a ser ensinado seria determinado coletivamente com os alunos, a forma como seria ensinada seria permeada por uma solidariedade e um co-pertencimento do professor à classe dos trabalhadores (NIDELCOFF, 1978, p. 101; cf. também o capítulo 6, “Nossas relações com os pais dos alunos”). A luta anticapitalista que ocorria fora da escola poderia, deste modo, adentrar a instituição escolar pela modificação da postura do professor. E a escola, mudada a “maneira de ser” do professor, poderia deixar de ser reprodutora e legitimadora da ordem vigente, contribuindo para a revolução (nas páginas finais de seu livro, a autora chega a mencionar a classe operária).

Quando Gaudêncio Frigotto, em 2008, escreveu o texto “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe” (FRIGOTTO, 2009), a situação histórica já era bastante diversa. A contrarrevolução já vivia seu quarto decênio de “vitórias” e o movimento dos trabalhadores seguia integrado ao Partido da Ordem (na famosa expressão de Marx): seus principais líderes e organizações auxiliavam a burguesia a manter o capitalismo nestes dias de crise estrutural. O movimento de contestação social desapareceu quase completamente e os revolucionários possuem pouquíssimo peso nas lutas políticas. Não há mais a possibilidade de se buscar no movimento social o fundamento para a ilusão de que poderíamos alterar o conteúdo de classe da instituição escolar a partir da mudança da relação do professor com seus alunos no microcosmos da sala de aula. O tom e o vocabulário contestatório, permeado pelas esperanças de mudanças, soam anacrônicos ao ouvido *up to date*. Para a reprodução do “fetichismo” da educação é preciso, agora, que se encontre na própria evolução das formas de exploração do trabalho potencialidades “emancipadoras”. O ponto nodal de tais teorizações é a postulação de potencialidades emancipatórias nas recentes

transformações no ensino promovidas pelas novas necessidades por um operário multi-adestrado em oposição ao extremamente especializado dos anos fordistas.

Necessário assinalar que a tese de que a “reestruturação produtiva” (para sermos breves) traria em si o germe da superação da sociedade contemporânea não foi elaborada inicialmente no Brasil, nem foi Frigotto o único a navegar nestas ilusões. Em 1984, Piore e Sabel publicaram *The second industrial divide*, o primeiro texto com forte impacto internacional demonstrando a superioridade do toyotismo sobre o fordismo. A análise que fizeram das consequências avassaladoras para o parque industrial estadunidense era das mais precisas e bem fundamentadas. Terminaram sua análise, todavia, com uma projeção histórica completamente ilusória. Em contraposição à produção em massa das gigantescas empresas fordistas, constataam que o novo modo de organizar a produção possibilita a superioridade da pequena produção voltada a um *nicho* particular do mercado. Isto levou-os a postular que estaríamos entrando em uma fase autenticamente democrática da ordem capitalista, um “*multinational Keynesianism*” ou reordenação da produção centrada na habilidade do trabalhador que produz em pequena escala (1984, p. 251 e ss). Agora, o poder econômico democraticamente seria esparramado por uma infinidade de unidades produtivas e não mais concentrado nos grandes monopólios e no capital financeiro.

Em 1985, Adam Schaff (1990), em um texto de grandes repercussões, anunciou que o trabalho manual e o proletariado desapareceriam até o ano 2000 e que o principal problema da humanidade seria a criação de “*hobbies*” para se ocupar o tempo livre das pessoas. Na sua fantasia, Schaff imaginava que a miséria no Terceiro Mundo e nos centros capitalistas seria superada por uma burguesia desejosa de evitar o colapso de todo o sistema. Logo depois, Lojkin (1995) afirmava que viveríamos em uma sociedade da informação. Como esta, a informação, não poderia ser uma mercadoria porque não era natureza transformada (sic!), isto significaria que a sociedade mercantil era coisa do passado. A luta de classe da burguesia com o proletariado teria sido substituída pela luta de todos (portanto, nada mais de classes!) pela democratização da informação. Negri, Lazzarato e Hardt - com Giuseppe Cocco no Brasil - foram os defensores da tese de que as transformações que assistimos na esfera da produção seria a realização plena e final do “tempo pelo amor por se constituir” pelo qual estaríamos transitando ao “comunismo” nos “interstícios do capital” contemporâneo (LESSA, 2005). Não faltam teóricos e teorias que justificam a passagem a um novo e mais brutal

patamar de exploração do trabalho pelo capital - a “reestruturação produtiva” - como passo avante para uma sociabilidade que superaria o capitalismo e suas alienações.

Tais teses e teorias, contudo, foram, desde o primeiro momento, negadas pelas investigações do que ocorria na produção. Hoje, algumas décadas depois, temos uma enorme quantidade de dados, vastíssima bibliografia e não menor quantidade de pesquisas empíricas. Análises mais localizadas, pontuais (de plantas industriais, dos serviços de “*call center*” (ANTUNES; BRAGA, 2009), do comércio e serviços urbanos, até o trabalho nas pequenas propriedades agrícolas “integradas” ou no gigantismo do *agrobusiness*) se complementam com outras, mais gerais e abrangentes, de ramos industriais, países e continentes. Todas elas demonstram que a tendência predominante na produção é a intensificação das alienações, das misérias materiais, afetivas, psíquicas e culturais. O que os estudos revelam é a intensificação da decadência da civilização burguesa em todos e cada um dos seus complexos, com enormes sofrimentos materiais (miséria, fome, doenças, desemprego etc.) e afetivas (há informações de que o número de suicidas tem sido maior do que o das vítimas de guerras).⁷ Já na década de 1980, a enorme massa de informações e análises demonstrava como eram descabidas as ilusões de que o desenvolvimento da ordem burguesa traria sua própria alteração (ou superação, dependendo do autor) de sentido progressista ou revolucionária. Hoje, três décadas depois, não apenas os dados empíricos se multiplicaram, mas a própria evolução das sociedades evidencia o oposto. Da ordem burguesa apenas virá mais e mais capitalismo. De descabidas em 1980, as ilusões no caráter progressista ou subversivo da “reestruturação produtiva” hoje se tornaram simplesmente *fakes*. Afirmações, como a indicada em seguida, perdem qualquer conteúdo histórico-concreto e se convertem em mera ideologia, no sentido pejorativo do termo:

[...] não me parece que se trate de uma ilusão a possibilidade dos educadores disputarem, dentro da perspectiva da escola unitária e educação omnilateral, as novas bases de conhecimento demandados pelo processo produtivo (FRIGOTTO, 2009, p. 186-187).

Que o desenvolvimento “omnilateral” dos indivíduos apenas seja possível em um modo de produção em que o trabalho asso-

⁷ Tratamos de parte desta bibliografia principalmente na Parte II de *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo* (LESSA, 2011).

ciado superou o trabalho proletário - em que o modo de produção capitalista tenha sido superado pelo modo de produção comunista - é um fato que não entra no horizonte teórico que enxerga potencialidades emancipadoras nas novas exigências oriundas da reprodução do capital. Como a implantação de um patamar de exploração ainda mais intenso dos trabalhadores, associado a um processo de aprofundamento das alienações que brotam do capital poderia, no interior das novas demandas de conhecimento postas pela reestruturação produtiva, possibilitar o desenvolvimento da “omnilateralidade” humana a que se refere Marx? Quais as mediações pelas quais as “novas bases” do “conhecimento” “demandadas pelo processo produtivo” promoveriam o desenvolvimento não-alienado, humanamente emancipado, da omnilateralidade humana? Em qual planta industrial, em que ramo econômico, em que país ou continente podemos identificar tendência semelhante? O oposto é o correto: as “novas bases” “demandadas” pelo capital aprofundam a alienação e bloqueiam a “omnilateralidade” nos processos de individuação.

A possibilidade da “educação omnilateral” posta pelas novas técnicas de produção e de gerência da força de trabalho nos últimos decênios é negada frontalmente pela realidade. Argumentar a seu favor requer uma sofisticada operação teórica, do qual o texto citado de Frigotto é um exemplo. Sua marca metodológica é o ecletismo:⁸ uma miríade de autores, cujos distintos fundamentos fariam com que se digladiassem em um confronto geral em um eventual encontro, no texto citado comparecem como teorias e fundamentos em tudo concordantes e complementares. Raymond Williams, Edward Thompson, Karl Marx, Lukács, Mészáros, Chico de Oliveira etc., são apresentadas como se defendessem posições complementares, quando não idênticas, às de Frigotto. Ou, para dizer o mesmo com outras palavras, a imprecisão teórico-conceitual que Frigotto postula para a categoria trabalho possibilita ao autor concordar ao mesmo tempo com autores cujos fundamentos e teorizações acerca do trabalho são rigorosamente incompatíveis entre si - e não apenas, mas também porque partem de pressupostos teóricos que são, entre si, inconciliáveis. O que Thompson, Williams e Mészáros, para pegarmos apenas um exemplo, pensariam da concepção de Chico de Oliveira da relação entre trabalho e produção da riqueza no que este denomina de modo de produção socialdemocrata? A polissemia que

⁸ Não há melhor crítica ao ecletismo do que o texto de Ivo Tonet, “Pluralismo metodológico: um falso caminho”, pela primeira vez publicado em 1993, com várias reedições posteriores. Pode ser baixado em www.ivotonet.xpg.com.br.

Frigotto reclama para a categoria trabalho opera o milagre de fazer concordar com suas teses autores entre si inteiramente distintos em suas posições políticas, teóricas e filosóficas. O que no mundo real é eivado de contradições e antagonismos se converte, no texto de Frigotto, em partes complementares de um mesmo mural: aquele que argumenta as possibilidades emancipatórias das mudanças educacionais impostas pelas novas necessidades do capital em sua crise estrutural - sem se colocar a necessidade sequer de uma referência ao mundo real, seja uma planta industrial, um empreendimento do *agrobusiness*, um ramo industrial ou um país! Esta complexa operação teórica - complexa para que possa prescindir de qualquer referência ao mundo real - é o preço que se paga para afirmar a “omnilateralidade humana” como possível no interior do bárbaro aprofundamento das alienações nos nossos dias.⁹

O tom heroico, comoventemente rebelde e humanamente apreciável das ilusões de Nidelcoff se converte, décadas após, no discurso que mascara a rendição ao capital pela reafirmação de uma mesma ilusão: a de que, sob a ordem do capital, haveria espaço para uma relação do professor com seus alunos que supere a opressão de classe, que promova a “omnilateralidade” superando as alienações do capital. A convocação de Nidelcoff para que seus colegas professores entrem na luta revolucionária ao lado do proletariado se transmutou, três décadas depois, em um discurso que postula a potencialidade da “omnilateralidade” humana nas novas exigências postas pela reprodução do capital e que “convoca” os professores a se adaptarem aos novos tempos. O “fetichismo” da educação, nos dias atuais, não pode ir muito além de um discurso que mascara, mas não esconde, o seu caráter de elogio das - e, portanto, de rendição às - novas e mais bárbaras transformações da esfera da produção que se tem notícia no último meio século.

Este, em linhas gerais, é o horizonte ideologicamente possível para o “fetichismo” da educação: pode ter um caráter de heroica rebeldia ou de melancólica rendição, mas jamais é capaz de superar a ilusão na própria escola (assim como muitos não são capazes de superar as ilusões no próprio Estado). Se o que precisamos é de

⁹ Novamente, Frigotto não está sozinho neste procedimento metodológico. O mesmo podemos encontrar em Schaff, Lojkin e nos teóricos do trabalho imaterial acima citados, para ficarmos apenas com nossos exemplos: todos eles evoluem por uma cadeia de conceitos logicamente encadeada que não necessita de qualquer menção ao mundo objetivo. Tais autores possuem em comum o fato de que suas teses podem ignorar a enorme quantidade de dados empíricos que frontalmente negam o que afirmam.

uma crítica revolucionária da ordem burguesa, não menos necessária é uma crítica revolucionária da própria instituição escolar. Se a época das possibilidades reformistas da ordem burguesa ficou para trás, com ainda maior razão são anacrônicas as tentativas de salvar a escola pela promoção de uma nova relação do professor com o aluno (seja na forma desta relação seja no conteúdo a ser ensinado por esta nova relação). Não é aí que reside a questão e, por isso, não é nesta esfera que encontraremos a alternativa historicamente viável. A escola, a relação aluno-professor, é uma necessidade da sociedade de classes. Numa sociedade que supere as classes sociais, a escola será tão imprestável quanto a exploração do homem pelo homem ou quanto a família monogâmica (patriarcal). Neste preciso sentido, a escola é tão irreformável quanto o Estado ou o mercado: pouco importa, aqui, se o professor é “povo” ou “policial” ou se o trabalho é ecleticamente postulado como uma categoria polissêmica.

Referências

ANDRADE, M. **Trabalho e totalidade social: o momento predominante da reprodução social**. Rio de Janeiro, Mimeografado, 2010.

AMIN, S. **Imperialism and unequal development**. Monthly Review Press, Nova Iorque, 1977.

ANDERSON, P. Origins of the present crisis. **New Left Review**, n. 24, Londres, 1964.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. **Infoproletariados**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CLAUDIN, F. **A crise do movimento comunista**. São Paulo: Global, 1986.

COSTA, G. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria da personalidade em Georg Lukács**. Maceió: EDUFAL, 2007.

EMMANUEL, A. Myths of Development versus myths of Underdevelopment. **New Left Review**, n.85, Londres, 1974.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, Rio de Janeiro, 2009.

HARRISON, R. **Before the socialists**. Routledge & Kegan Paul. Londres, 1965.

JONES, G. S. **Outcast London: study in the relationship between classes in Victorian Society**. Oxford, England, 1971.

LENIN, V. **Imperialismo, etapa superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1979.

LENTIN, A.P. **Politique d'aujourd'hui**. Paris, 1975. Disponível em: <https://getit.library.nyu.edu/go/4826025>

LESSA, S. **Sociabilidade e individuação**. Maceió: EDUFAL, 1995.

_____. **Mundo dos Homens**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Uma praga de fantasias. Rev. **Praia Vermelha**, Pós-Graduação em Serviço Social, UFRJ, 2004. Disponível em: <http://web.intranet.ess.ufrj.br/ejornal/index.php/praiavermelha/search>

_____. **Para além de Marx? Crítica às teses do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: UNICAMP, 1979.

_____. **Prolegomini all' Ontologia dell' Essere Sociale**. Milão: Guerini e Associati, 1990.

_____. **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Rinuti: Roma, vol. 1, 1976.

_____. **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Rinuti: Roma, vol. 2. 1981.

MANDEL, E. After Imperialism? **New Left Review**, Londres, n.25, 1964.

MARX, K. **O Capital**, vol I, tomo I, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1983.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NAIRN, T. The nature of the Labour Party 1. **New Left Review**, Londres, n.27, 1964a.

_____. The nature of the Labour Party 2. **New Left Review**, Londres, n.28, 1964b.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Cortez, 1975.

O'CONNOR, J. **The fiscal crisis of the State**. Nova Iorque: St. Martin Press, 1973.

PANIAGO, C. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

PIORE, M; SABEL, C. **The second industrial divide**. Nova Iorque: Basic Books, 1984.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: UNESP, 1990.

THOMPSON, E. P. The peculiarities of the English. **The Socialist Register**: Londres, vol. 2, 1965.

TONET, I. Pluralismo metodológico: um falso caminho. **Rev. Práxis**, Belo Horizonte, n.3, 1997.

Educação e revolução

Ivo Tonet¹

Um dos grandes problemas que, a nosso ver, marcou a luta pela superação do capitalismo, nestes últimos cento e cinquenta anos, foi a mudança da centralidade do trabalho para a centralidade da política.² Esta mudança se deu tanto a partir do caminho reformista quanto do caminho revolucionário. E significou, em resumo, a atribuição ao Estado da tarefa de ser o protagonista da transformação revolucionária do mundo.

Como se sabe, o caminho reformista, especialmente na forma da socialdemocracia alemã, que pretendia atingir o socialismo através de reformas graduais, foi inteiramente mal sucedido. Ao contrário, o caminho revolucionário, especialmente na forma da revolução soviética, teve, pelo menos na aparência e de início, um claro sucesso. O caminho para o socialismo parecia estar aberto. E durante muitos anos a tendência dominante foi acreditar que, mesmo com todos os problemas, deformações e obstáculos, a construção de uma sociedade socialista estava em marcha. Quando muito, tratava-se de corrigir os seus defeitos, o principal dos quais residiria na falta de democracia e de cidadania.

Essa crença teve enormes repercussões teóricas e práticas. Não é nossa intenção referir-nos a elas nesse texto. Nosso objetivo é fazer referência ao fato de que a reflexão sobre a educação foi profunda e negativamente afetada por esta crença de que a revolução soviética

¹ Professor da Universidade Federal de Alagoas.

² Ver, a esse respeito, o livro de I. Tonet e A. Nascimento: Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política.

foi uma revolução socialista e continuou a ser durante largos anos.

1 Da centralidade do trabalho à centralidade da política

Em várias obras, - *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, *A ideologia alemã*, *O Capital*, *Elementos fundamentais para a crítica da economia política*, *Crítica do Programa de Gotha* -, Marx deixou claro que o trabalho é o fundamento ontológico do mundo social.

Para ele, o trabalho, no sentido mais genérico, é o intercâmbio do homem com a natureza, através do qual ela é transformada para produzir os bens materiais necessários ao atendimento das necessidades humanas. Mas, Marx também enfatiza que esta relação do homem com a natureza implica um duplo movimento. De um lado, a natureza é transformada, de outro lado, o próprio homem se transforma. Tem início, então, aí, o movimento do processo histórico, que é humanamente histórico exatamente porque é típico do trabalho criar sempre novas situações, que são o ponto de partida para novos desdobramentos. Deste modo, a história jamais é, pura e simplesmente, a repetição do que já aconteceu.

Neste sentido, o trabalho distingue-se de todas as outras categorias, pois somente ele tem a função de produzir a riqueza material necessária à existência humana. Todas as outras categorias, a exemplo de arte, linguagem, ciência, educação, direito, política, religião etc, embora dotadas de uma natureza e uma função social próprias, têm sua origem no trabalho. Daí porque, entre o trabalho e as outras categorias, existe uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa, de todas elas em relação ao trabalho, bem como uma relação de influência recíproca entre todas elas, agora incluído o trabalho.

Como consequência dessa posição de fundamento ontológico do ser social, o trabalho, em alguma forma específica, permanece sempre como base de qualquer forma de sociabilidade. De modo que a superação de algum modo de produção, não importando como esta se concretize, implicará, sempre, como seu pressuposto, uma mudança na forma do trabalho.

No caso concreto da superação do capitalismo em direção ao comunismo, a forma do trabalho que se constituirá na base material para esta nova sociabilidade é denominada por Marx trabalho associado. Uma forma de trabalho que se caracteriza por ser livre, consciente, coletiva e universal.

Também como consequência da posição do trabalho como fun-

damento do ser social, a classe proletária por ser, no capitalismo, a produtora da riqueza material, da mais-valia e do capital será, necessariamente, aquela que deverá liderar o processo de transformação social. O que significa que caberá a ela, e não ao Estado ou sequer a algum partido o papel fundamental de levar adiante as transformações necessárias. Vale a pena enfatizar que a classe operária é o sujeito fundamental da revolução, mas não único integrante desse processo. Pois, como nos ensinam as revoluções passadas e a natureza da realidade social, outras classes e segmentos de classes certamente também participarão desse processo.

Por esse motivo, Marx também sempre deixou claro que a revolução que levaria à superação do capitalismo teria que ser uma revolução *política* com alma *social* ao contrário de todas as outras que foram revoluções *sociais* com alma *política*. Com isto, ele queria enfatizar que esta revolução não levaria apenas a uma mudança na forma da exploração do homem pelo homem, mas à erradicação de toda exploração. Por isso mesmo ela deveria ser regida por uma forma de trabalho que levaria à extinção de todas as classes sociais e, portanto, de toda desigualdade social.

Infelizmente, os dois caminhos trilhados pela classe trabalhadora nas suas tentativas de superação do capitalismo revelaram-se, na verdade, descaminhos. Tanto pela via reformista, da qual a socialdemocracia alemã e o socialismo democrático são as expressões mais conhecidas, como pela via revolucionária, cujo modelo mais proeminente foi a revolução soviética, acabaram por atribuir ao Estado a tarefa de conduzir o processo de transformação social. Os resultados são, hoje, conhecidos. Todavia, a revolução soviética, pareceu, pelo menos durante certo tempo, configurar-se como um caminho que, embora diferente daquele preconizado por Marx e Engels, de fato levaria ao socialismo.

Com efeito, num primeiro momento, o poder político burguês foi desmantelado e, com a estruturação de um novo Estado, supostamente sob controle da classe trabalhadora, foram tomadas medidas econômicas - supressão da propriedade privada dos meios de produção, estatização da economia, planejamento centralizado da produção, desenvolvimento acelerado das forças produtivas, organização da produção no sentido de atender as necessidades da maioria da população - que pareciam encaminhar todo o processo na direção do socialismo.

No entanto, também este caminho se revelou não ser a via adequada para o socialismo.

A causa mais comum, considerada a principal, mas não certamente a única, à qual se atribui o fracasso da revolução soviética é a falta de socialização do poder político, isto é, o açambarcamento do poder pelos órgãos do Estado/Partido, que levou ao paulatino afastamento das massas da participação direta no processo. A falta de socialização do poder político teria, como consequência, inviabilizado a continuidade das transformações socialistas na economia.

A aparência foi esta, mas a realidade efetiva foi outra. Ao contrário do que foi afirmado acima, entendemos que foi a falta de possibilidade de efetiva socialização da economia, dado o enorme atraso do desenvolvimento das forças produtivas na Rússia e o não desencadeamento universal da revolução, que impediu a continuidade da participação direta e intensa das massas trabalhadoras. Foram o atraso e isolamento os principais elementos responsáveis, mas, de maneira nenhuma os únicos, por orientar todo o processo no sentido de atribuir à política, na figura do Estado e do Partido e não ao trabalho a direção das transformações sociais.

Mas, como dizíamos, durante algumas dezenas de anos, e especialmente nos seus inícios, pareceu que a revolução soviética estava, embora com enormes problemas, trilhando o caminho do socialismo. De modo que toda a discussão se dava não no sentido de questionar se era ou não socialista, mas de procurar as causas dos desvios e deformações ou as formas de corrigir os defeitos.

2 A teoria pedagógica e a centralidade da política

No bojo dessas intensas transformações sociais que se julgavam ser o caminho para o socialismo, apresentava-se, para os teóricos da educação, a necessidade de elaborar uma pedagogia que contribuísse para a construção dessa nova forma de sociabilidade. Desse modo, viu-se aparecer, ao longo desses anos, uma rica elaboração teórica acerca da problemática da educação, tanto na União Soviética quanto em países capitalistas.

Entre os autores mais proeminentes que, de formas diferentes, buscaram contribuir para essa tarefa encontramos A. Makarenko, M. Pistrak, M. Manacorda, C. Freinet, G. Snyders. No Brasil também surgiu uma plêiade de autores, que se debruçaram sobre essa problemática. Apenas como exemplo, podemos referir: D. Saviani, P. Freire, P. Nosella, L. Machado, M. A. Arroyo, J. C. Libâneo, P. Gentili, G. Frigotto, N. Duarte.

Não é, de modo algum, nossa intenção, discutir as diversas contri-

buições desses e de outros autores. Nem para isso teríamos competência. Até porque essas contribuições se situaram em áreas diversas no interior da problemática da educação. Também não pretendemos desconhecer as importantes contribuições que muitos destes autores trouxeram para a reflexão sobre uma pedagogia socialista.

O que nos interessa, aqui, é aludir ao fato de que todos esses autores tiveram como pressuposto de sua elaboração, de algum modo, a ideia de que a revolução soviética tinha sido uma revolução de caráter socialista e de que o caminho trilhado por ela, não obstante todos os percalços, continuava a ser socialista.

Vale a pena citar, aqui, um importante historiador da educação, o italiano Mario Manacorda que, certamente, expressa o modo de pensar de inúmeros autores.

Diz ele (1989, p. 313):

No nosso século é impossível prescindir de um fato novo, o socialismo, que não é somente mais uma ideologia de novas classes sociais [...], mas já é, embora em crise [...] a ideologia oficial dominante de Estados baseados na força destas novas classes. Quanto à teoria pedagógica, o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista [...]; acrescentando-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna).

Vistas as coisas nesse nível de generalidade, duas questões ressaltam a influência desse pressuposto. A primeira em relação à problemática do trabalho; a segunda em relação à questão da democracia.

Sabe-se que uma das características que marcam todas as sociedades de classes é a divisão social do trabalho, que separa o trabalho manual do trabalho intelectual.

Essa divisão ganha uma forma específica na sociedade capitalista, opondo, embora de formas diversas, os trabalhadores aos capitalistas. A fragmentação do processo de trabalho e a cisão entre o momento teórico e o momento prático fazem com que os trabalhadores, responsáveis pela produção da riqueza, sejam impedidos de ter acesso a um saber que implique o conhecimento e o consequente domínio sobre a totalidade do processo produtivo. Dessa forma, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual se torna um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho.

Por isso mesmo, a superação dessa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, vale dizer, a apropriação dos produtores do saber a respeito do conjunto do processo produtivo, é uma questão fundamental para a construção de uma

sociedade socialista. Isto suporia uma educação na qual houvesse uma articulação entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Daí a preocupação dos teóricos socialistas em elaborar uma pedagogia que permitisse a integração desses dois momentos.

Ora, na União Soviética, por estar, supostamente, em processo de construção do socialismo, estariam dadas as condições mais favoráveis para o desenvolvimento dessa teoria pedagógica. É desse pressuposto que partem as teorias pedagógicas de Makarenko, Pistrak e outros autores. Não por acaso as obras de Pistrak e Pinkevich se intitulam, respectivamente, *Fundamentos da escola do trabalho* e *A escola de trabalho socialista*.

Nos países capitalistas tratar-se-ia de contribuir tanto para uma elaboração teórica que sustentasse essa nova pedagogia, como com experiências práticas, que demonstrassem a forma concreta como ela se deveria realizar. Mas, nesses países combinava-se a questão referente ao trabalho com aquela da democracia, que veremos a seguir.

A segunda questão, referente à democracia, é mais específica dos países ainda capitalistas. Neste caso, tratava-se de elaborar uma teorização que sustentasse a natureza e a forma concreta de uma escola unitária – que articulasse teoria e prática; trabalho manual e trabalho intelectual. A articulação desses dois momentos possibilitaria uma formação humana omnilateral, como preconizada por Marx.

Esta elaboração deve muito a uma teorização mais ampla, que podemos denominar “caminho democrático para o socialismo”³ e, especialmente, à leitura da obra gramsciana.

Em resumo, o “caminho democrático para o socialismo” significava que, ao contrário do “modelo” soviético, de assalto direto e violento ao poder, a estratégia deveria ser no sentido de conquistar espaços no que Gramsci chama de sociedade civil e também na sociedade política (Estado) para, então, através de um processo gradual, caminhar no sentido de uma revolução socialista. Tratava-se, pois, de combinar socialismo com democracia. Daí a ênfase na democracia e na cidadania.

Este “caminho democrático para o socialismo” implicava, porém, a reformulação de uma série de conceitos do ideário marxista. Revolução explosiva x revolução gradual; Estado restrito x Estado ampliado; socialismo autoritário x socialismo democrático; afirma-

³ Ver, a esse respeito o livro citado na nota anterior.

ção da democracia e da cidadania como valores universais; novo conceito de sociedade civil.

Como poderia a educação contribuir para isso? Não queremos ignorar que há uma enorme diversidade nas ideias de cada um dos autores. Contudo, poderíamos dizer, de modo geral, que essa contribuição passava, em primeiro lugar, pela apropriação das reformulações acima mencionadas. Em segundo lugar, pela elaboração acerca dos conceitos de escola unitária, de politecnia e de trabalho como princípio educativo e pela busca de ocupação de espaços, ainda no interior do sistema capitalista, que permitissem avançar no sentido da concretização dessa nova pedagogia.

Sem embargo das contribuições positivas que muitos autores trouxeram, de modo diverso, para a construção de uma teoria educacional de corte socialista, parece-nos que todos eles, também de modo diferente, foram influenciados pelo fato de admitirem, ainda que, muitas vezes, de modo apenas implícito, a ideia de que a revolução soviética tinha sido, ou era, uma revolução de caráter socialista. Por isso mesmo, de algum modo, ela estaria estabelecendo os parâmetros - portanto algo extremamente genérico - a partir dos quais seria possível elaborar uma pedagogia socialista.

Qual o equívoco fundamental desse modo de pensar? A nosso ver, o desconhecimento do que significa a centralidade ontológica do trabalho no pensamento de Marx e, especialmente, o que significa a centralidade do trabalho associado - forma específica do trabalho como fundamento do socialismo - no processo revolucionário de transição do capitalismo ao comunismo.

No caso da teoria pedagógica elaborada na União Soviética, o problema fundamental consistia em supor que seria possível organizar uma educação que superasse a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática e que, portanto permitisse desenvolver amplamente a personalidade humana fundada na forma do trabalho vigente, que se entendia ser a autêntica socialização da economia.

Ora, o processo histórico demonstrou que aquele tipo de socialização da economia, sob o comando do Estado e naquelas circunstâncias, nada tinha a ver com socialismo. E que o pressuposto tanto do socialismo, quanto, por consequência, de uma pedagogia socialista, não poderia ser aquele tipo de trabalho. A forma de trabalho específica do socialismo é o trabalho associado, como já vimos acima. Só esta forma de trabalho pode se configurar como a base material para a superação da dicotomia entre trabalho manual e tra-

balho intelectual, entre teoria e prática e, deste modo, possibilitar a entificação omnilateral do ser humano.

Certamente, é preciso levar em conta que esta forma de trabalho não poderia entrar em cena, em sua plenitude, desde os momentos iniciais da revolução. Porém, o que é importantíssimo deixar claro é que a **possibilidade** de o trabalho associado fazer-se presente deve existir desde o início, para que ele, então possa ser o eixo de todo o processo revolucionário. E esta **possibilidade** tem como pressuposto incontornável um desenvolvimento das forças produtivas, que só pode ser de caráter universal, capaz de produzir riqueza - em quantidade e qualidade - suficiente para atender as necessidades básicas de todos. Esta **possibilidade**, dada a situação acima mencionada de atraso e isolamento de um processo universal de transformação revolucionária, é que inexistia na revolução soviética.

No caso da teoria pedagógica elaborada nos países capitalistas, o problema maior se situava, a nosso ver, na concepção de socialismo democrático, que implicava o “caminho democrático para o socialismo”.

Como vimos acima, essa concepção implica a ideia de que sem democracia não há socialismo e de que sem socialismo não há democracia (verdadeira). Desse modo, a ampliação contínua da democracia seria o caminho para o socialismo. Daí ganharem força as ideias de construir uma escola democrática, uma escola cidadã; de formar cidadãos críticos e de encontrar, ainda no interior do sistema capitalista, formas de organizar a educação que permitissem superar a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática.

Esse pressuposto explica, a nosso ver, porque os defensores da pedagogia histórico-crítica, cujas contribuições à construção de uma teoria educativa socialista reputamos sejam as mais avançadas, admitem a possibilidade de que essa proposta pedagógica seja transformada em política de Estado, ainda nesta sociedade.

3 A educação e o momento atual

A humanidade vive hoje um momento claramente contra-revolucionário. No preciso sentido de que as classes dominantes detêm, inequivocamente, a direção do processo social, apesar da profunda crise em que se debate o capital. Por outro lado, a classe trabalhadora encontra-se profundamente afetada, e de maneira negativa, tanto em sua realidade material quanto ideológica e politicamente por esta

crise. Isto não significa que não existam inúmeras lutas, tanto da classe trabalhadora como de outros setores sociais, em andamento. No entanto, a tônica dessas lutas não é de enfrentamento do modo capitalista de produção para superá-lo, mas apenas para obter ganhos que não desbordam a sua lógica. É como se a possibilidade do socialismo tivesse desaparecido completamente do horizonte.

A responsabilidade dessas derrotas da perspectiva revolucionária cabe, certamente, em grandíssima parte, aos próprios capitalistas. Mas, não se deve desconhecer que boa parte da responsabilidade também cabe aos equívocos que marcaram a luta da classe trabalhadora. Ao centrar a luta no campo da política - incluindo aí as lutas desenvolvidas no âmbito da economia, já que elas nunca seriam dirigidas à contestação radical da ordem social vigente - a classe trabalhadora aceitou que a disputa se limitasse apenas a questões internas ao modo capitalista de produção, deixando de lado o seu objetivo específico, que é a superação do capital.⁴

Ao não contestar, na sua lógica mais profunda, nem o capital, nem a sua força política, que é o Estado, a classe trabalhadora viu-se desarmada, política e ideologicamente, porque, não importa quais sejam os seus ganhos parciais - hoje cada vez mais magros - ela sempre pagará os custos da reprodução dessa ordem social e jamais poderá resolver plenamente os seus problemas.

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

Como vimos, a reflexão e a prática pedagógicas que se pretendiam revolucionárias, foram e continuam profundamente marcadas, embora de modo muito diverso em cada autor, por essa trajetória de derrotas e equívocos da luta do trabalho contra o capital.

Entendemos que é preciso avançar no sentido de superar esses equívocos que levam ao reformismo e recolocar em pauta, sem desconhecer as mediações, a perspectiva revolucionária. Certamente algo mais fácil de dizer do que de realizar.

Entendemos que para isso são necessárias duas coisas. Primeira: fazer a crítica do passado. Essa crítica significa essencialmente a crítica da centralidade da política, que se instaurou tanto pelos ca-

⁴ Veja-se, a esse respeito, o cap. 18 do livro *Para além do Capital*, de I. Mészáros.

minhos reformistas quanto pelas vias revolucionárias. Isto implica, obviamente, resgatar a centralidade do trabalho, tanto no seu sentido ontológico como político e também como eixo do processo de transição do capitalismo ao comunismo.⁵

Esta crítica não poderia ser feita sem o resgate do caráter radicalmente crítico e revolucionário - no sentido ontológico - do pensamento de Marx.⁶ Foi o abandono desta radicalidade crítica e revolucionária - repetimos, no sentido ontológico e não simplesmente político - que levou, do ponto de vista teórico, à mudança da centralidade do trabalho para a centralidade da política.

Segunda: abandonar o caráter defensivo e assumir o caráter ofensivo da luta pelo socialismo.⁷

Pode parecer esquerdismo infantil ou principismo falar de ofensiva socialista em um momento profundamente contra-revolucionário, de enormes e devastadoras derrotas da classe trabalhadora e no qual até a simples ideia de socialismo parece ter desaparecido do horizonte. Uma consideração mais rigorosa da questão mostrará que não se trata de nada disso.

É um fato que é da natureza do capitalismo estar submetido a crises periódicas, de maior ou menor gravidade. É também um fato que o capitalismo vive, hoje, uma crise de extrema gravidade.

Segundo Mészáros, porém, o que o capital vive hoje não é uma simples crise comum, mas uma crise estrutural.⁸ Segundo ele, a diferença mais marcante reside no fato de que, ao contrário das crises comuns, que afetam apenas alguns setores ou partes do mundo capitalista, esta atinge tanto o conjunto do mundo como todos os segmentos da sociabilidade capitalista.

Isto não significa a afirmação de um colapso iminente do capitalismo, mas apenas o fato de que os limites dentro dos quais o capital opera para reproduzir-se estão cada vez mais estreitos e as consequências, para a humanidade, em um grau de negatividade tal

⁵ Ver, a esse respeito, de nossa autoria: Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política, cap. 1. e Trabalho associado e revolução proletária.

⁶ Para maiores aprofundamentos, ver, de nossa autoria: Marxismo para o século XXI.

⁷ A ideia de imprimir, hoje, às lutas sociais um caráter de ofensiva em direção ao socialismo é defendida, com solidez por I. Mészáros no livro Para além do Capital, especialmente, cap. 18.

⁸ A respeito da ideia de crise estrutural ver, de I. Mészáros, Para além do Capital, cap. 18.

que põem em perigo a própria existência desta.

Ora, ainda segundo Mészáros, na luta entre o capital e o trabalho, que vem sendo travada há décadas, o conjunto dos instrumentos de enfrentamento criados pelo trabalho, foi profundamente afetado por um caráter defensivo. Num primeiro aspecto, por causa da clandestinidade, com óbvias incidências nas condições organizativas. Num segundo aspecto, pelo abandono do objetivo revolucionário, que levou partidos e sindicatos a se tornarem cada vez mais reformistas. Neste caso, a erradicação do capitalismo deixou de ser o objetivo estratégico para, em seu lugar, ser colocada apenas a defesa de ganhos parciais.

Desse modo, a negociação foi substituindo o confronto e a defesa do sistema democrático foi desbancando a luta pelo socialismo. Como consequência, toda a luta da classe trabalhadora foi restringida a embates no interior do sistema capitalista. Como a luta entre capital e trabalho não é um enfrentamento entre iguais, mas entre dominante e dominado, é uma enorme ilusão pensar que se pode alcançar uma vitória do segundo sobre o primeiro sem colocar como objetivo a completa erradicação do capital. E, além disso, como a crise do capital tende a agravar-se, até os ganhos da classe trabalhadora tenderão a tornar-se cada vez mais limitados.

A ofensiva socialista não significa, no entanto, colocar como bandeira de luta a consigna “socialismo já”, mas orientar, teórica e praticamente as lutas sociais no sentido de terem claramente como alvo final a superação radical do capitalismo. Esta orientação implica a auto-organização da classe trabalhadora, de forma independente e contrária tanto ao capital como ao Estado, a formulação de um projeto próprio que tenha no comunismo seu objetivo maior e a subordinação da luta parlamentar à luta extra-parlamentar.⁹

Como pode a educação, entendida no sentido de educação escolar, contribuir para essa tarefa? A resposta é complexa e exigiria uma ampla argumentação. Vamos ater-nos, aqui, apenas a algumas considerações que julgamos importantes.

Para responder a essa pergunta é preciso situar a educação no contexto da crise atual.

Que a educação é um poderoso instrumento de reprodução do capital já é sabido. Que a sociedade capitalista não é um bloco homogêneo, mas contraditório, também é sabido. Disto decorre que

⁹ A esse respeito ver nosso artigo: Eleições: repensando caminhos, no *site*: www.ivotonet.xpg.com.br

a hegemonia na condução do processo social, em todas as esferas, embora com enormes diferenças, é sempre do capital. Mas, também decorre que há possibilidades, para o trabalho, de levar adiante as suas lutas. É ocioso dizer que essas possibilidades são diferentes em momentos e lugares diferentes.

Como já vimos, a situação atual tem um caráter fortemente contra-revolucionário, isto é, de um amplo domínio econômico, político e ideológico do capital. E, na crise que o capital atravessa atualmente, ele, mais do que em outros momentos, subsume todas as dimensões sociais aos interesses do enfrentamento dos seus problemas. Por isso mesmo, os espaços de manobra para arrancar dele ganhos parciais se estreitam cada vez mais. Para o capital, dada a sua lógica, sua reprodução é a questão mais importante, mesmo que isso signifique a destruição da humanidade.

Considerando tudo isso, a atividade educativa não pode pretender ter, hoje, um caráter massivo. O que significa que é impossível pretender imprimir à educação, como proposta hegemônica, uma tônica que contribua para um processo de transformação radical da sociedade. Mas, nem por isso uma atividade educativa com esse objetivo deve ser abandonada. Trata-se, apenas, de adequá-la a esse momento. Mas, como? Adequar pode significar rebaixar o horizonte, sob o pretexto da situação atual, ou simplesmente proclamar os princípios e o objetivo final, desconhecendo as mediações que permitam alcançá-lo.

No entanto, cremos que, entre essas duas alternativas, existe uma mais apropriada a esse momento.

Não se trata de abrir mão das lutas pelo acesso universal a uma educação de alta qualidade. Mas, é preciso ter claro que este objetivo não é alcançável no interior do capitalismo e, nesta situação de crise estrutural, cada vez menos. Nele, embora uma certa universalização quantitativa ainda seja possível, o rebaixamento da qualidade é um fato cada dia mais gritante. A efetiva resolução dessa questão - a possibilidade do acesso universal a uma educação de alta qualidade - só existe numa sociedade comunista.

Por isso mesmo, pensamos que, na educação, o foco deveria estar situado na realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária. Trata-se de nortear tanto a teoria como as práticas pedagógicas no sentido da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania. Pois a questão é formar indivíduos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na

superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade.

Certamente existe um patrimônio de saber acumulado, especialmente na área do conhecimento da natureza, mas, também na área do conhecimento específico do ser social, para cujo acesso universal deve-se lutar. Todavia, não se pode esquecer que mesmo o acesso a esse patrimônio é organizado, independente de intencionalidade direta, de modo a atender os interesses da burguesia. E, especialmente, quando se trata do conhecimento filosófico-científico relativo ao ser social, sua abordagem é profundamente problemática. Quando, então, se trata do conteúdo mais atual da filosofia e das chamadas ciências humanas, não há como desconhecer seu intenso caráter conservador.

Deste modo, não se trata de lutar apenas pelo acesso universal ao patrimônio acumulado do saber. Para além disso, é preciso fazer a crítica desse saber e permitir a aquisição de um conhecimento de caráter revolucionário.¹⁰ Desnecessário dizer que a figura do professor é, aqui, de suma importância, pois depende dele imprimir à sua atividade educativa esse caráter. Aqui, a célebre afirmação de Marx de que o educador também tem que ser educado, ganha toda a sua importância. Por isso o domínio, sólido, amplo e profundo dessa perspectiva revolucionária, que se refletirá em todos os momentos do trabalho pedagógico, é imprescindível, pois não se trata de doutrinar - fazer acreditar baseado na autoridade - mas, de permitir o acesso a um conhecimento racionalmente sustentado.

Por outro lado, esse conhecimento, pela sua própria natureza, será um poderoso estímulo para o engajamento nas lutas práticas tanto aquelas particulares como aquelas mais gerais.

Certamente, considerando a atual conjuntura, essa atividade educativa será necessariamente restrita. No entanto, de enorme importância para sustentar a perspectiva revolucionária nestes momentos difíceis.

Referências

- FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.
MANACORDA, M. A. **História da educação**. São Paulo: Au-

¹⁰ Não entendemos caráter revolucionário em um sentido apenas, nem principalmente, político, mas de uma concepção de mundo abrangente e radical, cujos fundamentos foram instaurados por K. Marx.

tores Associados, 1989.

MAKARENKO, A. **Problemas da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política**. Mexico: Siglo XXI, 1978.

_____. **O Capital**- Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. Porto: Portucalense, 1971.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PINKEVICH, A. **A escola de trabalho socialista**. Rio de Janeiro: Athena Ed., s. d.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Liv. Almedina, 1974.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. Marxismo para o século XXI. In: _____. **Em defesa do futuro**. Maceió: Edufal, 2005.

_____. **Trabalho associado e revolução proletária**. Maceió, 2010 (mimeo).

TONET, I; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. São Paulo: Alfa/Omega, 2009.

Oito indicações para a atualização de uma teoria marxista da revolução

Valério Arcary¹

Os autores do Manifesto pensavam que o capital seria liquidado muito antes de passar de sua fase de relativo reacionarismo à sua fase de absoluto reacionarismo. Esta transformação, porém, só se consumou aos olhos da atual geração, fazendo de nossa época a época de guerras, revoluções e do fascismo [...] O erro de Marx e Engels a respeito dos prazos históricos decorria, de um lado, da subestimação das possibilidades posteriores inerentes ao capitalismo e, de outro, da superestimação da maturidade revolucionária do proletariado. A revolução de 1848 não se transformou em revolução socialista, como o Manifesto havia previsto, mas criou, para a Alemanha, a possibilidade de um formidável desenvolvimento.²

Revoluções político-sociais ainda são possíveis? Quando se reúnem as condições que tornam uma situação revolucionária não somente previsível, mas incontornável? A revolução política e social foi um dos fenômenos decisivos da história contemporânea. Revoluções aconteceram e continuarão acontecendo porque há injustiça e tirania no mundo. A tradição teórica marxista registra o conceito de que quando, historicamente, se produz um choque entre o impulso das forças produtivas que crescem, e as forças de inércia das relações sociais que as contêm, a sociedade entra em uma época revolucionária. Ou seja, uma época em que as lutas de classes assu-

¹ Professor do IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) desde 1988, e doutor em História pela USP (2000).

² TROTSKY, León. “90 anos do Manifesto Comunista”. In: **A questão do programa**. São Paulo, Kairós.

mem o lugar de força motriz determinante. Um período que pode se estender por uma longa duração, uma época de grandes convulsões e lutas, guerras e revoluções.

1 Época revolucionária e transição histórica

Mas afirmar que uma época é revolucionária não é o mesmo que dizer que se abriu uma situação revolucionária, nem muito menos que esta seria mundial. Nos marcos de uma mesma época histórica, cada nação conhecerá diferentes etapas, situações e conjunturas: contra-revolucionárias, reacionárias, defensivas, ou pré-revolucionárias. Na história, existiram tanto transições de tipo revolucionário, quanto transições de tipo catastrófico: as segundas foram, para o fundamental, quase uma regra, até a transição do feudalismo ao capitalismo na Europa. Entre os processos mais inverossímeis da história se destaca o efêmero reino dos Vândalos em Cartago. Depois de vagarem pelo sul da Europa durante alguns anos dedicados ao saque e à rapina, como outras tribos germânicas, os Vândalos cruzaram o estreito de Gibraltar e fixaram-se no norte de África onde impuseram o seu domínio feroz, *escravizando impiedosamente os conquistados*.³

Mais raramente, ocorreram passagens de tipo reformista (transições negociadas ou controladas, em que predominam os acordos, as concessões mútuas, as acomodações de interesses), quase sempre, como uma consequência, de passagens revolucionárias prévias. O século XIX conheceu na sua segunda metade as transições burguesas tardias pela via das concertações. Como, por exemplo, na Alemanha das décadas de Bismarck, na forma do que Lenin veio a analisar como a “via prussiana”: uma transição pelo alto para a constituição do Estado Nacional, sem revolução política e preservando a forma

³ Foram processos como esse que levaram a maioria dos historiadores marxistas a considerarem que as revoltas de escravos não eram portadoras de qualquer projeto de reorganização da produção econômico-social que fosse muito diferente dos limites históricos do escravismo no Mediterrâneo. O tema das grandes transições históricas, como se sabe, sempre atraiu a atenção dos historiadores marxistas. Na sua maioria concentraram o seu foco de pesquisa na passagem do feudalismo ao capitalismo, mas alguns se interessaram, também, com a mesma paixão, pelo colapso do mundo antigo. Buscavam compreender as condições objetivas desses momentos únicos da história que são as mudanças dos modos de produção. Entre os inúmeros estudos sobre a questão, merecem destaque os dois trabalhos de Perry Anderson, *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo* e *Linhas do Estado Absolutista*, pela original articulação das análises das lutas de classes com as outras causalidades, aplicando a esses períodos os recursos de uma compreensão da história como um desenvolvimento desigual e combinado.

monárquica, evitando assim os percalços imprevisíveis do apelo à mobilização de massas.

Na Alemanha da virada do século XIX para o XX, a economia mais dinâmica do capitalismo mundial, ao lado da dos EUA, o regime imperialista tinha, à sua cabeça, um estado dirigido por uma dinastia prussiana com mentalidade aristocrática, que unificara o país com métodos bárbaros, isto é, com as botas do exército, cuidando de manter alguns dos privilégios medievais de uma classe proprietária de terras, arcaica e beligerante, os *junkers* da Prússia, que praticavam um culto “oriental” à autoridade do Kaiser. A industrialização ocorreu retardatária, mas, pelo conhecido processo das “vantagens relativas do atraso”, saltou etapas, beneficiou-se do esforço descomunal dos pioneiros, e deu lugar à construção de uma nova nação capitalista, nos marcos de uma inserção ainda semi-periférica no Sistema mundial de Estados. Fugiu ao chamado “padrão clássico” da revolução burguesa: a modernização econômica, impulsionada pelo segundo maior mercado interno da economia européia, antecedeu, em muito, a unificação política. A burguesia privilegiou como parceiros aqueles que, em “teoria”, deveriam ser seus inimigos: o latifúndio prussiano. Mas a História é sempre muito mais complexa do que os modelos teóricos. Por isso, esses precisam ser, recorrentemente, atualizados. Eis as circunstâncias alemãs que explicam a passagem na forma de transição negociada: *tarde demais para uma revolução burguesa anti-aristocrática, mas cedo demais para uma revolução proletária anti-capitalista.*⁴

Uma época só pode ser revolucionária se além da caducidade das relações sociais de produção (inerente a qualquer processo de transição histórica), manifesta-se a maturidade objetiva e subjetiva de uma

⁴ A penetração do capitalismo na Alemanha foi tardia, como sempre insistiu Marx, que dava uma importância enorme ao bloqueio que representou a guerra dos trinta anos no século XVII, e as sequelas da Restauração monárquica na França depois do Tratado de Viena de 1815. A partir dos anos vinte do XIX, as ondas de impacto da primeira revolução industrial atingiram a Alemanha. Quando as massas trabalhadoras urbanas começaram a entrar na cena política de forma mais independente, na década de quarenta do XIX, a burguesia, apesar do controle do Estado pela classe latifundiária, os *junkers*, não podia mais se arriscar em alianças com os “dominados”, as massas populares do campo e cidade. Estes eram as chamadas “classes perigosas”. Estas circunstâncias históricas explicam as “reformas por cima”. Não podia, portanto, deixar de atrair a atenção do marxismo revolucionário do início do século XX que ofereceu distintas interpretações para a unificação, sem revolução política, do Estado Nacional na Alemanha, e a passagem da monarquia absoluta para uma semi-parlamentarista, mas, também, semi-bonapartista: “via prussiana”, como sugeriu Lênin, ou “revolução passiva”, como adiantou Gramsci.

classe que tem interesse na subversão da ordem, ou seja, a *emergência de um sujeito social*. Segundo Marx e Engels (1974, p. 57), “A existência de ideias revolucionárias em uma época determinada pressupõe já a existência de uma classe revolucionária”.

Foi, portanto, a disparidade de condições materiais e culturais de existência que precipitou, recorrentemente, crises sociais que transbordaram em crises políticas. Quando as crises políticas não encontram uma solução no limite das relações sociais dominantes, abre-se uma situação revolucionária. O marxismo contém um projeto intelectual: é a compreensão do sentido do processo das transformações sociais e políticas como expressão da luta de classes. A vocação da história deve ser a sua explicação.

2 Revoluções são possíveis quando reformas se demonstram inviáveis

Nenhuma sociedade permanece indefinidamente imune à pressão por mudanças. Mas as forças da inércia histórica são proporcionais à força social reacionária de cada época. Um atraso significativo e, às vezes, terrível, é inevitável entre o momento da manifestação de uma crise social e o tempo que a sociedade precisa para que seja capaz de enfrentar as mudanças que são indispensáveis. Revoluções não acontecem quando mudanças são, objetivamente, necessárias, mas quando, subjetivamente, amadurece a pressão social, e o regime da ordem se revela incapaz de realizar as transformações pela via das reformas negociadas. Historicamente, foi a impossibilidade de reformas que abriu o caminho para situações revolucionárias.

As crises econômicas do capitalismo foram terremotos cíclicos que estiveram inscritas no movimento de rotação do capital com uma pulsação regular. A maioria das crises econômicas não evoluiu, historicamente, na direção de uma crise revolucionária. Alguns marxistas das gerações posteriores a Marx irão reavaliar os vaticínios históricos que ele deixou. Entre eles, a utilização prematura da categoria de época revolucionária em meados do século XIX. Esta, por exemplo, era a opinião de Trotsky, em um prefácio publicado quando do nonagésimo aniversário do *Manifesto Comunista* do qual retiramos a epígrafe. Mais de cento e sessenta anos depois, o debate sobre a natureza da época, se revolucionária ou não, continua aberto, por duas razões fundamentais. A primeira é que a maioria daquelas forças políticas contemporâneas mais influentes nos movimentos sociais que reivindicam o socialismo abandonou a perspectiva revolucionária de deslocamento do capitalismo, e se reconciliou com o projeto de re-

formá-lo.⁵ A segunda é que não é possível encontrar, neste início da segunda década do século XXI, um só país que viva uma experiência que possa ser qualificada como de transição ao socialismo.

O tema não é irrelevante se considerarmos que, nos últimos trinta e cinco anos, não triunfou nenhuma revolução social.⁶ Não obstante, não faltaram situações revolucionárias que culminaram em revoluções políticas, algumas vitoriosas, outras derrotadas, e ainda uma maioria de outras, parcialmente, vitoriosas ou derrotadas. As premissas “graníticas” da teoria da revolução no marxismo nos remete ao tema das crises do capitalismo.

Revoluções democráticas contra regimes ditatoriais, só para recordar alguns processos na América Latina, aconteceram na Nicarágua em 1979, derrubando o tirano Somoza, Argentina e Brasil em 1982 e 1984, encerrando os regimes militares encabeçados por Gal-

⁵ Quando o Estado alemão iniciou sua corrida imperialista no final do século XIX, a maioria da socialdemocracia herdeira de Marx aderiu a uma interpretação evolucionista da história, uma estratégia gradualista de transformação da sociedade, e um programa reformista do capitalismo. O resultado desse processo de adaptação foi o apoio das seções da II Internacional aos seus respectivos Estados no trágico agosto de 1914 quando se iniciou a I Guerra Mundial, dividindo irremediavelmente o movimento socialista. Depois do triunfo da contra-revolução burocrática na URSS, no final da década de vinte, a maioria do movimento comunista internacional deslocou-se para uma posição de defesa da coexistência pacífica com a ordem imperialista. A socialdemocracia europeia e o aparelho estalinista foram as duas correntes hegemônicas na esquerda mundial do século XX.

⁶ Quando da redação do *Manifesto Comunista* em 1848 (e também da Carta à Liga dos Comunistas de 1850), tanto Marx quanto Engels tinham a expectativa da iminência de uma vaga revolucionária na Europa e, nesse sentido, o conceito de época, ou seja, longa duração, foi simultânea e indistintamente utilizado também com o sentido de iminência de uma situação revolucionária. Quando, ao final de *As lutas de classes na França*, Marx sugere que uma nova crise revolucionária só se poderia esperar como refração de uma nova crise econômica é porque considerava que a situação aberta pela revolução de fevereiro de 1848 se encerrara em 1851, *mas a época revolucionária continuava aberta. Não sabia que teria que esperar vinte anos para ver uma segunda situação revolucionária, desta vez somente na França, com a irrupção da Comuna de Paris*. A obra de Marx permite-nos concluir que ele trabalhava com a hipótese de que *o intervalo das transições históricas tinham uma tendência de aceleração*: a transição socialista seria mais breve do que foi a transição do feudalismo ao capitalismo. Em outras palavras, revoluções políticas teriam uma dinâmica de radicalização em revolução social. E revoluções nacionais teriam uma dinâmica de extensão regional ou continental. Esta dimensão assumida pela luta de classes levou-o a defender a necessidade da revolução permanente: transformar as revoluções políticas democráticas em revolução social, e a revolução nacional em revolução internacional.

tieri e Figueiredo, e no Haiti em 1986 com a queda de Baby Doc Duvalier. Entre o final dos anos noventa e a viragem do século XXI, situações revolucionárias sucederam-se no Equador em 2000, na Argentina em 2001, na Venezuela em 2002, na Bolívia em 2003/2005, levando à queda dos presidentes e forças políticas que tinham sido eleitos. Por que as revoluções das últimas três décadas e meia foram somente revoluções políticas que derrubaram regimes odiados, mas não evoluíram e radicalizaram-se como revoluções anticapitalistas? Como explicar a longevidade do capitalismo, quando há menos de meio século, na sequência da onda revolucionária de 1968 e da derrota norte-americana no Vietnã, o seu futuro parecia seriamente ameaçado?

A ideia de crise revolucionária é um conceito central na teoria da história do marxismo. Importante não confundir crise econômica, ou mesmo crise social, com crise revolucionária. São conceitos que têm uma relação entre si, mas que buscam identificar fenômenos que são de natureza distinta.

A discussão sobre a natureza histórica da época foi formulada por Marx em um grau elevado de abstração, procurando uma periodização nas longas durações. Tal como foi elaborada, ainda no final da década de quarenta do século XIX, mas alguns meses antes da eclosão da onda revolucionária de 1848, *fazia referência à dimensão secular da transição*. Trotsky assinalava que Marx teria se equivocado no prognóstico, mas reivindicava a genialidade da formulação teórica sobre a época. À luz da história, as revoluções de 1848 na Europa foram, essencialmente, *a última onda das revoluções políticas burguesas, e não a primeira onda das revoluções sociais proletárias*, embora a classe trabalhadora já tenha se apresentado como sujeito social em Paris.⁷ Trotsky rei-

⁷ A época europeia das revoluções democráticas em que as burguesias ainda estavam dispostas à convocação das massas pequeno-burguesas, camponesas e proletárias à ação direta se encerrou sobre as cinzas de 1848. A este propósito vale a pena conferir a sugestiva passagem de Modesto Florenzano, em um ensaio sobre 1848, refletindo sobre a importância da divisão da classe dominante para que se precipite uma situação revolucionária: “Mas [...] embora existam crises econômicas decenais, não há revoluções decenais. Tanto é verdade que, os dois países mais industrializados da Europa, a Inglaterra e a Bélgica, estiveram entre os mais afetados pela crise, mas escaparam da revolução. Assim, o curso da crise econômica determina o momento da eclosão da revolução, mas esta só ocorre onde a crise econômica cruza-se, e funde-se, com uma crise política que a antecede. Não que na Bélgica e na Inglaterra não tenha havido problemas e agitações políticas em 1848, mas, em ambas, não havia mais, por parte das classes proprietárias, questionamento às instituições políticas básicas [...] Mas, a alie-

vindicou o método de Marx, mas considerava como revolucionária somente a época aberta pelo imperialismo moderno no século XX.

3 Dois erros de interpretação histórica

Os erros sobre os prazos históricos (segundo Trotsky, subestimação dos fatores objetivos e superestimação dos subjetivos), não foram, no entanto, secundários. Toda uma tradição marxista se estabeleceu em torno de dois mal entendimentos da articulação complexa entre os fatores objetivos e subjetivos: (a) ou uma apreciação de que o capitalismo teria conseguido, em diferentes etapas da história dos últimos cento e cinquenta anos, e por diferentes políticas, diminuir o impacto de suas crises, favorecendo transições negociadas, e neutralizando o impulso revolucionário do proletariado que teria se conformado a uma resistência reformista; (b) ou uma tendência a pensar que a crise do capitalismo seria, de tal forma, aguda, e a fúria subjetiva do proletariado seria, de tal maneira, exasperada, que a iminência da revolução estaria, quase cronicamente, colocada, impedindo que as crises pudessem ser resolvidas através de negociações.

De qualquer maneira, a avaliação crítica de Trotsky parece apropriada. O critério que foi sugerido por Trotsky para a qualificação de uma época histórica, ou seja, se ela merece ou não ser qualificada como revolucionária, foi justamente *se nela prevaleceram mudanças na forma de transições negociadas, ou de rupturas potencializadas por mobilizações de massas*.

Não teria se aberto, portanto, uma nova época revolucionária na sequência das derrotas de 1848: as únicas duas exceções foram a situação revolucionária nos EUA com a guerra civil de 1861/65, e a situação revolucionária em 1871, depois da derrota do exército do Império francês diante da Prússia, e a proclamação da Comuna de Paris. Não nos deve surpreender, portanto, o entusiasmo dos sucessivos manifestos da Primeira Internacional, que alimentou a expectativa de que a guerra contra a escravidão no Novo Mundo levantasse o entusiasmo do proletariado na Europa. Ou o arreba-

nação dos intelectuais, a fratura – e a crise moral -no interior das classes dominantes existia na França. E existia também, agravada ainda pelo problema nacional, em todo o vasto território formado pelos 39 Estados alemães, pelos sete Estados italianos e, sobretudo, pelo Império Habsburgo.” (grifo nosso). Cf. FLORENZANO, Modesto. Anotações sobre a Europa em 1848. In: Manifesto Comunista, ontem e hoje. Osvaldo Coggiola (Org.). São Paulo, Xamã, 1999. p.14-16.

tamento e admiração da Primeira Internacional pela iniciativa da classe trabalhadora de Paris. Mas, finalmente, um intervalo histórico depois da derrota de 1848 revelou-se necessário. Um intervalo que se prolongou por mais de meio século e que poderíamos definir, talvez, como uma época de reformas do capitalismo.

A história não confirmou, portanto, critérios catastrofistas de que o capitalismo poderia evoluir no sentido de um processo de “morte natural”. Entretanto, alguns estudos começam a considerar seriamente a hipótese luxemburguiana de barbárie, uma desintegração dos padrões civilizatórios, mesmo que precários que o capitalismo conheceu no pós-guerra das décadas de 1950/70. O apogeu do capitalismo conteria já maduros os elementos de sua agonia: uma desintegração social crescente, como o desemprego crônico e a estagnação do salário médio nas sociedades urbanizadas, frequência maior de limpezas étnicas (Bósnia) e genocídios (Ruanda) nos anos noventa do século XX, e a disseminação de Protetorados - uma dominação colonial característica do século XIX - como no Iraque e Afeganistão.⁸

4 A simultaneidade de várias temporalidades: época, etapa, situação e conjunturas

A questão do poder nunca esteve colocada em qualquer circunstância histórica: só em situações excepcionais o deslocamento do Estado se demonstrou, pelo menos, possível. A maioria das crises sociais não incendeia crises revolucionárias. Marx e os seus herdeiros eram conscientes da necessidade de pensar não somente as premissas da crise do capitalismo, mas, também, as condições em que a questão do poder e, portanto, da revolução, poderiam estar colocadas. Compreenderam, também, que nem todas as revoluções políticas agigantam-se como revoluções sociais, embora todas as revoluções sociais se iniciem como revoluções políticas. *Revoluções políticas democráticas, como o fevereiro da revolução russa, podem ou não evoluir e radicalizar-se em revoluções anti-capitalistas.*⁹

⁸ Protetorados está longe de ser uma força de expressão. Sob o manto da autoridade da ONU, uma máscara de diversão dos interesses americanos, essa foi e é ainda hoje a situação na Bósnia: a paz, selada pelos acordos de Dayton, abriu o caminho para a ocupação militar e civil do país, a tal ponto que em Março de 1999, foi Carlos Westendorf quem demitiu o presidente do país, Nicolas Poplasen. Quem tem o poder nas mãos, de fato, na Bósnia é a OTAN e, sob a sua imposição, se fez, finalmente, a divisão, e a “limpeza” étnica.

⁹ A história confirmou que as transformações podem ocorrer por via de reformas, ou seja, por lutas que resultam em negociações e acordos transitórios que mantêm,

Crise histórica, crise econômica, crise social e crise política, estavam, assim, para sempre entrelaçadas, e desembaraçar o nó nunca foi simples. Do mais abstracto ao mais concreto: *época e os tempos da transição histórica, etapas e os tempos das oscilações das relações de força no sistema internacional de Estados, situação e os tempos da revolução social, conjunturas e os tempos da revolução política.*

Uma análise marxista deve estar ancorada em uma contextualização que integra a dimensão nacional da luta de classes no marco internacional e, ao mesmo tempo, precisa articular distintos níveis de abstração para *compreender as etapas dentro da época, as situações dentro de cada etapa, e as conjunturas dentro de cada situação.*

As temporalidades de época, etapa, situação e conjuntura foram, portanto, apenas uma parte, mas uma parte substantiva da elaboração marxista sobre os tempos de inércia política, e os tempos de transformação social. Não fosse isso o bastante, não pode deixar de considerar as situações transitórias que se abrem sempre que uma alteração brusca da relação de forças entre as classes se resolve. Essas noções foram ideias indispensáveis para qualquer tentativa de explicação do vir a ser e do deixar de ser, isto é, dos processos de mudança social, e das tendências históricas que tentam explicá-los.

O estudo das temporalidades das transformações políticas no marxismo remete, inevitavelmente, às grandes concepções históricas sobre o tempo e suas medidas. Sempre foi assim, mesmo antes da História se constituir como ciência: as teleologias religiosas (ou laicas) foram ciosas de estabelecer os seus critérios como instrumentos definidores de sentido à condição humana, e por isso recorreram às escatologias. A ideia do fim do mundo precisava ser central para que o tempo tivesse sentido. O eterno retorno oriental, como medida de punição ou recompensa, o tempo de provação e espera do judaico-cristianismo, como ante-sala do Armagedon, o combate final entre o bem e o mal, o tempo hegeliano do progresso como aventura da realização do Espírito no projeto finalista da liberdade como sentido da história. Ou seja, se a humanidade sempre precisou

na essência, a ordem econômica, social e política, ou por via de revoluções. Diferentes épocas históricas favoreceram uma ou outra via. Se, contudo, as mudanças não forem realizadas por reformas, revoluções serão inevitáveis. As revoluções tardias foram as mais radicais. A pesquisa histórica confirma a existência de um padrão nos últimos cem anos. O crescimento econômico sob o capitalismo não foi nunca causa suficiente de distribuição de renda. A diminuição das desigualdades sociais só ocorreu por meio de reformas, historicamente, quando a combinação muito excepcional de crescimento econômico e alarme diante da possibilidade de uma revolução social levaram o capital a fazer concessões ao trabalho.

de escalas de periodização, procurou, também, critérios de explicação para as medidas do tempo.

Os marxistas também atribuem qualidades ao tempo: em uma palavra, como igualitaristas, antes de mais nada, eles têm pressa, porque sabem que na escala do atraso das longas durações da transformação histórica, todas as revoluções ocorreram, em alguma maneira, demasiado tarde, tão grande a herança e a dívida da injustiça. *Mesmo quando as revoluções foram, politicamente, prematuras, precipitaram-se porque as mudanças estavam, historicamente, atrasadas.*

Mas o marxismo recusa a acusação de que o projeto socialista seria escatológico, porque compreendem o desafio da história como uma aposta, um desenlace imprevisível de lutas sociais e políticas, cujo resultado dependerá da capacidade do proletariado de lutar e atrair aliados sociais para o seu combate. Enfrentemos nosso tema de frente. Esquematizamos, a seguir, a sugestão de oito ideias que resumem uma interpretação da história da teoria da revolução no marxismo:

(1) *Marx fundamenta a defesa da abertura de uma época revolucionária na existência de um sujeito social anticapitalista: a classe operária.*

Encontramos, em Marx, um conceito de época histórica, uma *periodização de longa duração* que deveria *hierarquizar* todos os outros critérios de classificação (sejam econômicos, políticos, ou outros). Ele estabelece a premissa de que só em determinados *intervalos históricos*, de extensão secular, em função de um impasse econômico-social, se abriria a *possibilidade política* da transição pós-capitalista. De todas as categorias de periodização, a de época é aquela que remete *diretamente aos fatores objetivos*, ou seja, aquela que deve ser equacionada no nível de abstração mais elevado porque, necessariamente, qualifica um período de duração indefinida e à escala mundial.

Assim, a história teria conhecido, alternadamente, épocas revolucionárias e épocas não revolucionárias, ou estáveis, ou reacionárias. Este conceito de periodização parece central para o marxismo do século XXI, se considerarmos radicalmente todas as conclusões inescapáveis de que 150 anos depois da constituição do moderno movimento operário não existe uma só experiência de transição ao socialismo que não tenha sido interrompida, por degeneração ou deformação. Valorizar as lições das restaurações capitalistas na ex-URSS e China é concluir da impossibilidade da passagem ao socialismo em um só país.

O tema do intervalo histórico de cem, cento e cinquenta ou duzentos anos merece alguma reflexão. Porque é mais do que razoável retirar conclusões teóricas, quando consideradas essas medidas de

temporalidade. Mais ainda, se considerarmos que os últimos cem anos, pela sua intensidade qualitativa, valem por dois ou três séculos. As medidas da História não são lineares como as dos calendários e relógios, em que todas as horas são iguais e têm sessenta minutos. Os impasses da luta pelo socialismo alimentaram muita desilusão nos últimos vinte anos: não poucos concluíram que o proletariado, historicamente, fracassou.

Não seríamos marxistas se não estivéssemos dispostos a examinar essa hipótese. Nosso argumento é que, enquanto existir antagonismo de classe, os sujeitos sociais não podem renunciar à defesa dos seus interesses. Podem sofrer derrotas históricas, podem recuar, mas têm que se mover, mais cedo ou mais tarde, na defesa de seus interesses. Se o capitalismo viesse a evoluir, hipoteticamente, no sentido de um novo modo de produção, de tal forma que pudesse prescindir do proletariado e, desta forma, se extinguisse o trabalho assalariado, então sim seria possível, retrospectivamente, admitir uma derrota irreversível.

No entanto, enquanto existir, a última palavra ainda não foi dada. O proletariado poderá voltar a agir, revolucionariamente, como já fez inúmeras vezes no passado. Não importa examinar, agora, se o mais provável serão derrotas ou vitórias nas lutas futuras, mas considerar que é possível, e até provável, que elas venham a ocorrer. Toda luta político-social foi sempre uma aposta no futuro. Essa aposta no destino da luta proletária foi a substância histórica do projeto socialista que renasce em cada processo revolucionário, como, ainda em 2011/12, no Egito.¹⁰

(2) Marx preconizou que a luta de classes seria a mais importante força de impulso da história.

¹⁰ Vejamos, em uma outra perspectiva, essa questão a partir de um exemplo ou metáfora histórica. A transição do escravismo mediterrânico foi feita de uma forma “catastrófica”, ou seja, uma via exógena: a ruína do Império Romano, sacudido por vagas sucessivas de invasões germânicas. Não ocorreu um processo revolucionário interno ao Império que pudesse originar uma transição a um modo de produção “superior”, mais complexo e com maior produtividade do trabalho. Ao contrário, a Europa viveu dois séculos de Idade das Trevas, nas palavras de Perry Anderson no seu *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*: uma regressão civilizatória da qual só emergiu, possivelmente, com o Império Carolíngio. Nem os escravos, nem qualquer outra classe ou fração de classe tiveram capacidade de construir uma “saída endógena”, revolucionária, para os impasses do escravismo. Foi necessário um “choque exógeno” e um intervalo regressivo, sob a forma de colapso. A combinação de fatores endógenos e exógenos também se manifestou na transição do feudalismo ao capitalismo, embora em menor medida. Napoleão “levou” a revolução francesa, em parte, nas botas de seus soldados-cidadãos para a Alemanha.

As forças motrizes do processo histórico, segundo Marx, seriam, essencialmente, duas tendências que se desenvolvem simultânea e inseparavelmente, *mas com uma força de pressão que se alterna em função da natureza da época: a tendência ao crescimento das forças produtivas, e a luta de classes, que operam como os seus fatores de impulso*. Em poucas palavras: luta da humanidade pela domesticação da natureza de acordo com suas necessidades, e luta entre os homens pela apropriação do sobreproduto social, determinada pela escassez.

Mas *a intensidade da necessidade histórica* que se manifesta através dessas duas tendências varia, oscila, flutua, e se alterna. Assim, não se poderia considerar *uma tendência intrínseca indefinida* ao desenvolvimento das forças produtivas: variadas forças de bloqueio teriam se manifestado na história em diferentes períodos da história. Períodos de estagnação até relativamente longos não seriam uma exceção. Por outro lado, *a principalidade da luta de classes* seria, também, variável. Só se manifestaria em sua máxima intensidade em épocas revolucionárias.

Poderíamos, portanto, *identificar de acordo com a natureza das épocas, inversões de primazia entre a operação das forças motrizes*. Elas estabelecem relações contraditórias entre si, *porque atuam reciprocamente uma sobre a outra*. A época contemporânea deve ser compreendida como *a época da decadência do capitalismo*, em que as crises econômicas se manifestam de forma mais intensamente destrutivas. Esse é o maior significado da crise que se precipitou desde 2008, e permanece aberta: o capitalismo contemporâneo desenvolve mais forças destrutivas do que produtivas.

(3) *Marx defendeu a luta pelo socialismo como uma revolução consciente.*

A hipótese que afirma que a transição pós-capitalista deveria ser pensada, à luz da elaboração de Marx, como um *processo revolucionário consciente*, ou seja, uma “revolução de maioria”. Essa ideia foi expressa por Engels em seu “Testamento” de 1895 explorando o balanço de Marx da derrota da Comuna de Paris. A transição ao socialismo seria a primeira na história que exigiria dos sujeitos sociais interessados na transformação social, o proletariado e seus aliados, simultaneamente, uma estratégia política, um projeto econômico-social, e um instrumento político coletivo independente. Em outras palavras, o proletariado não pode triunfar na luta para transformar o mundo sem se transformar a si próprio.

Essa enorme concentração de fatores de subjetividade explica a dificuldade histórica do proletariado de superar-se a si mesmo, ou seja a sua imaturidade. Ela repousa na tripla condição de classe explorada, economicamente, oprimida, socialmente e, politicamente,

dominada. Esses foram os fatores que explicam as imensas dificuldades que a luta pelo socialismo encontrou no século passado, e contextualizam a restauração capitalista na China com Deng Xiao Ping, na URSS com Gorbachev, e em Cuba com Raul Castro.

(4) *Engels apresentou a hipótese da revolução socialista como uma simultaneidade de revoluções em permanência.*

Um novo enfoque das possibilidades teóricas abertas pela ideia de Engels sobre a “morfologia” da situação revolucionária: a revolução em “duas ondas”. Essa hipótese foi apresentada, pela primeira vez, na reflexão sobre as lições do balanço das revoluções de 1848, retomando a teoria da dinâmica da permanência da revolução como processo ininterrupto. Ela remete à ideia do substitucionismo social que será depois desenvolvida por Trotsky na sua teoria da revolução permanente: na história não há correspondência direta entre as tarefas político-históricas e os sujeitos sociais, ou seja, o programa que deveria ter sido realizado por uma classe, mas permaneceu não resolvido, deve ser assumido por outra classe.

O esboço de uma teoria da revolução: *a dialética entre o grau de pressão das tarefas históricas pendentes, e o nível de maturidade dos sujeitos sociais.* Sugeriria a possibilidade de que poderiam se repetir as formas políticas e os conteúdos sociais da experiência de Paris em 1848, isto é, a dinâmica de duas revoluções no mesmo processo, *ou melhor, duas crises revolucionárias em sucessão, diferentes entre si, porém, inseparáveis no calor da mesma situação revolucionária:* a primeira, a revolução política que proclama a república: *democrática pelas tarefas, popular pelo sujeito policlassista;* a segunda, a insurreição derrotada de Junho de 1848, a revolução político-social: *operária pelo sujeito social, socialista pelas tarefas.*

Parece útil a utilização desta premissa teórica para pensar as revoluções do século XX e classificar (e diferenciar) as crises revolucionárias inspirados em uma analogia histórica baseada na revolução russa de 1917, em duas categorias: *como crises de tipo Fevereiro, ou como crises de tipo Outubro.* Fevereiro foram as revoluções democráticas que derrubaram, por exemplo, Batista em Cuba em 1959, o salazarismo em Portugal em 1974, Somoza na Nicarágua em 1979, o Xá no Irã em 1979, ou Mubarak no Egito em 2011. A imaturidade do proletariado explicaria a inexistência de partidos internacionalistas como o bolchevismo russo e o spartakismo alemão e, portanto, o intervalo maior entre os Fevereiro e os Outubro, ou a recorrência das “revoluções democráticas de fevereiro”.

Assim como a pequena burguesia francesa carregou nos seus ombros a luta pela democracia quando a burguesia se dobrou diante

da monarquia de julho em 1848, e o proletariado de Paris assumiu a defesa nacional da França quando a burguesia se ajoelhou diante de Bismack em 1871, a classe operária contemporânea deverá garantir a reforma agrária para os camponeses nos países agrários e semi-agrários, derrotar a opressão imperialista para libertar a nação, libertar as nacionalidades oprimidas para construir o internacionalismo, emancipar as mulheres para forjar a sua própria unidade, derrotar o racismo para unir todos os explorados, ampliar as liberdades democráticas para dividir as classes médias, e fazer triunfar a revolução socialista do século XXI.

(5) *Rosa Luxemburgo definiu a época do imperialismo como a época da iminência da revolução, ou seja, da sua possibilidade.*

O argumento que defende a atualidade da revolução *como fenômeno político-social que tem urgência*. Logo, a perspectiva de que *situações revolucionárias tendem a se abrir com maior frequência devido à crescente dificuldade ou até impossibilidade de reformas do capitalismo*.

Estas situações teriam como causalidades a combinação de dois elementos principais: a tendência às crises econômicas recorrentes, em função dos ajustes cegos provocados pela superacumulação de capital, e a tendência ao crescente protagonismo independente do proletariado.

Essa perspectiva de análise explica porque o processo de transformação histórica assumiu a forma de ondas revolucionárias: a revolução em um país foi uma faísca que incendiou uma dinâmica regional ou até semi-continental. Argentina em 2001 favoreceu a luta contra o golpe na Venezuela em 2002, que inflamou a revolução na Bolívia em 2003. A queda de Ben Ali na Tunísia em janeiro de 2011 foi a fagulha que inflamou o Egito e, na sequência, alastrou-se para todo o Magreb.

(6) *Lenin e a defesa incondicional da independência política do proletariado.*

A identificação da teoria dos campos, ou seja, do campismo, como o fundamento teórico de todas as diferentes variantes de reformismo, desde Bernstein em 1899. Ela parte da constatação, em si inquestionável, de que os conflitos na sociedade não se resumem aos conflitos de classe entre o proletariado e burguesia. Mas abandona o critério de classe como bússola política, e escolhe o etapismo como estratégia. Elege a defesa do campo da nação, ou da república, ou do crescimento econômico, ou da democracia, ou do fortalecimento do mercado interno, ou das políticas compensatórias, como um projeto policlassista que se auto-legitima como progressivo, por um intervalo histórico, em *oposição à luta anti-capitalista*. Esta teorização é chave para a compreensão das pressões ideológicas que o

capitalismo exerce sobre o movimento operário e suas organizações.

Os dois mais importantes campismos do século XX foram a socialdemocracia e o estalinismo. A reorganização de uma esquerda marxista no século XXI dependerá de uma ruptura com os campismos. O campismo foi a expressão ideológica da burocratização do movimento operário nos últimos noventa anos, ou seja, da *dificuldade do proletariado de se expressar de forma independente* das pressões sociais burguesas e pequeno-burguesas, liderando parcelas das classes médias, e não sendo arrasado por elas. Essa chave teórica resume o impasse das revoluções democráticas que não se radicalizaram em Outubro, os Fevereiros recorrentes, ou revoluções sociais anticapitalistas derrotadas como, por exemplo: Portugal em 1974/75; Nicarágua no final dos anos setenta; El Salvador no início dos anos oitenta; África do Sul contra o *apartheid* no início dos anos noventa; Equador entre 2001 e 2003.

(7) *Lenin afirmou a importância de desenvolver no proletariado o “instinto de poder”.*

As possibilidades abertas, pela reflexão de Lênin de que a tendência à precipitação de situações revolucionárias, na época do imperialismo, *enfrenta contra-tendências no sentido da sua neutralização: a ação da reação ou da contra-revolução.* Esta pode assumir a forma do terror e repressão dos regimes fascistas, semi-fascistas, bonapartistas. Mas esse processo pode, também, assumir a forma dos regimes democráticos, ou seja, da alternância eleitoral como via de negociações e reformas do capitalismo: esse foi o significado histórico dos chamados “Estados de Bem Estar Social” nos países imperialistas. Podem adiar, desviar e até conter a tendência à abertura de situações revolucionárias, mas *não poderiam anular a perspectiva e a dinâmica. São sempre efêmeros.* Porque a necessidade histórica abriria o caminho, pela força de pressão das crises econômicas e das lutas de classes.

Esses fatores de neutralização preventiva - concessões para frações de classe para dividir o proletariado e separá-lo das classes populares - contextualizam a crescente importância da independência política. E da necessidade de um estado maior revolucionário que não pode ser improvisado na hora extrema da crise revolucionária. Por isso, *a importância do conceito de situação política e das suas alternâncias* (porque elas são muito variadas, contra-revolucionárias, reacionárias, não revolucionárias, pré-revolucionárias ou revolucionárias), sem esquecer as situações transitórias, de passagem de uma para outra, e *a compreensão do lugar das distintas conjunturas, dentro de uma mesma situação.*

Em outras palavras, a nova importância dos fatores de subjetividade, que se expressam, em primeiro lugar, pela elevada capacidade

das classes dominantes de aumentar a adaptabilidade dos regimes políticos, ampliando a sua plasticidade às inflexões das lutas de classes, às mudanças nas relações de força. A percepção de que um proletariado sem instrumentos político é um proletariado sem instinto de poder, que renuncia à luta pelo poder.

(8) *A sugestão de Trotsky sobre as três condições de existência do marxismo revolucionário.*

Segundo Trotsky, o futuro do marxismo dependeria de três âncoras: *a âncora social*, a vinculação às lutas de classes, em geral, e ao movimento operário, em particular, e, em especial, aos seus setores mais combativos; *a âncora teórica*, a vinculação à tradição de polêmica do marxismo clássico, e a defesa do método, isto é, a necessidade da investigação e interrogação permanente; e *a âncora internacional*, a vinculação a um movimento político que, pela natureza do seu programa, não pode deixar de ter uma organicidade mundial, e que seria, no longo prazo, a decisiva.

Vale a pena acrescentar que essas três condições só existiram, simultaneamente, *como um fenómeno político*, até hoje, quase como exceção, e sobretudo, por pouco tempo: por exemplo, durante a breve vida da Primeira Internacional, em especial, nos anos que precederam à derrota da Comuna, e depois, com a formação de uma esquerda no interior da Segunda Internacional. Nos primeiros anos da Terceira, apesar da debilidade dos partidos, que se somaram ao esforço do bolchevismo, de reagrupar as forças internacionalistas. Finalmente, entre outros, na luta do internacionalista pela Quarta Internacional. O internacionalismo deveria ser o vocabulário da alfabetização marxista do proletariado.

Referências

FLORENZANO, Modesto. Anotações sobre a Europa em 1848. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Manifesto Comunista, ontem e hoje**. São Paulo: Xamã, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Porto: Presença, 1974.

TROTSKY, León. “90 anos do Manifesto Comunista”. In: **A questão do programa**. São Paulo: Kairós.

Formação da consciência de classe em-si e para-si

Artur Bispo dos Santos Neto¹

O presente texto tem como propósito tratar do movimento constitutivo da consciência da classe proletária, enquanto movimento dialético perpassado por contradições aparentemente paradoxais. A formação da consciência em-si e para-si comparecem como uma determinação reflexiva, em que a consciência para-si somente pode constituir-se através da consciência em-si, quer dizer, embora o trabalho assalariado venha ao mundo como uma determinação objetiva do capital, a perspectiva do trabalho pode transpor as determinações impostas pelo capital e apontar para uma perspectiva de superação tanto das estruturas que determinam a existência do trabalho como trabalho abstrato quanto da organização social da humanidade na forma de sociedade de classes.

Partindo do entendimento de que a realidade social é um complexo de complexos, que tem no trabalho humano sua constituição originária, é fundamental entender que sua clarificação deve considerar as contradições que envolvem seu desenvolvimento. Apenas numa perspectiva dialética torna-se possível elucidar a peculiaridade das categorias e como estas comparecem como determinações da existência e não como formas dadas aprioristicamente na cabeça do sujeito. Nesse aspecto, é importante considerar a determinação reflexiva que perpassa o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento das classes sociais, bem como a articulação entre classes sociais e consciência de classe. Por sua vez, não se deve desconsiderar a autonomia relativa que comporta cada categoria em relação ao

¹ Professor do Curso de Filosofia da UFAL e Membro do Grupo de Pesquisa Reprodução Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFAL.

momento econômico, enquanto momento predominante (*übergriffe Moment*); desse modo, é possível evitar o exagero de considerar as classes sociais e a consciência de classe como subprodutos do desenvolvimento econômico.

Há uma relação dialética de reciprocidade entre o complexo econômico e as classes sociais, em que o fato da economia comparecer como momento predominante não esconde a relação dialética existente entre as diferentes determinações categoriais. Ao mesmo tempo, existe certa autonomia relativa das classes sociais em relação ao complexo econômico e também uma interferência delas sobre a formação econômica. E ao contrário do que postulam as concepções deterministas, a perspectiva marxiana constitui-se pela relação reflexiva entre consciência e economia, em que o desenvolvimento das forças produtivas é acompanhado pelo desenvolvimento da subjetividade humana e o distanciamento das barreiras naturais. O desenvolvimento processual do ser social representa o afastamento do mutismo que perpassa o mundo natural e o comparecimento cada vez mais significativo da subjetividade humana. Do mesmo modo, existe uma relação reflexiva entre classe e consciência de classe, pois não há disjunção entre o desenvolvimento das condições objetivas e o desenvolvimento das condições subjetivas. E estas categorias, por sua vez, pressupõem categorias como trabalho, trabalho assalariado, divisão social do trabalho, capital etc. A consciência de classe ou a perspectiva política encontra sua expressão num “conjunto abrangente de determinações recíprocas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 60). Assim, é fundamental destacar que inexistente qualquer determinação mecanicista entre o desenvolvimento dos meios de produção e o desenvolvimento da consciência humana, pois inexistente qualquer espécie de prioridade gnosiológica da economia sobre as classes sociais e o desenvolvimento da consciência de classe. A determinação é ontológica e não gnosiológica, a economia ocupa papel de momento predominante por estar colada às determinações imediatas que visam atender as necessidades materiais dos homens, em que os homens conseguem satisfazer as suas necessidades operando a transformação da natureza pela mediação de seu trabalho (LUKÁCS, 1981).

1 Proletariado enquanto classe em-si e para-si

Partindo do pressuposto de que a história não emana de uma força teleológica ou duma vontade transcendente e estranha ao próprio desenvolvimento das condições materiais, mas que se constitui

como síntese das diferentes vontades e intencionalidades humanas, as classes sociais não aparecem como meros produtos de alguma espécie de força enigmática ou de um conjunto de preceitos axiológicos estabelecidos previamente, mas emergem das condições postas pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas.

O marxismo parte do princípio de que não se pode sequer descrever a processualidade da vida social sem levar em conta suas contradições e seus antagonismos. No *Manifesto ao partido comunista*, Marx e Engels (2007, p. 40) são lapidares quando afirmam:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em conflito.

A luta de classes provém de uma forma de produção fundada na expropriação do trabalho de seus verdadeiros produtores. É dessa expropriação que emana o antagonismo fundamental que perpassa a sociedade de classes. Lênin (*apud* MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 86) considera as classes sociais como agrupamento de homens que

se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam num sistema historicamente definido de produção social, pela sua relação (a maior parte das vezes fixada e consagrada pelas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, portanto, pelos modos de obtenção pela importância da parte das riquezas sociais de que dispõem. As classes são grupos humanos, um dos quais pode apropriar-se do trabalho do outro por ocupar postos diferentes em um regime determinado de economia social.

É a propriedade dos meios de produção que determina o lugar dos indivíduos no interior da sociedade. Assim, as diferentes aspirações sociais e materiais nascem dos diferentes lugares que as classes ocupam no processo produtivo, bem como da distribuição e consumo dos bens produzidos. A perspectiva materialista entende que o fundamento da divisão da sociedade em classes sociais se apresenta na forma como se organiza a propriedade dos meios de produção e dos meios de troca. É desta base que decorre o fato de certas classes serem dominantes e outras dominadas, umas exploradoras e outras exploradas. Todas as demais diferenças sociais se originam dessa diferenciação fundamental, quer dizer, da situação de cada classe perante os meios de produção e reprodução.

Em todas as sociedades organizadas a partir de relações de expropriação do trabalho alheio, apresentam-se dois grupos sociais profundamente antagônicos: escravos e senhores, servos e senhores feudais, operários e capitalistas. No modo de produção capitalista, as classes antagônicas principais são a burguesia e a classe proletária. Por sua vez, o processo de dominação de uma classe sobre as demais pressupõe a constituição de uma série de complexos que transborda a existência de aparatos coercitivos como o complexo militar, à proporção que demanda a existência de complexos mais sofisticados de dominação como a religião, o Estado, a moral, o direito etc. Através desses complexos, as classes dominantes conseguem homogeneizar posições ideológicas e universalizar seus preceitos axiológicos sobre a massa heterogênea e multifacetada dos indivíduos (LUKÁCS, 1981).

Além disso, a sociedade de classes favorece o desenvolvimento de mecanismos que conduzem ao aperfeiçoamento da disjunção entre o indivíduo e a totalidade social. Essa fragmentação encontrou seu coroamento no modo de produção capitalista, em que os interesses individuais e os interesses coletivos aparecem geralmente como cindidos e contrapostos. Marx (2011b) destaca que as Robinsonadas burguesas tentam se sustentar na existência do indivíduo isolado da comunidade social, isso não passa de uma hipostasiação da realidade, própria da adolescência teórica da burguesia, que não encontram efetividade no mundo objetivo, pois não é possível considerar o indivíduo isolado das relações de produção. A hipotética existência do indivíduo isolado somente foi possível com o alto desenvolvimento das relações de produção e com o aprimoramento da divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

É a própria lógica da produção e reprodução do capital que impõe a necessidade de que, de um lado, surja uma classe relacionada diretamente ao processo de transformação da matéria prima, e do outro, uma classe social com papel de controle absoluto do processo de produção. A burguesia, enquanto personificação do capital, é a detentora dos meios de produção e de troca, enquanto a classe operária somente possui sua força de trabalho, por isso é obrigada a vender aos patrões para não morrer de fome. Escrevem Marx e Engels (2007, p. 40) no *Manifesto do partido comunista*:

Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

O antagonismo entre essas duas classes fundamentais emerge da própria essência do capital, à proporção em que o capital se constitui mediante a contradição entre pobreza do proletariado e acumulação de riqueza pela burguesia. No âmbito da consciência de classe, a burguesia somente pode apresentar-se como classe em-si. Ela não pode ser uma classe para-si, porque é incapaz de existir sem o capital, apesar de o capital poder existir sem a figura do capitalista (MÉSZÁROS, 2006). A burguesia é uma classe completamente enredada no interesse na reprodução dos determinantes sociais da desigualdade de classes, sendo aquela que apenas pode subsistir mediante a expropriação da riqueza resultante do trabalho alheio. Escreve Marx:

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é seu *próprio poder* e nela possui a aparência de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. (2003, p. 48).

A burguesia vive muito bem no contexto da reificação e do crescimento da miséria da classe proletária. E o capitalista não pode resolver essa antítese, porque ela é o fundamento confortável de sua existência. O capital também não pode suprimir essa contradição, porque ela é imanente a essa forma de produção e reprodução social. O antagonismo entre capital e trabalho constitui-se como um antagonismo estrutural, “que necessariamente exclui a possibilidade de uma integração estrutural do proletariado” (MÉSZÁROS, 2008, p. 68). Esse antagonismo é inerente à essência do modo de produção fundado não apenas na produção de mercadoria, mas essencialmente fundado na produção e acumulação de mais-valia.

A realidade social, enquanto um complexo de complexo (LUKÁCS, 1981), aponta para uma integração entre a transformação dos meios de produção e a constituição de novas ideias e de novas formas de organização para enfrentar a ofensiva do capital contra o trabalho. Escreve Marx:

As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda **não o é para si mesma**. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa se reúne, se **constitui em classe para si mesma**. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política. (1982, p. 159, grifo nosso).

No âmbito da constituição do proletariado, como ser em-si, inscrevem-se todos os elementos contingentes que perpassam o desenvolvimento do proletariado enquanto classe empírica. Embora o proletário, enquanto singularidade, possa desenvolver uma consciência aparentemente antípoda à constituição ontológica de sua classe, isso não muda em nada sua situação, porque não é a consciência que determina o ser, mas o ser que determina a consciência. No âmbito do ser em-si, o proletariado pode, de maneira contingente e acidental, incorporar a ideologia da classe dominante e canalizar suas energias na perspectiva de transcender socialmente sua classe. Embora seja possível a ascendência ou regressão dum indivíduo, isso não implica que seja possível superar a contradição entre proletariado e burguesia no interior do processo sociometabólico do capital. É fundamental compreender que existem aspectos estruturais que fazem com que os interesses individuais malogrem e não logrem o sucesso desejado na tentativa de ascensão social, apesar do reconhecimento de que em alguns momentos da história determinados grupos ou setores da classe operária possam ter ascendido socialmente perante o conjunto da classe. No entanto, o próprio desenvolvimento histórico, nos anos do neoliberalismo, têm apontado claramente a ofensiva do capital no sentido de retirar direitos dos trabalhadores e ampliar o tempo de trabalho excedente.

É possível que, no nível da consciência em-si, vários elementos e grupos que compõem a classe proletária sejam contaminados pela ideologia da classe dominante e incorporem as aspirações de ascensão social, mas isso não passa de hipostasiação da realidade social. É próprio do modo de ser da consciência “contingente” ou “psicológica”² deixar-se enredar nas artimanhas e no canto de sereia da classe dominante, mas as peripécias de sua epopeia na busca de ascensão social esbarram nos limites estruturais do capital. Quando se estabelece um quadro comparativo com a totalidade da riqueza socialmente produzida, observa-se que as condições da classe operária foram cada vez mais rebaixadas perante o nível global da riqueza produzida. E analisando o movimento progressivo ou regressivo dos indivíduos no interior das classes, observa-se que o número daqueles que pertenciam à classe burguesa e ingressaram nas fileiras

² A distinção estabelecida por G. Lukács (2003) entre consciência “atribuída” ou “imputada” e a consciência “psicológica” tem, segundo Mészáros, “sua origem na ideia marxiana que põe consciência de classe verdadeira ou necessária - ‘atribuída ao proletariado’ em virtude de ele ser ‘consciente de sua tarefa histórica’ [...] - a contingência do ‘que este ou aquele proletariado, ou mesmo todo o proletariado, no momento, considera como sua meta’” (2008, p. 64).

do exército operário, foi bem mais substancial do que o número daqueles que ascenderam no interior do proletariado; aliás, isso não passa de uma exceção à regra. Mészáros entende que a consciência em-si não deve ser responsabilizada pelas dificuldades inerentes ao processo de desenvolvimento da consciência para-si, pois a “melhoria de posição’ não precisa necessariamente acarretar o enfraquecimento da consciência de classe. Se acarreta ou não, depende, em larga medida, do grau de consciência de classe do indivíduo em questão” (MÉSZÁROS, 2008, p. 71).

Mészáros considera que o antagonismo estrutural entre as classes sociais torna um eufemismo qualquer ideologia da “integração” ou do “aburguesamento” do proletariado. Escreve Mészáros: “A essência da teoria de classes e da teoria da consciência de classe de Marx é precisamente esse conceito de subordinação estrutural necessária do trabalho ao capital na sociedade de mercadorias” (2008, p. 68). Resolver essa contradição passa necessariamente pela extinção do capital e de todas as classes que tentam personificar o capital, tanto nas sociedades capitalistas quanto nas sociedades pós-capitalistas.

No modo de produção capitalista, apenas os indivíduos “podem ser integrados em uma estrutura vigente da sociedade que é constituída pelas próprias classes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 68). Os indivíduos podem passar de uma classe à outra, mas as classes e seus antagonismos se constituem como plataforma estrutural do modo de ser do capital, que apenas pode se reproduzir exercendo controle absoluto sobre o trabalho. Assim, não é possível qualquer espécie de conversão mágica da classe proletária à condição de classe burguesa. A superação do antagonismo apenas pode ser realizada na perspectiva do trabalho, porque existe uma limitação estrutural que impede o capital de operacionalizar qualquer espécie de mudança das relações sociais que corta com uma diagonal a sociedade existente. É por isso que Marx reconhece a tarefa histórica do proletariado:

Não se trata do que este ou aquele proletário, ou até mesmo do que o proletariado inteiro pode *imaginar* de quando em vez como sua meta. **Trata-se do que o proletariado é e do que será obrigado a fazer historicamente de acordo com o seu ser.** Sua meta e sua ação histórica se acham clara e irrevogavelmente predeterminadas por sua própria situação de vida e por toda a organização da sociedade burguesa atual. E nem sequer é necessário deter-se aqui a expor como grande parte do proletariado inglês e francês já está **consciente** de sua missão histórica e trabalha com constância no sentido de elevar essa consciência à clareza completa. (2003, p. 49, grifo nosso).

Acerca do proletariado como classe para-si, Marx aponta a exis-

tência duma espécie de determinação ontológica do desenvolvimento do capital, que se vê obrigado a constituir uma classe que tem como essência contrapor-se a ele. A dinâmica histórica do capital acaba estabelecendo as bases para a existência do proletariado como uma classe universal. A constituição da classe para-si indica uma articulação dialética entre as formas de resistência embrionárias da classe proletária com suas formas mais sofisticadas de organização. Nas formas mais simples, Marx vislumbra formas capazes de conduzir à constituição do proletariado como classe em-si e para-si.

Embora tenha observado os limites das lutas economicistas dos trabalhadores por melhorias salariais e pela diminuição da jornada de trabalho, Marx nunca deixou de reconhecer a relevância dessas lutas na perspectiva da elevação da consciência de classe para-si. Escreve Marx:

A grande indústria aglomera num mesmo local uma multidão de pessoas que não se conhecem. A concorrência divide os seus interesses. Mas a manutenção do salário, este interesse comum que têm contra o seu patrão, os reúne num mesmo pensamento de resistência - coalizão. A coalizão, pois, tem sempre um duplo objetivo: fazer cessar entre elas a concorrência, para poder fazer uma concorrência geral ao capitalista. Se o primeiro objetivo da resistência é apenas a manutenção do salário, à medida que os capitalistas, por seu turno, se reúnem em um mesmo pensamento de repressão, as coalizões, inicialmente isoladas, agrupam-se e, em face do capital sempre reunido, a manutenção do salário. [...] Nesta luta - verdadeira guerra civil -, reúnem-se e se desenvolvem todos os elementos necessários a uma batalha futura. Uma vez chegada a este ponto, a associação adquire um caráter político. (1982, p. 159).

O próprio chão de fábrica serve de escola de formação da consciência proletária. Isso ocorre porque o capital, diferentemente dos modos de produção precedentes, é um modo de produção eminentemente social, que deixa para trás a exclusividade e preponderância dos aspectos naturais que dominava a agricultura. O capital revolucionaria o modo de produção precedente, à proporção que supera as idiossincrasias do trabalho individual que dominava as corporações e coloca em seu lugar o trabalho coletivo. O capital transforma o mundo da produção mediante a recorrência do trabalho combinado, em que diversos trabalhadores são mobilizados para produzirem sob a regência e o controle do capitalista (MARX, 1985). No entanto, a combinação de vários trabalhadores num mesmo local permite a articulação dos diferentes trabalhadores entre si, em que deixam para trás suas diferenças e descobrem uma afinidade de interesses, ou seja, que todos os trabalhadores são explorados pelo capitalista e que é preciso combater a figura que representa a personificação

da dominação do capital sobre o trabalho. É no próprio desenvolvimento das relações sociais, inscritas objetivamente no interior da fábrica, que o proletariado descobre a necessidade de mobilizar suas forças para enfrentar aquele que rebaixa suas condições de vida.

As greves e as colisões parciais por melhores salários servem como ponto de inflexão para o desenvolvimento da consciência para-si, à proporção em que a classe vai descobrindo a necessidade de mediações mais duradoras na luta contra os interesses da burguesia. A própria dinâmica da realidade acaba impondo ao proletariado a necessidade de constituir instrumentos de lutas permanentes contra os patrões, desse modo surgem movimentos sociais como os cartistas, *trade-unions*, sindicatos, ligas comunistas, associações internacionais dos trabalhadores, partidos políticos etc. A história do movimento operário no século XIX aponta para um processo de transposição da luta meramente economicista e o estabelecimento de conexões mais coesas entre as reivindicações economicistas e as mediações políticas.

É necessário romper com as concepções que apontam as greves como meras lutas economicistas ou como atividade meramente extra-econômica, pois elas são expressões das contradições que enredam o desenvolvimento das relações de produção e as forças produtivas no modo de produção capitalista. Foram elas que gestaram a diminuição da jornada de trabalho, de um lado, e impuseram à burguesia a necessidade histórica de subverter as relações de produção aprimorando a expropriação do tempo de trabalho excedente do proletariado, mediante a intensificação da presença do maquinário. A luta de classes está na gênese da Revolução industrial, haja vista que foi mediante a introdução do maquinário que o capitalista conseguiu exercer controle absoluto do processo de produção, realizando a subjunção real da subjetividade do trabalhador ao processo produtivo (MARX, 1985).

Embora muitas das organizações construídas pelo proletariado tenham desaparecido no curso da luta de classes, sendo esmagadas ou cooptadas ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, parece evidente que as greves produzidas pelo proletariado não podem ser incorporadas ao modo de ser do sistema capitalista, devido ao seu caráter eminentemente explosivo, à proporção que podem despertar a consciência das massas operárias. Mészáros considera que elas “não podem ser estruturalmente integradas ao sistema de produção capitalista a longo prazo, mesmo se, de modo paradoxal, ajudarem fatalmente a remediar alguns defeitos parciais do capitalismo” (2008, p. 60).

As greves e as coalizões paredistas dispõem de uma série de mecanismos que servem para subverter seus sistemas de controle. Essas espécies de atividades podem dissipar numa névoa os preceitos axiológicos constituídos pela classe dominante, que visam assegurar o processo de expropriação do tempo de trabalho excedente do proletariado. A greve geral pode também conduzir à sucumbência da perspectiva burguesa de mundo, centrada no individualismo exacerbado e na virulenta luta de todos contra todos (*bellum omnium contra omnes*), como afirmava Hobbes. Além do que, greves de proporções amplas podem servir como preâmbulo aos processos revolucionários, especialmente quando estão conectadas ao movimento histórico de crise estrutural do capital. É preciso destacar que não basta apenas o desenvolvimento da consciência política para explodir a estrutura imposta pelo capital, é preciso que as condições objetivas estejam amadurecidas suficientemente de tal forma que os que estão em cima não possam permanecer em cima e os que estão embaixo não possam mais permanecer embaixo. As greves revelam a conexão dialética existente entre fatores políticos e fatores econômicos. Elas se constituem como verdadeiras escolas de formação da consciência de classe. Acrescenta Lênin: “escola em que os operários aprendem a desfechar a guerra contra seus inimigos, pela emancipação de todo o povo e de todos os trabalhadores do jugo dos funcionários e do jugo do capital” (1979, p. 42). Numa greve, o proletariado pode aprender em algumas horas ou dias aquilo que não consegue aprender em anos ou décadas. Ela potencializa a classe revolucionária para embates futuros com os representantes do capital, é por isso que a burguesia tenta neutralizar o movimento operário cooptando ou eliminando os principais quadros que se apresentam nos movimentos paredistas. Escreve Lênin:

As greves infundem sempre tal espanto aos capitalistas porque começam a fazer vacilar seu domínio. [...] Cada greve lembra aos capitalistas que os verdadeiros donos não são eles, e sim os operários, que proclama com força crescente. Cada greve lembra aos operários que sua situação não é desesperada e que não estão sós. (1979, p. 39-40).

A consciência para-si da classe operária não é exógena ao desenvolvimento da própria classe. Ela é a síntese dos elementos determinantes que atuam em todas as camadas estruturantes da sociedade burguesa. A relação dialética entre classe em-si e para-si representa uma ruptura com os determinantes estruturais que servem à produção e reprodução do capital. Ela aponta para sua necessidade de atuação histórica na perspectiva de desmoronamento do edifício socio-

metabólico do capital. Isso não pode ser entendido como algo que brota de uma maneira pronta e acabada, mas que pressupõe um processo de formação da própria classe proletária. O desenvolvimento do século XIX mostra como a classe operária foi se constituindo paulatinamente como nova classe revolucionária e como a burguesia passa a compor-se como a classe da reação conservadora e do pavor a qualquer mudança substancial na estrutura da sociedade.

O ser em-si e para-si do proletariado não brotam de um movimento mecânico, mas dum processo essencialmente contraditório e envolvido por relações profundamente heterogêneas. Mészáros recusa as concepções espontaneistas que advogam um desenvolvimento natural da consciência de classe, ou seja, aquelas concepções que acham que a consciência vai brotar direta e espontaneamente da classe proletária - “seja sob o impacto de crises econômicas ou como resultado do autoesclarecimento individual - é um sonho utópico” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72). Por isso que a própria classe operária tem constituído mediações políticas fundamentais para enfrentar o capital, muitas dessas mediações acabam se institucionalizando e perdendo seu verdadeiro motivo de existência, o que faz com muitas também desapareçam no curso da história.

Para Marx, o proletariado não é apenas uma classe que existe em função da reprodução da burguesia e da reprodução do capital, mas acaba se constituindo historicamente como classe que representa a possibilidade de extinção da sociedade de classes. Sem esse elemento, a consciência proletária em nada poderia se distinguir da consciência de classe burguesa. Merece destaque o fato de que a burguesia também fez sua revolução política para suprimir as classes sociais que dominavam o *ancien régime*. Na Revolução Francesa, o terceiro estado lutou pela extinção do primeiro e segundo estados; no entanto, o fim desses estados não significou a extinção da sociedade de classes, mas tão somente o estabelecimento e a legitimação das bases para um novo antagonismo entre as classes. A sociedade burguesa

que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado. (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

A ação política é somente uma mediação para o processo de auto-realização da classe em-si e para-si, mas que deve ser abandonada devido ao caráter essencialmente negativo da política. Escreve Marx:

A condição da libertação da classe laboriosa é a abolição de toda classe, assim como a condição da libertação do terceiro estado, da ordem burguesa, foi a abolição de todos os estados e de todas as ordens. A classe laboriosa substituirá, no curso do seu desenvolvimento, a antiga sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seu antagonismo, e não haverá mais poder político propriamente dito, já que o poder político é o resumo oficial do antagonismo na sociedade civil. (1982, p. 160).

A consciência de classe se move no interior do antagonismo que perpassa a sociedade capitalista, em que a política se coloca como mediação importante porque se trata de uma oposição sistemática entre classes rivais e dotadas de projetos sociais que são irreconciliáveis. Nesse contexto, não é possível abandonar o terreno da mediação política. A superação do terreno da política somente será possível com a superação das bases estruturantes que gestam a sociedade de classes. E numa sociedade sem classes a política perderá sua razão de ser; no entanto, enquanto durar a sociedade de classes não será possível separar o movimento social da atividade política, nem a atividade política do movimento social. É nesse contexto que se pode entender como os diferentes movimentos sociais, dirigidos pelo proletariado, têm uma natureza política, porque, em última instância, pretendem superar a existência o poder político dos capitalistas e do capital sobre os seres humanos.

A consciência de classe em-si e para-si constituem-se como formas determinadas e mediadas da existência particular e universal do proletariado. Enquanto classe particular, o proletariado é uma classe em-si que existe em função do capital; e enquanto classe para-si, é uma classe que se constitui pela afirmação negativa da consciência em-si, para assim deixar de existir enquanto uma universalidade abstrata e colocar-se como universalidade concreta (*konkreter Allgemeine*); mas o para-si não é um momento independente e isolado do ser em-si, pelo contrário, ele constitui-se pela relação intrínseca estabelecida com o ser em-si. A consciência de classe para-si não existe sem a consciência de classe em-si, que comparece como momento fundamental no desenvolvimento processual do proletariado enquanto classe consciente de seu papel histórico. O proletariado é classe em-si e para-si porque consegue mediar-se consigo mesmo através de sua peculiar negatividade, à proporção em que na relação entre universalidade abstrata e particularidade, constitui-se como uma universalidade concreta (MÉSZÁROS, 2008).

O proletariado é a única classe que pode posicionar-se como uma classe em-si e para-si ou como uma universalidade concreta, porque guarda dentro de si a possibilidade não apenas de emancipar

a si mesma em relação ao capital, mas de emancipar toda a humanidade. Diferentemente da burguesia, que se move no interior de suas idiossincrasias, em que a universalidade apenas pode manifestar-se como “parcialidade universalizada”, pois a universalidade burguesa é somente a universalidade abstrata, à proporção que o universal não passa de expressão objetiva de interesses declaradamente particulares. A positividade do proletariado, enquanto classe em-si e para-si, é uma “pseudopositividade”, ou seja, aparece como uma espécie de contradição em espécie. Escreve Mészáros (2008, p. 79, grifo nosso):

Do mesmo modo, a burguesia não pode se transformar de **classe em-si em classe para-si**, uma vez que seu modo de existência como **classe em si** privilegiada pressupõe necessariamente a preservação da subordinação estrutural do proletariado à burguesia, dentro da ordem social vigente. Da mesma forma, o proletariado é uma **classe em si e para si** apenas na medida em que é objetivamente capaz de estabelecer uma **alternativa histórica** viável a sua própria subordinação estrutural do indivíduo à classe, uma relação que é substituída pela unidade não contraditória entre a parte e o todo: **o indivíduo social automeiado**.

Há uma contradição entre consciência em-si e consciência para-si. No nível do ser em-si ou da existência empírica dos indivíduos, que constituem a classe operária, inscreve-se uma consciência profundamente enredada nas contradições, pois subsiste em seu interior um aparente hiato entre a consciência de seus grupos efetivos e a consciência da classe para-si, à proporção em que os grupos são movidos por interesses corporativos e articulados às exigências impostas pelas suas necessidades imediatas, enquanto que consciência de classe busca sempre transcender o reino das determinações imediatas. No entanto, ao transpor a esfera das lutas privadas dos grupos e organizações operários, os interesses universais não deixam de incorporar parte dessas reivindicações, à proporção que tem como escopo fundamental a luta contra a opressão e a dominação do capital sobre os indivíduos e os distintos grupos humanos.

O proletariado comparece como o sujeito fundamental do processo revolucionário, porque a oposição estabelecida pelos indivíduos que pertencem ao circuito da pequena burguesia não passa de mera negação abstrata às condições efetivas, quer dizer, as diferentes formas de negação à ordem constituída assumem geralmente uma corporeidade mistificada e impotente para operar qualquer mudança substancial na ordem estrutural estabelecida. Nesse cenário poder-se-ia elencar os diferentes movimentos e partidos que gravitam

em torno de bandeiras que deixam de lado a luta de classe, tais como movimento ecológico, questões de gênero, problemas étnicos etc. Evidentemente, nenhuma dessas questões pode ser atacada em sua essencialidade quando se desconsidera a existência da oposição fundamental entre capital e trabalho. A intensificação das contradições aponta que não é possível nenhuma forma de emancipação (mulher, negro, índio etc.) no interior do capital (MÉSZÁROS, 2006).

É a intensificação das contradições que impõe a necessidade de uma negação efetiva ao processo de dominação do capital. E como o capital é uma potência que tudo domina, não é possível a emancipação da humanidade preservando a existência do capital. Não é possível a efetiva libertação do homem das condições que o reificam sem a extinção das condições que geram o trabalho abstrato. Assim, o processo de “auto-extinção” do proletariado constitui-se como uma aparente contradição, porque não se trata de uma “necessidade histórica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 63), mas dum processo que emana do próprio movimento contraditório da realidade. Chega um instante em que o capital deixa de representar um processo revolucionário para apresentar-se como um freio ao desenvolvimento das forças produtivas e às potencialidades humanas. Nesse contexto, o fator subjetivo acaba constituindo-se “como pré-condição necessária de sucesso nesse estágio altamente avançado do desenvolvimento humano, quando a questão em pauta é a extinção - a auto-extinção - das condições de desumanização” (MÉSZÁROS, 2008, p. 64).

2 A Comuna de Paris ou a primeira “República do Trabalho”

Entre as diferentes lutas travadas entre os trabalhadores e os capitalistas, a Comuna de Paris se inscreve como primeira experiência histórica de efetivação da consciência em-si e para-si, à proporção que se consubstancia como alternativa concreta ao império do capitalismo, representado pelo Segundo Império. Escreve Marx (2011a, p. 61):

Quando a Comuna de Paris assumiu em suas mãos o controle da revolução; quando, pela primeira vez na história, os simples operários ousaram infringir o privilégio estatal de seus ‘superiores naturais’ e, sob circunstâncias de inédita dificuldade, realizaram seu trabalho de modo modesto, consciente e eficaz, [...].

Sua gênese está relacionada empiricamente, de um lado, à derrocada dos exércitos franceses pela Prússia e à prisão de Luis Bonaparte; do outro, à declaração de capitulação de Paris por Thiers e os

“rurais”, o que abre espaço para a Comuna como uma formação política diametralmente oposta à República burguesa. Marx assinala: “A antítese do Império era a Comuna. [...] A Comuna era a forma positiva dessa república” (2011a, p. 56). A Comuna é “República do Trabalho” (2011a, p. 56).

O proletariado de Paris consegue exprimir a consciência em-si e para-si do proletariado internacional quando aspira não somente à supressão política do Segundo Império, mas quando objetiva a constituição de uma nova formação política e econômica que aponte para extinção de toda forma de dominação de classe, pois entendia claramente que o proletariado “não pode simplesmente se apossar da máquina do Estado tal como ela se apresenta e dela servir-se para seus próprios fins” (2011a, p. 54). Por isso, ao invés de salvar o aparato burocrático da burguesia, que serve tão somente para o exercício do poderio exclusivo do capital sobre o trabalho, a Comuna declarou solenemente o fim da máquina do despotismo burguês quando “livrou-se do exército e o substituiu por uma Guarda Nacional, cujo principal contingente consistia em operários” (MARX, 2011a, p. 56).

A Comuna demonstrou objetivamente que o proletariado não é uma classe que serve apenas para ao processo de reprodução do capital, mas que é a classe capaz de constituir uma nova forma de organização da vida social e da vida política, quando definiu que a Comuna “não era um corpo parlamentar, mas um órgão de trabalho” (MARX, 2011a, p. 57), fazendo com isso desaparecer os altos dignitários do Estado e sua rede de privilégios e estabelecendo o salário operário como referência de remuneração de seus mais distintos membros. A Comuna, escreve Marx (2011a, p. 59), “tornou realidade o lema das revoluções burguesas - o governo barato - ao destruir as duas maiores fontes de gastos: o exército permanente e o funcionalismo estatal”. No entanto, essa não era a finalidade última da existência da Comuna, mas apenas efeito da luta erguida contra os expropriadores do tempo de trabalho excedente do proletariado. Nesse aspecto, a Comuna tratou de conferir ao próprio proletariado a direção política e socioeconômica, à proporção que entregou a direção de todas as oficinas e fábricas fechadas ao controle dos trabalhadores e estabeleceu o sistema cooperado de produção contra o sistema capitalista de produção. O verdadeiro segredo da Comuna: “era essencialmente um governo da classe operária, o produto da luta da classe produtora contra a classe apropriadora, a forma política enfim descoberta para se elevar a efeito a emancipação econômica do trabalho” (MARX, 2011a, p. 59).

Marx reconhece que a Comuna de Paris

foi a primeira revolução em que a classe trabalhadora foi abertamente reconhecida como a única classe capaz de iniciativa social, mesmo pela grande massa da classe média parisiense - lojistas, negociantes, mercadores - excetuando-se unicamente os capitalistas ricos. (MARX, 2011a, p. 61).

A classe média parisiense passou para o lado da Comuna, porque além de ter sido esmagada pelo Segundo Império, ela era esmagada pelo grande capital. E a Comuna libertou a classe média de todas as suas dívidas e penhores, bem como dos aluguéis quando eliminou a propriedade privada. O cerco sobre Paris impediu que o proletariado também trouxesse para seu campo a classe dos camponeses explorados pelos grandes capitalistas, e principal classe que assumiria o ônus da guerra contra a primeira “República do Trabalho”.

O *leitmotiv* da Comuna era converter todo homem em trabalhador e extinguir o trabalho produtivo como atividade exclusiva de uma classe. A Comuna, escreve Marx (2011a, p. 59), “devia servir como alavanca para desarraigar o fundamento econômico sobre o qual descansa a existência das classes, por conseguinte, da dominação de classe”. A efetivação da consciência em-si e para-si manifesta-se na constituição da “República do Trabalho”, em que desaparecem alguns dos problemas centrais que acometem a sociedade fundada na propriedade privada, como as práticas da violência do indivíduo sobre outro indivíduo. A Comuna praticamente desconheceu a atividade de “assaltos noturnos, os furtos eram raros; pela primeira vez desde os dias de fevereiro de 1848, as ruas de Paris estavam seguras, e isso sem polícia de nenhuma espécie” (MARX, 2011a, p. 66).

Como a Comuna representava a efetivação da consciência para-si, em que o começo da verdadeira emancipação humana pressupõe “a expropriação dos expropriadores”, os capitalistas trataram imediatamente de entabular relações internacionais que pusessem fim às suas divergências. O tempo de sobrevivência da Comuna deveria ser abreviada com urgência, para isso foi estabelecido um armistício em Versalhes entre a Alemanha de Otto von Bismarck e a França de Jules Favre, pois somente uma colisão de forças internacionais poderia destruir a primeira “República do Trabalho”. Sem a unidade internacional dos capitalistas contra o proletariado, o capital jamais poderia subsistir. Assim, o governo da França transfere sua sede para Berlim e mostra como:

O imperialismo é a forma mais prostituída e, ao mesmo tempo, a forma mais

acabada do poder estatal que a sociedade burguesa nascente havia começado a criar como meio de sua própria emancipação de feudalismo, e que a sociedade burguesa madura acabou transformando em meio para a escravização do trabalho pelo capital. (MARX, 2011a, p. 56).

É importante destacar que Paris em nenhum momento havia decretado guerra ao império de Bismarck, como esclarece Marx (2011a, p. 77):

Não havia nenhuma guerra entre a Prússia e a Comuna de Paris. Pelo contrário, a Comuna concordara com as preliminares de paz e a Prússia anunciara sua neutralidade. A Prússia não era beligerante. Ela desempenhou o papel de um espadachim, um espadachim covarde, pois não incorreu em nenhum perigo, um espadachim de aluguel, porque negociara previamente que o pagamento de seus 500 milhões encharcados de sangue se daria apenas depois da queda de Paris.

Eis a unidade internacional dos capitalistas. Eis o elemento que une os capitalistas do mundo inteiro entre si. Esta é somente a universalidade abstrata, que serve para fortalecer o poderio do capital sobre o trabalho. Esta não é a universalidade concreta (*konkreter Allgemeine*). A verdadeira universalidade se manifesta do lado do trabalho, em que a unidade não se dá a partir de interesses de capitalistas privados e do capital contra a humanidade, mas de interesses que englobam a totalidade das diferentes classes oprimidas e exploradas pelo capital no mundo inteiro, que envolve a emancipação do homem e o estabelecimento de uma nova relação com a Natureza. A demonstração da verdadeira universalidade se manifestou do lado da “República do Trabalho”, quando a Comuna conseguiu unir operários do mundo inteiro, como assinala Marx (2011a, p. 63), era “um governo enfaticamente internacional. [...] a Comuna anexou à França os trabalhadores do mundo inteiro”. E as adversidades vividas pelo proletariado não o impediram de manifestar a natureza de sua tarefa histórica. Escreve Marx (2011a, p. 60):

Eles não têm nenhum ideal a realizar, mas sim querem libertar os elementos da nova sociedade dos quais a velha e agonizante sociedade burguesa está grávida. Em plena consciência de sua missão histórica e com heróica resolução de atuar de acordo com ela, a classe trabalhadora pode sorrir para as rudes invectivas desses lacaios.

A luta de classes aponta como os valores éticos da personalidade individual somente se transfiguram do lado do proletariado, enquanto verdadeira classe universal, e de modo algum do lado das

diferentes singularidades que representam o capital. Por isso escreve Marx: E enquanto “Paris era toda verdade, Versalhes toda mentira, e uma mentira que exalava da boca de Thiers” (MARX, 2011a, p. 66). Enquanto de um lado, comparece Louis Adolphe Thiers, movido por interesses essencialmente pessoais e mesquinhos, como afirma Marx: “Thiers só era coerente em sua avidez por riqueza e no ódio aos homens que a produzem. Pobre como Jó quando se tornou primeiro-ministro de Luis Felipe, deixou o gabinete milionário” (2011a, p. 42); do lado da classe operária, comparecem indivíduos dotados de entusiasmo e inteira dedicação à humanidade. Merece destaque o papel das mulheres, que Marx descreve como “heroicas, nobres e devotadas como as mulheres da antiguidade” (2011a, p. 66), e o papel de homens como Gustave Flarens e Louis Auguste Blanqui, que foram condenados à morte, à revelia, em março de 1871.

E como se não bastasse o assassinato de suas principais lideranças, os lacaios do capital banharam de sangue as avenidas de Paris - projetadas por Hausmann para a entrada das guarnições pesadas do exército -, ação facínora somente igualável ao dos triunviratos romanos, que estabeleceram o fim da república e o prelúdio do império da violência. Escreve Marx (2011a, p. 73):

Os mesmos morticínios em massa e sangue-frio, o mesmo desdém, no massacre, pela idade e pelo sexo, o mesmo sistema de tortura dos prisioneiros, as mesmas proscições, mas agora de uma classe inteira, a mesma caça selvagem dos líderes na clandestinidade para evitar que qualquer um deles conseguisse escapar, as mesmas delações de inimigos políticos e privados, a mesma indiferença pela chacina de pessoas inteiramente estranhas à luta.

Assim termina o Segundo Império na França e começa o imperialismo mundial. Ele começa sobre o sangue e os corpos de operários que simplesmente tentaram construir uma alternativa verdadeira para a humanidade, que em nenhum momento se utilizou da prática do terror e da perseguição política que permeara as revoluções burguesas. Experiência que tratou com ternura seus inimigos, somente condenando à pena capital, inimigos letárgicos como os generais Clément Thomas e Lecomte. Ela permitia transitar livremente por Paris os representantes da própria burguesia, que, em nenhum instante, adotou a prática de assassinatos dos prisioneiros de guerra - prática comum em Versalhes - muito menos, adotou o expediente da tortura de seus inimigos políticos. A Comuna soube perfeitamente conviver com a sabotagem, com a traição, com a mentira e toda sorte de práticas mesquinhas e individualistas, próprias do espírito da burguesia. Por isso, a heróica experiência da

Comuna de Paris serve de prelúdio para a manifestação da tarefa histórica do proletariado enquanto uma classe em-si e para-si. Tarefa que passa necessariamente por um processo que exige o desabar de todo o edifício estrutural do capital.

O desenvolvimento da autoconsciência do proletariado, enquanto classe responsável pela constituição de uma nova sociedade, não emana de uma relação homogênea e retilínea, mas de uma processualidade essencialmente dinâmica e envolvida por contradições. Apesar do aparente paradoxo entre a consciência em-si e para-si, no decorrer desse texto, tentou-se apontar a relação reflexiva que perpassa o movimento de constituição da consciência do proletariado. A consciência de classe em si e para si constitui-se numa relação reflexiva, em que, pela primeira, apenas se atacam os aspectos isolados da totalidade orgânica do modo de produção capitalista, enquanto, pela segunda, é possível compreender e atacar as instâncias fundamentais do edifício do capital. A consciência em-si e para-si emana de determinações que não são nada homogêneas, mas que são essencialmente heterogêneas, em que existem momentos históricos em que predominam os preceitos individualistas da consciência “psicológica” e existem outros em que as condições objetivas estabelecem as condições para a ascendência da luta de classe e, conseqüentemente, da consciência de classe do proletariado em-si e para-si. A contradição não é apenas inerente ao capital, ela também perpassa o trabalho. Por fim, foi possível observar como a experiência da Comuna serve de ilustração da capacidade do proletariado para assumir seu papel histórico numa perspectiva efetivamente universal.

Referências

LÊNIN, V. I. Sobre as greves. In. LÊNIN, V. I. **Sobre os sindicatos**. São Paulo: Editora Polis, 1979.

LUKÁCS, G. A reprodução. Trad. Sérgio Lessa. Texto mimeografado. Extraído de **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Vol II. Roma: Editori Riuniti, 1981.

_____. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **A guerra civil na França**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-58: esboços da crítica da economia política**. Tradução Mario Duayer e

Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

_____. **Miséria da filosofia:** resposta à Filosofia da miséria do Sr. Proudhon. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: LECH, 1982.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro primeiro. Vol. I. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. – ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A sagrada família ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes.** Trad. Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social.** Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classes e movimento social.** São Paulo: Cortez, 2010.

Trabalho docente e luta de classes

Edna Bertoldo¹

Mônica Santos²

O processo de desenvolvimento capitalista fundado na lógica expansionista de acumulação tem afetado não apenas o campo da economia como também o conjunto das atividades sociais que são indispensáveis a sua reprodução, a exemplo da educação.

O capital, ao buscar obter seu objetivo, que é o lucro, não mede esforços para alcançá-lo; contudo, como desde sua gênese aos dias atuais ele é marcado, em função da sua própria natureza, pela crise, *ações corretivas*, como diz Mészáros (2002; 2009), são implementadas a fim de assegurar e proteger o seu processo de acumulação, tendo o Estado uma função corretiva, mediante seu aparato legal e político.

A crise estrutural do capital, segundo Mészáros (2002; 2009), característica do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, pode ser constatada com o denominado *depressed continuum*, que se diferencia do ciclo de expansão capitalista ao longo de sua história, marcado por períodos que alternavam expansão e crise. Para o pensador húngaro, a nova forma como a crise se expressa não é mais marcada por intervalos cíclicos entre expansão e recessão, mas por precipitações cada vez mais frequentes e contínuas, o que resulta em sérias consequências sociais, como o desemprego, o afrouxamento das leis trabalhistas, a precarização das condições de trabalho, a intensificação do trabalho, a redução salarial, entre outras.

¹ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Maceió.

² Professora da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* do Sertão.

A categoria dos professores, inevitavelmente, também é atingida pela crise estrutural do capital, resultando na precarização das condições de trabalho em todos os níveis de escolarização (da educação básica ao ensino superior), independentemente da natureza das instituições (públicas e privadas), com tendência ao rebaixamento salarial, afetando até mesmo a saúde docente.

A partir desse quadro, dos anos 1990 aos dias atuais, um considerável número de pesquisadores tem se debruçado sobre a categoria trabalho docente no contexto da sociedade capitalista³ e, embora suas análises sejam distintas, a exemplo de Fontana e Tumolo (2006),⁴ Enguita (1991),⁵ entre outros, a maioria acaba desembocando na tese segundo a qual o professor pertence à classe proletária,

³ A exemplo de Nunes, 1990; Enguita, 1991; Wenzel, 1991; Najjar, 1992; Hypólito, 1994; Tito, 1994; Costa, 1995; Carvalho, 1996; Lugli, 1997; Nunes, 1998; Polletini, 1998; Therrien, 1998; Vianna, 1999; Beckenkamp, 2000; Costa; Fernandes; Souza, 2009, entre outros *apud* Fontana; Tumolo, 2006.

⁴ Eles entendem que parte considerável dos autores restringe suas análises ao **processo de trabalho** sem levar em consideração a relação com o **processo de produção capitalista**. Com base em Marx, os autores definem o **processo de trabalho** da seguinte forma: “atividade orientada a um fim para produzir valores de uso [...] condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição eterna da vida [...]”. O **processo de produção capitalista**, por sua vez, é concebido assim: “a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia [...]. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização [...]” (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 5-6). Partindo das diversas “naturezas do trabalho docente”, tendo como ilustração o professor que ensina o próprio filho, o professor que ministra aula particular, o professor da escola privada (eles fazem a distinção entre escola privada capitalista e escola privada não capitalista) e o da escola pública, os autores concluem que apenas os professores da rede privada são proletários, por estarem inseridos no processo de produção de capital, o que os caracteriza como trabalhadores produtivos, pois estabelecem relação de produção especificamente capitalista: venderam sua força de trabalho para o proprietário da escola, produziram mais-valia e, em consequência, capital, efetivando a exploração capitalista.

⁵ Enguita (1991), ao analisar a natureza do trabalho docente, faz a distinção entre **profissionais** e **proletários** (são os trabalhadores assalariados essenciais no processo de produção e reprodução do capital; são providos dos meios de produção; não têm controle sobre os meios, o objetivo e o processo de trabalho), afirmando que os **docentes** (apesar das imposições do capital, têm autonomia e o controle sobre o processo de trabalho) são *semiprofissionais* (termo sociológico) por apresentarem as seguintes características: são assalariados; fazem parte da burocracia pública; têm nível de formação similar ao dos profissionais liberais; embora sejam submetidos à autoridade do empregador, lutam para manter ou ampliar sua autonomia e para manter suas vantagens quanto à renda, ao poder e ao prestígio.

sendo, portanto, considerado proletário.

No cenário mais geral do debate sobre a categoria trabalho docente, além desta polêmica questão que indica uma identidade de análise teórica entre a maioria dos autores (a tese da proletarização docente), assistimos, ao mesmo tempo, à disseminação de uma concepção a-histórica a partir da presença das terminologias profissional docente e trabalhador da educação na legislação educacional brasileira em vigor.

A análise desta problemática que, em linhas gerais, demarca, de um lado, o pensamento crítico de autores marxistas ou não, representativo da tese da proletarização docente, e, de outro, o pensamento oficial, a-histórico, tem como fio condutor a dialética relação entre o “*modelo* das objetivações do ser social” (PAULO NETTO; BRAZ, 2010, p. 43), que é o trabalho, e as objetivações que transcendem o trabalho, como é o caso da práxis⁶ educativa. Começamos situando o conteúdo a-histórico que caracteriza a legislação educacional sobre profissão docente.

1 O profissionalismo a-histórico: profissionais e trabalhadores da educação

Inseridos na condição de profissionais da educação pela legislação atual, a categoria docente tem passado por um processo de regulamentação que, ao mesmo tempo que adquire um caráter jurídico, é relegada a um papel secundário no conjunto das profissões existentes.

Do ponto de vista do ordenamento jurídico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996 (grifo nosso), no Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, encontram-se os termos *profissionais da educação* e *trabalhadores da educação*, conforme segue:

Art. 61. Consideram-se **profissionais da educação** escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

⁶ Segundo Paulo Netto e Braz (2007, p. 43, grifo do autor), “A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo [...] deve-se distinguir entre formas de práxis voltadas **para o controle e a exploração da natureza** e formas voltadas **para influir no comportamento e na ação dos homens**”.

II – **trabalhadores em educação** portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – **trabalhadores em educação**, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Como vimos no texto acima da LDB, o termo “profissionais da educação” expressa, ao mesmo tempo, professores e trabalhadores da educação com atuação nos diversos níveis de escolaridade e tendo formação em cursos de nível médio e superior (graduação e pós-graduação/*stricto sensu*).⁷

Nos documentos oficiais regidos pela LDB constam os termos profissão/profissionais e trabalho/trabalhadores, como podemos verificar no texto final do PNE (Plano Nacional de Educação) aprovado na CONAE (Conferência Nacional de Educação) realizada em Brasília, em abril de 2010 (grifo nosso):

Vale distinguir, nessa abrangência, a conceituação dos termos **trabalhadores/as e profissionais da educação**, por vezes considerados como sinônimas. O termo **trabalhadores/as da educação** se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos/das trabalhadores/as. Assim, refere-se ao conjunto de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação.

Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos/as aqueles/as que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, **em última instância**, trabalhadores/as da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais.

O documento deixa claro que embora os professores sejam, “em última instância”, trabalhadores, isto não significa dizer que estejam inseridos no contexto das classes sociais. Esta perspectiva assinalada

⁷ A chamada pós-graduação *lato sensu* (sentido amplo) compreende programas de especialização, incluindo os cursos denominados MBA - *Master in Business and Administration*. Esses cursos têm uma carga horária mínima de 360 horas, sendo abertos a candidatos que possuem o diploma em cursos superiores e que atendam às exigências do art. 44, III, da atual LDB. Ao concluí-lo, o aluno obtém certificado e não diploma. A pós-graduação *stricto sensu* (sentido específico) compreende os programas de Mestrado e Doutorado abertos a candidatos que possuem o diploma em cursos superiores e que atendam às exigências do art. 44, III, da atual LDB e das IES; ao concluí-lo, o aluno obterá diploma. Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=127:educacao-superior&id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&option=com_content&view=arti

no Eixo IV do PNE 2010 corrobora o art. 1º da Lei 12.014/2009,⁸ que altera o art. 61 da LDB,⁹ anteriormente citado, o qual define e caracteriza o profissional da educação. Qual a necessidade de delimitação de classe¹⁰ num eixo que trata da formação e valorização dos/das profissionais da educação?¹¹ Afinal, o docente é profissional ou trabalhador? Sua atividade se insere ou não na perspectiva de classe social? O reconhecimento e a regulamentação da profissionalidade trouxeram avanços ou retrocessos à carreira docente? São questões que tentaremos abordar neste tópico.

É no mínimo sintomático que o PNE, ao reafirmar o Decreto da União nº 6.755, de 2009,¹² que articula formação e valorização pro-

⁸ A Lei 12.014/2009 altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm

⁹ O texto anterior da LDB antes de ser alterado, era o seguinte: “TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

¹⁰ É sintomático que o texto de referência para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) desenvolve logo no início do eixo que trata da valorização profissional vários parágrafos para esclarecer e delimitar de modo contundente que embora o professor seja um trabalhador, isto não significa uma vinculação com a classe social. Isto significa a instituição de um profissionalismo a-histórico.

¹¹ Durante as Pré-conferências que antecederam a Conferência Nacional de Educação esta questão recebeu vários destaques por parte dos delegados: profissionais, alunos, pais, lideranças dos movimentos sociais, entre outros. No entanto, para que as propostas de alteração do texto destes delegados tivessem validade era necessário que se articulassem com outros delegados de mais quatro unidades federativas, uma vez que a Comissão que organizou a CONAE estabeleceu que qualquer proposta de alteração deveria ser assinada por pelo menos cinco Estados da União, dificultando assim qualquer tentativa de mudança na redação final do documento. Tanto é assim que, no texto final do PNE, a única modificação feita no referido eixo foi a relativa à inclusão do artigo feminino (a) em todos os substantivos e adjetivos: **trabalhadores/as**.

¹² Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. O Art. 2º, inciso VIII, tem a seguinte redação: “a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estí-

fissional - uma histórica bandeira de luta dos trabalhadores da educação -, exclua a luta de classes do aspecto da valorização profissional. Como assinalamos, de modo geral para alguns os pesquisadores, os professores se transformaram em proletários, ou semiprofissionais. Embora a LDB 9394/96, o Decreto 6755/09 e o PNE 2010 concebam os professores como profissionais da educação e, “em última instância”, trabalhadores da educação, trata-se, na verdade, de uma concepção de profissionalismo legal, de caráter a-histórico, pois busca, por meios legais, dissociá-los, como se isso fosse possível, das relações sociais caracterizadas pelo antagonismo capital e trabalho, visando deslocá-los da luta de classes, direcionando-os para o campo da disputa jurídico-política na esfera estatal. Contudo, estes instrumentos legais têm uma capacidade enorme para ocultar a luta de classes, mesmo que, na prática cotidiana dos trabalhadores, ela esteja mais viva do que nunca.

Em relação à produção acadêmica, de acordo com Costa (1995, p. 84), os termos *profissão e trabalho* são centrais nas teses que “interpretam o trabalho docente”, frisando que é um equívoco associar a melhoria da qualidade da educação ao profissionalismo:

Na visão de Boubules e Densmore (1992a) os professores, sem dúvida, merecem melhores salários, status mais elevado, condições mais participativas de trabalho e oportunidades de promoção intelectualmente mais atrativas. Porém, a retórica do profissionalismo é ineficaz para atingir tais objetivos, mesmo que isso se verifique na perspectiva de um ‘novo profissionalismo’. A proposta de melhorar a educação impelindo o professorado a enquadrar-se na categoria de profissional, adquirindo as características taxionômicas desse grupo, é um ponto de vista equivocados. (COSTA, 1995, p. 124-125).

A noção de profissional é constituída por determinações histórico-sociais. As lutas travadas pela categoria dos trabalhadores em educação por melhores salários e condições adequadas de trabalho representaram, também, a luta pelo reconhecimento profissional por parte do Estado, a fim de obter o mesmo padrão funcional e prestígio de outras categorias, como medicina e direito. Quando finalmente os trabalhadores da educação adquiriram esse reconhecimento, deu-se o mesmo no contexto das reformas neoliberais de educação, mediante um processo acentuado de precarização e de um profissionalismo desvalorizado que, em seu processo de regula-

culo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”.

mentação, acaba engessando a luta sindical.

A profissão docente surge como fenômeno estatal, tendo em vista a necessidade de o Estado ocupar um espaço controlado pelo ideário religioso.

Pode-se dizer que esta mudança no perfil do professor - de religioso para laico -, se deu no início do século XVIII, na França, com Jean Baptiste de La Salle, que foi pioneiro na formação docente por meio da organização de Seminários de formação docente leiga, o que representou uma contraposição à tradicional proposta do clero que consistia na oferta de instrução apenas para o clero e não para os leigos. (BERTOLDO, 2011, p. 7).

O processo de constituição da profissão docente se caracteriza também pela crise de identidade e pela ausência de condições que marcam o magistério desde sua criação.¹³

No Brasil, de acordo com Saviani (2007, p. 107), a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal resultou num aprofundamento da dualidade do ensino: de um lado, os mestres leigos que “já se encontravam atuando, ‘não tiveram remédio senão oferecer-se a fazê-lo por menos’”; de outro, a permanência de seminários que, sob o alvará de funcionamento, preparam – de modo mais completo – sacerdotes e os membros da aristocracia, pois os demais tinham de se contentar com o básico pela redução dos “custos com o magistério”.

Outro exemplo desse início conturbado da profissionalização docente é que “o primeiro concurso para admissão de professores régios foi realizado no Recife, em 20 de março de 1760 [...] e em 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 89). Dessa maneira, a regulamentação jurídica do trabalhador docente se dá com certo atraso histórico e de modo desarticulado das lutas sociais, já que não legitimou a participação ativa da categoria nas manifestações históricas dos movimentos classistas que, ao longo dos anos, têm lutado por melhores condições de trabalho.¹⁴

¹³ Os mestres-escolas que assumiram a atividade docente nas aulas régias, na condição de leigos, a partir de 1759, quando da expulsão dos jesuítas, não eram sacerdotes, mas sim os capelães com um forte vínculo religioso (SAVIANI, 2007).

¹⁴ A realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) em 1996, em Belo Horizonte, organizado por educadores e entidades de classe de todo o país em defesa de um projeto diferenciado de educação e valorização profissional, que contou com a participação de 5.000 profissionais, é um exemplo de luta recente da categoria. Cf. Neves (2005) sobre educação e política no limiar de século XXI.

No contexto atual, os movimentos sociais têm se distanciando cada vez mais do seu papel histórico que tinha na luta de classe o *locus* fundamental de enfrentamento contra as investidas do capital, sendo substituído por uma atuação nos espaços políticos da ocupação de cargos e funções de assessoramento da máquina estatal administrativa, desconsiderando seus limites estruturais. Trataremos dessa questão a seguir.

2 A centralidade da política no contexto da luta de classes

O processo de regulamentação da carreira impôs aos profissionais da educação uma atuação restrita à esfera política como forma de limitar o fazer docente e controlar ideologicamente a categoria.

Considerando que o Decreto Nacional nº 6.755, de 2009, e o PNE 2010 são documentos nacionais publicados no governo do Partido dos Trabalhadores, convém observar o que afirma Arcary (2011, p. 15):

o PT se desfigurou ao ponto de ter mudado a sua natureza de classe [...]. A qualificação da natureza social de um partido remete a vários critérios, mas o fundamental é o tipo de inserção de sua direção. A direção do PT demonstrou ser impermeável às pressões sociais dos trabalhadores, na mesma proporção em que passou a estar dependente dos interesses capitalistas.

Tendo participado do I Congresso Nacional de Educação (CONED) como partido ligado à classe trabalhadora, o PT atuou efetivamente - por meio dos sindicatos e entidades de classe que dirigia - defendendo a educação pública, gratuita e de qualidade, com a garantia da valorização profissional. Uma vez no poder, o PT e suas lideranças aprovaram leis e decretos que se distanciam, enormemente, do projeto de educação originário da classe trabalhadora.

A perspectiva da política cada vez mais assume um caráter de centralidade no conjunto dos movimentos sociais e, em larga medida, isto se deve à cooptação das lideranças pela política da ocupação de cargos na gestão do PT - aliando-se ao capital como forma de minimizar os efeitos deste sobre a exploração da classe trabalhadora, pelo menos no plano da retórica. Na educação, o discurso da “conquista da hegemonia” e a defesa da “construção de uma *educação cidadã*” (TONET, 2005, p. 31) são o exemplo de como isto se evidencia. Como questiona Tonet (2005, p. 33), “Não seria a cidadania, embora ressaltando decididamente os seus aspectos positivos e a sua importância na história, uma forma de liberdade essencialmente

limitada? Em que consiste efetivamente a cidadania?”.

No texto do PNE 2010, a categoria da cidadania atinge sua máxima expressão ao defender um tipo de educação circunscrito aos limites desta sociabilidade, à margem da luta de classes, desconsiderando o fato de que é “em razão da própria lógica do capital que o processo de luta de classes não tem como ser negado” (BERTOLDO, 2011, p. 18).

Na ordem capitalista, não há como escapar de sua lógica, sendo a própria organização da educação e da práxis docente, expressão das relações de dominação da sociedade que se reflete no espaço educativo e sobre as representações sindicais.

O processo de cooptação das lideranças e de controle ideológico do capital pode ser observado no texto final aprovado na CONAE, pois a

concepção que fundamenta as proposições apresentadas nos Documentos da CONAE indica uma inversão quanto à prioridade ontológica atribuída às categorias que, embora a centralidade do trabalho seja advogada, é a política que passa a ser central nas análises. (BERTOLDO, 2011, p. 18).

Como afirma Bertoldo (2011, p. 18):

Do ponto de vista prático, as consequências da inversão da centralidade do trabalho para a centralidade da política incidem na realidade atual, pois é perceptível o abandono da luta de classe; a crença de que o Estado vai solucionar os problemas sociais; o atrelamento dos movimentos sociais e sindicais às políticas de governo; as políticas de parceria público/privado, introduzindo um novo conceito de público; a mudança nos termos: de trabalhadores da educação para profissionais da educação; a perspectiva neoliberal conduzindo a formação docente, entre outros. Estes aspectos, relacionados, têm o propósito de assegurar o objetivo de acumulação do capital.

A crítica radical do primado da ação na esfera jurídico-política pela cooptação e engessamento das lutas sociais buscando a superação da centralidade da política exige, pois, reafirmar a centralidade do trabalho. É o que faremos a seguir, buscando a articulação entre trabalho, classes sociais e a práxis docente.

3 Trabalho, classes sociais e práxis docente

Antes de nos voltarmos para a categoria do trabalho e sua relação com a natureza da práxis docente e o lugar que o professor ocupa na estrutura de classes, serão abordadas as origens da discussão

entre educação e classes.

No livro *Marxismo e Educação* (2005, p. 249), Saviani afirma que a primeira obra voltada para a análise das “relações entre a educação e a estrutura social de classes, de forma sistemática e em perspectiva histórica”, foi a de Aníbal Ponce (1898-1938), intitulada *Educación y lucha de clases* (1937). O autor analisa a educação desde as primeiras sociedades primitivas, passando pelo modo de produção escravista, feudal e capitalista, demonstrando que, na sociedade primitiva, a educação tinha um “caráter homogêneo e integral”, evidenciando uma “unidade” em função da inexistência de classes. Com o surgimento das sociedades de classes sociais, essas características desaparecem, de modo que a “educação do homem antigo”, do “homem feudal” e do “homem burguês” passa a ser influenciada pela classe dominante.

A referida obra foi publicada originalmente em 1937 pelo autor argentino, que morreu aos 40 anos no México, em 1938, decorrente de acidente automobilístico. Em 1963, é lançada a primeira edição de *Educação e luta de classes no Brasil*.

Outra obra de origem estrangeira, da autoria de Daniel Lindenberg, intitulada *A internacional comunista e a escola de classe*, surgiu na França, em 1972, e reúne uma coletânea de textos produzidos nas três primeiras décadas do século XX.

Para Saviani, o estágio mais avançado dos estudos sobre educação e classes se deu na década de 1970, a partir dos denominados crítico-reprodutivistas da educação¹⁵ (Bourdieu e Passeron¹⁶; Baudelot e Estlabet¹⁷), que tecem críticas ao livro de Georges Snyders, *Escola, classe e luta de classes*.

Saviani (2005, p. 253, grifo do autor) conclui, em relação aos autores marxistas Baudelot e Estlabet, que o limite deles está no fato de não conceberem a escola “como palco e alvo da luta de classes”, embora suas análises partam da escola no quadro da luta de classes.

¹⁵ A análise mais consistente destes autores encontra-se desenvolvida em *Escola e democracia* (2008). Neste ano de publicação, a referida obra comemorou 25 anos de lançamento, atingindo sua quadragésima edição, o que motivou a editora a fazer um lançamento especial para fins de comemoração.

¹⁶ Segundo Saviani (2005, p. 251), estes autores são influenciados por Weber, levando-os a associar a categoria classe à categoria grupo.

¹⁷ Influenciados por Althusser, estes autores assumem o marxismo, pois analisam a escola a partir da contraposição entre burguesia e proletariado. Cf. Saviani (2005, p. 251).

Contudo, consideram que a escola é “um instrumento **da** burguesia na sua luta contra o proletariado”, mas descartam “a possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado contra a burguesia”.

A tese de Saviani atinente à possibilidade de que a escola se converta em instrumento de luta do proletariado contra a burguesia pode ter várias interpretações. Uma delas, a nosso ver, é que, ao reconhecer o potencial de luta de classes na escola, necessariamente precisamos esclarecer algumas questões que são fundamentais para a teoria marxista: Qual é a natureza da atividade docente? Quais são as classes que compõem o sistema do capital na atualidade? Os professores se inserem em qual classe social?

3.1 A natureza da práxis docente

Discutir a natureza da práxis docente sem levar em consideração a categoria que a fundou é, do ponto de vista da ontologia do ser social, inconcebível. Embora a ontologia tenha sido qualificada, após a morte de Lênin, em 1924, de “idealista e/ou simplesmente metafísica” (VAISMAN; FORTES, 2010, p. 19), Lukács entendia que a *nova ontologia*¹⁸ criada por Marx representava “uma nova forma tanto de cientificidade geral quanto de ontologia” (LUKÁCS, apud VAISMAN; FORTES, 2010, p. 21). Começaremos, portanto, pela categoria trabalho.

A maioria dos pensadores marxistas defende, sem dúvida, o trabalho, aquele que cria valor de uso, que “é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2009, p. 65).¹⁹

Com base em Marx e Lukács, o trabalho é a ação primária de transformação da natureza para a satisfação das necessidades e a

¹⁸ A expressão é utilizada por Lukács no seu conhecido texto *As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana* (1978), escrito em 1968 para ser apresentado no Congresso Filosófico Mundial em Viena, de que ele não pôde participar. Trata-se de um texto baseado na *Ontologia*, obra de maturidade do autor, tendo sido editado nos seguintes idiomas: húngaro (1969), alemão (1970) e italiano (1972).

¹⁹ No mesmo volume 1, na página 218 de *O Capital*, Marx reafirma esta concepção ao descrever os elementos do processo de trabalho (trabalho, objeto de trabalho e meios de trabalho).

produção da riqueza material. Contudo, “o trabalho não opera apenas no nível da transformação da natureza. Ao produzir, o homem também se transforma, visto que põe em movimento seus órgãos e membros”, conforme Marx assinala nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*. É assim que, ao transformar a natureza, o homem também se transforma a si mesmo. Nesse processo de produção de si como ato intencional o homem se diferencia dos outros animais e produz o novo, materializado em categorias cada vez mais complexas, a exemplo da educação. Conforme Lessa (1996, p. 63):

É essa propriedade essencial ao trabalho - ser o tipo de reação ao ambiente que produz algo ontologicamente antes inexistente, algo novo - que possibilita ao trabalho destacar os homens da natureza. Em outras palavras, é a capacidade essencial de, pelo trabalho, os homens construir um ambiente e uma história cada vez mais determinados pelos atos humanos e cada vez menos determinados pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese do ser social.

Lukács (1978, p. 6, grifo nosso) afirma que “O trabalho é formado por **posições teleológicas**²⁰ que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries causais”, tendo como estrutura fundamental a *causalidade*, que é a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral, e a *teleologia*, que é um modo de pôr - posição sempre realizada por uma consciência - que, embora guiando-as em determinada direção, pode movimentar apenas séries causais.

Lukács, ao esclarecer os princípios que regem a vida e a sociedade, afirma que existem dois tipos de pores teleológicos, que são distintos, e o critério para definir a especificidade de cada um é levar em conta o objeto sobre o qual incidem suas ações: de um lado, o *pôr teleológico primário*, que atua sobre um objeto ou elemento natural; de outro, o *pôr teleológico secundário*, que tem como objeto a consciência de outros homens.

É fundamental para a compreensão da sociedade e para a apre-

²⁰ Vaisman e Fortes (2010, p. 43), na Introdução aos Prolegômenos, observam que o termo correto é *pôr teleológico*, como aparece no original alemão (*teleologische Setzung*), e não *posição teleológica*, como tem sido traduzido no Brasil. A citação, retirada do texto “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”, foi traduzida por Carlos Nelson Coutinho. Na tradução de *O trabalho*, de Ivo Tonet, consta também a expressão *posição teleológica*, bem como nos escritos de Lessa, a exemplo de *Para compreender a ontologia de Lukács* (2007, p. 67, 68) e *Mundo dos homens* (2002, p. 73, 74). Nesta última obra, na página 74, o autor também usa o termo *pôr teleológico*.

ensão das ações políticas o esclarecimento desses distintos pores teleológicos, tendo o trabalho como modelo da práxis social.

Nessa perspectiva, o processo de socialização humana é movido e dinamizado pela interação e inter-relação da esfera econômica (trabalho) com os outros complexos sociais. A produção e a reprodução da vida (esfera econômica) têm uma função central nessa dinâmica. Mas, pelo fato de o trabalho ser o *momento predominante*, isso não elimina a relativa autonomia das esferas superestruturais da sociedade.

Para o pensador, só é possível compreender o ser social caso se leve em conta a dinamicidade entre os complexos que compõem a sua totalidade (Idem, p. 23).

Portanto, o trabalho, como atividade primária produtora do ser social, funda o ser social e cria novas necessidades que caracterizam e asseguram ao indivíduo sua humanidade. É nesse sentido que surge a educação, um complexo necessário ao processo de desenvolvimento do gênero humano.

Portanto, a educação enquanto práxis social fundada pelo trabalho apresenta ao mesmo tempo uma relação de dependência e uma relativa autonomia em relação à esfera fundante. A sua função essencial está voltada para influenciar as consciências, razão pela qual sua atuação se dá no âmbito da teleologia secundária. Assim, a natureza da práxis docente se explicita no âmbito da teleologia secundária, cuja função é mediar a relação entre os próprios homens; trata-se de uma consciência que atua sobre outra, buscando contribuir na formação da personalidade dos alunos, nos seus comportamentos e valores.²¹

Uma vez esclarecida a relação entre a categoria fundante - o trabalho - e a categoria fundada - a educação -, passemos à questão das classes sociais.

3.2 Classes sociais e práxis docente: os professores são proletários?

²¹ O ponto de partida para a análise da natureza e especificidade educação não é unânime entre os educadores marxistas. Saviani (1997, p. 15-16), por exemplo, embora defenda a centralidade do trabalho, entende que a educação é “um processo de trabalho” cuja natureza se situa no trabalho não material (a representação mental dos objetivos reais, por meio da ciência, da ética e da arte). A análise sobre a categoria “não material” em Saviani encontra-se em Lessa na obra *Trabalho e proletariado*, na parte 3 do capítulo III, p. 109-114.

Marx não deu um tratamento sistemático à categoria classe social, apesar de haver referência clara às classes em diversas obras, a exemplo de *O Capital*, vol. III, cap. XVIII; *O dezoito brumário*, parte VII; *A miséria da filosofia*, cap. II, 5, como também em obras publicadas em conjunto com Engels, a exemplo do *Manifesto Comunista* e de *A ideologia alemã*. A obra de Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845), também é uma referência importante neste debate.

No *Manifesto Comunista* (2008, p. 8-9), Marx e Engels descrevem, com clareza, uma característica peculiar a todas as sociedades fundadas na propriedade privada: a existência de classes sociais. Assim, na Roma antiga, encontramos “patrícios, guerreiros, plebeus e escravos”; no modo de produção feudal, “senhores feudais, vassalos, membros de corporações, artesãos e servos”, sem contar que “em quase todas essas classes, novas subdivisões” existiam. Com o advento do capitalismo, as classes não foram abolidas, mas houve o surgimento de “novas classes, novas condições de opressão e novas formas de lutas no lugar das antigas” (op. cit., p. 9). Portanto, a característica principal da sociedade capitalista foi a simplificação dos antagonismos de classe, mediante a constituição de duas classes fundamentais, que são “diretamente opostas”: a burguesia e o proletariado.

Levando em consideração a existência dessas duas classes fundamentais que caracterizam a sociabilidade capitalista contemporânea, burguesia e proletariado, algumas questões precisam ser esclarecidas: 1) como se situa o professor no contexto das classes sociais?; 2) que critérios definem o pertencimento de classe?

Seguindo as indicações de Lênin (2005),²² existem quatro critérios que possibilitam diferenciar os indivíduos e os grupos humanos: 1) o lugar que ocupam no sistema de produção, ou seja, se estão ligados diretamente à produção ou se desempenham atividades que não se inserem na esfera produtiva; 2) a maneira como estes indivíduos se relacionam com os meios de produção, isto é, se possuem ou não os meios de produção; 3) o papel que desempenham na organização social do trabalho, isto é, se exercem ou não o controle do processo produtivo; 4) o modo e a proporção de apropriação da riqueza social, se são produtores ou não de mais-valia.

Analisando o primeiro critério - *o lugar que ocupam no sistema de produção* -, a questão a ser respondida é a seguinte: os docentes es-

²² Cf. Lênin, Escritos, t. 29, p. 425. In: *As classes sociais no capitalismo*. ILAESE – Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos, 2005.

tão ligados diretamente à produção ou desempenham atividades que não se inserem diretamente na esfera produtiva?

Partimos do suposto de que o sistema do capital hodierno não aboliu o trabalho enquanto ato de transformação da natureza com o objetivo de criar valores de uso. Ao contrário, nesta quadra de crise estrutural, este processo continua a se dar por meio do trabalho produtivo, cujo objetivo é produzir mais-valoria. O trabalho produtivo é uma característica peculiar do capitalismo porque, através dele, inaugura-se uma forma completamente nova e distinta de exploração do trabalho humano: a produção de mais-valoria ou valorização do capital.

Ocorre, porém, como apropriadamente observou Lessa em sua obra *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo* (2007), que nem todo trabalho produtivo cumpre a função de intercâmbio orgânico com a natureza.

Se buscarmos fazer a relação entre o trabalho produtivo e as diversas formas de expressão da práxis docente na lógica capitalista, partindo de quatro exemplos apresentados por Fontana e Tumolo (2006, p. 7-8),²³ a saber, (1) o professor que ensina o filho a ler, (2) o que ministra aula particular, (3) o da rede privada de ensino e (4) o da rede pública,²⁴ aquele que contribui para o enriquecimento do empresário da educação é o da escola privada, através do processo da mais-valoria. Contudo, isto não significa dizer que a realização da mais-valoria resultou da relação entre o professor e a natureza. Assim, embora o professor da escola privada seja um trabalhador produtivo, no sentido atribuído por Marx, segundo o qual “apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valoria para o capitalista ou serve à autovalorização do capital”, ele não se encontra ligado *diretamente* à produção, já que pela própria natureza²⁵ de sua atividade não se dá

²³ Os autores se referem a tipos de trabalhos docentes existentes no capitalismo.

²⁴ A distinção que os autores fazem dessas “naturezas” de “trabalhos docentes” é a seguinte: o **professor que ensina o filho a ler** produziu um valor de uso para si, para sua família; o **professor que ministra aula particular** produziu uma mercadoria de sua propriedade e a vendeu, pois os meios de produção lhe pertencem; o **professor da rede privada de ensino** está inserido na relação de produção especificamente capitalista, pois vendeu sua força de trabalho para o proprietário da escola, produziu mais-valoria e, em consequência, capital, efetivando assim a exploração capitalista. Eles concluem que apenas este último é trabalhador produtivo.

²⁵ Fontana e Tumolo denominam o segundo subtítulo do artigo de *As ‘naturezas’ do trabalho docente no capitalismo*, ao analisarem esses quatro tipos de “trabalhos docentes”. Entendemos por natureza a “essência de um gênero; o conjunto das

a produção de valor de uso por meio da transformação da natureza. Como afirma Lessa (2007, p. 167),

o trabalho do professor permite ao capitalista se enriquecer ao acumular capital sem, contudo, produzir um novo meio de produção ou subsistência que seja acrescido à riqueza total já existente na sociedade. Ao final da aula do professor, a sociedade não conta com qualquer carro novo, metal, prédio etc.

Para Saviani (1991, p. 80), tomar os educadores como trabalhadores em processo de proletarização sob o ponto de vista da polarização entre trabalho produtivo e improdutivo constitui um equívoco, uma vez que esta via de argumentação não permitiria a compreensão da natureza do “trabalho em educação”. Disso resulta, conforme já mencionamos, que, para o autor, “a contraposição correta seria entre trabalho material e não material. No caso desta distinção, o que se pode constatar é que a produção não material não está diretamente vinculada ao modo capitalista de produção”.

Os critérios de análise de Saviani, como podemos perceber, são distintos daqueles adotados por Tumolo e Fontana, pois enquanto estes partem das categorias trabalho produtivo e trabalho improdutivo para fazer a distinção entre as “naturezas” de “trabalhos docentes” no capitalismo, Saviani (1991, p. 79), ao contrário, considera este ponto de partida um equívoco:

[...] essas distinções são equivocadas porque o que diferencia, propriamente, o trabalho produtivo do improdutivo é o fato de gerar mais-valia. Portanto, o trabalho improdutivo, independentemente dele se materializar ou não num objeto, independentemente de gerar ou não riqueza material, independentemente de produzir bens utilitários ou supérfluos, ele é produtivo na medida em que gera mais-valia. Nesse sentido mesmo o trabalho não material pode ser produtivo. [...]. Trata-se, aí, de uma polarização inadequada porque nós poderemos ter tanto o trabalho em educação que gera mais-valia como um trabalho em educação que não gera mais-valia.

Para o autor, essa polarização que coloca, de um lado, os professores das escolas particulares do lado do trabalho produtivo e, de outro, os professores das escolas públicas do lado do trabalho

propriedades que o definem” (LALANDE, 1996, p. 720), e aquilo que os autores chamam de identidade entre estes professores - ensinar - é o que na verdade constitui a natureza de sua atividade essencial, não importando se é na escola privada, pública, ao seu filho ou particular. Portanto, entendemos que a práxis docente não tem mais de uma natureza; o que existem são formas diversas de como uma mesma natureza que define aquilo que é essencial a todo professor - o ato de ensinar - se expressa no capitalismo.

improdutivo, inviabiliza a unificação da categoria docente, já que contribui para

dividir os professores, dificultando a proposição de bandeiras de luta comuns ao conjunto da categoria profissional. Em contrapartida, a distinção entre produção material e produção não-material permite situar o conjunto dos professores no âmbito da produção não-material naquela modalidade em que o produto do trabalho não é separável do ato de sua produção. Com isso se torna possível unificar as lutas dos professores a partir da especificidade do trabalho pedagógico, passando o conjunto da categoria, sob a liderança de sua entidade nacional, a reivindicar as condições de trabalho (salariais e organizativas) adequadas à natureza própria do trabalho educativo. (SAVIANI, 1991, p. 79).

Tanto o ponto de partida de Saviani como o de Tumolo e Fontana, como veremos, são insuficientes para a análise da práxis docente no contexto da luta de classe no interior da sociedade capitalista.

Retomando os demais critérios apontados por Lênin - a maneira como os professores se relacionam com os meios de produção, isto é, se possuem ou não os meios de produção; o papel que desempenham na organização social do trabalho, quer dizer, se exercem ou não o controle do processo produtivo; e o modo e proporção de apropriação da riqueza social, se são produtores ou não de mais-valia -, de modo geral tais critérios também se encontram presentes na produção atual, contribuindo para expressar a tese da proletarização docente.

Contudo, é necessário esclarecer que, dentre os autores citados, as análises de Tumolo e Fontana, embora comunguem da tese da proletarização docente, consideram que os pesquisadores por eles analisados sobre a temática relativa ao trabalho docente consideram apenas o processo de trabalho (trabalho concreto), e como entendem que o processo de proletarização do professor é resultante da precarização das condições de trabalho, do rebaixamento salarial, da desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação, entre outros, acabaram por não fazer a diferenciação entre professores que atuam na escola pública e os que atuam na escola privada:

No fundo eles compreendem a conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho. Daí a associação, que vários autores fizeram, entre o trabalho fabril e o trabalho docente, que foi gradativamente incorporando as características do primeiro, um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado, etc. Como, explícita ou implicitamente, identificam proletário com operário fabril e como têm evidenciado as profundas similari-

dades entre o trabalho fabril e o trabalho docente em grande parte dos casos, concluem que os professores têm se transformado em proletários. (TUMOLO; FONTANA, 2006, p. 10).

Os autores entendem que “é impossível apreender a classe proletária no âmbito do processo de trabalho” (TUMOLO; FONTANA, 2006, p. 10). A distinção que os autores estabelecem entre *processo de trabalho* (concepção de trabalho como intercâmbio homem e natureza) e *processo de produção capitalista* (trabalho produtivo) é o elemento central que lhes permite concluir que, do ponto de vista do processo de trabalho (trabalho concreto), não há nenhuma distinção entre os docentes, mas uma total identificação - são todos professores: “[...] os professores têm uma única identidade: ser professor” (FONTANA; TUMOLO, p. 9). E do ponto de vista das *relações de produção*, são de natureza totalmente diferente, de modo que apenas os docentes da rede privada estão inseridos no processo de produção de capital, o que os caracteriza como trabalhadores produtivos. Uma vez esclarecida essa questão, os autores concluem que o professor da rede privada é um proletário, mas o que faz dele um proletário não são suas condições de trabalho, salariais etc., pois,

independentemente das características do processo de trabalho, é um trabalhador inserido num processo de produção de capital. Como **proletário**, ele **‘deixa de ser’ professor**, ‘deixa de ser’ categoria profissional de professores e **‘passa a ser’ classe: classe proletária. Como classe proletária, o professor não se distingue dos outros trabalhadores proletários - ex.: cortador de cana de açúcar, metalúrgico, programador de sistemas, etc.** - que estabelecem a relação capitalista de produção e produzem capital. **Todos eles são um só, e a mesma coisa: classe proletária [...]**. (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 11, grifo nosso).

Em suas considerações finais, os autores em foco superam as análises do profissionalismo a-histórico, ressaltando a importância de discutir o papel dos professores

[...] não apenas como professores, mas sobretudo **como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo**. Não como ‘classe-em-si’, mas **como ‘classe-para-si’, classe revolucionária**, síntese histórica de todas as classes e segmentos que se contrapõem ao sistema sociometabólico do capital. (Idem, p. 14, grifo nosso).

Como ensina Lukács, a afirmação do trabalho como categoria fundante não significa dizer que todas as esferas sociais sejam redutíveis ao trabalho. Da mesma forma, o fato de na sociedade atual existirem duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, não

significa que todos os indivíduos que vivem da venda da sua força de trabalho, como é o caso dos professores, sejam proletários. Como esclarecem Fontana e Tumolo (2006), não são as suas precárias condições de trabalho o que faz do professor um proletário. Mas, a nosso juízo, tampouco o critério que determina que o professor da rede privada seja proletário seria, como entendem os referidos autores, a sua inserção nas relações de produção capitalista, ou seja, o fato de o referido professor produzir mais-valia. É preciso distinguir ainda entre proletário e assalariado, como Lessa (2007, p. 163-184) chamou a atenção, levando em consideração o “conteúdo material da riqueza social”, o produto peculiar a cada práxis e as diferenças de classe. Portanto, a análise da práxis docente no contexto das classes sociais na sociabilidade capitalista a partir da ontologia do ser social permite concluir, com Lessa (p. 168, grifo nosso), que, enquanto “[...] o proletário ‘produz e valoriza o capital’”, **o professor**, por sua vez, “**apenas ‘valoriza’ o capital**”.

Conclusão

A concepção a-histórica do professor como profissional da educação, predominante na legislação em vigor, que traduz a posição firmada no documento final do PNE ao considerar que os professores apenas “em última instância” podem ser considerados trabalhadores, evidencia a tentativa de concebê-los fora do contexto da luta de classes. Ora, as consequências deste tipo de discurso acabam incidindo sobre a organização sindical dos trabalhadores da educação, pois ao desconsiderar a identidade de classe do professor, contribuem para a disseminação de uma concepção de sindicato não como um instrumento de luta, senão atrelado cada vez mais à esfera estatal, secundarizando as lutas e, em seu lugar, priorizando os acordos e parcerias, em mesas de negociações que corroboram a cooptação das lideranças do movimento classista, caracterizando, portanto, um dos elementos que promovem o deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política.

Em relação às análises que defendem que o professor pertence à classe proletária, entendemos, ao contrário delas e com base em Lukács, que sua atividade não está voltada para o processo de transformação da natureza (teleologia primária). Tendo em vista esse critério ontológico fundamental não se pode, a rigor, definir como proletário, quer o professor da escola privada, que é um trabalhador produtivo inserido no processo de produção da mais-valia, quer o professor da escola pública, um trabalhador improdutivo que, em-

bora esteja inserido na lógica capitalista, não produz mais-valia. Ambos são trabalhadores porque, para sobreviver, precisam vender sua força de trabalho, porém, dentre os trabalhadores, somente o proletário produz “um novo *quantum* do conteúdo material da riqueza” (LESSA, 2007).

Dito de outro modo, o proletário e o professor da escola privada têm em comum o fato de ambos produzirem mais-valia. Contudo, apenas o proletário realiza a transformação da natureza, indispensável à existência humana, mediante um processo de produção de mais-valia. O professor da escola privada, por seu turno, embora produza mais-valia, não produz “um novo *quantum* do conteúdo material da riqueza”.

Qual a importância dessa polêmica questão não apenas no seu aspecto teórico, da investigação científica, mas, sobretudo, para a atividade prática e política dos trabalhadores da educação? Em outras palavras, qual o sentido da defesa da tese da proletarização docente ou, de modo inverso, quais as implicações da negação dessa tese?

A nosso ver, a defesa da tese da proletarização docente tem duas consequências: 1) a concepção do professor, como partícipe da classe proletária, que está em oposição fundamental à classe burguesa, tendo em vista que para Marx e Engels (2008, p. 26), “De todas as classes que hoje se contrapõem à burguesia, só o proletariado constitui uma classe verdadeiramente revolucionária”, o que implicaria uma ampliação da classe “verdadeiramente revolucionária”.²⁶

²⁶ Algumas análises atuais no campo do marxismo buscam compreender a classe revolucionária de forma ampliada. Este é o caso, por exemplo, de David Harvey, considerado um autor marxista da atualidade, com algumas obras publicadas no Brasil, a exemplo de *Condição Pós-moderna* (editora Loyola 1992); *O novo imperialismo* (Loyola, 2004) e, mais recentemente, em 2011, *O enigma do capital* (Boitempo), e que tem atingido também um grande público através de aulas em vídeo sobre *O capital*, de Marx (Cf. o site <http://davidharvey.org>). Embora o autor defenda a criação de uma alternativa superior ao capitalismo, por meio da revolução, considera que este papel decisivo não cabe mais ao proletariado, sendo necessário superar a concepção da esquerda tradicional, segundo a qual a produção é a forma dominante, sendo a fábrica o *locus* por excelência em que a luta de classe se dá, acompanhada do desenvolvimento da consciência de classe: “A ala obreirista da tradição marxista, de modo distinto, trata o processo de trabalho como a única posição a partir da qual a mudança verdadeiramente revolucionária pode vir, pois o poder real do trabalho de mudar o mundo está exclusivamente no ato do labor” (2011, p. 112). Para ele, é preciso criar um movimento anticapitalista, que exige uma aliança ampla formada por descontentes, alienados, destituídos, sem posse, cientistas, visando construir uma nova economia da natureza, que possibilite reconfigurações radicais na vida diária, na urbanização, nas relações sociais, nos sistemas de produção e arranjos institu-

Poder-se-ia associar a isso a defesa da inovação/ampliação da concepção de Estado em Marx, conforme entendem alguns estudiosos de Gramsci;²⁷ 2) Se o professor constitui “uma classe verdadeiramente revolucionária”, a escola traduziria o espaço a partir do qual será desencadeado também o processo revolucionário. Portanto, a escola teria a função social de transformar revolucionariamente a sociedade.

Em relação às implicações da negação da tese segundo a qual o professor não é proletário, entendemos que ela contribui para reafirmar, nos dias atuais, a centralidade ontológica no trabalho e não na política. Contribui, ainda, para esclarecer que definir o professor como trabalhador da educação e não como proletário não retira dele a possibilidade e a necessidade do desenvolvimento de uma concepção de mundo revolucionária, que contribua para o processo de construção de uma sociedade comunista, a partir do seu local de trabalho - a escola -, mas também para além dela, articulando-se às lutas sociais mais amplas da sociedade. Que fique claro que o professor não é o sujeito histórico revolucionário, e tampouco a escola é o *locus* desencadeador desse processo. Todavia, entendemos que pretender a revolução com uma classe proletária que não tem domínio dos instrumentos utilizados pela burguesia para explorá-la redundará em fracasso. A escola cumpre um papel social relevante, uma vez que permite ao proletário e à classe trabalhadora em geral o acesso aos conhecimentos criados pela humanidade. Contudo, ainda que seja importante, nos limites da emancipação política, lutar para que essas classes atinjam os níveis mais elevados de escolaridade, é necessário não perder de vista a direção do conteúdo formativo escolar: a emancipação humana, a construção de uma sociedade para além do capital.²⁸

cionais. Isto implicaria ser sensível às diferenças geográficas; criar novos meios ambientes e novas geografias, em substituição aos antigos; mudar a direção das tecnologias, entre tantos outros. O autor defende a importância de um movimento global de correvoionários não apenas para conter a lógica destrutiva do capitalismo, mas também como um instrumento de reorganização e construção de novas formas organizacionais coletivas.

²⁷ Bobbio, na obra *O conceito de sociedade civil* (1982, p. 32, grifo do autor), afirma que “[...] a teoria de Gramsci introduz uma profunda inovação em relação a toda a tradição marxista. *A sociedade civil, em Gramsci, não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura?*”.

²⁸ Como dizem Netto e Braz (2007, p. 107), os trabalhadores sentem a exploração, consideram que ela é injusta, mas não conseguem explicar, porque “É somente a análise teórica da produção capitalista, conduzida numa perspectiva de defesa dos interesses dos trabalhadores, que pode esclarecer o verdadeiro caráter

Referências

ARCARY, V. **Um reformismo quase sem reforma: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira**. São Paulo: Sundermann, 2011.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento Final**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Eixo IV Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Final**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. **Decreto 6755 de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996**. Título VI dos Profissionais da Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 21 jul. 2011.

_____. **Lei 12.014 de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 21 jul. 2011.

BERTOLDO, Edna. De trabalhador a profissional da educação: o fim da luta de classes? **Anais do 5º EBEM**. Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03f_t001.pdf. Acesso em: 10 jan. 2012.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro; Graal, 1982.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

COSTA, A; FERNANDES, E; SOUZA, A. **A proletarização do**

da exploração capitalista”. Portanto, é questionável que entre os marxistas se atribua à escola a função social de transmissora de conhecimentos, como se na sociedade capitalista isto já representasse para os trabalhadores uma grande conquista. Certamente o domínio da leitura e da escrita é indispensável, sobretudo nos dias atuais, mas é preciso que o professor vá além, transmitindo os conhecimentos a partir da perspectiva da luta de classe. Tarefa nada fácil, é verdade, mormente quando constatamos que a formação de professores em geral traduz, pelo caráter de seu conteúdo, o ideário da perspectiva burguesa.

professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Sundermann, 2009.

ENGUITA (1991): In: FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2092--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2092--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Mundo dos homens**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LÊNIN, W. **Escritos**. In: As classes sociais no capitalismo. ILA-ESE – Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos. São Paulo: Sundermann, 2005.

LUKÁCS, G. Il Lavoro. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riunite, 1981. (Tradução de Ivo Tönet, 96 p.).

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n° 4, 1978, p. 1-18.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1 - o processo de produção do capital. Vol. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1 – o processo de produção do capital. Vol. 2. Tradução de Reginaldo

Sant'Anna. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital: rumo à teoria de transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ORSO, José Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 49-63.

PAULO NETTO; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

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

VAISMAN, E.; FORTES, R. V. Apresentação. In: LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 9-31.

PARTE 2

TRABALHO, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E CRISE DO CAPITAL



Individualidade e o suposto subjetivismo da categoria alienação em Lukács

Gilmaisa Macedo da Costa¹

A obra do filósofo húngaro György Lukács alcançou nos últimos tempos uma divulgação bastante significativa no Brasil. Apesar de suas duas últimas produções não estarem traduzidas, na íntegra, para o português, a divulgação do seu pensamento é algo notório porquanto traz no seu interior aspectos fundamentais para o desvelamento de uma ontologia materialista na esteira dos grandes intelectuais. Certamente nessa divulgação emergem problemas por razões diversas, desde os decorrentes do desconhecimento da trajetória intelectual do autor e do percurso de sua obra em um tempo histórico determinado no interior do debate instaurado pela tradição marxista,² até o fato de que a leitura de obras da envergadura de *A Estética* e de *Para a Ontologia do Ser Social*, num contexto de desvalorização das grandes narrativas, ter posto como saída a realização do seu estudo mediante fragmentos. Afora isso, existem as controvérsias decorrentes de posições políticas distintas no interior do marxismo, baseadas em pontos de vista já cristalizados e que, nem sempre indo à fonte daquilo que efetivamente o autor produ-

¹ Professora da Universidade Federal de Alagoas e integrante do Grupo de Pesquisa Reprodução Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFAL.

² Há esforços neste sentido, como um texto intitulado Lukács, de Leandro Konder, 1980. As aproximações que se tinha a respeito dessa trajetória foram também enriquecidas com a apresentação de Ester Vaisman e Ronaldo Fortes na recente tradução para o português da introdução de *Lukács Prolegômenos para uma ontologia do ser social*, pela Boitempo, 2010. A obra do filósofo italiano Guido Oldrini, *György Lukács e i problemi del marxismo Del novecento* (2009), por sua vez, faz uma densa análise contextualizada desse trajeto.

ziu, incorrem em precipitações na crítica à obra antes mesmo de dominá-la efetivamente. É o caso da afirmação de que a categoria da alienação expressa na *Ontologia* de Lukács seria subjetivista porque o autor considera tal fenômeno em sua incidência sobre o indivíduo.

Ironicamente, a busca de recuperar o indivíduo como polo ontológico do ser social foi um dos pontos fundamentais na crítica de Lukács ao subjetivismo na apreensão dessa categoria social. Sua crítica neste aspecto se dá inicialmente contra o materialismo vulgar, que havia reduzido tudo ao econômico, pois seus intelectuais “reificaram e fetichizaram as leis econômicas até o ponto em que o indivíduo singular se mostrava como um objeto completamente passivo de sua ação” (1981, p. 255). Essa crítica ao determinismo econômico conforme concebido por alguns marxistas estruturalistas, sob a prevalência de um modelo mecânico e com base em uma estrutura atemporal de determinações, foi crucial para tal recuperação.

Mas Lukács se insurgiu também contra as tendências de apreensão da individualidade descolada da sociedade e restrita à interioridade do sujeito. É conhecido o debate em que contrapõe realismo e existencialismo, no qual denomina de *ontologias da decadência* tendências que postulam subjetivisticamente o indivíduo como fundamento último da sociedade. A recuperação do indivíduo como momento da totalidade social foi realizada por ele, insistindo fundamentalmente na ideia de que nenhuma apreensão correta da realidade pode apoiar-se no predomínio absoluto de elementos isolados da totalidade social, e por isso realiza um *tertium datur* que supera tanto o puro idealismo quanto o mero economicismo materialista. Se por subjetivismo fica entendida a ausência de qualquer outra realidade que a realidade do ser pensante; se por subjetivismo se entende um modo de pensar que considera somente aspectos subjetivos das coisas como intenção, ação e consciência, independentemente do real ontológico; se por subjetivismo se entende a afirmação de que a verdade está no indivíduo como fundamento do ser, nada mais estranho ao pensamento de Lukács do que tudo isso. De modo que o objeto de debate neste texto será o pretenso subjetivismo que alguns investigadores atribuem à categoria Alienação (*Entfremdung*) conforme defendida por Lukács em *Para a Ontologia do Ser Social*, na medida em que o autor trata da alienação em sua incidência sobre os indivíduos. Nosso propósito será o de argumentar que a acusação de subjetivismo não procede, visto que não há na *Ontologia* nenhum tratamento categorial que reduza o ser social ou aspectos dele ao plano do pensamento ou do indivíduo isolado da totalidade social.

Identificaremos os nexos essenciais que configuram, no universo

categoria de sua *Ontologia*, uma relação dialética e necessária entre objetividade e subjetividade, e, ao mesmo tempo, sua não identidade, que infirma por completo, em princípio, a ideia de qualquer subjetivismo. Essa configuração se delineia decisivamente no autor a partir de uma postura ontológica que, tomando o trabalho como base fundante do ser social, identifica nele os nexos fundamentais da relação sujeito (a sociedade) e objeto (a natureza), tendo sempre presente que a objetividade material precede o sujeito. Somente da relação instituída entre homem x natureza, sendo a natureza anterior ao homem, decorre um processo histórico de desenvolvimento social no qual emerge a subjetividade humana, o pensamento humano como expressão de um novo gênero, instaurando, inclusive, o fundamento do conhecimento – nesse sentido a subjetividade é componente do processo histórico. Ser e pensar, ainda que diferentes entre si, somente existem em unidade mútua, configurando uma relação indissociável cuja base é objetivamente material. Nessa relação, sujeito e objeto constituem uma unidade, mas não uma identidade, de modo que essa constatação ontológica vai figurar como pressuposto metodológico na apreensão de todas as categorias do ser expressas em *Para a Ontologia do Ser Social*.

1 Os pressupostos ontológicos em oposição aos gnosiológicos e lógicos

Já quanto aos aspectos relacionados ao conhecimento, a *Ontologia* de Lukács faz a crítica a qualquer subjetivismo. A interlocução que Lukács estabelece com Kant, com Hegel e com tendências fenomenológicas se refere, não só, mas especialmente à crítica ao domínio da prerrogativa da subjetividade sobre o real. O seu debate com Kant e com Hegel é muito amplo. Pretende-se realçar aqui como ele discute os problemas que resultam dessa prerrogativa, justamente porque não consideram adequadamente a objetividade como existente em-si.

Quanto a Kant, apesar de todo o mérito em matéria de expressar a essência da objetividade natural, Lukács identifica nele limites que impossibilitaram uma influência decisivamente consequente da filosofia kantiana para a ciência. As ciências da natureza, em franco processo de constituição desde o Renascimento, permanecem hostis em relação à filosofia kantiana apesar dos seus esforços de juventude em explicar o ser natural. As descobertas realizadas pelo jovem Kant sobre os princípios de conhecimento presentes no ser natural não couberam em seu sistema gnosiológico abstrato, e esse sistema

acabou por encobrir a tentativa de revelar a essência e a relação dos tipos de ser. Ou seja:

Como, segundo todos sabem, ele quer fundamentar a realidade partindo da capacidade de conhecimento, e não fundar o conhecimento partindo do ser, existem para ele, primária e irrevogavelmente, apenas estes dois reinos: causalidade mecânica e atos livres de liberdade (produzidos por sujeitos que põem conscientemente seus fins no mais elevado nível espiritual da ética. (LUKÁCS, 2010, p. 55).

Neste nível se situa o imperativo kantiano da subjetividade sobre o real.

O conhecimento nessa perspectiva kantiana explica-se a si mesmo, e como se trata de uma relação em que indivíduos isolados podem conhecer algo que está diante deles mediante julgamentos *a priori* e tendo no horizonte que a coisa em si é incognoscível, acaba por resultar na ideia de que o conhecimento é impossível. Além do mais, trata-se de um conhecimento por um indivíduo descolado de toda relação social, descolado de sua essência ontológica real. A prerrogativa do sujeito na condução do conhecimento o esvazia da apreensão da objetividade efetiva duplamente: por se tratar simplesmente de uma relação do indivíduo com o desconhecido; por se tratar de um processo reduzido a uma intelecção em que o conhecimento funda o objeto incorrendo na prioridade do método idealmente orientado pelo sujeito. Foi uma postura gnosiológica por excelência que influenciou toda a teoria do conhecimento no século XX.

Com Hegel o problema será de outra natureza. Hegel pensa o conhecimento como um processo histórico, como a afirmação de um gênero humano. Foi o primeiro filósofo a dizer que o homem só será capaz de explicar a consciência como um processo de desenvolvimento do humano - é o ser do homem portador de um princípio e de um fim que determinarão a consciência, e não o contrário. Era uma novidade na questão metodológica. Hegel, pela primeira vez, discute a relação sujeito/objeto, o problema do método, não mais como um problema relativo a um indivíduo e a um objeto, como o fizera Kant, entre outros, e sim como o de uma humanidade que busca explicar-se a si mesma. Para Lukács, o caminho metodológico de Hegel é pela via de um idealismo objetivo; nele “predomina metodologicamente o momento do caráter processual, histórico enfim, de cada ser, não importa seu tipo, dispensando por isso qualquer distorção gnosiológica” (Idem, p. 55). Entretanto,

dada a logicização, corrente em Hegel, de cada constelação intrinsecamente ontológica em todas as conexões do ser, estas foram reinterpretadas de modo lógico-sistematizante. A relação de causalidade e teleologia na estrutura total da imagem do mundo também experimenta o mesmo destino. (Idem p. 55-56).

O real histórico se converte no resultado de um ato teleológico universal reduzido a pura teleologia.

A teleologia para Hegel é componente de todos os graus do ser, e as relações entre eles é necessariamente pensada mediante uma lógica idealmente construída. Assim, Lukács não vê em Hegel distorções do tipo gnosiológico a respeito do ser da natureza, mas o domínio de uma lógica na articulação dos processos naturais que conduz a contradições desorientadoras na apreensão de suas relações. Como Hegel não entendeu que somente no ser social operam pores teleológicos e partiu diretamente dos processos da natureza, não percebeu que estes nada têm que ver com processos teleológicos, mas simplesmente se constituem em causalidade dada, esta última, para Lukács, *princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo*, significando que nela não opera nenhum ato teleológico, que na natureza não há teleologia. O entendimento de que em Hegel a teleologia é um componente da lógica que articula o ser em geral é um ponto fundamental para a superação do trabalho como categoria lógica em Hegel por parte da ontologia de Marx, quando este último identifica a teleologia como categoria exclusiva do ser social.

A transposição automática da dinâmica concreta de um grau de ser para os outros, do mesmo modo que tomar qualquer elemento isolado como domínio único, só contribui para distorções no conhecimento da constituição do ser. A contribuição de Hegel ao conhecimento humano, quando identificou os conceitos centrais da dialética e das leis da sociedade capitalista, é qualitativamente superior a de muitos que o precederam, entretanto o fez de modo especulativamente abstrato e idealista, sob a suposição de um sujeito/objeto idêntico. Para ele o espírito, e somente ele, constitui a essência do homem, tendo sua forma no espírito lógico-especulativo. Consequentemente, a superação de qualquer contradição capitalista, mesmo as econômicas mais básicas, é limitada meramente ao plano da consciência. Enfim:

Tanto a concepção da coisa-em-si kantiana, abstrata, incognoscível, sem qualidades, que concebe a nossa realidade como um mundo de meros fenômenos, quanto a ontologia histórico-logicizada de Hegel sobre o sujeito/objeto idênticos e, mais ainda, os sonhos irracionalistas do século XIX, nos afastam muitas vezes de uma legítima problemática do ser. Em nossos dias, a posi-

ção da individualidade, que parece totalmente isolada na sociedade capitalista e ao mesmo tempo é concebida como “átomo” autocrático, tornou-se o fundamento efetivo de ontologias temporariamente influentes como “*action gratuite*”, como derrelição na existência, como confrontação com o “nada”, tudo isso pouco contribuiu para a solidez e a fecundidade aqui exigidas para o embasamento ontológico do conhecimento. (LUKÁCS, 2010, p. 39).

De maneira que este combate aos problemas decorrentes do conhecimento já mostram uma impossibilidade de subjetivismo em Lukács, indicando que a objetividade tem a prerrogativa sobre o sujeito, sem o que a abordagem ontológica do conhecimento pode ser comprometida. Toda categoria do ser social tem para ele uma base objetiva efetivamente existente; deste modo o problema da alienação em sua incidência nas individualidades tem igualmente uma base objetiva – o processo de desenvolvimento humano a partir do trabalho enquanto uma totalidade complexa, uma totalidade que é um compósito de múltiplas determinações sociais.

Afastando-se do subjetivismo, a investigação de Lukács em sua última obra da maturidade retomou os fundamentos ontológicos de Marx, o que resultou no delineamento de uma ontologia materialista apoiada, o mais radicalmente possível, no ser objetivamente existente e situada no quadro do desenvolvimento do homem. Ele deixa bem claro, porém, que enquanto na análise do capitalismo, a preocupação de Marx (1983, p. 12), como afirma o próprio, era pesquisar “o modo de produção capitalista e as suas relações correspondentes de produção e de circulação”, a sua é pesquisar o ser social no sentido mais geral. Tanto que enquanto Marx, ao analisar a reprodução,

investiga acima de tudo a economia do capitalismo, isto é, de sua formação já totalmente social, nela a relação mercantil constitui o ponto de partida ontologicamente mais adequado para a exposição, do mesmo modo como o é o trabalho para as nossas considerações sobre o ser social em geral. (LUKÁCS, 1981, p. 141).

Assim, ele deixa claro que a sua análise do ser social requisita um ponto de partida adequado ao objeto de investigação, tal como para Marx a relação mercantil foi a mais adequada ao analisar o capitalismo como forma social particular na qual a mercadoria é uma categoria central. Ele demarca, então, diferenças na apreensão do ser social em sentido mais geral e em suas peculiaridades, a requerer do investigador a descoberta das leis internas mais decisivas da objetividade sobre a qual se debruça para conhecer. Mas, assim como Marx em sua polêmica contra todo idealismo subjetivista, assume uma posição ontológico-materialista, tendo por referência que a ob-

jetividade é uma propriedade originária de todo ser e que deve ser apreendida adequadamente pelo pensamento.

No aspecto relativo à gênese do ser social, o trabalho é, para Lukács, a categoria portadora das determinações essenciais que abre aos homens a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e de capacidades inteiramente novas como um gênero humano cuja unidade mínima é o indivíduo social. E isso do ponto de vista ontológico objetivo: sociedade e indivíduo são ontologicamente reais e ontologicamente existentes em um processo de reprodução social no qual a constituição da subjetividade é um elemento da história dos homens. A subjetividade humana só se constitui enquanto tal pelo fato de o homem realizar objetivações e, ao realizá-las, objetivar-se a si mesmo. Somente o homem realiza objetivações conscientemente orientadas à realização de uma finalidade, e ao produzir o novo na interação com a natureza, o homem produz novas realidades e reproduz-se como homem, como ser genérico. Assim, somente se constitui subjetivamente por ser um ente objetivo, e evidentemente os indivíduos são os portadores imediatos dessa subjetividade socialmente construída.

A subjetividade, para Lukács, no sentido mais geral e no sentido mais singular, ainda que uma consciência já se encontre *in nuce*, nas formas mais primordiais do trabalho, é um produto histórico decorrente do desenvolvimento do ser social, enquanto movimento dialético em que as forças produtivas criadas pelos próprios homens retroagem sobre eles, impulsionando a constituição dos sujeitos como individualidades, como grupos humanos, como sociedades. Esses complexos sociais seriam intimamente articulados à totalidade histórico-social delineada ao longo do desenvolvimento humano, cuja forma societária inteiramente social é o capitalismo. Mas o desenvolvimento humano é desigual, contraditório e marcado pela alienação, conforme será visto na sequência.

2 A alienação e a individualidade

Na base da interpretação de Lukács sobre a alienação está inicialmente o debate de Marx com os anticapitalistas românticos em *Teorias da mais-valia*, quando este se contrapõe a considerações abstratas sobre o processo humano, tendo como interesse central “a totalidade do desenvolvimento (incluindo o indivíduo) na sua inteireza histórica”. Para Marx o processo em que as forças produtivas se desenvolvem é marcado por uma contradição dialética fundamental que não foi corretamente apreendida:

Não se compreende que este desenvolvimento das capacidades da espécie *homem*, ainda que se realize primeiramente às custas do maior número de indivíduos humanos e de todas as classes humanas, parta, enfim, deste antagonismo e coincida com o desenvolvimento do indivíduo singular, que, portanto, o mais alto desenvolvimento da individualidade seja obtido somente através de um processo histórico no qual os indivíduos são sacrificados. (MARX *apud* LUKACS, 1981, p. 561-562).

O crescimento das capacidades do gênero humano resulta de um processo histórico que custa aos homens o sacrifício de indivíduos e de classes sociais. Um aparente paradoxo é que justamente a partir desse antagonismo as individualidades alcancem um alto grau de desenvolvimento. De fato, não se trata de um paradoxo, mas da antítese dialética entre desenvolvimento das forças produtivas e desenvolvimento da individualidade, ou, melhor dizendo, da alienação. Historicamente os indivíduos sempre se mostraram inteiramente dependentes do grupo social. A vida deles era indissociável da vida em sociedade; mas isso muda substancialmente na sociedade burguesa, quando a produção se torna meio de o indivíduo realizar seus fins privados, inclusive tornando-se “livre” para comercializar sua força de trabalho. Em uma sociedade inteiramente social a capacidade produtiva dos homens se amplia em níveis nunca alcançados anteriormente. A produção de coisas transformadas em mercadorias se intensifica enormemente mediante a utilização do conhecimento científico.

É nesse período histórico que os indivíduos vão aparecer, no pensamento e na prática, como individualidades isoladas e como objeto de estudos e teorizações do ponto de vista econômico, político e filosófico de alto nível intelectual. Marx (1983, p. 4) assevera que “a época que produz esse ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as relações sociais (e, desse ponto de vista, gerais) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento”. Vê-se assim que os indivíduos somente emergem em seu aparente isolamento na forma mais desenvolvida do gênero humano, regida pelo modo de produção capitalista, no qual as forças produtivas estão muito avançadas. Então serão vistos como seres singulares, até mesmo como mônadas, dando margem a ser pensados como fundamento da sociedade.

Em *Os manuscritos econômico-filosóficos* (2002), Marx já havia mostrado que, instituída a propriedade privada,

todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de *todos* os sentidos, pelo sentido do *ter*. O ser humano viu-se forçado a

reduzir-se a esta total miséria a fim de produzir toda a sua riqueza interior. (2002, p. 142).

Todas as suas forças são destinadas e submetidas aos valores da propriedade. Por outro lado, ele não se realiza no trabalho,

não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito [...] o trabalho em que o homem se aliena é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. (Idem, p. 114).

Evidencia-se que a alienação do trabalho tem uma base objetiva que incide subjetivamente no indivíduo trabalhador. Lukács realça “o equívoco dos seguidores ‘críticos’ de Marx que consideram o problema da alienação uma questão específica do jovem Marx (ainda filósofo), superada depois pelo ‘economista’ maduro” (LUKÁCS, 1981, p. 561). Ao contrário, o Marx “maduro” enfatiza a alienação do indivíduo trabalhador em diversos momentos, como se pode ver:

Enquanto a cooperação simples em geral não modifica o modo de trabalho do indivíduo, a manufatura o revoluciona pela base e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, [...] os trabalhos parciais específicos são não só distribuídos entre diversos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado num motor automático de um trabalho parcial. (MARX, 1983, p. 283).

O seu pensamento evidencia o movimento objetivo da base econômica em direção à alienação do trabalhador. Em outro momento salienta a separação não só física, mas espiritual do homem trabalhador, da sua condição de gênero humano. Em *O Capital*, por exemplo, diz:

O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destroçada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia. (MARX, 1982, p. 177).

A visão de Lukács de que a alienação consiste no sacrifício dos indivíduos porque os degrada espiritualmente em oposição ao gênero humano tem raízes justamente em Marx. Mas em nenhum momento essas raízes são meramente subjetivas. Afirma Lukács:

Se, portanto, contra esta falange de preconceitos, queremos entender corretamente a essência da alienação, devemos mais uma vez voltar à teoria de Marx, já por nós exaustivamente discutida aqui. Em síntese, podemos dizer: primeiro, toda alienação é um fenômeno que tem fundamento socioeconômico e, sem uma clara mudança da estrutura econômica, nenhuma ação individual é capaz de mudar nada de essencial em tais fundamentos. Segundo, toda alienação, embora nascendo sobre esta base é, todavia, antes de tudo um fenômeno ideológico, cujos efeitos restringem de tantos lados e tão solidamente cada indivíduo investido dela, que a superação subjetiva pode ter lugar na prática somente como ato do próprio indivíduo. (1981, p. 612).

A formulação marxiana de que a forma social mais desenvolvida é alcançada mediante o sacrifício dos indivíduos é ponto de partida de Lukács para o aprofundamento do tema, sob o entendimento de que há uma contradição dialética entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento das personalidades, enquanto caráter essencial do fenômeno da alienação. Para ele:

O fenômeno enquanto tal, como é delineado com clareza por Marx em trechos ora citados, pode ser formulado assim: o desenvolvimento das forças produtivas é necessariamente também o desenvolvimento das capacidades humanas, mas – e aqui emerge plasticamente o problema da alienação – o desenvolvimento das capacidades humanas não produz obrigatoriamente aquele da personalidade humana. Ao contrário: justamente potencializando capacidades singulares, pode desfigurar, aviltar, etc. a personalidade do homem. (Basta pensar nos muitos especialistas do atual trabalho em *team*, cujas refinadas e cultivadas habilidades especializadas são, ao máximo grau, destrutivas para a personalidade). (Idem, p. 562-563).³

³ Lukács faz aí alusão a um fenômeno visível mais precisamente desde a década de 1960, o trabalho em *team*, no sentido de que quanto mais a produção impulsiona a especialização, mais pode desfigurar a personalidade. O trabalho em *team* não é senão um momento contemporâneo do processo produtivo que se propôs a suceder o modelo fordista/taylorista baseado na racionalização das tarefas produtivas, quando, “em vez de fazer um veículo inteiro, um operário faz apenas um número limitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho” (GOUNET, 1999, p. 19). Se esse modelo fordista/taylorista desfigurava a personalidade do trabalhador, desqualificando suas potencialidades criativas e convertendo-as em simples atividades mecânicas, o trabalho em *team* o faz de outra maneira. O trabalho é intensificado com “a mudança da relação um homem/uma máquina para a relação de uma equipe/um sistema (onde cada homem opera em média cinco máquinas)”, de modo que “a luta patronal contra o ócio operário atinge um patamar superior” (Idem, p. 29). O operário torna-se polivalente com a aquisição de mais aptidões que no modelo de administração produtiva anterior, mas essas habilidades não são favoráveis ao trabalhador, pois mais uma vez o seu tempo será absorvido pelo seu trabalho para o capitalista, e em grande parte através de horas extras. Ainda que constitua uma mudança na forma, os caracte-

Trata-se de um fenômeno no qual se imbricam os determinantes da base material que configuram o crescimento das capacidades humanas e os influxos ideológicos que agem sobre as individualidades articulados em um desenvolvimento desigual e contraditório. Ele reafirma que “o desenvolvimento das forças produtivas provoca diretamente um crescimento das capacidades humanas, mas pode, ao mesmo tempo e no mesmo processo, sacrificar os indivíduos (classes inteiras)” (Idem, p. 562). Aí reside a desigualdade do desenvolvimento gerador da contradição entre desenvolvimento das forças produtivas e desenvolvimento da personalidade, que Lukács identifica como a essência subjetiva da alienação. Portanto, o “sacrifício” dos indivíduos não está desarticulado da classe social. Ou seja, limita suas capacidades e o desenvolvimento da sua personalidade segundo os ditames das estruturas sociais particulares e das contradições nelas imperantes, podendo apresentar alienações com formas e conteúdos diversos em distintas sociedades e distintos momentos do desenvolvimento humano.

Na delimitação da essência concreta da alienação Lukács reconhece a existência de alienações em sentido plural, como as alienações entre os sexos, as alienações raciais, entre outras, tendo sua incidência sobre os indivíduos através das ideologias como principais veículos. Uma incidência que se efetiva na interação dos indivíduos com a sociedade na qual vivem e agem, visto que sociedade e indivíduos são profundamente imbricados e indissociáveis. No plano da base econômica, seu pensamento enfatiza justamente a citação de Marx: “A produção pela produção não quer dizer outra coisa senão o desenvolvimento das forças produtivas humanas, portanto, *desenvolvimento da riqueza da natureza humana como fim em si*” (MARX *apud* LUKÁCS, Idem, p. 561). Ou seja, para Marx a produção corresponde à riqueza das capacidades humanas, entretanto o homem separado dos fins que correspondem ao desenvolvimento genérico é o homem separado de si mesmo como gênero. Uma separação que para Lukács ocorre no momento em que se instaura a exploração do homem pelo homem, e por isso mesmo tem caráter histórico-social, não sendo esta uma condição humana geral e insuperável. Superá-la

teres fundamentais do domínio do capital sobre o trabalho não são superados, portanto, da alienação do trabalho. Ele não tem como apropriar-se socialmente da riqueza produzida senão nos limites de sua condição de classe. Aliado a isso, a sua personalidade, compreendido aí o potencial unificado de suas capacidades singulares, é reduzida a uma média produzida socialmente por esta condição e empobrecida, uma vez que não expressa o surgimento de novos valores, mas a reafirmação dos já vigentes.

significa a criação de uma humanidade para si, tendo o *desenvolvimento da riqueza da natureza humana como fim em si mesmo*, ou seja, o alcance da emancipação humana. Se o crescimento das capacidades até hoje abre novas possibilidades em matéria de aumento da produção, de liberação de parcelas da sociedade do trabalho exaustivo e de crescimento das forças produtivas, ele igualmente gera empecilhos ao desenvolvimento das individualidades em sentido omnilateral.

A concepção de capacidade humana que Lukács analisa tem também uma base objetiva originalmente vinculada à sensibilidade do homem como ente natural e objetivo. Mediante o trabalho como ato fundante do ser social e o afastamento das barreiras naturais, devido às quais os momentos sociais predominam sobre os naturais, a sensibilidade humana expressa através do olhar, do tato, do paladar, do olfato e da audição se torna humana, desenvolve-se e alcança níveis muito altos na arte, por exemplo. A capacidade cognoscitiva se eleva ao nível de filosofia e de ciência; a habilidade manual e corporal avança imensamente como expressões únicas ativas e criativas do gênero humano. Tudo isso se articula ao crescimento das capacidades produtivas pela transformação da natureza e do próprio homem no interior das relações sociais, à medida que os próprios sentidos são educados. Aí está a base objetiva da riqueza humana omnilateral que as relações criadas pelos homens acaba por limitar, pois uma personalidade rica implicaria o livre desenvolvimento das potencialidades de cada um, dispondo também do tempo como campo do desenvolvimento humano. Entretanto, o crescimento das capacidades não gera necessariamente o desenvolvimento das individualidades, pelos limites impostos a esse desenvolvimento numa sociedade dividida em classes, como observou Tertulian (2004, p. 13):

Os indivíduos ficariam restritos neste nível a sua pura *particularidade* enquanto agentes da reprodução social, sem chegar a transgredi-las em direção à verdadeira autonomia de sua personalidade e à autoafirmação de suas qualidades mais humanas.

Diferentemente disso:

O **gênero humano para si** exprimiria justamente esta transgressão em direção ao verdadeiro crescimento da personalidade, onde o “**desenvolvimento das forças humanas**” se transforma, segundo a expressão de Marx, em um “**fim em si mesmo**” e onde a ação individual adquire uma dimensão universal se inscrevendo no processo de emancipação humana. (Idem, p. 13-14, grifo do autor).

A nosso ver, aí reside uma decisiva preocupação de Lukács no tratamento da individualidade como momento da totalidade do desenvolvimento humano-genérico: a perspectiva de que a superação das alienações da personalidade em direção a uma profunda articulação entre indivíduo e gênero é um componente essencial da emancipação humana, quando verdadeiramente o desenvolvimento humano se apresentaria como um fim em si mesmo.

Enfim, é a partir do próprio Marx que a reflexão de Lukács tenta explicar o fenômeno da alienação. Uma teoria da personalidade surge dessa reflexão, desvendando um dos mais significativos momentos da totalidade social, a subjetividade humana resultante do processo da individuação articulado à socialidade, mostrando-se como conhecimento significativo na explicitação dos fenômenos alienadores nas relações sociais.

Considerações Finais

A incidência da alienação sobre as individualidades na *Ontologia* de Lukács não autoriza uma interpretação desse importante problema de conhecimento do ser social sob o rótulo de subjetivismo. Tal rótulo decorre de um profundo desconhecimento da teoria da alienação do autor, aqui apenas apontada, podendo mesmo impedir o entendimento das importantes contribuições que ela traz ao tema da individualidade e de certas alienações contemporâneas nas relações sociais. Pode impedir igualmente o esclarecimento de sua apreensão sobre possibilidades de superação de determinadas alienações pelos indivíduos, em direção ao tema da emancipação humana.

Lukács pensa a individualidade tendo uma base objetiva, o fenômeno histórico do processo de individuação em estreita relação com a socialidade, enquanto componentes da totalidade social. Em nenhum momento ele postula a existência do indivíduo independentemente da sociedade. Em nenhum momento afirma a existência da alienação como mero fenômeno subjetivo para além da base econômica. Sua aproximação ao tema aprofunda o que já havia sido tematizado por Marx, desvendando o caráter da alienação da personalidade no sentido de que a totalidade social, não sendo redutível à economia, tem, no seu interior, complexos ideológicos. Estes são veículos privilegiados da alienação que incidem sobre as individualidades.

O universo categorial do ser, em particular do ser social conforme exposto por Lukács, supera toda concepção subjetivista em

dois aspectos fundamentais: Primeiro, a apropriação intelectual da objetividade pelo sujeito toma por suposto o ser em sua existência independentemente desse sujeito, de modo que a correta apreensão do real se efetiva tendo por primado a objetividade, ou seja, o ser enquanto ser existe independentemente do conhecimento, e este último é o esforço do sujeito para se apropriar da realidade, no sentido de transformá-la em resposta às suas necessidades. O problema ontológico tem o primado em relação ao problema do conhecimento, e aí já supera qualquer impostação gnosiológica ou idealista que seja típica do subjetivismo. Segundo, o indivíduo jamais é o fundamento da sociedade. O indivíduo é a unidade de um gênero, vale dizer, a humanidade em seu desenvolvimento histórico. Lukács entende o indivíduo humano justamente nessa indissociabilidade de indivíduo e gênero e em sua necessária peculiaridade, pois o modo de existência da individualidade é um modo mais específico ou mais geral do gênero. O gênero em sentido universal aparece como um imenso conjunto indiferenciado de indivíduos, mas nesse sentido, apenas, não passa de uma abstração; portanto, o indivíduo é sempre forjado na interação com a sociedade na qual vive e age, e sua personalidade resulta das condições objetivas que possibilitam ou não o desenvolvimento de suas capacidades segundo os determinantes estruturais da sociedade. As condições históricas atuais propiciam a alienação dos indivíduos e de classes inteiras como um produto da contradição entre desenvolvimento das forças produtivas e desenvolvimento das individualidades.

Por fim, do ponto de vista ontológico objetivo, sociedade e indivíduo são ontologicamente reais e ontologicamente existentes em um processo de reprodução social no qual a constituição da subjetividade é um elemento da história dos homens, de fundamental importância para o entendimento da consciência em direção à emancipação humana. Uma correta e necessária análise da alienação em sua incidência sobre o indivíduo implica articulação aos nexos categoriais mais decisivos do ser social, sem o que o entendimento da *Ontologia* pode ser comprometido, incorrendo em avaliações precipitadas como as de subjetivismo.

Referências

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo**: na civilização do automóvel. Trad. Bernardo Joffily. São Paulo: Boitempo, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Trad. Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** Os economistas, São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O Capital.** Livro primeiro, V. I. Tomo I, Os economistas, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Grundrisse.** Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2006.

OLDRINI, Guido. **György Lukács e i problemi del marxismo del novecento.** Napoli: La città del sole, 2009.

TERTULIAN, Nicolas. Marx: uma filosofia da subjetividade. Trad. Juarez Duayer. **Outubro**, nº 10, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2004.



Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível?

Reivan Marinho de Souza¹

Introdução

Neste artigo, abordam-se as formas de controle do capital sobre o trabalho no contexto da crise capitalista contemporânea. Problematiza-se a suposta superação das formas coercitivas de controle do capital e a afirmação das formas mais “humanizadas” de domínio sobre o trabalho presentes na produção flexível. É explicitada a crise capitalista e seu processo de reestruturação, as formas de controle na produção flexível e as consequências desses processos para a reprodução da força de trabalho.

As mudanças socioeconômicas engendradas pela reestruturação produtiva com base na incorporação do modelo flexível transformaram as concepções de controle de qualidade e de qualidade de vida em mecanismos técnico-operativos e em formas ideológicas necessárias às requisições do capitalismo do século XXI. Por tratar das alterações do processo produtivo, do controle da força de trabalho e dos mecanismos de exploração, este estudo assume uma dimensão crítica de análise, pois reafirma o controle do capital no que se refere à intensificação das formas de subordinação do trabalho.

¹ Doutora em Serviço Social. Professora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) e do Curso de Graduação da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de pesquisa sobre Reprodução Social. *E-mail*: reivansouza@yahoo.com.br.

Pretende-se desvendar nessas concepções as formas sutis/manipulatórias de controle, que atingem a subjetividade do trabalhador para produzir seu “envolvimento” e adesão à modernização capitalista. O pressuposto é de que nesta sociedade regida pela separação entre produtores da riqueza e controle da produção social não há possibilidade de atendimento das necessidades reais de reprodução social dos trabalhadores. Atualmente, essas reflexões constituem nosso projeto “Controle e Trabalho: determinações necessárias à reprodução capitalista”, vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Reprodução Social do PPGSS/FSSO-UFAL.

1 Crise capitalista e seu processo de reestruturação

Até os anos 1970, os países centrais ou economias industrializadas vivenciaram um longo período de crescimento econômico considerado os “anos gloriosos” do capitalismo, e por Mandel (1982) como a segunda “longa onda expansiva” do capital, momento em que se identifica a expansão da acumulação, associando, nesse mesmo processo, períodos longos de prosperidade intensos e períodos curtos e superficiais de crises de superprodução. Esse momento é marcado pelo domínio hegemônico dos Estados Unidos na política econômica mundial, cujo padrão de acumulação rígido associava-se ao modelo fordista de organização produtiva e à política de regulação econômica keynesiana.

No entanto, a dinâmica do capitalismo, nos anos de 1970, apresenta os traços mais contundentes de uma crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002/2009),² inaugurada com a crise do petróleo, em que se agravam suas contradições expressas nos limites dos processos de valorização e de acumulação e nas formas de reprodução social que garantiam trabalho e uma política de proteção social (di-

² Para Mézáros (2009, p. 32), “o capitalismo experimenta hoje uma profunda crise, impossível de ser negada por mais tempo, mesmo por seus porta-vozes e beneficiários”. Para ele, o sistema metabólico do capital se aproxima de seus limites estruturais, dos limites de suas contradições internas, não sendo possível o capital retomar as taxas de crescimento que alcançou num dado momento histórico. A crise atual assume dimensão estrutural, pois expressa os limites da expansão e acumulação monopólica no século XX, explicitando estruturalmente as consequências econômico-sociais “da disjunção entre necessidade e produção da riqueza” que a essência reprodutiva do capital instituiu desde suas origens na sociedade. Essa disjunção complexamente desenvolvida no capitalismo configura “a subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca – no interesse da auto-realização ampliada do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 606).

reitos e benefícios sociais). Essa crise se traduz, por parte do capital, na queda tendencial da taxa de lucro,³ no desgaste do padrão *taylorista-fordista* de produção, na desestruturação do *Welfare State* e na hipertrofia do sistema financeiro. Para o trabalho, reflete o insuficiente atendimento das necessidades sociais da maior parte das populações no mundo, os elevados índices de pauperização, a precarização e a flexibilidade das relações de trabalho, a intensificação da exploração e a emergência do fenômeno do desemprego estrutural. Torna-se evidente a incapacidade das forças econômicas de controlar, através do fordismo e das políticas keynesianas, as contradições imanentes ao desenvolvimento capitalista.

É o início de um período recessivo do capitalismo que se estende até os dias atuais. É o momento em que se evidenciam baixas nas taxas de crescimento econômico, nos níveis de produtividade e nas formas de reprodução social. A crise não se apresenta de modo temporário, nem está centralizada num aspecto ou num conjunto de fatores. Seu tempo de duração longo e persistente evidencia sua dimensão generalizada, marcada pelo processo “de retração da atividade econômica em todos os países capitalistas centrais” (MOTA, 1995, p. 50).

Acrescente-se a tais considerações que é, portanto, imanente à dinâmica capitalista a convivência com tendências recessivas, reveladoras do movimento ascendente e descendente de acumulação do capital no decorrer de seus ciclos econômicos. Esse movimento de oscilação é inevitável, pois constitui as leis internas do modo de produção capitalista. Não é nosso propósito aqui aprofundar tal processo, mas tão só destacar a existência desse movimento cíclico e contraditório na continuidade histórica da produção de mercadorias e da mais-valia.⁴

A economia capitalista passa, portanto, por um período recessivo que se arrasta desde 1970 aos dias atuais, com variadas oscilações.

³ “Para Husson (1999), a baixa tendencial da taxa de lucro evidencia os momentos de crise do capitalismo. A taxa de lucro é uma variável central, e seu nível determina a acumulação de capital e a evolução da produtividade que dela resulta. A taxa de lucro relaciona o lucro ao capital. Se a atividade econômica não utilizar uma parte da capacidade de produção, ou seja, do capital instalado, isso pode levar a uma baixa da taxa de lucro. A taxa de lucro está, portanto, articulada ao crescimento econômico e ao pleno emprego da capacidade de produção”. Cf. (SOUZA, 2011, p. 85).

⁴ Um tratamento mais consistente sobre esse movimento cíclico da crise e as repercussões do neoliberalismo no desenvolvimento capitalista contemporâneo encontra-se em Husson, 1999.

Esse processo recessivo é marcado pela inflação, pelo crescimento do mercado financeiro em detrimento do setor produtivo, que não consegue reverter a capacidade ociosa das empresas, pelo aumento dos preços das matérias-primas e pelas altas taxas de juros no mercado. Apesar das iniciativas do grande capital em promover os ajustes necessários para superar a recessão, ainda persiste a baixa dos investimentos produtivos, o endividamento dos países centrais, a relação de dependência econômica dos países periféricos aos países centrais e a agudização das precárias condições de reprodução social da humanidade.

Na continuidade desse processo, ensaia-se um movimento de recomposição ou de reestruturação do capital, no sentido de reordenar tanto em termos da produção e da acumulação quanto da reprodução social seu controle sobre a sociedade. Constitui-se um novo regime de acumulação denominado flexível, que para Chesnais (1992) depende da prioridade do capital privado altamente concentrado a ser aplicado na produção de bens e serviços e do crescimento do mercado financeiro. Este é o processo de internacionalização que ocorre até os dias atuais, sendo viabilizado não só pelo capital industrial e financeiro, mas também pelo Estado, através das políticas de liberalização, de desregulamentação e de privatização que compõem o projeto neoliberal coordenado pelos organismos multilaterais internacionais, como FMI, BM e BIRD.

A acumulação flexível, em concordância com Harvey (1998), não implica transformações substanciais na ordem capitalista, visto que a lógica inerente ao desenvolvimento capitalista e às suas tendências de crise permanece em vigor. Ela se concretiza a partir da reestruturação da produção e dos mercados. Objetiva uma frágil recuperação da economia, pois as balizas que a orientam estão na proposta de regulação econômica operada pelo mercado em oposição à regulação estatal, pela negação da política de pleno emprego e pela redução de uma política de seguridade social. Nesse processo, cujo horizonte é ampliar o desenvolvimento industrial e o padrão da concorrência internacional, não se operou um crescimento econômico similar àquele identificado no segundo pós-guerra.

A lógica de valorização e de acumulação do capital é preservada, no entanto ocorrem mudanças no desenvolvimento do capitalismo tanto no que se refere ao processo produtivo quanto à esfera da reprodução. As mudanças na organização e gestão do trabalho, através da produção flexível, incidem sobre as condições materiais e subjetivas da reprodução da força de trabalho, pois tendem a intensificar a exploração e as formas de alienação.

Assim, a reestruturação capitalista se desenvolve como estratégia do capital para encontrar alternativas à sua crise estrutural nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI. As contradições iminentes dessa crise tanto revelam os limites dos processos de acumulação quanto das políticas de Estado, cuja tendência era assegurar trabalho e direitos sociais aos trabalhadores. Todavia, apesar da constatação histórica dos efeitos nefastos da reestruturação capitalista nos países periféricos e centrais (desemprego, pauperismo, precárias condições de trabalho, violência) sobre a reprodução social de grande parcela da humanidade, o capital vem investindo para capturar ideologicamente a classe trabalhadora e, com isto, mascarar as formas de subordinação do trabalho que se intensificam com a produção flexível.

2 Supostas formas “humanizadas” de controle do trabalho na produção flexível

Os fundamentos que explicam o processo de reestruturação produtiva na atualidade estão na base da organização do trabalho capitalista que transforma o processo de trabalho num processo de valorização do capital. Neste processo de trabalho capitalista, os instrumentos, a força de trabalho e o produto estão subordinados às determinações do controle capitalista. Desde os processos iniciais da organização produtiva na cooperação, na manufatura e na grande indústria, o controle se concretiza em formas coercitivas e despóticas de domínio sobre o trabalho, para garantir e ampliar a extração da mais-valia. Essas formas coercitivas de controle do capital estão expressas na hierarquia predominante na divisão do trabalho (manual e intelectual), no disciplinamento e no domínio sobre o *savoir-faire* do trabalhador. O processo de exploração do trabalho era mais evidente devido à concreção das punições, das coações e da ameaça do desemprego. Os trabalhadores identificavam mais claramente o caráter coercitivo e as determinações de sua subordinação (subsunção formal e real). Com as alterações no desenvolvimento capitalista, tais formas de controle se transpõem para a contemporaneidade de forma diferenciada. É sobre esse aspecto que se pretende explorar neste artigo se a coação foi superada e se o “envolvimento” propalado na produção flexível altera as relações de subordinação do trabalho, bem como se há uma adesão passiva dos trabalhadores às conformações da gestão flexível do trabalho contemporâneo.

Nessa perspectiva, entende-se que o movimento de recomposição do capital, expresso nos processos de acumulação flexível,

determina o reordenamento das suas formas de controle. Na organização da atividade produtiva de base flexível são introduzidos conhecimentos ditos “inovadores” que alteram as relações de produção e a gestão do trabalho. Este processo explicita um momento mais avançado do desenvolvimento das forças produtivas, em que a assimilação dos conhecimentos da informática e da microeletrônica implica maior envolvimento do trabalho às funções reprodutivas do capital.

O modelo toyotista ou produção flexível exigiu uma racionalidade da atividade produtiva (uso da microeletrônica e informática no processo de trabalho) associada a uma intensa disciplina da força de trabalho, estimulada pela “necessidade de implantar formas de capital e de trabalho intensivo” (ANTUNES, 1999, p. 55-56). Para João Bernardo (2004, p. 80), embora o taylorismo tenha levado ao limite o desenvolvimento da mais-valia relativa, assentado no componente muscular da força de trabalho, o toyotismo resultou da “dupla tomada de consciência dos capitalistas de que era necessário explorar a componente intelectual do trabalho e de [...] fragmentar ou mesmo dispersar os trabalhadores”. O toyotismo converte-se “num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava” (ANTUNES, 1999, p. 55). Todas as alterações na atividade produtiva promovidas pelo modelo japonês intensificam substantivamente a exploração do trabalho.

Dentre essas alterações, na atividade produtiva e na gestão do trabalho, destacam-se a flexibilização, a terceirização, a subcontratação, os círculos de controle de qualidade - CCQs, o controle da qualidade total, o *kanban*, o *just in time*, *kaizen*, a “gerência participativa”, o sindicalismo de empresa e o trabalho polivalente (Idem).

Os processos de terceirização, os círculos de controle de qualidade, os programas de controle da qualidade total e a liofilização do trabalho exprimem as formas atuais de domínio do capital sobre o trabalho. Os processos de terceirização resultam da estrutura horizontalizada da produção e da transferência das atividades meios (serviços) e até das atividades fins (do núcleo produtivo) de uma empresa para outras empresas, com o suposto argumento de redução dos custos na atividade produtiva, principalmente no que se refere à força de trabalho. Suas consequências sociais mais evidentes são o desemprego “em massa”, a precarização da força de trabalho, a diminuição dos custos com benefícios sociais/direitos sociais e a desestruturação sindical. Os círculos de controle de qualidade e os programas de qualidade total, embora façam o apelo à qualidade

do produto e à autonomia do trabalhador no processo de trabalho, viabilizam o aumento da taxa decrescente do valor de uso das mercadorias, que se expressa no fenômeno denominado por Mészáros (2002) de obsolescência planejada/ programada. Esse processo é decisivo para a recuperação da dinâmica capitalista, pois garante, através da produção e do consumismo intenso de mercadorias com tempo de vida útil curto, a retomada da composição orgânica do capital. O aumento da dimensão destrutiva do capitalismo dá-se com a exploração desenfreada dos recursos naturais (crise do meio ambiente) e das formas de alienação do trabalho.

Os processos de liofilização desenvolvem, por sua vez, estruturas produtivas mais flexíveis, dentre elas as novas células de trabalho, os times, os grupos semiautônomos, o trabalho polivalente/multifuncional, que resultam na redução do tempo de trabalho e na intensa exploração. O objetivo é reduzir as formas de trabalho improdutivo no espaço fabril, “que não criam tanto valor quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser incorporadas diretamente ao trabalho produtivo” (ANTUNES, 1999, p. 53).

Associados a esses processos, são introduzidos novos modelos de gestão que reconduzem as políticas e práticas gerenciais. A ênfase no maior “envolvimento” do trabalho marca ideologicamente a diferença do modelo japonês em relação aos demais processos de organização produtiva. Os novos modelos de gestão - Círculos de Controle de Qualidade, Programas de Controle da Qualidade Total e Programas de Qualidade de Vida no Trabalho - redirecionam as formas de controle sobre o trabalho, uma vez que enfatizam a dimensão ideológica, subjetiva. São produzidas formas de controle que procuram demonstrar uma dimensão mais “humanizada” do capital na sociedade. Para os idealizadores dos modelos de gestão de base flexível, a coerção cedeu lugar à motivação, ao trabalho em grupo, à autonomia e à criatividade, marcando decisivamente a peculiaridade do ideário da gestão participativa, inspirador das formas de controle capitalistas contemporâneas.

É a tendência da modernização que impõe o incremento de formas de gestão que, antes centralizadas no controle dos tempos e movimentos e no aperfeiçoamento técnico, incorpora, na atualidade, como elementos significativos a cooperação e o envolvimento do trabalho na administração gerencial. Nessa concepção gerencial atual, dita mais “humana”, potencializam-se talentos, habilidades, saberes e comportamentos que transpõem aquele “saber-fazer”

próprio do controle taylorista para um “saber-ser” coerente com o modelo flexível. Esse ideário gerencial dito “humanista” torna-se um instrumento eficaz no movimento do capital em busca de sua legitimidade, porque supõe o respeito à condição humana do trabalho. A nosso ver, traduz um mero efeito manipulador diante do princípio objetivo da produtividade capitalista - que é intensificar as formas de controle coercitivo para garantir a extração do trabalho excedente.⁵

Esses modelos atuais de gestão articulam as políticas de redução da força de trabalho e de flexibilização com as estratégias de “envolvimento” dos trabalhadores às relações mais competitivas nas empresas. Essa articulação resulta na ampliação dos processos de terceirização, na redefinição das políticas de qualificação profissional, na redução dos níveis hierárquicos dos cargos e na simplificação das políticas salariais que atingem parcela da força de trabalho empregada. De modo destrutivo, resulta no desemprego, na precarização das relações de trabalho e de reprodução social. Esses são os efeitos objetivos das mudanças engendradas pela reestruturação produtiva atual sobre a força de trabalho.

O reordenamento das formas de controle do capital sobre a força de trabalho ocorre exatamente no processo de reestruturação capitalista. O controle de qualidade tornou-se o centro das práticas gerenciais, verificando-se o apelo do Estado ao empresariado e à classe trabalhadora para assimilarem o ideário da modernização industrial. O controle de qualidade manifesta as exigências tecnológicas de um padrão de excelência de produtos e serviços, quanto traduz as requisições ideológicas de controle do capital para garantir a adesão do trabalhador.

Nesse sentido, o controle de qualidade, requisitado pelos novos modelos de gestão, possibilita acompanhar a revolução tecnológica que o mundo experimenta. Transmite-se, com o discurso de excelência da qualidade do produto, a necessidade da extensão dessa qualidade ao trabalho. No que se refere à qualidade da força de trabalho, a concepção de qualidade diz respeito ao investimento na qualificação profissional e na qualidade de vida no trabalho (bem-

⁵ Essa afirmação resulta de nossas reflexões na pesquisa sobre as formas de controle contemporâneas. Tal afirmação em nada se assemelha às concepções subjetivistas que fazem críticas aos efeitos degradantes da reestruturação produtiva para os trabalhadores, enfatizando a prioridade da dimensão subjetiva sobre a forma objetiva de controle, conforme se explicita neste artigo. Ver a respeito, (SOUZA, 2011).

-estar da força de trabalho). É sobre a extensão do controle de qualidade à qualidade de vida da força de trabalho que se verifica uma suposta inovação em termos do controle empresarial. O incentivo à promoção da qualidade de vida é uma das estratégias empresariais para incrementar a modernização da atividade produtiva. A concepção de qualidade de vida preconizada pela empresa tem nos aspectos comportamentais e motivacionais a base de sua fundamentação.

O elemento subjetivo é apropriado pelo capital por formas de controle que não são perceptíveis pelo trabalho. Essa é a tendência de mudança do controle do capital sobre o trabalho - a captura da subjetividade sob novas bases.⁶ Foi disseminada a ideia de que a satisfação no trabalho e na vida representa um avanço no sentido das conquistas das necessidades da força de trabalho historicamente reivindicadas pelos movimentos dos trabalhadores. Ao invés disso, sabe-se que a concretização de programas de qualidade de vida responde às exigências da produtividade necessária para garantir os níveis da concorrência no mercado. Articulam-se as demandas do trabalho às do capital, cooptando o trabalho em função da suposta garantia de melhores condições de reprodução social.

A concepção de qualidade de vida⁷ promove um efeito de sedução sobre os trabalhadores na atividade produtiva e sobre a sociedade ao afirmar que se a qualidade do produto e do trabalho for satisfatória, isso tende a reduzir as formas de controle coercitivas. Esse ideário produziu uma cultura empresarial de que o “êxito psicológico” do trabalhador na atividade contribui para definir novos padrões de produtividade. Dissemina-se continuamente uma imagem ideal de relações administrativas que dependem do desempenho eficiente da atividade e do controle psicológico do trabalhador, ou seja, da sua capacidade de resistir às dificuldades físicas, financeiras e aos riscos de trabalho, bem como de ser criativo no trabalho.

⁶ “O efeito da sedução do discurso gerencial sobre a subjetividade reflete, hoje, uma das consequências mais perversas da objetivação dos modelos gerenciais. A empresa produz, subjetiva e plasticamente, a alienação através da elegância do discurso de conquista do novo e do moderno, pela valorização das potencialidades intelectivas e espirituais dos trabalhadores” (SOUZA, 2011, p. 171).

⁷ “O conceito de qualidade de vida aparece como estratégia de conquista para uma nova condição de vida - física, psíquica e social -, em decorrência das pressões do cotidiano do trabalho e da sociedade. [...]. Esse discurso que prioriza a melhoria da condição de vida mascara o verdadeiro sentido do controle sobre o trabalho, pois torna menos dominante, mais ideológica e mais politizada a intervenção empresarial, para adequar trabalhadores às alterações gerenciais e para conter os efeitos das desigualdades sociais” (SOUZA, 2011, p. 197).

O capital manipula ideologicamente a força de trabalho para ampliar sua subordinação e garantir sua adequação aos modelos gerenciais atuais, quando aperfeiçoa, moderniza e mascara as formas de controle, não prescindindo da sua dimensão coercitiva, que está na base da atividade produtiva.

De forma particular, aprende-se que a concepção de qualidade de vida, própria da sociabilidade capitalista, promove formas de alienação do trabalho à medida que reproduz a força de trabalho como potência ativa para o capital. A qualidade de vida diz respeito à garantia das condições materiais e subjetivas do trabalho - bem-estar físico e mental - para aumentar a produtividade (programas de saúde do trabalho - controle de doenças do trabalho como L.E.R.H.⁸ e D.O.R.T.,⁹ a AIDS, e os vícios como tabagismo e alcoolismo, promoção e incentivo ao lazer e a ginástica, qualificação profissional, acompanhamento psicológico para controlar os efeitos do estresse e das doenças de caráter psicossomático e incentivo para os trabalhadores exercerem atividades voluntárias). Controlam-se os efeitos da exploração sobre a força de trabalho através de programas que supõem traduzir uma face humanizante do capital, para encobrir os mecanismos objetivos que intensificam a produtividade do trabalho. Somente dessa maneira a vida do indivíduo faz sentido para a reprodução capitalista.

Essa concepção se distingue da apreensão da qualidade de vida que possibilita remeter o indivíduo ao gênero humano. Somente a ele interessam as condições necessárias à sua reprodução, pois a garantia de tais condições ultrapassa os limites da sociabilidade capitalista, ou melhor, é incompatível com os interesses do capital. Nessa concepção, de base marxiana, a qualidade de vida supõe o atendimento das carências materiais e as necessidades sociais mais abrangentes, que implicam autoconstrução humana. Essa qualidade de vida do indivíduo pressupõe a emancipação humana, a conquista da liberdade plena do homem em relação à sociabilidade regida pelo capital e a superação das formas de alienação. Ou seja, a liberdade integral e fundamentalmente ilimitada do homem em relação à reprodução social.

Nessa perspectiva, a qualidade de vida representa o atendimento da totalidade das necessidades humanas do indivíduo e não está despreendida do próprio indivíduo. Isso se diferencia daquela concepção de qualidade de vida em que o capital detém o controle da produção

⁸ Lesão por esforço repetitivo.

⁹ Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho.

e da qualidade da vida do indivíduo como força de trabalho.

A reestruturação produtiva, na atualidade, manifesta nas propostas da nova gestão do trabalho redireciona formas de controle do capital que, embora utilizem o discurso do envolvimento, da cooperação e do bem-estar, ampliam a exploração do trabalhador. A alienação se expressa sutilmente em formas estranhadas de programas de qualidade de vida que visam ao bem-estar físico e espiritual do trabalhador e, ao mesmo tempo, promovem tais incentivos para que seja ampliado o padrão da produtividade industrial. Ao serem disseminadas na sociedade, essas formas mais sutis de controle diminuem as possibilidades de desvendamento das formas de alienação pelo trabalho.

Entende-se que as atuais formas de controle do capital sobre o trabalho condensam os princípios do taylorismo-fordismo e da teoria das relações humanas, ao cultuarem o individualismo burguês, atualmente reeditado na versão neoliberal. A pessoa, o cidadão-consumidor, o cliente, priorizados nos novos modelos gerenciais, reproduzem o pensamento neoliberal. O culto ao personalismo e à “humanização” do trabalho encobre o interesse privado do indivíduo burguês e das relações sociais capitalistas. Essa tendência de continuidade das formas tradicionais de controle demonstra que a base estruturante da sociedade capitalista se mantém. Permanecem intactos os elementos originais do capitalismo, como a separação dos meios de produção dos produtores, a divisão social do trabalho, a centralidade do trabalho abstrato e o monopólio dos meios de produção e da propriedade. Tão só modernizam-se as formas de controle do capital, que no discurso empresarial supõem humanizar as relações de trabalho.

Considerações finais

Conforme argumentado, os traços coercitivos do controle do capital sobre o trabalho não foram eliminados. As formas despóticas de controle permanecem metamorfoseadas na concepção de “envolvimento”, de qualidade de vida e, ao mesmo tempo, possibilitam intensificar o controle do trabalho, ampliar os processos de subcontratação, fragmentar a classe trabalhadora e desmobilizar sua organização política. Além disso, não foram superados os objetos específicos sobre os quais incidem as formas de controle - o saber operário, as formas de disciplinamento sobre o trabalho, a hierarquia, o ritmo e a intensidade do trabalho. Modificou-se a forma com que esses processos se manifestam na sociedade, mas se manteve a

essência do controle do capital sobre o trabalho, com a exploração do trabalho excedente. Na atualidade, foram apenas redirecionadas/reordenadas as formas de controle do capital sobre o trabalho.

Desse modo, não se pode pensar os efeitos das inovações da produção flexível sobre a sociedade apenas como mudanças superficiais e passageiras que alteram em parte o desenvolvimento do capitalismo. Se assim se fizer, incorre-se numa interpretação linear do capitalismo, que é peculiar ao pensamento liberal, impossibilitando apreender as contradições que constituem o momento atual. As concepções de controle de qualidade e de qualidade de vida engendram mudanças que alteram ideologicamente a liberdade de pensar e de agir do trabalho. Essas concepções são mais refinadas e mais reificantes porque atingem sobretudo a subjetividade, fazendo o trabalhador pensar que tem autonomia no processo de trabalho e que o capital atende a suas necessidades de reprodução social através da garantia da qualidade de vida.

A dita autonomia do trabalho nada tem de emancipatória, pois os trabalhadores estão sendo conclamados apenas para aderir de forma pacífica às novas medidas gerenciais. Essas concepções gerenciais, ao tempo que induzem o trabalhador a uma adesão forçada ao ideário da flexibilidade, o fazem mediante um efeito de sedução, produzindo uma nova cultura do trabalho para assegurar as mudanças. Esse efeito de sedução do discurso gerencial sobre a subjetividade reflete, hoje, uma das consequências mais destrutivas da objetivação dos modelos gerenciais. Os indivíduos trabalhadores tanto têm seus desejos individuais de triunfar e vencer obstáculos estimulados, como são condicionados a conviver com a instabilidade, com a incerteza, com o descontínuo e com o flexível.

O redirecionamento das formas objetivas e subjetivas de controle do capital sobre o trabalho mantém intactas as bases estruturantes da sociedade capitalista, embora amplie os mecanismos de alienação do trabalho. Engendram-se processos de alienação que bloqueiam o desenvolvimento do trabalhador, limitando-o a uma média imposta por uma intensa especialização acompanhada da apropriação do seu potencial cognitivo, enquanto contribuem para negar a identidade dos trabalhadores como classe e para encobrir a exploração do trabalho. Embora a lógica que preside os processos de alienação no capitalismo tenha sido desvendada por Marx desde o século XIX, entende-se que, na atualidade, a captura da dimensão afetivo-intelectual do trabalho evidencia uma das formas significativas de domínio do capital, porque torna menos visíveis as contradições que o constituem. O efeito sedutor da cultura gerencial da flexibilidade,

da excelência da qualidade do produto e da força de trabalho e da autonomia encanta os trabalhadores e a sociedade, tornando mais alienantes as relações de trabalho. Isso dificulta o enfrentamento, sob a forma de movimento contestatório, da classe trabalhadora em face da investida do capital, visando ideologicamente tornar comum para ambas as classes o seu projeto particular.

Conclui-se que, dadas as precárias condições de trabalho e de reprodução social, é decisivo para a classe trabalhadora entender o redirecionamento das formas de controle do capital e desvendar o sentido de continuidade e de mudança que estas engendram. Isso certamente contribuirá para o enfrentamento das complexas contradições presentes na dinâmica do capitalismo contemporâneo, bem como para produzir a crítica radical à exploração intensa a que a classe trabalhadora está submetida.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999b.

BERNARDO, João. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

CHESNAIS, François. “A globalização e o curso do capitalismo de fim de século”. In: **Economia e Sociedade** n° 1. São Paulo: Periódicos da UNICAMP, 1992, p. 2-29.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Trad. Bernardo Joffili. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HUSSON, Michel. **Miséria do capital**: uma crítica do neoliberalismo. Trad. Ana Barradas. Lisboa/Portugal: Terramar, 1999.

MANDEL, Ernest. “‘Ondas longas’ na história do capitalismo”. In: **O capitalismo tardio**. Trad. Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 75-102.

MÉSZÁROS, István. “A produção da riqueza e a riqueza da produção” - Cap. 14. In: **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo:

Boitempo Editorial; Campinas – São Paulo: Editora da Unicamp, 2002, p. 605-629.

_____. A crise atual. In: _____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009, (Mundo do Trabalho), p. 31-42.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Reivan M. **Controle capitalista e reestruturação produtiva**: o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP). Maceió: EDUFAL, 2011.

Trabalho, ciência e reprodução do capital

Paulo Sergio Tumolo¹

Para a produção social de sua existência, o homem tem de satisfazer um conjunto de necessidades humanas, que vão do estômago à fantasia, ou seja, da alimentação à arte, passando pela vestimenta, moradia, educação, etc.² Para tanto, os homens têm de produzir os elementos que possam propiciar a satisfação de suas necessidades humanas, tais como comida, roupa, casa, ônibus, escola, teatro, etc. Esses elementos podem ser chamados de meios de subsistência e são produzidos pelos homens por intermédio do trabalho.³ Por sua vez, para que haja a produção dos meios de subsistência, os homens têm de produzir, por intermédio de seu trabalho, os meios de produção, como o trator, a colheitadeira, os sistemas de irrigação e de transporte, as ferramentas, máquinas e equipamentos, etc. Os meios de subsistência e os meios de produção são denominados, em seu conjunto, como valores de uso, ou seja, tudo aquilo que serve para satisfazer necessidades humanas, seja de forma imediata - os meios de subsistência -, ou de forma mediata - os meios de produção.⁴

¹ Doutor em Educação e professor do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail*: tumolo@ced.ufsc.br

² Essas necessidades humanas são historicamente determinadas, uma vez que o homem é um ser historicamente determinado, o que significa dizer que elas vão se alterando ao longo de sua história, acompanhando o desenvolvimento das forças produtivas.

³ Parece-me que a compreensão sintética mais elaborada sobre o trabalho em geral pode ser encontrada em Marx, 1983, p. 149.

⁴ Em geral, os valores de uso são resultado do trabalho humano. Contudo, há

O conjunto dos valores de uso constitui o conteúdo material da riqueza. Assim, uma sociedade é mais ou menos rica quanto mais ou menos produz valores de uso para satisfazer as necessidades humanas dos indivíduos que compõem tal sociedade. A produção de valores de uso, vale dizer, de riquezas, fundamentalmente por meio do trabalho, é o que propicia a produção da própria existência dos homens como tais e, *grosso modo*, as formas pelas quais os vêm produzindo é o que constitui a história da humanidade, de seus primórdios até o presente.

Ao longo de sua história, os homens foram potencializando sua capacidade de trabalho, ou melhor, foram aumentando ou desenvolvendo a força produtiva do trabalho. O desenvolvimento da força produtiva do trabalho é resultado de uma série de fatores, entre os quais destacarei quatro deles: 1. a disponibilidade de recursos naturais; 2. a produção e incorporação de inovações tecnológicas no processo de trabalho, resultado da produção do conhecimento (pesquisa); elaboração e incorporação de novas formas de organização e gestão do trabalho, que, na sociedade contemporânea, também é resultado da produção do conhecimento (pesquisa); e 4. qualificação da força de trabalho (educação/formação).

Portanto, a produção (pesquisa), sistematização, acúmulo, e transmissão para as novas gerações (educação) do conhecimento científico é elemento decisivo no desenvolvimento da força produtiva do trabalho. O desdobramento de tal desenvolvimento é o aumento da produtividade do trabalho, o que quer dizer a produção de uma quantidade maior de riquezas com um dispêndio relativamente menor de trabalho para satisfação de necessidades humanas em patamares cada vez mais elevados, criando assim as condições materiais para a construção da emancipação humana.

Como se pode perceber, a ciência joga um papel determinante nesse processo de construção da emancipação humana. A indagação que se impõe é a seguinte: na sociedade contemporânea, no capitalismo, será que isso ocorre? Seria possível considerar que, na forma capitalista, a ciência tem como escopo a emancipação humana? A resposta a tais perguntas é deveras complexa, de acordo com o mesmo grau de complexidade do próprio sistema capitalista. Por isso, diante da impossibilidade de oferecer, num breve texto, uma explicação a contento sobre esse assunto, vou pontuar alguns elementos analíticos.

valores de uso que têm como fonte a natureza, sem que tenha havido intervenção humana. Assim é o caso, p. ex., da terra virgem, que é o meio de produção originário e do ar que respiramos, que é um meio de subsistência.

1 O significado do trabalho e do conhecimento científico no capitalismo

O capitalismo é um modo de produção que demanda um desenvolvimento constante e acelerado das forças produtivas para que possa haver um incremento da produtividade. Contudo, sua finalidade não é a satisfação de necessidades humanas e, portanto, a emancipação humana. Então, qual a razão do desenvolvimento da força produtiva do trabalho no capitalismo? Entre outras, destacarei duas grandes finalidades: 1. necessidade de diminuição do valor das mercadorias por causa da concorrência intercapitalista e, 2. necessidade de diminuição do valor da força de trabalho que redundará na produção e exploração da mais-valia relativa e, por conseguinte, no aumento no grau de exploração da força de trabalho. A seguir, farei uma breve explanação desses dois fatores.

O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, no sistema capitalista, carrega consigo algumas contradições. Tendo em vista duas das contradições básicas do movimento do capital, a saber, a concorrência intercapitalista e a contradição entre as duas classes sociais fundamentais, burguesia e proletariado, o desenvolvimento das forças produtivas se torna o fator decisivo e fundamental no processo de produção capitalista. Isto porque é por meio do desenvolvimento das forças produtivas, cujo efeito prático é o aumento da produtividade, que os capitalistas logram a diminuição do valor de suas respectivas mercadorias, o que lhes propicia sua sobrevivência no mercado competitivo e, ao mesmo tempo, a redução do valor da mercadoria força de trabalho, que resulta na produção da mais-valia relativa, com a condição de que o incremento da produtividade tenha atingido as cadeias de fabricação dos meios de subsistência necessários para produzir a vida do trabalhador. Aumento de produtividade significa, entretanto, a produção de uma quantidade cada vez maior de valores de uso com uma grandeza relativamente menor de **valor**, o que é um problema gravíssimo para o capital, pois redundará na tendência de diminuição da taxa de lucro e de acumulação, já que capital é resultado de um processo de valorização do **valor** e não de acúmulo de valor de uso, ou seja, de riqueza. Dessa forma, a solução para os capitais privados é um problema para o capital, uma vez que o mecanismo que propicia a sobrevivência dos capitais privados no mercado cria, contraditoriamente, as condições de produção da morte do capital. Capitais privados e capital estabelecem, portanto, uma relação de contradição, de tal sorte que a continuidade da existência deste último implica a destruição, pelo

menos parcial, de capitais privados, e vice-versa.

Não obstante, tal processo se efetiva justamente porque, dada a concorrência intercapitalista, há uma necessidade de diminuição do valor das mercadorias, o que só pode ser conseguido com o desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, com o aumento da produtividade, que exige, por sua vez, a utilização relativamente menor da força de trabalho, ou seja, o *dispensamento* tendencial desta mercadoria que entra no processo de produção como capital variável, em detrimento da crescente utilização relativa do capital constante, redundando no aumento da composição orgânica do capital e, por decorrência, numa diminuição de sua taxa de acumulação. Por essa razão, e tendo em vista que há uma redução relativa do número de trabalhadores a serem explorados e uma quantidade relativamente crescente de força de trabalho dispensada, ocorre uma depreciação do valor individual da força de trabalho provocando um arrocho salarial entre os trabalhadores que ainda continuam a ter o *privilegio* de vender sua força de trabalho e a serem explorados, num processo infundável e ininterrupto. O que se assiste aqui é uma dupla forma de destruição da força de trabalho. De um lado, a força de trabalho supérflua, que foi produzida pelos trabalhadores como valor de troca, mas que, não sendo valor de uso para o capital, é totalmente aniquilada, engrossando as estatísticas do desemprego, fenômeno que, pelas razões expostas, é insolúvel nos marcos do capitalismo. De outro lado, a força de trabalho ainda aproveitada e consumida pelo capital, que, tendo em vista a diminuição de seu valor individual, não consegue se reproduzir a não ser de forma atrofiada e débil, comprometendo sua própria condição de produtora de mais-valia e de capital. Esses *dois lados da mesma moeda*, desemprego e arrocho salarial, expressam, em sua relação umbilical e orgânica, a destruição necessária da força de trabalho realizada pelo capital. Aqui se pode vislumbrar uma das grandes contradições do processo de acumulação, pois para se produzir e se reproduzir, o capital é obrigado a destruir força humana de trabalho, e ao fazê-lo destrói sua única fonte de criação. Soma-se a esta contradição, numa relação também contraditória, a contradição apontada anteriormente entre o capital e os capitais privados, e constata-se, como resultado desta equação, que o capital produz sua vida com a condição de produzir sua morte.

A produção de uma maior quantidade de valores de uso, que constitui o conjunto da riqueza de uma sociedade, para a satisfação das necessidades humanas com a menor quantidade possível de trabalho é o elemento propulsor do movimento de produção e

reprodução do capital e, ao mesmo tempo, o fator de seu próprio aniquilamento. O desenvolvimento das forças produtivas propicia, a um só tempo, a vida e a morte do capital. Trata-se, no fundo, da **contradição imanente e inextinguível, no capitalismo, entre a valorização do valor, o capital, e o valor de uso, a riqueza; entre o trabalho produtivo de capital e o trabalho concreto; entre o capital e a satisfação das necessidades humanas; entre o capital *hominiizado* e o ser social *reificado*; em suma, entre o capital e a humanidade.**

Portanto, **no capitalismo a construção do gênero humano se dá pela sua destruição, sua emancipação se efetiva pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte.**

Por essa mesma razão, o conhecimento científico, em suas duas modalidades inseparáveis, produção (pesquisa) e transmissão (educação), no interior da lógica do capital, também guarda essa mesma contradição, ou seja, é fator de emancipação humana e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, elemento de degradação humana. O conhecimento e, por isso, a educação produzem vida produzindo morte. Contudo, não se trata da natureza do conhecimento e da educação, mas sim da lógica na qual ambos estão inseridos: a ordem sócio-metabólica do capital. Para que seja superado esse caráter contraditório do conhecimento científico e também da educação é necessária, portanto, a superação dessa ordem social. Em outras palavras, a condição para que o conhecimento científico e a educação sejam um instrumento apenas de emancipação humana é a superação do capital e do capitalismo, o que implica, necessariamente, uma revolução da ordem capitalista e a construção de uma sociedade para além do capital.

Referências

MARX, Karl. **O capital**. Vol. I, tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 239-265, Campinas: CEDES, 2005.



Cotidiano e conhecimento

Maria Norma Alcântara Brandão de Holanda¹

Na contramão das ciências sociais, que desprezam muitas vezes esta zona intermediária concreta por considerá-la um campo de mera empiria e, como tal, não digno de uma análise científica em profundidade, este artigo busca trazer à tona a importância da cotidianidade como um campo por excelência de mediação que possibilita compreender cientificamente as interações entre o mundo econômico-social e a vida humana. Campo que reúne um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam as possibilidades da reprodução social. Nenhuma sociedade existe sem que os homens particulares se reproduzam, assim como a existência humana não pode prescindir de reproduzir-se simplesmente. Desse modo, a vida cotidiana constitui a

mediação objetivo-ontológica entre a simples reprodução espontânea da existência física e as formas mais altas de generidade, precisamente porque nela, de forma ininterrupta, as constelações mais heterogêneas fazem com que os polos humanos das tendências próprias da realidade social - a particularidade e a generidade - atuem em sua inter-relação imediatamente dinâmica. (LUKÁCS, 1994, p. 12).

A carência de uma vasta literatura sobre a esfera da cotidianidade não significa que o conjunto de problemas daí derivados tenha importância secundária. Bem ao contrário, assume caráter decisivo quando se tenta compreender, no sentido marxiano da totalidade,

¹ Professora da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas.

a dinâmica do desenvolvimento social. Não se trata, contudo, de estabelecer uma ligação imediata do homem com os momentos de desenvolvimento da economia ou do ser e tornar-se social completamente desenvolvido, pois, segundo Lukács, isto pode apenas esclarecer conexões abstratas e, em sua abstração, estranhas à vida.

O decisivo estado de condicionamento em que se encontra a totalidade das expressões vitais, dos modos de vida etc., do homem não pode ser descrito de um modo realista com uma combinação imediata entre princípios causais puramente objetivos e o mundo dos seus efeitos concreto. (Idem, p. 9).

Há, portanto, uma zona intermediária concreta portadora de um nexos real capaz de tornar compreensíveis cientificamente as relações que se estabelecem entre o mundo econômico-social e a vida humana. Este modo genético de considerar a vida cotidiana será abordado nesta reflexão que contará, de modo particular, com as postulações do complexo categorial elaborado por Lukács, por se considerar – em termos contemporâneos – sua contribuição decisiva para a compreensão da teoria da vida cotidiana.

1 A cotidianidade em seus fundamentos

A vida cotidiana é a vida de todos os homens, uma esfera insuprimível na qual sociedades e indivíduos se reproduzem tendo como modelo as posições do trabalho. Compreendida em seus fundamentos, ela constitui o *hic et nunc* que sintetiza continuidade e ruptura, essência e fenômeno, em uma situação concretamente determinada, que põe necessidades e possibilidades para os indivíduos e para a humanidade.

A adaptação dos homens às formas sociais que surgem com o desenvolvimento das forças produtivas se realiza imediatamente em atos particulares de homens particulares, no interior de um processo social concreto, tendo em vista responder ativamente a determinadas necessidades. Não só os impulsos que provocam os atos particulares são originados pelo ser em-si de cada conjunto econômico-social, mas também as decisões alternativas realizáveis nos atos humanos são cada vez mais determinadas pelo em-si das socialidades. O ser de cada sociedade tem origem na totalidade dessas ações e reações.

Por conseguinte, já que os homens que trabalham, que consomem os produtos do trabalho, em uma palavra, a maioria dos homens que formam parte imediata da sociedade que assim funciona sobre a base econômica; por conseguinte, estes, na maioria dos seus modos particulares de reagir às pretensões da própria socialidade, reagem enquanto homens particulares de maneira particular. (Idem, p. 10).

O que não quer dizer que a generidade realizada na sociedade seja muda, tal como ocorre no âmbito ontológico da vida que se reproduz de um modo meramente biológico. Para Lukács, a história da sociedade mostra que este ir mais além da generidade muda se objetiva nas formas ideológicas mais elevadas, como é o caso da ciência, da filosofia, da arte, da ética etc. Isto significa que os homens que formam parte de cada sociedade “criam produtos com a ajuda dos quais estão em condições de realizar sua generidade a um nível cada vez mais alto (cada vez menos imediatamente particular)” (Idem, p. 10).

É preciso tornar claro, porém, que nada mais distante de Lukács do que afirmar a existência de uma relação imediata entre a base que atua objetivamente e seus máximos resultados. É exatamente a imediatez objetiva que surge do modo de reagir e de atuar dos homens particulares, que dá lugar na vida cotidiana a uma zona de mediações apta a superar este aparente abismo do pensamento próprio de uma interpretação puramente gnosiológica, na qual as contradições aparentemente irreconciliáveis em que se apresentam as atividades humanas “são, em grande medida, consequências de um modo científico-filosófico da metodologia de uma posição gnosiológica, mais do que propriamente os modos de manifestar-se da própria realidade” (Idem, p. 10-11).

Uma das determinações fundamentais da vida cotidiana, sua essência histórico-social, está em que ela possui uma universalidade extensiva caucionada pelos modos espontâneos e particulares de reagir por parte dos homens às tarefas da vida que a existência social lhes impõe, “sob pena de ruína”. Segundo Lukács, “a sociedade só pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando se está em condições de entender a vida cotidiana em sua heterogeneidade universal” (Idem, p. 11). Essa a razão do seu caráter mediador entre a existência meramente biológica e as formas mais evoluídas do ser social.

Esta esfera da vida pode, portanto, iluminar a dinâmica interna do desenvolvimento da generidade humana, porquanto “contribui para tornar compreensíveis aqueles processos heterogêneos que, na realidade social mesma, dão vida às realizações da generidade” (Idem, p. 12). Nisso consiste a importância de um estudo adequado da cotidianidade que permita capturar o significado de suas tendências heterogêneas baseadas na particularidade imediata, no dizer de Lukács, no teatro real de sua resolução.

Enfim, a vida cotidiana é portadora de uma extrema e paradoxal heterogeneidade: de um lado, sua base ontológica, constituída pela

espontaneidade inerente à natureza particular das atividades humanas; de outro, tendo como pressuposto o desenvolvimento, se faz cada vez mais presente uma tendência objetiva que opera “algo mais elevado do que se poderia deduzir desta pura imediatez” (Idem, p. 13). Essa escala que se desdobra da particularidade imediata às posições mais gerais e elevadas define, segundo Lukács, a autêntica constituição ontológica da vida cotidiana.

2 Vida cotidiana e conhecimento

Os escritos ontológicos de Lukács sobre o ser social não dizem respeito a uma “particular inclinação pessoal”, conforme afirma Scarponi; trata-se antes de “reativar o contato com as grandes tradições do marxismo, que compreende a realidade como algo a ser transformado e não simplesmente manipulado e gestado” (1976, p. XII). Sua Ontologia se move no sentido da necessária restauração do marxismo como conhecimento o mais adequado possível da realidade, contra as tendências lógico-epistemológicas há séculos predominantes e existentes até hoje, que deformam em vez de revelar o real.

Por isso mesmo, a última obra filosófica de Lukács, *Para uma ontologia do ser social*, constitui um caso singular no interior da história do marxismo, uma vez que destoa do núcleo comum sobre o qual a obra de Marx foi compreendida ao longo de todo o século XX: tem o mérito de ter sido a primeira a destacar tal caráter. É uma denúncia de que o caráter ficou obscurecido pela rigidez dogmática em que o marxismo se viu imerso desde a morte de Lênin, que rechaçava a discussão acerca da ontologia, qualificando-a de idealista e/ou simplesmente metafísica. (VAISMAN; FORTES, 2010, p. 19).

Conforme sugerem esses autores, Lukács considera tal rigidez como

uma vertente específica das reflexões lógico-epistemológicas que passaram a dominar todo o cenário da filosofia desde o século XVII, as quais combatem vigorosamente a tentativa de basear sobre o ser o pensamento filosófico em torno do mundo, afirmando que qualquer reflexão sobre o ser efetivo é afastada do domínio da ciência como ‘não científica’. (Idem, p. 19).

Nesse sentido, e ainda pensando com Vaisman e Fortes, os escritos de Lukács possuem duas direções básicas: por um lado, se põem contra as leituras mecanicistas provenientes em especial do stalinismo; e, por outro, combatem a crítica dos adversários de Marx, “demonstrando como a incompreensão – e mesmo a recusa – de toda e qualquer ontologia encontra-se circunscrita em necessidades prementes da própria configuração da sociedade capitalista” (Idem, p. 20).

Para Lukács, o caráter ontológico do pensamento de Marx, seu espírito científico, nunca abandonou a filosofia na apreensão dos fatos e nexos causais, de modo que esses não são simplesmente fruto de uma elaboração crítica que busca uma correção factual imediata, mas “partem daqui para ir além, para investigar ininterruptamente todo o âmbito do factual da perspectiva do seu autêntico conteúdo de ser, de sua constituição ontológica” (LUKÁCS, 1979, p. 24). Fica evidente o quanto Lukács recupera de Marx o caráter ontológico da ciência, que se desenvolve a partir da vida e não do pensamento pura e simplesmente. E na vida, tendo ou não consciência, os homens se comportam sempre espontaneamente de modo ontológico, “sob pena de ruína”, tendência que “a passagem à cientificidade pode torná-la consciente, mas pode também atenuá-la ou mesmo fazê-la desaparecer” (Idem, p. 24).

Desse modo, a economia marxiana é portadora de um espírito científico e jamais abandona essa consciência e visão sobre a realidade, uma vez que “na verificação de todo fato, de toda conexão, emprega-as como metro crítico permanentemente operante” (Idem, p. 24). Trata-se, portanto, de

cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la e desenvolvê-la a nível crítico, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência. (Idem, p. 24).

Há aqui uma clara oposição a toda perspectiva lógico-gnosiológica que repudia criticamente as falsas ontologias, sem significar com isso uma cientificidade que assuma uma posição antifilosófica de princípio. O que há, ao contrário, é uma “cooperação consciente e crítica da ontologia espontânea da vida cotidiana com a ontologia científica e filosófica corretamente concebida” (Idem, p. 24). No ser social assumem papel decisivo a diferença, a oposição e a conexão entre fenômeno e essência, e precisamente na vida cotidiana, “os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la” (Idem, p. 25).

A ciência tanto pode, em determinadas condições históricas, iluminar como obscurecer, deformar indicações, ou mesmo pressentimentos corretos da vida cotidiana. Neste último caso, utiliza-se de processos manipulatórios que conformam distintos interesses.

Somente a colaboração entre experiência cotidiana e conquista científica da realidade abre possibilidades a uma aproximação legítima da verdadeira constituição do ser. Mas em geral não é isso que aconte-

ce, porque esses dois componentes também podem assumir funções que bloqueiam o progresso, sem contar com “os elementos puramente ideológicos, que podem se tornar estímulo ou obstáculo para essa colaboração, segundo os interesses das classes sociais” (2010, p. 41).

Aqui assume importância em termos ontológicos o enunciado de Marx segundo o qual “toda ciência seria supérflua se a essência das coisas e sua forma fenomênica coincidissem diretamente” (apud Lukács, 1979, p. 26), enunciado que traduz uma crítica ontológica a falsas representações cujo objetivo é despertar a consciência científica para a necessidade de reproduzir no pensamento a autêntica realidade existente em-si

uma cientificidade que, no processo de generalização, nunca abandona esse nível, mas que, apesar disso, em toda verificação de fatos singulares, em toda reprodução ideal de uma conexão concreta, tem sempre em vista a totalidade do ser social e utiliza essa como metro para avaliar a realidade e o significado de cada fenômeno singular; uma consideração ontológico-filosófica da realidade em-si, que não se põe acima dos fenômenos considerados, coagulando-os em abstrações, mas se coloca, ao contrário - crítica e autocriticamente -, no máximo nível de consciência, como o único objetivo de poder captar todo ente na plena concreticidade da forma de ser que lhe é própria, que é específica precisamente dele. (LUKÁCS, 1979, p. 27).

Para Lukács, com isso Marx criou uma nova forma de cientificidade em geral e uma ontologia destinada a superar os problemas oriundos da ciência moderna. É necessário ter sempre presente que a imagem ontologicamente correta do mundo pressupõe tanto o conhecimento específico de cada modo de ser, como o de suas interações e inter-relações com os outros. Desconhecer essas relações pode conduzir a distorções do conhecimento do que de fato é o ser. O fato de o ser humano pertencer ao mesmo tempo à natureza e à sociedade não nos deve conduzir nem a uma concepção dualista que opera uma clivagem entre espírito (alma) e corpo, nem a uma supressão total da natureza. O que ocorre é um contínuo afastamento das barreiras naturais, não o seu total desaparecimento.

O problema decisivo está em

conceber como ponto central da autocrítica tanto a unidade ontológica última dos três modos importantes do ser, como sua diferença estrutural do interior dessa unidade, sua sequência nos grandes processos irreversíveis do ser do mundo. (2010, p. 58).

Em termos do ser social, o ponto de partida deve ser sempre a práxis humana (no sentido mais amplo). Entretanto, por mais que

a práxis ofereça os indícios imediatos e mais importantes do ser social, indispensáveis para uma ontologia crítica autêntica, pouco pode para tornar compreensíveis tais indícios, uma vez que não ultrapassa o caráter de imediaticidade. Disso resulta a imprescindibilidade das descobertas científicas. Mas, adverte Lukács, “é preciso assumir um ponto de vista crítico em relação a essas descobertas” (Idem, p. 60).

Esta consideração verdadeiramente ontológica dos métodos científicos, segundo ele, é muito rara, não obstante seja “mais do que compreensível”, considerando-se que “o processo de esclarecimento de cada modo de ser apoia-se diretamente nos resultados da pesquisa científica” (Idem, p. 60). Entretanto, não se pode esquecer que tais conhecimentos partem muitas vezes de “distorções do ser ou nelas desembocam”, aspecto que nada tem de casual, pois

a ciência, que do ponto de vista ontológico em diversos momentos - poderíamos até dizer em geral - se baseia em uma práxis social muitas vezes inconsciente e por isso mesmo raramente consegue - apesar do acerto e importância de seus resultados isolados - esclarecer sua própria base metodológica ou até mesmo seus elementos mais importantes como meros momentos do ser como tal. E os órgãos controladores que forma para seus fins, pensemos na teoria do conhecimento, lógica etc. não podem oferecer nenhum tipo de garantia em relação a tais distorções, como demonstraram os grandes exemplos de Kant e Hegel, e muito facilmente podem até as desencadear. (Idem, p. 60).

Segundo nosso autor, a tendência a essas posições no comportamento científico se relaciona muitas vezes a seus elementos mais fecundos e progressistas, contrastando com o pensamento imediato da vida cotidiana, que especialmente nas ciências naturais, eleva-se a métodos desantropomorfizadores conscientemente aplicados. Embora a desantropomorfização seja um dos mais importantes meios para o verdadeiro conhecimento do ser, tal como é em si, e desse modo capacite o ser humano a perceber o mundo independentemente do que ele pensa; embora seja este um decisivo momento de domínio da realidade pela práxis humana que, tendo no trabalho seu ponto de arranque, jamais teria existido sem essa abstração do ser humano em relação à sua própria imediaticidade; embora a desantropomorfização seja um momento fundamental para a humanização do homem, para o recuo das barreiras naturais, cujo marco divisório de adaptação ativa dos homens ao seu ambiente é o pôr teleológico do trabalho, não se deve perder de vista que

as decisões alternativas na teleologia do trabalho sempre se relacionam a complexos de objetividade concretos dentro de posições concretas de fins e que podem cumprir sua função quando são capazes de conduzi-los a uma con-

cretização adequada. Naturalmente, essa cientificidade desantropomorfizante, fundadora de tais posições de fins - tanto mais quanto mais se desenvolveram as forças produtivas -, está orientada para conhecimentos cada vez mais generalizados que vão muito além dessas decisões isoladas e de sua ligação interna com as tarefas a serem efetuadas na práxis, mas não pode cessar totalmente sem ameaçar essa função em suas bases. (Idem, p. 61-62).

Com o capitalismo em seu acelerado desenvolvimento, essa tendência dá origem às ciências particulares em sua forma moderna. Nas sociedades mais antigas, diz Lukács, determinadas de modo decisivo pelas barreiras naturais, também se desenvolveram comportamentos desantropomorfizantes, de certo modo bem-sucedidos, que evoluíram para a cientificidade. Entretanto, estes tinham uma estreita ligação “com a filosofia - e muitas vezes mesmo com a magia e a religião - ou estavam relacionados diretamente com uma produção ainda primitivamente racionalizada” (Idem, p. 62), com métodos bastante artesanais. Somente a sociedade capitalista, primeira sociedade em tudo social, tem uma produção profundamente inclinada e capacitada econômica e socialmente a constituir, para suas finalidades, de forma consciente, uma ciência particular no sentido atual e necessária para a indústria.

A partir de então, a ciência adquire uma independência de tal ordem que aos poucos vai desaparecendo sua ligação com a concepção de mundo, e as questões indispensáveis para a práxis econômica passaram a ser resolvidas com base em métodos científicos.

Esta separação entre ciência e necessidades filosóficas e de concepção de mundo é resultado de um processo em si muito diverso. Sem considerar a questão central de servir corretamente ao desenvolvimento da produção, tal separação, precisamente por isso - com frequência de modo involuntário -, era muito progressista, porque muitas vezes havia casos em que o resultado obtido puramente pela ciência (ou o método de sua realização) abria brechas em teorias gerais envelhecidas. Com isso, mesmo sem originalmente ter essa pretensão, servia também ao progresso da ciência em geral, e por vezes também à filosofia. (Idem, p. 63).

Tem lugar aqui aquela situação ontológica por vezes argumentada por Lukács, na qual a práxis humana, mesmo quando cientificamente fundada, não pode se realizar com o conhecimento total das circunstâncias e dos resultados dela originados. A consequência disso é que uma tese científica pode ser falsa em termos do “conhecimento geral e de suas tendências evolutivas, e, no entanto, ser capaz de resolver corretamente uma tarefa dada”. Do mesmo modo, pode iluminar “tendências do conhecimento de época corretas em

determinados casos” (Idem, p. 63). Esse o efeito contraditório das ciências particulares no conhecimento do gênero humano, cuja tendência geral “não pode ser pura e homogeneamente progressista”.

O problema decisivo para Lukács é que

a teoria do conhecimento adquire a dupla função: de um lado, fundamentar o método da cientificidade (especialmente no espírito das rigorosas ciências particulares) e, de outro, afastar os eventuais fundamentos e consequências ontológicas dos métodos e resultados científicos da única realidade reconhecida como objetiva, por não poderem ser cientificamente fundamentadas. (Idem, p. 65).

Isso significa nada mais do que a recusa gnosiológica de uma ontologia materialista da natureza e da sociedade levada às últimas consequências. Abandona-se a crítica da economia política, que é substituída por uma concepção de economia entendida como ciência, no sentido burguês do termo, perdendo-se de vista uma das categorias² mais decisivas na ontologia marxiana: a objetividade, considerada por Marx e por Lukács como uma “propriedade primário-ontológica de todo ente”; em consequência, “o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade” (1979, p. 36). No caso do ser social, a totalidade é posta de modo muito mais imediato do que no estudo filosófico da natureza, pois, enquanto na natureza se chega à totalidade, mesmo considerando-se os vários caminhos, apenas por meio de um raciocínio, ainda que rigoroso, na esfera social, ao contrário, “a totalidade é sempre dada já de modo imediato” (Idem, p. 36).

Lukács indica aqui apenas um princípio geral. A essência e constituição dessa totalidade, a maneira com que ela é imediatamente dada e através da qual é possível conhecê-la adequadamente, resulta de um processo histórico no qual “é a própria essência da totalidade econômica que prescreve o caminho a se seguir para conhecê-la” (Idem, p. 37). Caminho que, embora justo, pode levar a ilusões idealistas caso não se tenha constantemente presente a dependência real ao ser. De fato, “é o próprio processo cognoscitivo que - se considerado em seu isolamento e como algo autônomo - contém em si a tendência à autofalsificação” (Idem, p. 37).

Sabe-se que o neopositivismo vem acentuando de modo inquestionável as velhas tendências gnosiológicas, recusando de princípio a perspectiva ontológica, por considerá-la não científica. Segundo o pensador húngaro, este domínio não se deu apenas na filosofia

² Categorias entendidas como modos de ser determinados pela existência.

enquanto tal, mas também no mundo da práxis.

Se analisássemos bem as constantes teóricas dos grupos dirigentes políticos, militares e econômicos de nosso tempo, descobriríamos que elas - conscientes ou inconscientemente - são determinadas por métodos de pensamento neopositivistas. (LUKÁCS, 1978, p. 6).

A tendência mais geral de todo positivismo é o caráter abstrato de suas formulações, quando prioriza conhecer cada objeto tomado em si e eliminando qualquer relação entre eles. Os diversos níveis do social, como o Estado, a família, a economia, adquirem a mesma ponderação como partes autônomas e justapostas. Outro aspecto fundamental desta tendência é o formalismo, no qual o método é momento formalmente instituído pelo sujeito e pensado autônoma e idealmente como instante que antecipa o conhecimento da realidade. Assim, fica interditado efetivamente um conhecimento do cotidiano do ponto de vista da totalidade, em consonância com as tendências gnosiológicas e com o mundo da práxis, conforme pleiteado por grupos dirigentes do nosso tempo.

Considerações finais

Em sua Ontologia, Lukács recupera os lineamentos fundamentais de Marx, cujos pressupostos dizem respeito objetivamente a certo tipo de ser, a saber, o ser social. Não há em Marx, conforme postula o filósofo húngaro, nenhum tratamento autônomo de problemas ontológicos: “ele jamais se preocupa em determinar o lugar desses problemas no pensamento, em defini-los com relação à gnosiologia, à lógica, etc., de modo sistemático ou sistematizante” (LUKÁCS, 1976, vol. I, p. 261). Afirma-se com isso que o pensamento marxiano é antes de tudo ontológico porque busca desvendar o ser social burguês tal como este é.

Mas esse conhecimento da objetividade, fundamental em termos de uma ontologia materialista, não se mostra no cotidiano em suas múltiplas determinações, tornando-se necessário estabelecer as conexões e relações que emergem entre a vida cotidiana e a totalidade social. Conhecer o cotidiano não é simplesmente reunir dados e decodificá-los numa etapa posterior - nada mais positivista do que a postura que considera o dado nele mesmo, abstraindo suas determinações mais decisivas na relação com a totalidade da qual é parte constitutiva e constituinte. Isso demonstra precisamente aquela dupla função da gnosiologia: de um lado, fundamentar o método

da cientificidade a partir das ciências particulares; do outro, afastar os fundamentos e consequências ontológicas do conhecimento científico, sob o argumento de que não podem ser cientificamente fundamentadas.

Referências

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Edicions 62 s/a, 1994.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Vols. I, II e II”, Roma: Editori Riuniti, 1976, 1981.

_____. As bases do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. Prefácio In: HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. de J. F. Yvars y E. Pérez Nadal, Barcelona: Ediciones 62 S/A, 1994.

NETTO, José Paulo; FALCÃO, Maria do Carmo. **Cotidiano, conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1987.

VAISMAN Ester; FORTES Ronaldo Vielmi. Apresentação. In: LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**, Trad. de Lya Luft e Rodnei Nascimento, São Paulo: Boitempo, 2010.



Educação, reprodução social e crise estrutural do capital

Luciano Accioly Lemos Moreira¹
Talvanes Eugênio Maceno²

Introdução

A teoria marxiana diferencia-se de toda filosofia anteriormente existente. Marx expressa uma superação (*Aufhebung*) na história da racionalidade ao ir para além tanto do predomínio do idealismo quanto do materialismo enquanto teorias explicativas da realidade. Nesse sentido, ele instaura um patamar superior de cientificidade; este, por sua vez, não se caracteriza por se constituir em mais um método *a priori*, a partir do qual o mundo existente pode ser lido, mas por buscar expressar a máxima transposição, sempre aproximativa, do mundo sensível na consciência. Isso porque para Marx a questão que orienta o conhecer não é uma questão lógica/gnosiológica, mas de natureza ontológica.

Não se trata, como poderia ser para o positivismo e o para estruturalismo, por exemplo, de uma forma engessada de abordagem do desconhecido; o método marxiano é ontológico porque a realidade é ontologicamente constituída. Por isso Marx parte do que é o ser e não do que se pensa que o ser é. Os seus pressupostos, como ele

¹ Professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca e Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Marxismo e Ontologia (EMO).

² Professor assistente da Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca e Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Marxismo e Ontologia (EMO).

mesmo afirma, não são arbitrários, mas o real, é o ser-precisamente-assim. Em suas palavras,

Esse modo de conceber as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em qualquer isolamento ou fixação fantástica, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. (MARX, 2009, p. 94).

Embora Marx não fale em nenhum momento em ontologia, sendo essa uma recuperação marxiana feita por Lukács, a perspectiva ontológica está presente desde os Manuscritos de Paris. Entretanto, não se trata de uma ontologia metafísica e idealista; o que o pensador alemão faz é transferi-la do “céu” para a “terra”.

Pode-se facilmente constatar que não é uma escolha de Marx afirmar a centralidade ontológica do trabalho. Como ele explica, o trabalho é fundamento do ser social porque representa a forma humana (social) de satisfazer as necessidades vitais dos indivíduos: comer, beber e vestir. E isso é uma constatação evidente, já que não se faz necessário nenhum esforço cognitivo grandioso, e tampouco é necessário algum construto intelectual para prová-lo. Conforme o próprio Marx diz,

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. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (Ibid., p. 86-87).

Assim, “o primeiro ato **histórico** desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, não é o fato de pensar, mas sim o de começar a **produzir seus meios de vida.**” (Ibid., p. 87). Eis o fato empírico facilmente constatável, sem o qual é impossível a existência humana. Desse modo, o trabalho é fundamento do ser social porque é o único ponto de partida que não é fruto de uma construção ideal e arbitrária.

A partir e ao redor do trabalho surge uma série de complexos sociais que com ele se articula, formando um todo orgânico heterogeneamente constituído que é a totalidade social. É Lukács quem recupera essa dimensão ontológica e a perspectiva da totalidade nunca perdida por Marx, porém mutilada pela vulgata stalinista em sua versão estruturalista e pelo marxismo economicista decorrente da II Internacional. E é sobre esse conjunto de pressupostos teóricos instaurados por Marx, resgatados por Lukács e presentes em Mészáros que buscaremos ana-

lisar a relação entre a educação formal e a crise estrutural do capital.

1 Trabalho e educação

O trabalho representa o momento do salto ontológico em que o ser meramente biológico dá origem ao ser social. Nesse sentido, o mundo dos homens se afirma em oposição ao mundo natural, ainda que este seja base condicional ineliminável à sua existência. Para Marx:

O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser autoconsciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre. (MARX, s/d, p. 4).

Entretanto, para que o homem possa transformar a natureza em fins que respondem às necessidades humanas, isto é, para que possa realizar trabalho, um conjunto de complexos sociais se faz necessário. Isso é visível mesmo nos atos de trabalhos mais primitivos, como, por exemplo, na construção de uma lança ou de um machado de pedra. Tais realizações seriam impossíveis sem a mediação da consciência, da fala, do conhecimento do mundo, da educação, o que significa que algumas dimensões da sociabilidade surgiram simultaneamente ao trabalho. Se notarmos que a articulação entre elas é de natureza ontológica e não lógico-formal, o aparente paradoxo rapidamente se desfaz. Para Lukács, ser fundante não diz respeito a algo que vem antes, e também aquilo que é fundado não significa necessariamente que é posterior. Isto porque, embora surjam de modo simultâneo ao trabalho, essas categorias só podem existir como uma exigência deste. Elas pressupõem o indivíduo vivo. Nas palavras de Lukács:

Todas as categorias desta forma de ser [ser social] têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1981a, p. 4).

Essas outras dimensões da socialidade a que Lukács chama, em conformidade com Marx, de complexos,³ ainda que tenham origem no trabalho, não se reduzem a ele. Tampouco há uma identidade entre eles. Cada complexo singular se distingue dos outros complexos pela função social específica que exerce na reprodução da sociedade. Essa não-identidade é ontologicamente fundada, e desse modo está presente desde a origem de cada complexo; ao mesmo tempo, a autonomia das esferas sociais fundadas é sempre relativa e nunca é rompida, até mesmo quando os complexos parciais se desenvolvem a um nível elevado, o que torna quase impossível visualizar a relação mediada que eles mantêm para com o trabalho.

Longe de querer abarcar a problemática da reprodução social e do trabalho em Lukács, pretendemos apenas mencionar mais uma característica importante dos complexos parciais, a fim de precisar melhor a natureza e a função social do complexo da educação. Algumas esferas da socialidade são inelimináveis e surgiram no próprio processo de constituição do ser social; é o caso da educação, da fala e da gênese da ciência, por exemplo. Já outros complexos tiveram sua origem com o desenvolvimento da divisão do trabalho já constituída, portanto nem sempre existiram, e por isso mesmo podem deixar de existir. Entre estes últimos podemos citar o direito, as classes sociais e a alienação (*entfremdung*).

Considerando o já exposto, a educação se configura em uma esfera social que surge com o processo do trabalho, enquanto condição mediadora fundamental para a efetivação deste. O complexo educativo, portanto, é ineliminável do ser social, é irreduzível ao trabalho e é dele distinto. Uma analogia significativa acerca desse caráter da educação mesmo na situação de mais baixo desenvolvimento das forças produtivas, quando as funções sociais dos diversos complexos sociais pareciam indistintas, nos é dada por Childe:

A habilidade de fazer uma ferramenta foi conquistada pela observação, recordação e experiência. [...] Felizmente a criança não precisa acumular experiência ou fazer por si mesma todas as tentativas e erros. [...] Herda, entretanto, uma **tradição social**. (1988, p. 11-12, grifo do autor).

A educação animal pode ser feita totalmente pelo exemplo [...] para as crianças, que tanto têm que aprender, pois o método imitativo seria fatalmente lento. Nas sociedades humanas, a instrução é dada tanto pela explicação como pelo exemplo. (CHILDE, 1988, p. 13).

³ Para Marx a totalidade social (ou seja, tudo que existe) é uma síntese de vários complexos que se articulam, repelem-se e se rearticulam, de modo que o todo não significa a mera soma das partes.

Verificamos, ainda nos referindo ao exemplo de Childe, que a educação, já naquele momento, se colocava como um complexo relativamente autônomo, ainda que com baixíssima autonomia. O ato educativo se processava, mesmo quando simultâneo ao trabalho, como uma atividade específica. O seu papel de mediação para o trabalho fica explicitado quando a educação transmite o conhecimento decantado pelo conjunto dos homens. Sem a transmissão desse acervo imaterial, a transformação consciente da natureza em fins humanos não se processaria (trabalho), nem mesmo as ampliações desses fins (necessidades cada vez mais tornadas sociais) se fixariam, uma vez que é impossível transformar o mundo natural em fins humanos sem a existência dos indivíduos sociais, e a existência dos indivíduos sociais pressupõe a apropriação de elementos culturais, que não podem ser transmitidos de outro modo a não ser através da mediação da educação. Nas palavras de Leontiev:

Este processo deve **sempre** ocorrer, sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do processo histórico. (LEONTIEV, s/d, p. 291, grifo do autor).

Desse modo, conforme aponta Leontiev, a educação é fundamental para a continuidade do processo histórico, para a mediação entre o homem e seu patrimônio e para tornar o sujeito individual integrante do gênero, ainda que do gênero cindido. Todavia, essa função ontológica é realizada tendo como polo determinante a totalidade social, ou seja, ela é o momento predominante da relação entre indivíduo-gênero mediada pelo complexo educativo. Portanto, é a sociabilidade quem determina (em determinação recíproca) a forma e o conteúdo da construção genérica do indivíduo efetivada pela educação, conforme nos diz Lukács (1981b, p. xxiv): “a problemática da educação reenvia à questão sobre a qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, ante as novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado”.

A função ontológica do complexo educativo é, portanto, mediar a relação entre indivíduo-gênero em conformidade com a totalidade social concreta.

Esse nosso excursão pela dimensão ontológica da educação nos permite a colocação de três ordens de questões. Primeiro, embora a educação seja fundamental ao processo de trabalho e à reprodução da totalidade social, inclusive influenciando sobre eles, ela constitui um complexo social fundado e, portanto, não possui o momento predo-

minante sobre a esfera econômica - antes, ao contrário, é por esta determinada. Em segundo lugar, o complexo educativo não é trabalho e tampouco mantém com este uma relação direta e sem mediações. Por fim, a sua função social é de mediação entre indivíduo-gênero, de forma que os indivíduos ajam de modo socialmente desejado pela reprodução da sociedade historicamente constituída; desse modo, a educação constitui-se em uma mediação da reprodução social como um todo. Portanto, apenas de modo indireto e extremamente mediato é que ela mantém relação com a esfera do trabalho.

É no preciso sentido da função social do complexo educativo exposto acima que podemos falar em uma educação primitiva, escravista, feudal e capitalista. Em cada modo de produção social concretamente existente se erige uma educação em plena relação, não sem contradição, com a totalidade social da qual ela é parte movente e movida. Desse modo, o fato de que a esfera educativa altera-se substancialmente ao longo do desenvolvimento histórico não nega a sua natureza ontológica, ao contrário; confirma o que ela efetivamente é: uma mediação para a reprodução social. Em outros termos, para cumprir as determinações do seu ser-precisamente-assim a educação deve, necessariamente, se transformar.

Essa dinâmica “evolutiva” da educação é diretamente proporcional ao desenvolvimento das forças produtivas; quanto maior este for, mais complexa, mais relativamente autônoma e mais mediada será a esfera educativa. Embora não possamos descrever, neste espaço, como se processou as transformações ocorridas no campo educativo na passagem do feudalismo para o capitalismo, queremos chamar a atenção para uma das implicações mais significativas desse processo. É na totalidade social capitalista que ineditamente na história a educação formal passa a se destinar à classe trabalhadora. Antes desse momento histórico a educação daqueles que trabalhavam era realizada nos limites da educação em sentido lato.

2 Educação e crise estrutural do capital

Seguindo os pressupostos nos quais se assenta a nossa análise, vale lembrar, a centralidade do trabalho e a perspectiva da totalidade social, entendemos que essa inflexão sofrida na educação com o modo de produção do capital se coloca enquanto uma necessidade da reprodução social no capitalismo. Ao contrário dos sistemas anteriores, o do capital não pode se reproduzir sem que os trabalhadores tenham acesso à educação formal. Entretanto, aqui não há ilusões, a educação acessível ao trabalho é, desde o início, rebaixada, desigual e limitada.

Conforme já assinalamos, a educação é, por sua natureza ontológica, uma mediação para a reprodução da totalidade social, isto é, ela medeia a transformação do mundo natural em fins sociais (trabalho), estando mais ou menos próxima do ato de trabalho em si. O desenvolvimento das forças produtivas por um lado e a ampliação do patamar genérico da humanidade por outro vão conferindo à educação um grau continuamente maior de autonomia relativa e complexidade, o que torna a relação dela com o trabalho extremamente mediatizada e indireta. Assim, é tão verdade que a ampliação da educação promovida pelo capitalismo possui uma conexão com a necessidade de formação técnico-profissional do trabalho pelo capital quanto é verdade que essa necessidade de formação em diversas situações apenas guarda vínculos com ajustamentos ideológicos indispensáveis à totalidade social sob o capitalismo.

Isso explica o fato de que durante a Revolução Industrial, quando a demanda por mão de obra era gigantesca, o acesso à escola era restringido e que, ao contrário, na crise estrutural do capital vivenciada contemporaneamente, na situação em que os níveis de emprego são perigosamente baixos (para o capital) e, em contrapartida, a demanda por emprego elevadíssima, o acesso à educação formal se amplie em níveis históricos. Desse modo, para efetivamente apreender a função social e o papel da educação é preciso buscar a relação que ela mantém com o processo produtivo, porém também é necessário observar a mediação que ela exerce na formação geral e não técnica, ou seja, o seu papel na formação para o não trabalho.

O processo de centralização e concentração de capital em sua fase monopolista eleva os níveis de capital constante na mesma proporção em que reduz a participação do capital variável nas unidades produtivas. Isso proporciona aos que saem na frente quanto à incrementação tecnológica uma taxa de exploração diferencial, uma vez que cresce a produtividade do trabalho vivo. No entanto, essa diferença tende a ser equilibrada quando a concorrência equaliza a sua defasagem tecnológica. Esse movimento, ativado de modo simultâneo por todos os capitais aplicados na produção, eleva o patamar produtivo a níveis extraordinários, todavia numa circunstância de eliminação de trabalho vivo, ou seja, de redução de potenciais consumidores. Como consequência, além do desemprego estrutural, tem-se um cenário de superprodução ancorado na queda tendencial da taxa de lucro e do padrão de acumulação capitalista. É nomeadamente a queda tendencial da taxa de lucro que caracteriza a crise do capital.

Pela natureza mesma do processo de acumulação de capital as crises são inerentes à reprodução capitalista. Estas, por sua vez, pu-

deram ser deslocadas no passado, abrindo nos períodos posteriores etapas de retomada do crescimento e ascensão da taxa de lucro. Todavia, para Mészáros, após o predomínio das políticas keynesianas do *Welfare State*, precisamente a partir da década do final da década de 60 do século passado, o capital entrou em uma crise de proporção estrutural e não mais cíclica, diversamente das crises anteriores.

O capital em si é uma relação social fundada na alienação do trabalhador no processo de trabalho (MARX, s/d), ou seja, tem seu fundamento em uma constituição que já se apresenta na origem como um defeito estrutural insanável, que é a separação entre produção e controle (MÉSZÁROS, 2002, p.105-109). Como decorrência desse “pecado original”, mais dois defeitos estruturais configuram os limites intransponíveis do capital: a separação entre produção e consumo e a ruptura entre produção e circulação. Essas contradições puderam, de acordo com Mészáros (Idem, *ibid.*, 2002, p. 94-105), ser deslocadas na etapa de ascensão histórica do capital, mas mostram-se na crise estrutural insuficientemente conciliáveis.

Esta última crise se revela estrutural ao regime do capital, especialmente porque estratégias de deslocamento das suas contradições internas e de retomadas da taxa de lucro tornaram-se inócuas, insatisfatórias ou não desejáveis (sem se desembaraçar do estorvo que é a eliminação das condições naturais de existência do capital), como explica Mészáros:

Sob as condições de sua ascendência histórica, o capital teve condições de administrar os antagonismos internos de seu modo de controle por meio da dinâmica do **deslocamento expansionista**. Agora estamos diante não apenas dos antigos antagonismos do sistema, mas também da condição agravante de que a dinâmica expansionista do deslocamento tradicional também se tornou problemática e, em última análise, inviável. (*Ibid.*, p. 343, grifo do autor).

Entre as estratégias de deslocamento insatisfatórias, Mészáros analisa a expansão do capital aos diversos ramos da atividade humana, a sua expansão territorial, a obsolescência programada e, por fim, a taxa de utilização decrescente das mercadorias. Como estratégia de deslocamento não desejável o nosso autor menciona a guerra de proporções mundiais.

O caráter de crise estrutural reside exatamente no fato de que as contradições não são deslocáveis, pois se trata dos limites últimos do capital. As estratégias de deslocamento não se apresentam como uma saída positiva ao regime do capital ou porque implicam a supressão da humanidade (e junto com o fim desta, a eliminação

consequente do capital) ou porque já estão amplamente em ativação.

Como se vê, a distinção entre as crises cíclicas e a crise estrutural não está fundada nas suas durações temporais (muito embora a crise estrutural seja insanável, portanto, mais longa), e tampouco procede de suas naturezas (uma vez que elas tem as mesmas origens), mas assenta-se nas suas implicações e limites. Conforme aponta Mészáros, a crise estrutural aciona os limites absolutos da reprodução do regime do capital. Nosso autor aponta os quatro exemplos mais explosivos desse acionamento. Consideramos que a clareza desses limites últimos é fundamental para entendermos o papel da educação na mediação da totalidade social na crise estrutural. Em função disso, iremos apontá-los, ainda que de forma bastante resumida.

O primeiro limite absoluto da reprodução social regida pelo capital apresentado por Mészáros (Ibid., p. 227-248) é o antagonismo entre o capital transnacional e os Estados nacionais, que se expressa na impossibilidade de conciliar a socialização e a internacionalidade do movimento circulatório do capital, multiplicadamente necessário à condição de crise, e o caráter insuprimível e ao mesmo tempo imprescindível da ação do Estado como instituição de salvaguarda constrangidamente nacional. Outro limite último apontado pelo filósofo húngaro é a eliminação das condições de reprodução sociometabólica (Ibid., p. 249-267), uma vez que estamos diante da possibilidade concreta da extinção das condições naturais de vida humana no planeta. Sendo esta uma base ineliminável para a existência do mundo dos homens, é também, como decorrência lógica, condição de sobrevivência do capital. Dado o caráter alienado da produção capitalista, na qual se fundamenta a reprodução sociometabólica do capital, que o torna um sistema “sem sujeito”, nenhum freio pode pôr restrições ao ímpeto destrutivo do sistema sem que passe pela sua irrestrita eliminação, considerando-se que

É da natureza do capital não reconhecer qualquer restrição, não importando o peso das implicações materiais dos obstáculos a enfrentar, nem a urgência relativa (chegando à emergência extrema) em relação a sua escala temporal. A própria ideia de “restrição” é sinônimo de **crise** no quadro conceitual do sistema do capital. A degradação da natureza ou a dor da devastação social não tem nenhum significado para o seu sistema de controle sociometabólico, em relação ao imperativo absoluto de sua auto-reprodução numa escala cada vez maior. (Ibid., p. 253, grifo do autor).

Como terceiro limite último apresentado, Mészáros assinala a questão da igualdade substantiva, tendo como referência a luta de libertação das mulheres (Idem, *ibid.*, p. 267-310). O filósofo demons-

tra a contradição entre a emergência de movimentos de libertação e de igualdade e a impossibilidade do regime do capital em substantivamente assegurá-las. O derradeiro eixo de problema analisado é a questão do desemprego crônico e o significado real de “explosão populacional” (Ibid., p. 310-344):

A dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma - no seu impulso inexorável para reduzir globalmente o **tempo de trabalho necessário** a um valor mínimo que otimize o lucro - como uma tendência humanamente devastadora da humanidade que transforma por toda parte a população trabalhadora numa **força de trabalho crescentemente supérflua**. (Ibid., p. 341, grifo do autor).

Todos esses visíveis e preocupantes limites são absolutos porque não há alternativa para eles. O deslocamento dessas contradições passa necessariamente pelo aprofundamento delas próprias. Note-mos que os limites são últimos e não passíveis de deslocamento no regime sociometabólico do capital, entretanto são potencialmente suprimíveis para além do capital. Portanto, não há vontade ou racionalização que resolva essas implicações explosivas sem a superação do sistema enquanto totalidade. Nas palavras de Mészáros:

O mais provável é que se tente tudo para lidar com as contradições que se intensificam, procurando ampliar a margem de manobra do sistema do capital em seus próprios limites estruturais. No entanto, como as fundamentações causais responsáveis pela ativação dos limites absolutos desse modo de controle não podem ser discutidas, e muito menos adequadamente resolvidas dentro de tais limites, a correção de alguns dos problemas mais explosivos do espinhoso processo sociometabólico tende a ser procurada de outras formas. (Ibid., p. 220).

Como o capital, por fundamentar-se em uma relação de autoalienação, não pode controlar a si próprio, isto é, não pode impor freios ao seu ímpeto acumulatório, em um quadro estrutural onde as estratégias historicamente recorrentes de deslocamento das suas crises tornam-se incapazes de contornar a ativação de seus limites últimos, resta-lhe jogar para a dimensão da política as tentativas de correção dos defeitos estruturais de sua crise absoluta, como assevera Mészáros:

Diante do fato de que a mais problemática das contradições gerais do sistema do capital é a existente entre a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições, qualquer esperança de encontrar uma saída desse círculo vicioso, nas circunstâncias marcadas pela ativação dos limites absolutos do capital, deve ser investida na dimensão política do sistema. (Ibid., p. 220).

Neste quadro histórico, tarefas como diminuição da demanda sobre o emprego por meio de recursos como o da empregabilidade, que contribuem para a retenção por mais tempo da mão de obra na educação formal, passam a ser essenciais para a extensão terminal do regime, sobretudo diante do desemprego crônico que se universaliza e se manifesta, como algumas de suas facetas, na prostituição desenfreada, na miséria incorrigível, na explosão da criminalidade e na crescente onda de revolta social. Tudo isso não seria problema se não ameaçasse seriamente as condições de reprodutividade do capital. Disso decorre a necessidade de correção das manifestações da crise por meio de estratégias que não impliquem reconhecimento de sua causa e constrição da acumulação do capital. Destarte, o ato de recorrer a ações no campo da subjetividade e da política torna-se o seu *modus operandi*.

O papel do complexo educativo na conformação ideológica da situação de crise enquanto normalidade é evidenciado na estruturação de um construto pedagógico que alimenta a aceitação social, o convívio passivo com as diferenças, a “insubordinação” por meios legalmente estruturados, a autoestima em meio à desestruturação do indivíduo, a formação de competências em conformidade com as exigências ideológicas e técnicas, a orientação para a sustentabilidade, a aceitação da insuperabilidade do sistema e a difusão da cidadania.

Desse modo, a educação formal, associada a outras esferas da socialidade, assume uma relevância enquanto estratégia de correção dos efeitos e contradições explosivas do capital em crise estrutural. Nisso não está presente nenhuma contradição, uma vez que hegemonicamente a educação é uma mediação para a reprodução social, mesmo em se tratando da reprodução social regida pelo capital em sua crise última. Portanto, a forma que assume o complexo educativo, contemporaneamente marcado pela mercantilização e pelo rebaixamento e esvaziamento de conteúdos, não é uma imperfeição ou defeito, mas a forma necessária assumida pela educação a fim de mediar a reprodução da totalidade social circunscrita pela crise do sistema do capital.

Por último, queremos enfatizar que o fato da educação, enquanto complexo social, ter como função a mediação da totalidade social não significa que ela é uma peça de um sistema de engrenagens logicamente estruturado e inexoravelmente inalterável. Como já afirmamos, para Lukács, a partir de Marx, a totalidade social não é mecanicamente organizada, mas ontologicamente constituída. No que se refere à dialeticidade presente no complexo educativo, o filósofo húngaro assim se expressa:

Ora, este propósito [conservador da educação] se realiza sempre - em parte - e

isto contribui para manter a continuidade na transformação da reprodução do ser social; mas ele a longo prazo fracassa - ainda uma vez, como sempre, parcialmente -, e isto é o reflexo psíquico não só do fato de que tal reprodução se realiza de modo desigual, que ela produz continuamente movimentos novos e contraditórios, aos quais nenhuma educação, por mais prudente, pode preparar suficientemente, mas também do fato de que nestes momentos novos se exprime - de maneira desigual e contraditória - o progresso objetivo do ser social no curso de sua reprodução. (LUKÁCS, 1981b, p. xxiv).

Como faz parte da determinação ontológica da educação transmitir o que foi adquirido, ela sempre cumprirá um papel que é em parte (apenas em parte, uma vez que a conservação é fundamental para a edificação do novo) conservador, entretanto, a realidade social é uma processualidade muito mais dinâmica do que o conteúdo conservado e a ser transmitido, de forma que há um descompasso evidente entre o papel de mediação para a reprodução social que a educação deve cumprir e a dinamicidade da própria reprodução social. Esse fato, ressaltado por Lukács, não altera a função social da educação, porém permite que se direcione a esfera educativa para uma orientação que não seja meramente reprodutivista no seu sentido mais estrito. Todavia, a efetivação de uma educação que se direcione para além da sociedade na qual ela está inserida apenas pode se concretizar quando toda a arquitetura social for superada, uma vez que não é possível alterar substancialmente um complexo da totalidade social sem alterá-la por completo.

Referências

CHILDE, Gordon. **O que aconteceu na história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s/d.

LUKÁCS, Georg. Il Lavoro. In: **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981a, p. 11-131. (Trad. de Ivo Tonet, 145p.).

_____. La Riproduzione. In: **Per una ontologia dell'essere sociale**. v. II, Roma: Riuniti, 1981b. (Tradução mimeografada de Sergio Lessa, ccxlvii p.).

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O trabalho alienado**. Mimeo, s/d, 8 p.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina

Valdemarin Coelho Gomes¹

Denunciar o caráter nefasto das políticas educacionais impostas para a América Latina requer compreendê-las no interior do quadro da crise que, nas últimas décadas, se instalou na estrutura do sistema do capital, forçando-o a assumir distintos modos de operar seu metabolismo de controle social (MÉSZÁROS, 2000) e a elevar suas apostas em mecanismos de comando, o que potencializa o uso de artifícios suficientemente capazes de obscurecer a compreensão da condição a que fomos submetidos. A corrente reestruturação produtiva, política e ideológica tem cumprido a contento esta tarefa. Ao nos reportarmos ao campo educacional, os elementos desta empreitada tornam-se ainda mais refinados, turvando, sobremaneira, nossa visão sobre as incongruências do sistema.

A cornucópia ideológica dirigida em especial aos países sitiados na periferia do capitalismo central encontra nas políticas educacionais um *locus* difusor das imposições dos organismos multilaterais que buscam abolir qualquer tensão capaz de revelar que as necessidades estruturais do capital são essencialmente distintas das necessidades do conjunto da humanidade.

Nesse sentido, no panorama político-educacional desses países, presenciamos uma enxurrada de conteúdos repetidos à exaustão,

¹ Professor da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Líder do Grupo de Estudos Marxismo e Educação (CNPq/UFPB). Pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO/UECE. E-mail: rabbitmario@hotmail.com

na tentativa de solidificar o consenso ideológico arquitetado pelos agentes da ordem. São exemplos desse ideário que se espalha sobre a educação: formação de uma cultura da paz, universalização do ensino, redução da pobreza, desenvolvimento humano sustentável, cidadania planetária, entre tantos outros recheios imprescindíveis ao confinamento das lutas sociais à esfera da formalidade.

Com efeito, a educação tem se mostrado, no evoluir histórico do mundo dos homens, um importante componente do complexo que sustenta a duradoura exploração do homem pelo homem. É verdadeiro, também, que tem propiciado a emergência de alternativas a esta lógica perversa. Entretanto, as alternativas postas na atualidade distanciam-se, substancialmente, até mesmo de propostas outrora anunciadas como progressistas, quicá da verdadeira perspectiva da emancipação humana.²

Apresentam-se agora caricaturas reformistas que, via de regra, rebatizam o projeto salvacionista da educação, instituindo como pedra de toque uma possível cura para os males do capitalismo, corroborando, equivocadamente, com a tese de que é viável o controle e a humanização desse sistema, desconsiderando, assim, que faz parte da sua teia primordial nos distanciar cada vez mais da possibilidade de produzirmos uma comunidade autenticamente humana (MARX, 2002; MÉSZÁROS, 2009).

Partindo desses pressupostos, nossa reflexão tem como limite analisar alguns determinantes das políticas educacionais que instituem para a educação a urgente criação de um novo modelo de formação do indivíduo, supostamente objetivando encurtar o abismo que o separa do acesso à riqueza produzida ou, como difundido usualmente na panfletagem oficial, educar o cidadão para incluí-lo nas “benesses” do mundo globalizado. No nosso entendimento, este é o fundamento obrigatório encaminhado às políticas educacionais nas últimas décadas, limitadas pelo espectro do renovado empreendimento de negação, à classe trabalhadora, do conhecimento historicamente produzido e potencialmente emancipador. Na tentativa de alcançarmos nosso objetivo, iniciaremos por elucidar alguns nexos entre educação e formação humana, para, em seguida, adentrarmos o sentido desta relação neste momento histórico da crise estrutural do capital.

² A grosso modo, podemos afirmar que, ancorados em Marx, compreendemos a emancipação humana como a superação das formas alienadas de produção - presentes na lógica do capital - que possibilita a construção de uma sociedade comunista na forma como o pensador alemão a concebeu: uma sociedade fundada no trabalho livre e associado.

Como já tivemos ocasião de explanar,³ ontologicamente fundada no trabalho,⁴ a educação assume papel preponderante na esfera do conhecimento, a ela cabendo, fundamentalmente, o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução, o qual, colocando a questão nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, articula de forma complexa e rica de mediações, os pólos da individualidade e da generidade.

A ideia relativa à formação do homem através da educação esboça-se desde os primórdios da história da sociedade humana fincada no reconhecimento das relações entre o ser e o conhecer, ainda que, sem sombra de dúvidas, o entendimento de tais relações tenha assumido heterogêneas formas de expressão, em entrelaçamento com os diversos modos históricos de produção e organização da vida social.

Assim, não se constitui novidade na experiência educacional atrelada à centralidade do trabalho alienado, o sempre-vivo projeto de negação à classe trabalhadora do conhecimento que extrapolasse as fronteiras das urgências imediatas do processo produtivo e/ou que, em alguma medida, pudesse contribuir para dissipar, na consciência dos trabalhadores, a névoa que pesa sobre os complexos de determinações que forjam o real.

Grosseiramente sumarizando a questão, poderíamos dizer que a redução do saber colocado à disposição do trabalhador a um patamar mínimo condizente com o escopo das emblemáticas doses homeopáticas; e, mais importante ainda, a negação do conhecimento que alcança a gênese e a processualidade dos fenômenos do real, consignaria a fórmula por excelência adotada pela classe dominante para manter o trabalhador distante da educação que lhe permitisse, no nível do conhecimento, escapar da mistificação do real, da submissão ao caráter formal da declarada igualdade social e à naturalização incontestada da desigual liberdade de mercado.

Hoje, a retomada de projetos que, em tempos remotos, engros-

³ As indicações pontuadas nos quatro parágrafos seguintes foram retomadas do nosso estudo, publicado em co-autoria com Jimenez: *O conhecimento cativo da incerteza: Delors, Morin e as imposturas educacionais no contexto do capital em crise* (2010).

⁴ Não podemos nos furtar de lembrar que o trabalho é, na concepção de Marx (2002, p. 211), “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Ao transformar a natureza o homem também se transforma, inaugurando uma esfera essencialmente distinta da biológica: a social. No interior desta, complexos inexistentes na esfera da natureza são originados, dentre eles a educação.

saram outras fileiras ideológicas, deixa claro que estamos diante da reedição de velhas fórmulas, travestidas de conteúdos escorados nas enfadonhas pilastras do discurso da inovação que, diga-se de passagem, deixam praticamente incólume o edifício da reprodução da desigualdade social que supostamente buscam combater.

No caso do complexo educativo, talvez o mais obscuro e ao mesmo tempo mais eficaz destes conteúdos reeditados seja encontrado no Projeto de Educação para Todos,⁵ o qual condensa, de forma cabal, as diretrizes que vêm reformando o pensamento e a política educacional em consonância com as exigências do processo de reprodução do capital, no contexto da presente crise, que, na concepção de Mészáros (2000), é significativamente mais complexa e severa do que as crises cíclicas que pontuaram a evolução desse modo de produção da existência dos homens. No sentido de fazer frente à crise, torna-se imprescindível ao capital, dentre outras medidas, buscar arrego numa educação que, ainda mais ferozmente, opere a negação do conhecimento que revela as determinações do

⁵ Segundo a Unesco, “The Education for All movement is a global commitment to provide quality basic education for all children, youth and adults. The movement was launched at the World Conference on Education for All in 1990 by UNESCO, UNDP, UNFPA, UNICEF and the World Bank. Participants endorsed an ‘expanded vision of learning’ and pledged to universalize primary education and massively reduce illiteracy by the end of the decade”. Disponível em: <http://www.unesco.org/en/efa-international-coordination/the-efa-movement/>. Acesso em: 14 jan. 2010.

O projeto apresenta seis metas a serem atingidas até 2015: **1.** Expandir e aprimorar a educação e os cuidados com a primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; **2.** Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, além da possibilidade de completá-la; **3.** Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida; **4.** Atingir, em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos; **5.** Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade de gêneros na educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la; **6.** Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. Disponível em: http://www.campanhaeducacao.org.br/metals_EPT.htm. Acesso em: 17 jan.2010.

real em suas múltiplas dimensões; contribua para a manipulação das consciências; aprofunde as estratégias de exploração e expropriação do trabalhador; e amplie os espaços de privatização e mercantilização da atividade social em geral e do ensino, em particular.

Neste sentido, acreditamos que não tardou para que os organismos mundiais de defesa do capital se empenhassem na reafirmação da cantilena sobre o advento de uma nova era, a era do conhecimento ou era da informação, a qual exigiria de cada indivíduo o desenvolvimento de um conjunto basilar de competências e habilidades capazes de garantir seu ingresso no incerto mundo novo que se descortinava.

Tomando por mote estabelecer a protoforma da educação do futuro, várias nações do mundo foram convocadas a participar de um esforço coletivo, traçando metas e estratégias imprescindíveis à adequação educacional, o que ficou conhecido como Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas - ONU, através de alguns de seus principais organismos - UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A referida Conferência representou um novo marco para as políticas educacionais, agora mais explicitamente tratadas em nível global e mais diretamente centradas na educação básica e sua vinculação com o setor produtivo.

É de fácil reconhecimento a parceria entre Unesco e Banco Mundial quando o assunto é reforma da educação e do ensino, sendo oportuno lembrar, ancorados nas pesquisas de Leher (1999), que a Unesco em meados dos anos 80 do século passado, ao perder o posto de gerência dos negócios educacionais, assumiu o princípio pedagógico do “novo senhor da educação” (Ibid) - Banco Mundial -, sumarizado na proposta de educação para o mercado e suas necessidades. No bojo desta frutífera parceria, a atividade educacional tem sido constantemente convidada a sucessivas revisões, sendo, uma vez mais, chamada a dar conta dos problemas do mundo, prescrevendo-se, para esta, contudo, a efetivação de profundas reformas que promovam o ajuste providencial, o que foi consignado, fundamentalmente na fórmula do projeto de Educação para Todos.

Tal projeto, ao fim e ao cabo, estabeleceu e ainda estabelece os conteúdos para o qual as políticas educacionais deveriam se voltar. Estes, a seu turno, tornados cego às relações de classe como elemento fundamental de compreensão e transformação da realidade, são transportados para o metafísico plano do ser que aprende a ser, a conhecer, a fazer e a conviver, como categoricamente delimitou o Relatório Delors (1998), referência incontestante para uma infinidade

de modismos teóricos que adentram as políticas educacionais, em especial, no campo da formação docente.

Estes modismos acabam encontrando larga aceitação no atual momento histórico de velamento da realidade exponenciado pela dita sociedade do conhecimento, criando um *zeitgeist* relativista (SOKAL; BRICMONT, 2006), metodológica e epistemologicamente eclético, que rejeita qualquer forma de crítica contundente sobre a totalidade, o que, vale dizer mais uma vez, deixa intacta a empreitada ideológica que o capital vem pondo em marcha para acomodar à sua lógica todo o tecido social, mergulhado atualmente num quadro de avassaladora barbárie.

Ademais, na esteira do ideário da Educação para Todos as políticas educacionais são conduzidas e reduzidas à já experimentada fórmula da preparação de mão de obra qualificada, para a qual as atuais referências são as competências e habilidades exigidas pelo mercado. Persegue-se, assim, uma suposta formação multidimensional do homem, que centra as preocupações das políticas educacionais no requisito da inter e transdisciplinaridade, uma espécie de “metodologia” capaz de atender tal formação. É interessante observarmos que os elementos postos para esta gênese multidimensional se assemelham aos elementos listados pela reestruturação produtiva do capital nas últimas décadas. Policognição e polivalência tornaram-se a tônica da formação exigida ao novo indivíduo. Neste sentido, ganharam destaque o desenvolvimento de competências e habilidades no campo da inter-relação, participação, solidariedade, resolução de conflitos por meio do diálogo, capacidade de crítica e contextualização, criatividade etc. Tudo isso em nome de uma suposta “redescoberta” do homem e pela valência do “desenvolvimento humano sustentável”, contra-pontos essenciais à dinâmica excludente que transborda da sociedade à escola.

Constatamos que não é registrado aí, o fato de que a multidimensionalidade que se objetiva alcançar está sendo perseguida no exato momento histórico em que se põe a superexploração da mais-valia, isto é, num período em que todas as forças do trabalhador, físicas e psíquicas, estão sendo utilizadas ao máximo pelo capital na tentativa de superar uma crise de caráter estrutural, expressa, primordialmente, pelas decrescentes taxas de lucro e pela ampliação da competitividade entre os próprios capitalistas. Se, como comprovou Marx (2002), o que garante a acumulação (lucro) é o excedente entre o que se paga ao trabalhador e sua produtividade (mais-valia), resta então ao capital encontrar formas cada vez mais eficientes de expandir a capacidade produtiva da força de trabalho “livremente” contratada.

Um dos mecanismos mais eficazes, neste sentido, é tornar este trabalhador mais habilitado a exercer diferentes funções, com maior destreza e, certamente, mais conformado à situação de exploração.

A educação, enquanto campo de disseminação de valores, comportamentos, atitudes e conhecimentos socialmente produzidos e estando estes, em larga medida, aprisionados à ideologia dominante, torna-se um promissor veículo para a formação das subjetividades exigidas pela classe dominante, isto é, subjetividades que além de se regozizarem com o fato de possivelmente serem exploradas (afinal o mercado não comporta todos!), ainda trazem para si a responsabilidade de solucionar questões que só se tornaram presentes devido a intensificação da exploração (do homem e dos recursos naturais). Além dos organismos que historicamente têm cumprido com a tarefa de levar à frente tal contenda, o capital passou a contar (patrocinando) com a prestígio colaboração de teóricos que corroboram com a ideia de que vivemos uma “nova ordem mundial” que exige do indivíduo a apreensão de novas categorias para sua convivência com a realidade multiforme.

Acreditamos, a partir disto, que as atuais diretrizes sobre as quais se erguem as políticas educacionais guardam estreitas afinidades com a reestruturação operada pelo momento de crise do capital. Neste sentido, apontaremos em alguns pontos que consideramos essenciais para compreendermos tal alinhamento, abarcando, nos limites deste trabalho, aspectos gerais presentes nas diretrizes globais elaboradas pelo sistema, as quais, sem sombra de dúvida, rebatem no panorama educativo.

1 A lógica expansionista do capital e o Estado

O capital é um sistema que tem como imperativo estrutural ampliar suas fronteiras, engendrando configurações históricas de organização da produção capazes de atender esta prerrogativa. Na percepção de Mészáros (2009), esta lógica interna de reprodução expansionista do sistema acaba gerando seus próprios limites, que, por sua vez, delimitam o horizonte de possibilidades no interior do qual o capital realiza manobras no sentido de deslocar suas contradições. Esta margem de manobras permite a reprodução ampliada do capital a um preço elevadíssimo para o conjunto da humanidade, acentuando a destrutividade das relações sociais.⁶

⁶ Disponível em: http://www.sergiolessa.com/artigos_97_01/Para_Alem_K_1998.pdf. Acesso em: 20 ago. 2009.

Mészáros (2009) acertadamente sustenta que esta tendência destrutiva inerente à lógica expansionista do capital, instituiu uma nova dinâmica na relação entre Estado e Capital, a nosso ver, com significativos rebatimentos sobre o papel da sociedade, em especial nos países da América Latina, que passaram a promover programas que centralizavam a atividade escolar em aspectos como planejamento, gestão, financiamento, avaliação e controle de recursos, todos ancorados na plena transposição de responsabilidade do Estado para o corpo social.

Ao mesmo tempo, o Estado intensificou a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada,⁷ numa flagrante imposição do fortalecimento expansionista do capital. Outros inúmeros elementos foram postos em andamento, deixando transparecer que as políticas educacionais estão claramente vinculadas a um circuito compensatório. No Brasil, o Programa Universidade para Todos - ProUni, criado em 2004, é um exemplo concreto desse movimento. Desde sua implantação, o Programa já distribuiu cerca de 270 mil bolsas⁸ integrais e parciais a estudantes oriundos da rede pública matriculados em instituições privadas de ensino superior. O gasto crescente em educação básica em países como Chile, Argentina, Brasil e Venezuela, vinculado às políticas do Banco Mundial de ajuste e gestão dos recursos também é outro parâmetro a ser considerado.

Como já havíamos dito anteriormente, um dos principais rebatimentos da crise estrutural do capital sobre a educação encontra-se no aprofundamento da mercantilização do ensino, que agora, além de acentuar o sacrifício direto do indivíduo e sua família, tem, mais do que nunca, no Estado, um indispensável aliado. Na proporção em que elabora novas políticas para a educação, o Estado cumpre o duplo objetivo da ideologia em curso: administra o cenário de conflito social por meio de programas compensatórios e atende aos anseios de expansão das fronteiras de atuação do capital.

2 Um princípio para a educação do século XXI: o enfrentamento da incerteza

⁷ Faz parte deste movimento a liberação de grandes quantias para conter a derrocada de bancos nos Estados Unidos, Europa e até mesmo no Brasil durante a crise financeira de 2008/2009. Outras formas encontradas de realizar tal ato são a isenção de impostos para implantação de empresas em determinadas áreas e a execução de programas educacionais nos quais o Estado paga a instituições privadas para formar alunos que não ingressaram na rede pública de ensino.

⁸ Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/Oprograma.shtm>. Acesso em: 17 out. 2009.

O cenário de insegurança intensificado pela crise estrutural do capital tem propiciado a emergência de políticas voltadas a adequar a educação às exigências da suposta “nova ordem social” volátil, consagrada pela diligente economia globalizada, que encontra no deus-mercado sua gênese e seu horizonte extremo. Este, por sua vez, quer permanecer sob o comando da velha “mão invisível”, que passou a sofrer de severos tremores, consequência da crescente necessidade de retomada dos patamares de lucro e acumulação que a referida crise pôs em suspeição. A instabilidade do mercado, erigida pela incessante disputa entre capitalistas, expandiu-se aos vários setores da vida social, instituindo um quadro de desconfiança quanto aos rumos do planeta no emergente milênio.

Novamente, para resolver tal equação, a educação foi convocada a apresentar soluções imediatas por meio de programas capazes de garantir as condições de sobrevivência no panorama atual. As ideias que potencializam tais programas podem ser encontradas, em sua forma originária, no Relatório Delors, assim como em outras tantas orientações que consubstanciam um corpo teórico informador do preceito educativo geral a ser adotado: **o enfrentamento da incerteza**. Este se torna o fundamento que proclama arbitrariamente um mundo onde “tudo é possível”, “todas as possibilidades estão em aberto”, enfim, que a existência é dinamizada quase que predominantemente pelo acaso e que precisamos nos abrir para ele. É certo que o acaso assume um papel ontológico no processo de constituição histórica, o que não nos autoriza, em qualquer hipótese, a sobrepô-lo como força autônoma absoluta, capaz de lançar a um ínfimo plano, a interferência da ação concreta dos homens. Dito de outro modo, o acaso é uma categoria objetiva do real, como bem aponta Lukács (1978), o que significa tão somente que os processos de objetivação operados pela ação humana podem deparar-se com resultados ou consequências inesperadas, o que, de todo modo, impele a atividade humana a patamares mais complexos e refinados, anulando qualquer elemento determinista do processo de reprodução social.

Esta compreensão, entretanto, passa ao largo seja das indicações do Projeto de Educação para Todos, seja do Relatório Delors ou das elaborações dos seguidores dos princípios aí anunciados. Adentra, assim, as políticas educacionais desde o currículo até o financiamento, passando, com mais exatidão, pelo centro dos projetos de formação docente, a qual, a despeito de todo o discurso da “sociedade do conhecimento”, encontra-se cada vez mais superficializada.

3 A formação docente: aligeiramento e negação do conhecimento

No conjunto das reformas em curso, seja no Brasil ou em outros países da América Latina, a formação do professor figura como item fundamental para a eficácia das políticas educacionais erigidas pelos organismos multilaterais.

Inúmeros modismos pedagógicos passeiam, aqui e ali, anunciando distintos caminhos para o fazer docente. Pedagogia das Competências, Professor Reflexivo, Teoria da Complexidade e Saberes Docentes são apenas algumas das teorizações que ganharam corpo dentro do projeto reformista que visa instrumentalizar o professor para lidar com as novas exigências postas à educação e ao ensino.

Por certo, estas teorias, ao lado de outros mecanismos, como a corrida por certificação, acabaram aprofundando o fenômeno do aligeiramento e da superficialização que se instaurou na relação entre o professor e o conhecimento por ele adquirido/socializado. As constantes análises feitas sobre fracasso escolar, evasão, repetência etc., buscam traduzir a suposta ineficácia do atual modelo de formação e prática do professor, responsabilizando-o, na maioria das vezes, pelos índices de baixa qualidade da educação.

Para reverter o quadro nefasto, documentos elaborados por instituições como CEPAL e UNESCO traçam as diretrizes para a formação do educador, elencando empatia, autoridade e devotamento à profissão como algumas das competências a serem perseguidas pelos docentes. Ao mesmo tempo em que se abre o leque de orientações, busca-se legitimar modelos de formação em períodos cada vez mais reduzidos, oferecidos em modalidades e instituições de qualidade questionável, a exemplo da educação à distância, de colossal interesse mercadológico, diga-se de passagem.

O processo de criação e transmissão do conhecimento, desta forma, é reduzido à esfera do imediato mais reles da experiência docente, perdendo sua conexão com os elementos da historicidade humana e impossibilitando a emergência do caráter ontologicamente emancipador da própria educação.

Reflexões complementares

Vivemos, por certo, um momento único na história da humanidade. Contestando o discurso que anuncia a transição para uma nova esfera civilizatória, o que constatamos é que a crise estrutural do capital

tem agravado as contradições da atual organização social, salientando o aspecto desumanizador que rege o sistema em sua dinamicidade.

Na tentativa de mistificar tal fenômeno, tem se buscado através do complexo educacional, elaborar medidas sempre mais imediatistas e descartáveis. Na maioria das vezes os países da periferia do capitalismo central têm servido de laboratório para estas experiências, funcionando, ademais, como um dos pólos da constante relação de dominação característica do modelo social em curso.

A ruptura com esta situação calamitosa, ao contrário do que repetidamente se anuncia, não é tarefa prioritária da educação, nem tão pouco pode ser realizada por meio das reformas casuísticas que temos presenciado. Passa, sem sombra de dúvidas, pela ruptura com a lógica que preside todo este empreendimento, portanto, com a superação da própria ordem do capital. Sem perseguirmos concretamente este horizonte, continuaremos a presenciar o aprofundamento e a mistificação da barbárie em todos os setores da vida social, pelo menos até quando a lógica destrutiva do sistema assim o permitir.

Referências

ÁVILA, Astrid Becker; ORTIGARA, Vidalcir (2007). Conhecimento, sociedade e educação de professores: crítica consistente ou conservadorismo político? **Revista Perspectiva**. Vol. 25, N. 2, 2007, UFSC.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco/MEC, 1998.

JIMENEZ, Susana; GOMES, Valdemarin. O conhecimento cativo da incerteza: Delors, Morin e as imposturas educacionais no contexto do capital em crise. In: COSTA, Gilmaísa M.; PRÉDES, Rosa; SOUZA, Reivan (Org.). **Crise contemporânea e serviço social**. Maceió: EDUFAL, 2010, v. , p. 61-81.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. No. 3, 1999. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas.

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

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Volume I. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**.

No. 4, 2000.

_____. **Para além do capital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

SOKAL, A. ; BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

PARTE 3

QUESTÃO EDUCACIONAL E A ESCOLA PÚBLICA



Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho

Vera Lúcia Jacob Chaves¹

Discutir a temática da educação na perspectiva do trabalho nos remete, necessariamente, à concepção de educação formulada por Marx e Engels, visto que a proposta deles recupera o sentido do trabalho enquanto atividade vital em que o homem humaniza-se sempre mais ao invés de alienar-se e a educação é concebida não como instrumento de dominação e manutenção do *status quo*, mas como processo de transformação desta situação.

Dito de outra forma, é por meio da integração entre ensino e trabalho, designada por eles de ensino politécnico ou formação omnilateral que se pode obter a emancipação humana. É a integração ensino-trabalho que possibilita o rompimento com a crescente alienação e a libertação da condição de opressão. Nesse sentido, a educação tem um caráter revolucionário.

É importante destacar que não se vislumbra aqui a perspectiva de que a educação teria a atribuição de ser a alavanca da transformação social, pois ela não tem, na sua essência, a função de construir uma nova realidade social. Mas como faz parte da totalidade do ser social a educação se dá de modo contínuo e contraditório. Ou seja, ao mesmo tempo em que a educação é utilizada para a manutenção da reprodução capitalista ela cria elementos para a negação desse sistema. Esse processo somente é possível por meio da integração entre a educação e o trabalho.

¹ Professora Associada da Universidade Federal do Pará. Socióloga, Pedagoga, Doutora em Educação pela UFMG, com Pós-doutorado em Educação, na Universidade de Lisboa e Pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, na UERJ.

Marx e Engels (1987) ao analisarem o sistema capitalista, observaram que a educação nesse modo de produção, estava a serviço do capital contribuindo para aprofundar a alienação do trabalhador. Na sociedade capitalista a educação é utilizada pela burguesia, detentora do capital, como instrumento de dominação, de manutenção da hierarquia social, o que Gramsci denominou de instrumento da hegemonia ideológica burguesa.

De acordo com essa perspectiva,

a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. (LOMBARDI, 2010, p. 12).

No entanto, como a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivencia e expressa os “movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe” (Idem, p. 13).

É importante destacar que as observações de Marx e Engels sobre educação refletiam a crítica feita ao poder da burguesia e a influência ideológica dessa classe em impor sua concepção de mundo por meio da educação. Por isso, defendiam o afastamento do Estado (prussiano-alemão) e da Igreja sobre a educação do povo. Para eles, a emancipação da classe operária e a superação da dominação burguesa, se dariam pela vinculação da educação ao trabalho produtivo.

É a partir desse marco teórico que considero importante analisar a educação brasileira, pois apesar de se ter passado quase um século, a situação educacional atual não parece ser muito diferente daquela vivida e descrita por eles.

Sob o marco do capitalismo atual a educação reproduz o sistema dominante tanto ideologicamente quanto nos níveis técnico e produtivo. Nesse sentido, o atual sistema educativo é utilizado como instrumento de reprodução, exclusão e dominação.

No quadro da atual crise estrutural e profunda do capital (MÉSZÁROS, 2009), evidencia-se o discurso dominante da importância do papel da educação como fator decisivo para o desenvolvimento e competitividade do setor produtivo e das nações como condição *sine qua non* para a disputa no mercado capitalista mundial.

A reordenação do processo produtivo capitalista em curso, decorrência da atual crise do capital, impõe a necessidade de formar um novo perfil de trabalhador, dotado de novas competências, so-

bretudo de uma nova mentalidade – adaptável às novas relações contratuais entre capital e trabalho. A educação assume papel estratégico como instrumento ideológico necessário à reprodução da lógica do capital e como serviço altamente rentável ao mercado.

É nesse contexto de crise do capital que são implementadas reformas no Estado e na educação, desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990, sob a orientação dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que convertem a educação em mercadoria, abrindo espaço para o capital expandir sua atuação nesse setor adequando a educação às necessidades do mercado capitalista.

A principal tese do Banco Mundial é que os investimentos em educação básica têm maior retorno social e individual que na educação superior. Dessa forma, recomenda aos países periféricos do capital a redução dos investimentos no ensino superior e a diversificação das fontes de recursos, indicando a participação das famílias no financiamento desse nível de ensino. Outra importante solução seria a criação de mercado de créditos para a educação com bolsas seletivas; a descentralização da gestão da educação pública e o estímulo a expansão das escolas superiores privadas e comunitárias, com maior diferenciação institucional (BANCO MUNDIAL, 1994).

Essas diretrizes são sistematicamente reforçadas nos Relatórios publicados pelo BM, como o de 2000, onde afirmam que “As instituições com fins lucrativos precisam operar como um negócio, enfrentando a competição do mercado e tentando maximizar o retorno de seu investimento” (Banco Mundial, 2000). A competitividade no ensino superior se daria pela multiplicação das instituições privadas, pela instituição do ensino pago nas universidades públicas e pelo estabelecimento das parcerias público-privadas. Observa-se de forma clara a concepção da educação como um negócio altamente rentável ao capital.

Já a UNESCO, apesar de defender a educação como um bem público, no art.14 da Declaração Mundial sobre a Educação Superior, que trata do financiamento do ensino superior, defende que esse deve ser mantido com recursos públicos e privados (UNESCO, 1998, p. 175). Observa-se uma distorção nos conceitos público e privado como parte da ideologia neoliberal e da estratégia dos capitalistas com vistas a aumentar seu lucro no mercado do “negócio” educacional.

A ideia de bem público é introduzida nos documentos em substituição ao direito público universal. Nessa perspectiva, defendem a criação de organizações do terceiro setor que seriam “não-lucra-

tivas” e produtoras de “bem público” que atuariam entre o Estado e o mercado. O terceiro setor pode ser caracterizado como agentes privados com finalidades públicas, ou seja, não é nem público nem privado, mas organizações que visam atender direitos sociais básicos em substituição ao Estado e, por isso, poderiam receber verbas públicas. Com isso, naturaliza-se a transferência dos recursos públicos para a administração privada.

Esses argumentos se fundamentam na ideologia neoliberal segundo a qual, a crise que os países capitalistas vivenciam é causada pelo modelo de Estado adotado que tem um gasto excessivo com políticas sociais e, também, o papel regulador do Estado atrapalha o livre mercado. A principal estratégia para a superação da crise seria uma Reforma do Estado que promovesse o racionamento dos recursos e esvaziamento do poder das instituições estatais por meio da: 1) transferência da responsabilidade das políticas sociais para o mercado – privatização de setores do Estado; 2) introdução da lógica mercantil nas instituições (fundações privadas, parcerias)

Essas reformas objetivam impor ajustes estruturais nos países da periferia de acordo com os interesses expansionistas do capital em busca de novos mercados e atividades lucrativas. Dissemina-se, assim, mundialmente, um movimento reformista fundado no ideário neoliberal que defende a necessidade de ajuste fiscal do Estado em relação às políticas sociais, para garantir a manutenção do sistema financeiro mundial por meio do pagamento dos serviços da dívida.

Seguindo essas orientações, na reforma do Estado brasileiro, é introduzido o termo “público não estatal” que seria formado pelo cruzamento do público com privado empresarial e privado não empresarial. O setor público não-estatal seria formado pelas “organizações sociais”: pessoas jurídicas do direito privado, sem fins lucrativos, criadas por iniciativa de particulares; co-responsáveis pelo atendimento das demandas sociais. Assim, a fusão do público não estatal com o privado sem fins lucrativos formaria as parcerias público-privadas, justificando a transferência dos fundos públicos para o setor privado.

Outro termo introduzido na Reforma do Estado é o de “responsabilidade social” onde a sociedade passa a ser coautora de seus problemas, reduzindo e invertendo o papel da sociedade civil transferindo a responsabilidade das políticas sociais da esfera estatal para a esfera privada.

Como consequência desse processo, a esfera pública concebida como espaço de cidadania de direitos ao acesso aos bens sociais para o desenvolvimento humano e social é transformada em cida-

dania mercantil, onde é necessário o pagamento pelo acesso aos serviços sociais básicos.

Assim, a defesa da universalização dos direitos sociais foi substituída pela da focalização e o princípio da igualdade pelo da equidade. Como consequência, as políticas sociais têm sido direcionadas à população de baixa renda, aliviando a miséria dos excluídos, mantendo, entretanto, a desigualdade social e a pobreza.

Na área educacional, a política de focalização se manifesta por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental minimalista de baixa qualidade, um ensino médio para pouco mais de 50% da população de 14 a 17 anos e o acesso de menos de 14% da população de 18 a 24 anos em cursos superiores de instituições de ensino majoritariamente mercantis para os setores de baixa e média renda, com fortes subsídios estatais.

Dentre as políticas de fortalecimento do setor privado do ensino superior pelo Estado destaca-se a adoção de programas de cunho privatizantes com relação ao financiamento, como o PROUNI² e o FIES³ que disponibilizam recursos públicos para as IES privadas, seja por meio da isenção fiscal ou pelo financiamento direto aos estudantes, com juros subsidiados, para pagamento dos cursos, fortalecendo esse setor. Concomitantemente a esta política de caráter privatizante são adotadas medidas que induzem as instituições públicas a buscarem recursos financeiros no mercado capitalista. São também desenvolvidas políticas focalizadas aos jovens e adultos pouco escolarizados como o Pró-jovem e programas de alfabetização solidária conveniados com Organizações Não Governamentais (ONGs). Assim, paulatinamente, a educação deixou de ser direito social, transformando-se em mercadoria. E os cidadãos de direitos para cidadãos mercantilizados.

De acordo com Gentili,

² O Programa Universidade para Todos - PROUNI foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e estende os benefícios fiscais para todas as IES privadas, em troca de preenchimento das vagas ociosas por alunos carentes, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, indígenas, ex-presidiários. No período de 2006 a 2010 a renúncia tributária do governo federal somou 19,6 bilhões de reais, mais de um quarto do total despendido com a Subfunção Ensino Superior (GEMAQUE; SANTOS FILHO, 2011).

³ O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES foi regulamentado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e tem por finalidade conceder financiamento a estudantes regulamente matriculados em cursos superiores não gratuitos para pagamento das mensalidades às IES privadas, com gestão da Caixa Econômica Federal.

trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (1998, p. 19).

No Brasil, o orçamento do país tem comprometido mais de 50% dos recursos arrecadados da população brasileira para o pagamento dos serviços da dívida pública. Seguindo as determinações do Banco Mundial, de ajuste fiscal no Estado, os governos neoliberais, das duas últimas décadas, têm como eixo central para as reformas adotadas a focalização, descentralização e privatização.

A conquista obtida pelos movimentos sociais com o estabelecimento da vinculação constitucional de 18%, no mínimo, das receitas de impostos que ficam no âmbito da União, na Constituição Federal de 1988, foi paulatinamente desmontada. O art. 212 da Carta Magna perdeu o seu conteúdo original tanto pela via da sua afronta direta, no caso da Emenda Constitucional que impôs a Desvinculação dos Recursos da União (DRU), como pela via da burla, no caso da ampliação proporcional desmedida da arrecadação da União por meio das chamadas **contribuições e taxas** que escapam ao cálculo previsto pela Constituição, por não serem impostos.

Em síntese, podemos afirmar que, ao longo da década de 1990, com a implementação das políticas de ajuste neoliberais, as esferas pública e privada foram redefinidas nas mais variadas atividades humanas, no âmbito do Estado e da sociedade civil. Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado, não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora.

Como consequência para o setor educacional, em especial na educação superior brasileira, observa-se um intenso processo de privatização em duas direções:

a) pela expansão das instituições privadas, mediante a liberalização dos serviços educacionais e transferência de recursos públicos para o setor privado;

b) pelo direcionamento das instituições públicas para a esfera privada, por meio das fundações de direito privado e de outros mecanismos que visam a abertura dessas instituições para o mercado.

Os dados educacionais comprovam a política de exclusão adotada no Brasil:

- Mais de 14 milhões de analfabetos totais e 29,5 milhões de analfabetos funcionais (PNAD/2009/IBGE) - cerca de um quarto da população - alijada de escolarização mínima. Esses analfabetos são

basicamente provenientes de famílias de trabalhadores do campo e da cidade, notadamente negros e demais segmentos hiperexplorados da sociedade.

- As escolas públicas - da educação básica e superior - estão sucateadas, os trabalhadores da educação sofrem inaceitável arrocho salarial e a assistência estudantil é localizada e pífia.

- O quantitativo de jovens com idade entre 18 e 24 anos no Brasil em 2009 era de 23.034.321, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL. IBGE, 2010). Destes jovens somente 3.361.748 estavam matriculados na educação superior, resultando em uma taxa líquida de 14,6%, o que classifica a educação superior brasileira como elitista.

- A política de favorecimento da expansão do setor privado teve continuidade nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010). As IES públicas em 2003 representavam 11,4% e as privadas 88,6%. Em 2010, essa diferença apresenta uma pequena redução, no entanto, o setor privado permanece extremamente superior ao público com 88,3% de IES privadas no país e as públicas apenas 11,7%. Apesar do crescimento das IES públicas, 34,3% ter sido maior que o crescimento das IES privadas, 27,1% no período, isso não se refletiu nas matrículas, pois o setor privado apresentou um crescimento maior que o público, atingindo um total de 62% no período, sendo que as matrículas públicas cresceram 39,6% e as privadas 71,5%. Dos 6,3 milhões de jovens matriculados em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil em 2010; 4,7 milhões estavam em IES privadas, representando 74,2% e, 1,6 milhões matriculados em IES públicas, representando 25,8% do total de matrículas no país. Os dados a seguir expostos demonstram esse quadro de privatização.

Tabela 1 – Expansão das IES e das Matrículas presenciais e a distância, da educação superior brasileira, por categoria administrativa (pública e privada) – 2003/2010

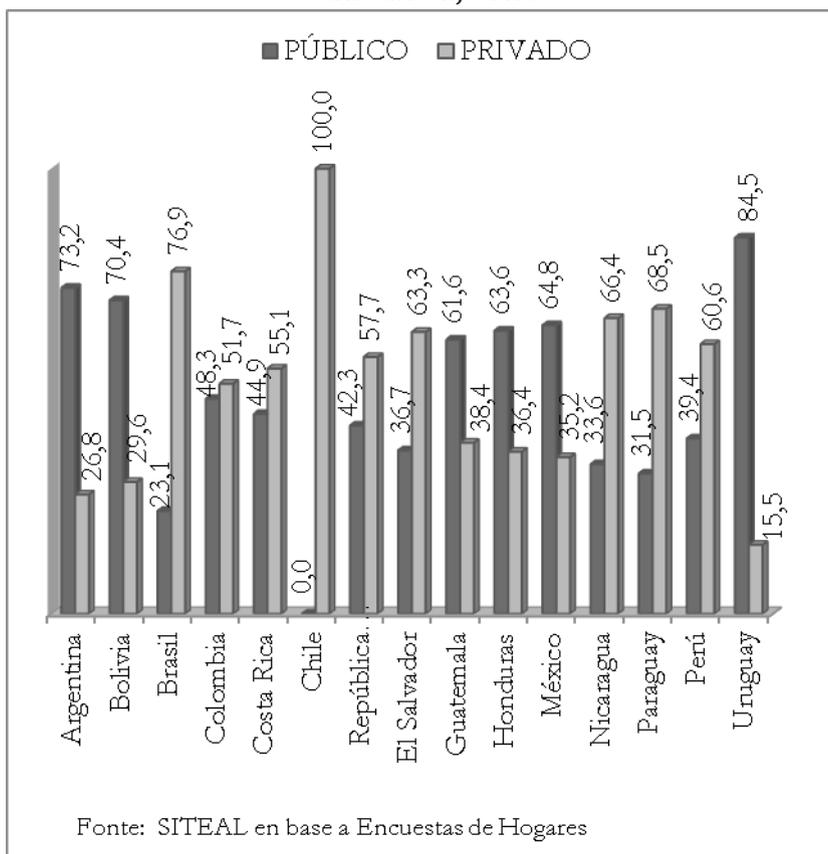
Ano	Número de Instituições					Número de Matrículas				
	Total	Pub.	%	Priv.	%	Total (mil)	Pub. (mil)	%	Priv. (mil)	%
2003	1859	207	11,4	1652	88,6	3937	1176	29,9	2761	70,1

Trabalho, Educação e Formação Humana Frente
à Necessidade Histórica da Revolução

2010	2378	278	11,7	2100	88,3	6379	1643	25,8	4736	74,2
2003										
-										
2010	27,9	34,3	...	27,1	...	62,0	39,6	...	71,5	...
Δ%										

Fontes: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopse estatística do Censo da Educação Superior: 2003 a 2010.** **Nota:** Não se aplica dado numérico.

Gráfico 1 - Distribuição dos estudantes de nível superior/universitário, por setor administrativo, em 15 países da América Latina, 2009.



Essa política de privatização adotada no Brasil coloca o país com a segunda maior privatização desse nível de ensino no conjunto de 15 países da América Latina, com 76,9% dos estudantes matriculados em IES privadas (dados de 2008), só perdendo para o Chile cuja totalidade do ensino superior está privatizada, como mostramos no Gráfico 1.

Os países que apresentam os menores índices de privatização da educação superior desse conjunto de países da América Latina são Uruguai, Argentina e Bolívia. Nesses países, a maioria dos estudantes está matriculada em instituições públicas de educação superior, com 84,5% no Uruguai, 73,2% na Argentina e 70,4 % na Bolívia.

Uma das consequências dessa política de expansão da privatização efetivada no Brasil, por meio do crescimento numérico das IES privadas, em especial as instituições empresariais (com fins lucrativos) se reflete no acesso ao ensino superior dos jovens de 18 a 24 anos. O Brasil está muito distante dessa meta e tem ainda que vencer as barreiras da elitização, quando esse percentual ainda é menor que 15% e da massificação, quando esse percentual é superior a 30%.

Como reverter esse quadro de exclusão? É possível lutar por uma educação emancipatória nos marcos do capitalismo?

Há 14 anos atrás (1997) professores, entidades acadêmicas, sindicatos, movimentos sociais e estudantes reunidos no 2º Congresso Nacional de Educação (II CONED), organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, elaboraram um “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira” onde apresentaram um cuidadoso diagnóstico da situação da educação brasileira, indicando metas concretas para a real universalização do direito de todos à educação, mas, para isso, seria necessário um mínimo de investimento público da ordem de 10% do PIB nacional. Naquele momento, o Congresso Nacional aprovou 7% e, mesmo assim, este percentual foi vetado pelo governo de então, veto mantido pelo governo Lula da Silva.

Até 2010, o país não aplicou nem 5% do PIB na educação brasileira o que foi determinante para o quadro caótico da educação brasileira, como pode ser observado nos dados expostos na tabela a seguir.

Tabela 2 - Estimativa do percentual do Investimento Público Direto em educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino, Brasil 2000 – 2009

	Percentual do investimento público direto em relação ao PIB						
	Total	Níveis de Ensino					
		Ed. Básica	Ed. Infantil	Nível Fundamental		Ens. Médio	Ens. Superior
Séries Iniciais	Séries Finais						
2000	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2001	4,0	3,3	0,3	1,3	1,1	0,6	0,7
2002	4,1	3,3	0,3	1,5	1,1	0,4	0,8
2003	3,9	3,2	0,3	1,3	1,0	0,5	0,7
2004	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2005	3,9	3,2	0,3	1,4	1,1	0,4	0,7
2006	4,3	3,6	0,3	1,4	1,3	0,4	0,7
2007	4,5	3,8	0,4	1,5	1,4	0,6	0,7
2008	4,7	4,0	0,4	1,5	1,5	0,7	0,7
2009	5,0	4,3	0,4	1,6	1,6	0,7	0,7

Fonte: MEC/Inep - Tabela elaborada pela DTDIE/Inep. 2010b.

Os dados da Tabela 02, evidenciam a política de financiamento adotada pelo país em relação à educação em todos os níveis. Observa-se que, apesar de ter havido um aumento no percentual de investimentos em relação ao PIB, passando de 3,9% em 2000 para 5,0% em 2009, este ainda se encontra consideravelmente distante do montante necessário para que o país possa de fato atender às necessidades da população brasileira que, conforme discussão realizada durante a Conferência Nacional de Educação em 2010, deve ser o equivalente a 10% do PIB (BRASIL.MEC, 2011). Os dados mostram, ainda, que o governo Lula da Silva reduziu os investimentos em educação em 2003 em relação ao ano anterior, passando de 4,1 (2002) para 3,9% (2003) do PIB e, mantendo esse mesmo percentual durante os três primeiros anos do governo. Somente a partir de 2006 é que começa a haver um leve crescimento em 0,2% a cada ano.

Os pequenos acréscimos percentuais em relação ao PIB foram destinados à educação básica, evidenciado a **obediência** do governo Lula da Silva às diretrizes do Banco Mundial que indicam a prioridade dos recursos para esse nível de ensino, conforme já nos referimos anteriormente. Em relação à educação superior, os recursos públicos destinados pela União, durante quase todo o período, mantiveram-se em apenas 0,7% do PIB, com exceção do ano de 2002, quando o percentual ficou em 0,8% do PIB. A média do percentual do PIB aplicado na educação superior nos países da OCDE é de 1,2%, quase o dobro do Brasil. Os países do bloco da União Europeia investem em seu sistema público do ensino superior 1,3% do PIB e os países nórdicos aplicam mais do dobro do Brasil (em relação ao seu PIB) como: Dinamarca (2,3%), Noruega (2,2%), Finlândia (1,9%), e Suécia (1,8%) (ver Tabela 02).

Verifica-se, assim, a desvantagem da educação superior brasileira em relação aos países avançados do capitalismo o que é agravante, em especial, se considerarmos que a produção da ciência e tecnologia, bem como seu domínio e controle, passaram a ser fundamentais para a inserção dos países capitalistas no mercado mundial.

Manter o investimento brasileiro em educação abaixo de 5% do PIB contribuiu nesse período para que o país obtivesse um **superávit primário** elevado, o que evidencia a prioridade governamental em realizar um ajuste fiscal do Estado em detrimento de um maior investimento em políticas sociais, como percentual do PIB, tomando-se a educação como exemplo.

Os gastos com endividamento têm crescido de forma exponencial, superando excessivamente os gastos com Educação, Saúde, Previdência, Assistência Social, e principalmente com Pessoal.

No ano de 2009, os gastos com endividamento da União consumiram 36% dos recursos orçamentários, sem considerar a parcela da dívida que foi “rolada”. Caso considerada a rolagem, os gastos com a dívida corresponderiam a 48% de todos os gastos da União.

No final do ano de 2010, o governo Lula/Dilma apresenta uma proposta de Plano Nacional de Educação pífia, sem um diagnóstico da situação educacional definindo a meta de atingir apenas 7% do PIB na Educação em 2020!!!

Indignados com essa proposta, os movimentos sociais (trabalhadores, estudantes, entidades sindicais, acadêmicas e outras) se organizaram construindo uma Campanha Nacional Unificada em defesa do investimento imediato de 10% do PIB brasileiro para a Educação Pública.

Isso implicaria num aumento de gastos para a educação em torno de 140 bilhões de reais. De acordo com o Tribunal de Contas da União, só no ano de 2010 o governo repassou aos grupos empresariais 144 bilhões de reais na forma de isenções e incentivos fiscais. Mais de 40 bilhões estão prometidos para as obras da Copa e Olimpíadas.

O Orçamento da União de 2011 prevê 950 bilhões de reais para pagamento de juros e amortização das dívidas externa e interna (no primeiro semestre desse ano já foram gastos pelo governo cerca de 400 bilhões de reais para este fim).

Concluindo

Os dados apresentados evidenciam que o problema da educação no Brasil não se dá por falta de verbas públicas. É preciso rever as prioridades dos gastos do Estado em prol dos direitos sociais universais.

Somente com um investimento massivo de recursos públicos para a educação é possível alterar o quadro caótico do sistema educacional brasileiro e promover uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Na concepção socialista, a educação assume um caráter dinâmico, transformador, tendo sempre o ser humano e sua dignidade como ponto de referência. Uma educação omnilateral é o que continua fazendo falta em nossa sociedade.

O projeto de construção de uma nova hegemonia social fundamenta-se no trabalho como princípio educativo, na escola unitária e na formação politécnica. Na concepção de politécnica e de escola unitária, a educação é compreendida como histórico-social centrada na relação entre a vida do indivíduo e a prática histórica do gênero

humano. Sob essa ótica, identifica-se a atividade orientada para o desenvolvimento de subjetividades mediante a relação entre objetivação e apropriação visando humanizar o trabalho para superar a alienação.

A escola unitária propõe-se a ser a síntese e a universalidade concretas, ou seja, ela seria o resultado da luta social contra a prevalência, na sociedade e nas relações educativas da divisão social do trabalho, do individualismo, do localismo, do regionalismo, do nacionalismo, do racismo e do sexismo. Tais tendências limitariam as perspectivas do desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento encontraria na concepção da politecnia, seu sentido omissilateral, ao considerar o ser humano como totalidade histórica e concreta, como unidade na diversidade física, psíquica e cultural.

Precisamos de uma “educação para além do capital”, como aponta Mézáros (2005, p. 71), arrematando que:

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...]. (Idem, p. 76).

Como educadores, precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para além do capital; que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; e, enfim, que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, no interior de uma perspectiva política de transformação social.

Referências

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 2009**. <<http://www.ibge.gov.br/home/populacao/default.shtm>>. Acesso em: 09 jan. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES. Diário Oficial da União, 13 jul.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Pro-

grama Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 14 jan. 2005c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 5 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: sinopse estatística da educação superior – graduação 2003, 2010**. Brasília, INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BRASIL. MEC/INEP. **Investimentos públicos em educação**. Percentual do Investimento Direto em relação ao PIB por Nível de Ensino. 2010b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.d._nivel_ensino.htm>. Acesso em 05 mar. 2011.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; SANTOS FILHO, João Ribeiro. Renúncia tributária e financiamento da educação superior: favorecimento do Ensino Privado em detrimento do Público. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRITO, Belmiro. (Orgs.). **Políticas de acesso e financiamento da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais**. Lisboa: EDUC, 2011. p. 150-170.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP (Tese - livre docência), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. (Feuerbach). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

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

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Declaração Mundial sobre Ensino Superior no século XXI: visão e ação**. Paris, 1998.

WORLD BANK. **Higher education: the lessons of experience**. Washington, DC: World Bank, 1994.

_____. Task force on higher education and society. **Higher education in developing countries: peril and promise**. Washington, DC: World Bank, 2000. Disponível em: <<http://www.tfhe.net>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

O discurso da educação de qualidade produzindo efeitos de sentidos antagônicos

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante ¹

Como já dissemos em Cavalcante, (2007),² o discurso da educação de qualidade não é novo. É defendido, pela primeira vez, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Entretanto, já àquela época, dentro do próprio movimento, não havia um entendimento consensual acerca do termo, uma vez que o grupo abrigava tendências políticas conflitantes. De um lado, os liberais elitistas, representados por Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. De outro lado, os liberais igualitaristas, representados por Anísio Teixeira, além de outros signatários do manifesto, simpáticos ao socialismo, como Paschoal Leme e Roldão de Barros.

Na percepção defendida pelos liberais elitistas, uma educação de qualidade deveria ter o papel de formadora das elites, re-arranjando os indivíduos na sociedade, de acordo com suas “aptidões”, - uns iriam para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual -. Caberia à escola distribuir as pessoas de acordo com seus “talentos”. Percepção diferente era defendida pelos liberais igualitaristas e pelos socialistas: a escola deveria ser aberta a todas as classes sociais, no

¹ Professora, graduada em Letras, com Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística, na área de Análise do Discurso, na Universidade Federal de Alagoas. Atua na graduação em Pedagogia e Letras e nos cursos de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) e Educação (PPGE). Coordena o grupo de pesquisa Políticas públicas: história e discurso e participa como pesquisadora do Grupo de Estudos Discurso e Ontologia (GEDON).

² Cf. Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador.

sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. A educação deveria ser democrática, única, capaz de servir de contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo capitalismo. Na correlação de forças, vence o grupo dos liberais elitistas, e, como consequência, temos a consagração da Escola Nova (ou Escola Ativa) como orientação teórico-metodológica para a organização da educação brasileira.

Segundo Silva, (1996, p. 169, grifo nosso),

“Qualidade” é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade de mobilizar investimentos afetivos, por sua **irrecusável desejabilidade**, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente, no capítulo dedicado à educação.

Assim, ao associar ao substantivo educação a expressão restritiva - de qualidade -, o enunciante está atribuindo-lhe um valor. Assumindo a posição de que é impossível pensar a educação como uma atividade neutra, pois se dá sempre em função de uma concepção de homem e de sociedade. Dessa forma, é igualmente impossível pensar neutra a valoração que se lhe atribui, na medida em que, valores são atribuídos/assumidos a partir de ângulos diferentes, em função de interesses de classes e grupos. Esta afirmação encontra respaldo em Bakhtin (1981, p. 46) que nos diz: “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classe”. A esse respeito, ainda, escrevem o referido autor (Idem, p. 47),

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. [...] Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras.

Pêcheux, (1988, p. 160), também nos fornece contribuições quando afirma que

o sentido das palavras [...] não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras e expressões são produzidas.

Ou seja, a expressão “educação de qualidade” não pode ser interpretada como se encerrasse em si um sentido único. Ela pode

materializar discursos radicalmente opostos – servir de reprodução ideológica de manutenção de um *status quo*, ou expressar a possibilidade de ruptura ante o processo de exploração capitalista.

Entendido como práxis, como atividade de sujeitos, todo discurso é, como afirmam Bakhtin/Volochinov (1981, p. 123) “de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde, a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”.

Ou seja, o discurso é um modo de se pôr formas específicas de ideologia, que expressam diferentes interesses de classes sociais, como por exemplo, a Política, a Religião, o Direito, a Educação. Não nasce da vontade repentina de um sujeito, mas de um trabalho sobre outros discursos com os quais o sujeito se identifica – repetindo, reafirmando - ou desidentifica - negando, ressignificando. Assim, todo discurso dialoga com outros que o precederam, incorpora elementos produzidos em outros discursos, em outras épocas, que constituem uma *memória discursiva*. Na perspectiva da AD, a memória discursiva compreende um conjunto de formulações produzidas em outras épocas que constituem uma memória do saber discursivo. Essas formulações são retomadas em novos discursos, produzindo diferentes efeitos (de ratificação, de redefinição, de ruptura, de negação) do “já dito”.

A Análise do Discurso a que nos filiamos, ou seja, a AD que se fundamenta na perspectiva ontológica do materialismo histórico dialético, entende o discurso não como uma construção independente das relações sociais, mas, ao contrário, o fazer discursivo é, como já foi dito reiteradas vezes, uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitaram sua objetivação. Assim, a produção de sentido não se dá a partir de arranjos sintáticos, mas se constrói socialmente num processo que envolve a língua, o sujeito e a história. Assim sendo, o processo de ressignificação se dá, mediante a retomada de formulações produzidas anteriormente, a partir de determinada posição ideológica, atribuindo-lhe novos e diferentes efeitos, na perspectiva de uma posição ideológica antagônica. Assim, é possível falar dos mesmos temas (democracia, cidadania, educação de qualidade) significando diferentemente. Esse trabalho de ressignificação estará sempre alicerçado em bases anteriores que são retomadas, com a instalação de novos sentidos.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1992, p. 86), “o discurso é constituído, na sua tessitura, por milhares de fios ideológicos”. Não há,

pois discurso neutro ou inocente uma vez que, sendo socialmente produzido, em um determinado momento histórico para atender às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, veicula os valores, as crenças, as visões de mundo que representam os lugares sociais, a conjuntura política e ideológica que possibilitam o surgimento dos referidos discursos.

Por essa razão, é necessário estar atento aos discursos circulantes; penetrar suas frinchas, buscar desvelar, como já dissemos em Cavalcante (2007, p. 38), como esses “fios” se articulam, se unem, se entrelaçam e compõem a tessitura discursiva. É isso que tentaremos desvelar no discurso da “educação de qualidade”, assumido oficialmente, a partir da década de 1990. Qual o sentido de “educação de qualidade” defendido pelas políticas governamentais, no momento em que se adota o neoliberalismo como orientação político-filosófica? De onde foi retomada e ressignificada essa expressão?

É a partir desse entendimento, que não poderíamos deixar de expressar nosso posicionamento, nosso “gesto de interpretação” acerca de uma matéria publicada em um jornal - O JORNAL - considerado o segundo em circulação no Estado de Alagoas, em 30 de janeiro de 2011. A referida matéria fala de uma escola pública do interior do Estado, considerada modelo, pelo ensino ofertado à população. Na primeira página, do caderno intitulado **Destaque Municípios**, lê-se a manchete:³

A escola é pública, mas o ensino é de qualidade⁴

Formando gênios: em Junqueiro, 30 alunos foram aprovados na UFAL, 4 na UNEAL, 1 na UNCISAL e 4 em faculdades particulares.

Analisando esse enunciado contido na manchete, na perspectiva sistêmica da língua, a partir da qual o sentido é produzido pelo arranjo sintático do enunciado, temos um período composto por coordenação constituído de duas orações independentes: “a escola é pública”; “o ensino é de qualidade”. O sujeito/enunciante poderia simplesmente dizer: a escola é pública e o ensino é de qualidade. Entretanto, isso não acontece. As duas orações estão interligadas pelo conector “mas” que produz um efeito de oposição. Sua função

³ Cf. O JORNAL, 30 de janeiro de 2011, Páginas A18 e A19.

⁴ A análise de parte dessa matéria já foi esboçada, com outro propósito, em um artigo intitulado “A AD e sua interface com o materialismo histórico” que será publicado em um livro organizado por Ana Zandwais, da UFRGS. Aqui retomamos a matéria ampliada e realizamos uma análise mais aprofundada.

sintática é conectar ideias que se opõem - **A escola é pública x o ensino é de qualidade**. Logo, oferecer ensino de qualidade não é uma característica da escola pública. Por essa razão, a referida escola constitui-se uma exceção - **embora** pública, **apesar** de pública, oferta um ensino que é de qualidade. Por que hoje, causa admiração uma escola pública oferecer ensino de qualidade?

Para responder a essas questões é necessário, primeiro, identificar as condições sócio-históricas que possibilitam o surgimento desse discurso – as políticas neoliberais de privatização que implicam a redução do Estado que deve, cada vez mais, eximir-se de responsabilidades sociais tais como saúde e educação públicas, de qualidade, para todos. Segundo Silva (1996, p. 167, grifo nosso), “dentre as estratégias retóricas de que se vale o discurso neoliberal para a consolidação de sua hegemonia política, destaca-se a **demonização do público e a santificação do privado**”. É esse atravessamento da retórica neoliberal que produz o efeito de sentido de descrédito e desqualificação da escola pública, tão comum nos dias atuais, que se materializa no enunciado – “a escola é pública, mas o ensino é de qualidade”. Não foi inocentemente que o sujeito/enunciante escolheu o conector “*mas*” e não “*e*” para materializar seu discurso. Porque queria expressar a perplexidade diante do fato de uma escola pública oferecer *ensino de qualidade*. Ora, mas por que esse fato causa espanto? Por que o sujeito/enunciante escolheu esse arranjo sintático e não outro?

Assumindo o discurso enquanto materialização de uma ideologia, o arranjo sintático do enunciado em questão, não se deu por acaso; foi uma escolha do sujeito. Segundo Amaral (2005, p. 85), quando no processo de materialização de um discurso, o sujeito/enunciante escolher uma palavra e não outra dentre as possibilidades oferecidas pelo sistema lexical da língua,

Estará sendo orientado por um saber discursivo já sedimentado que faz parte de uma dada formação discursiva, na qual toma posição e responde às exigências do objeto do discurso. [...] Essas escolhas se realizam em função do seu querer dizer, ou intuito discursivo, [...] o que demarca a posição do sujeito do discurso.

Outra questão que merece nossa reflexão é a expressão “ensino de qualidade”. Como já referimos no início desse artigo, o termo “qualidade” possui uma carga semântica muito ampla que pode desencadear diferentes interpretações, a partir das posições ideológicas assumidas pelo sujeito. O que se entende por ensino de qualidade? Freitas (2011, p. 11), em um artigo intitulado: O que temos

para oferecer aos jovens?, demonstra a necessidade de esclarecer essa valoração atribuída à educação. Diz ele: “se pretendemos ter um sistema educacional de qualidade, o primeiro passo é um amplo debate sobre o que entendemos por essa qualidade e qual o projeto formativo que temos a oferecer à juventude”.

A que qualidade a matéria que trazemos para análise se refere? Esse “ensino de qualidade” de que fala é o mesmo que tem sido objeto de lutas históricas dos movimentos organizados de professores e estudantes? Para desenvolver nossa análise, consideramos ser necessário trazer mais algumas sequências discursivas da matéria jornalística. Na página A18, do referido jornal, encontramos o desenvolvimento da referida matéria da qual selecionamos algumas sequências e que tem o subtítulo que transcrevemos a seguir.

Superando os limites da educação pública

A escola pública de Junqueiro se destaca no ensino. [...] A aprovação em massa mostra que o ensino público pode ser sim, de qualidade. [...]

“A instituição vem se destacando nos últimos anos com a conquista de prêmios e a aprovação de muitos alunos em instituições públicas de ensino. Os resultados são fruto de muito esforço do corpo docente, mas também da colaboração dos estudantes. Sem a participação deles não seria possível chegar onde chegamos. E isso é apenas o início de uma longa jornada, com ensino comprometido com a qualidade”, destacou a diretora.

A atual direção lembrou que a ex-gestora da escola participou de palestra nos Estados Unidos após a conquista do prêmio “Gestão de Qualidade”, promovido pelo governo federal. Na oportunidade, a diretora apresentou o modelo de gestão adotado na instituição – que é considerado referência nacional – para um grupo de pedagogos norte-americanos.

[...] As salas são pequenas, os laboratórios de informática e ciência funcionam de forma precária e a biblioteca poderia receber mais livros. É bem verdade que professores e alunos conseguiram uma grande aprovação este ano. [...]

Espero que o resultado sirva para que o governo reveja a nossa situação e invista aqui. (Depoimento de um aluno) (grifo nosso).⁵

Para Bakhtin/Voloshinov (1981, p. 46), “Em todo signo ideológico, confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se

⁵ Publicado em 30/01/2011 às 8h29min. Arquivado em Destaque, Municípios.

torna a arena onde se desenvolve a luta de classe.” Que valores contraditórios se confrontam quando atribuímos ao ensino um valor? – “de qualidade”. Existem formas antagônicas de se entender um “ensino de qualidade” ou uma “educação de qualidade”: na perspectiva do governo, (leia-se do mercado) e na perspectiva da grande maioria de brasileiros, excluídos do acesso à educação formal.

Uma educação de qualidade, que propicie a emancipação da classe trabalhadora, na perspectiva de Saviani, (1991b. 61), deve estar comprometida a “produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Segundo Marx e Engels (2004, p. 10):

A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando alcançasse todos os níveis, e, entre eles, o da consciência. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, pode conseguir tal objetivo.

Tonet (2005, p. 222) também afirma que uma educação que se pretende emancipatória consiste em:

Propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo [...] num determinado momento histórico.

Lira (1998, p. 90), ao resgatar as ações do Forum Nacional em Defesa da Escola Pública, afirma que, na perspectiva dos documentos produzidos pelo Forum,

Educação de qualidade é a oferta de condições que sejam generalizadas, permitindo o desenvolvimento de um ensino voltado para a formação básica geral, na perspectiva da democratização do conhecimento socialmente produzido e cientificamente sistematizado, [...] portanto, um ensino comprometido socialmente com a conquista e ampliação dos espaços democráticos na sociedade.

A partir da filiação aos princípios formulados pelos autores supracitados, entendemos que uma escola pública, de qualidade, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora deve estabelecer como um dos objetivos fundamentais propiciar a todos o acesso aos bens científicos e culturais, historicamente produzidos pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento integral do indivíduo, para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho. Freitas (Idem, 11) corrobora essa afirmação, quando escreve que uma edu-

cação de qualidade “implica pensar o jovem em toda sua capacidade de desenvolvimento formativo, ou seja, sua capacidade de sentir, pensar, criar, desenvolver-se física e mentalmente – incluindo aí o português, a matemática e as ciências”.

Na perspectiva do discurso neoliberal, no entanto, a educação de qualidade é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa e está vinculada a conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução de custos. Assim, cabe à escola fornecer ao indivíduo algumas informações, mínimas que sejam, para a sua sobrevivência. Nessa perspectiva, a escola exime-se de sua função social de possibilitar ao educando o seu desenvolvimento como ser social, uma vez que limita a apropriação do conhecimento pelo indivíduo, reprimindo o desenvolvimento de suas faculdades criadoras. Essa opção nada tem a ver com uma educação emancipatória.

Esse discurso está materializado no Plano Nacional de Educação em vigência a partir de 1998, quando estabelece que “Há que se pensar em racionalização de gastos e diversificação do sistema. [...] O setor público poderá, sem gastos adicionais, atender a um número bem maior de estudantes”. É esse o critério, a partir do qual é avaliada a escola pública em questão, expresso no enunciado que destacamos.

“A escola pública de Junqueiro se destaca no ensino. **30 alunos** aprovados no vestibular da UFAL; **1** aprovado na UNCISAL; **4** aprovados na UNEAL e 4 em faculdades particulares. [...] A aprovação em massa mostra que o ensino público pode ser sim, de qualidade.”

Conforme o que está explícito, no enunciado, o que caracteriza um “ensino de qualidade” é o índice de aprovação no vestibular. Essa posição se afilia ao discurso que defende a adequação da educação às exigências do mercado.

O depoimento da diretora também corrobora o alinhamento da escola à política de “otimização de recursos e redução de custos” das políticas governamentais, quando afirma que “os resultados são fruto de **muito esforço do corpo docente, mas também da colaboração dos estudantes**. Sem a participação deles não seria possível chegar onde chegamos” (grifo nosso). Ou seja, para atingir os índices de aprovação e de produtividade, reclamados pelo mercado, não é necessário investir na infra-estrutura da escola, nem no salário dos professores, nem melhorar as condições de ensino; basta que o corpo docente se **esforce** e os alunos **colaborem**. Logo, está

implícito que as escolas que não apresentam resultados semelhantes é porque os seus professores não se esforçam e os seus alunos não colaboram. Por essa razão são consideradas improdutivas, sendo ainda consideradas responsáveis pelo insucesso da ação educativa. Percebe-se, nesse discurso mais uma estratégia do discurso neoliberal, denominado por Silva (1996, p. 167) de “culpabilização das vítimas”. Nesse caso, a vítima é responsabilizada pelo seu próprio desfavorecimento.

No depoimento do aluno, também é perceptível a necessidade de apresentar resultados - aprovação no vestibular - como condição para merecer os investimentos do governo - “Espero que o resultado sirva para que o governo reveja a nossa situação e invista aqui”. Ou seja, está implícito que só aquelas escolas que apresentem os resultados reclamados pelo mercado, serão merecedoras de investimento do governo.

A questão da gestão também aparece como responsável pelo sucesso dos resultados da referida escola, no depoimento da diretora atual, materializado na sequência que segue.

A atual direção lembrou que a ex-gestora da escola, participou de palestra nos Estados Unidos após a conquista do prêmio “Gestão de Qualidade”, promovido pelo governo federal. Na oportunidade, a diretora apresentou o modelo de gestão adotado na instituição - que é considerado referência nacional - para um grupo de pedagogos norte-americanos.

Segundo Pêcheux, (1988, p. 160), “as palavras, expressões proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições”, que são posições de classe.

A partir daí, podemos afirmar que a materialidade discursiva da matéria jornalística incorpora os processos discursivos que configuram os discursos da reestruturação produtiva, que tem início nas últimas décadas do século XX - a prática de gestão e controle do processo de trabalho designada pela expressão Qualidade Total. Esse modelo de gestão também “deve” ser utilizado na educação. Ou seja, o sentido de qualidade como valor ativo da educação é ressignificado pelo neoliberalismo, sendo-lhe atribuída uma nova configuração, na perspectiva da ideologia do mercado. Assim, tudo que uma escola de qualidade pode oferecer aos alunos que nela ingressam é “treiná-los” para passar no vestibular e, os meios de comunicação de massa, a serviço do capital, cumprem a função de incutir essa visão de educação de qualidade como única, correta, indiscutível e almejada por todos.

Vejamos o que diz Mészáros(1993, p. 10), a esse respeito.

Deve-se enfatizar que o poder da classe dominante é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder material e por um arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas sim, porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição de suprema mistificação, através da qual os preceptores potenciais podem ser induzidos a endossar, ‘consensualmente’, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais.

Ora, quem são os “preceptores potenciais” a quem se destina esse discurso? A uma grande parcela da sociedade brasileira, incluindo-se aí não apenas a classe trabalhadora, mas também a classe média que incorpora acriticamente esse discurso, que enxerga como projeto de vida para seus filhos saírem-se bem no ENEM e ingressarem em um curso superior. Isso ocorre porque os consumidores desses discursos, não dispondo de um referencial que lhes possibilite fazer uma leitura crítica dos discursos correntes, os “endossam” e os reproduzem, sem nem mesmo perceber que estão indo de encontro aos seus próprios interesses. Concordamos com Freitas (2011, p. 11), quando diz que “um país que não sabe o que pretende com sua juventude e que tudo que pode oferecer a ela como projeto de vida é passar no ENEM, não pode ir muito longe”.

Considerações finais

Como se percebe na materialidade analisada – uma matéria publicada em jornal impresso – há um querer dizer do sujeito que toma posição, assumindo uma identificação com a perspectiva ideológica do capital – é nesse tipo de escola (produtiva, competitiva) que se deve investir.

A serviço da classe dominante, os meios de comunicação cumprem um papel importante na homogeneização de concepções de mundo. Essa é uma forma que a ideologia dominante encontra para desconstruir o diferente, homogeneizando-o. Essa prática é denominada por Voese (1998, p. 123), mitificação, e, segundo o referido autor, mitificar um discurso é “apresentá-lo de tal forma que a imagem constituída mascare ou oculte aquilo que poderia ser socialmente condenado, especialmente por grupos e classes em relação aos quais se opõe”.

Referências

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Ensino de qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. (Org.). **Nas malhas de discursos (re)veladores**. Maceió: Edufal, 2005.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1997.

FLORENCIO, Ana Maria Gama *et alii*. **Análise do discurso: fundamentos & prática**. Maceió: Edufal, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Começar pelo começo: o que temos a oferecer aos jovens? In: **EDUCAÇÃO** o que fazer para tirar o Brasil do atraso. Revista **Caros Amigos**.- especial - São Paulo, Editora Casa Amarela, 2011.

INDURSKI, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. In: **Organon**, nº 48, vol. 24, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2010.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIRA, Sandra Lúcia dos Santos, “O ensino na nova reforma da educação superior brasileira: caminhos e descaminhos”, In: Verçosa, Élcio de Gusmão (Org.). **Educação superior & políticas públicas a implantação da LDB em debate**. Maceió, EDUFAL, 1998.

LUKÁCS, Georg. **A reprodução**. Tradução de Sérgio Lessa. Maceió: 1992, mimeo.

_____. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, Belmira. A leitura do mundo e o ensino da língua. In: MOURA, Denilda (Org.). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000.

_____. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. In: VOESE, Ingo (Org.). **Linguagem em discurso**, volume 3, número especial, Santa Catarina, Unisul, 2003.

MARX, Karl. **Elementos fundamentais para la crítica de la economia política**. (GRUNDISSE) 1857-1858. México: Siglo

XXI, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Ed. Ensaio, 1993.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1991.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. **Discurso, velhice e classes sociais**. Maceió: Edufal, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total” In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILLI, Pablo (Orgs.) **ESCOLA S. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

VAISMANN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Rev. Ensaio**, São Paulo, n. 17-18.

VOESE, Ingo. **O movimento dos sem terra na imprensa: um exercício de análise do discurso**. Rio Grande do Sul: Unijuí. 1998.

ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, Bet (Org). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2011.

ZANDWAIS, Ana; ROMÃO, Lucília Sousa. (Orgs). **Leituras do político**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

QUESTÃO SOCIAL E O PAUPERISMO NA ESCOLA PÚBLICA

Edlene Pimentel¹

Introdução

Desde a entrada em massa de alunos oriundos das classes populares na escola pública brasileira, a escola passa a enfrentar um novo problema: a dificuldade de aprendizagem convive com o baixo nível de alimentação e de condições de vida do alunado. O tema torna-se objeto de polêmicas e discussões entre os intelectuais, professores, pedagogos, assistentes sociais, entre outros que compõem as equipes multiprofissionais no interior da escola. Para enfrentá-lo surgem programas sociais assistenciais como, por exemplo, o de alimentação escolar, em nível nacional reunidos em certo período na Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Se a escola já dispunha deste mecanismo de suprimento alimentar desde a época do Império, a acentuação do problema de alunos pobres em época mais recente requer formas mais contundentes de intervenção do Estado. Entretanto, a intervenção do Estado através de programas e políticas sociais com vistas a combater o pauperismo na escola pública parece não ter alcançado os resultados esperados, embora haja servido para minimizá-lo em alguns aspectos.

Atualmente uma nova realidade se evidencia, fazendo com que este problema no interior da escola se mostre apenas como a expres-

¹ Doutora em Serviço Social. Docente da Faculdade de Serviço Social - FSSO da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. 2ª Líder do Grupo de Pesquisa sobre Reprodução Social.

são de algo mais amplo e geral: o pauperismo reinante, que insiste em aparecer e se torna indissociável, assumindo uma dimensão ampla em razão do grande número de indivíduos atingidos pela pobreza. No Brasil, a pobreza em sentido geral nunca teve o caráter residual e a desnutrição acompanha o tamanho da pobreza.² O Instituto Brasileiro de Economia (IBRE) da Fundação Getúlio Vargas, analisando o censo demográfico de 2000, “ao adotar o critério de R\$ 60,00 *per capita* como definidor da linha de pobreza, concluiu que 57,7 milhões de pessoas estariam vivendo abaixo da linha da pobreza” (COGGIOLA, 2010, p. 34). E não se trata de algo restrito ao Brasil, pois o índice de pobreza no mundo alcança tal grau que Mészáros (2002) chama a atenção para a enorme contingente de pessoas que hoje no mundo estão condenadas à fome, sob o manto protetor das “políticas agrícolas comuns” de caráter protecionista que são criadas com a finalidade de garantir o desperdício institucionalizado gerador de lucros, sem se preocupar com as consequências imediatas e futuras. Nesse sentido, Jacques Diouf, ex-diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO),³ já chamava a atenção para o fato de que “Não se devem subestimar **as consequências da crise alimentar para a segurança**; em todo o mundo acontecem motins provocados pela falta de alimentos” (*apud* COGGIOLA, 2009, p. 2. Grifos do autor). A Organização para as Nações Unidas já havia advertido “que o aumento contínuo dos preços dos alimentos poderia causar instabilidade política em todo o mundo”

² Em 3 de maio de 2011 divulgou-se a notícia de que “O Brasil tem 16,27 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza, o que representa 8,5% da população”. A identificação de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza foi feita pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) a pedido do governo federal para orientar o programa “Brasil sem Miséria”, que será lançado, segundo Campello, nas próximas semanas pela presidente Dilma Rousseff”. O objetivo do programa será garantir transferência de renda, acesso a serviços públicos e inclusão produtiva para resgatar brasileiros da miséria. “Essa taxa [de 8,5% dos brasileiros em situação de miséria] indica que não estamos falando de uma taxa residual. A taxa de extrema pobreza atinge quase um brasileiro a cada dez”, afirmou o presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Márcio Pochmann, que participou da entrevista coletiva ao lado do presidente do IBGE, Eduardo Pereira Nunes, e da ministra Tereza Campello. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/05/brasil-tem-1627-milhoes-de-pessoas-em-situacao-de-extrema-pobreza.html> - G1 Globo. Acesso em 31 mar. 2011.

³ Atualmente, o novo diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) é o agrônomo brasileiro, ex-coordenador das ações para a implantação do Projeto **Fome Zero** e ex-ministro de Segurança Alimentar do governo Lula, José Graziano.

(Idem). Diante da crise alimentar em que vivem os países do mundo, especialmente os periféricos, faz-se necessária a implementação de medidas de contenção contra a pobreza e a fome, devido ao potencial explosivo, no sentido de se conter a possibilidade de ameaça ao sistema vigente sob o domínio do capital. Aí reside a dimensão política do problema em matéria de conflitos sociais que pode caracterizar a questão social.

Nesse contexto, a saída encontrada sob os auspícios do Banco Mundial foi a criação de Projetos como o Projeto Alvorada, em 2001, que incorpora recursos do Fundo de Erradicação da Pobreza com o Bolsa Escola e o Bolsa Alimentação. Fundamentado no Projeto Fome Zero,⁴ o Programa Bolsa Família, proposto pelo Governo Federal em 2003, “prioriza o combate à fome e à pobreza com a justificativa de ampliação de recursos, elevação do valor monetário do benefício e melhor atendimento”. Consistiu na “unificação de quatro programas federais: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Vale-Gás e Cartão-Alimentação” (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2004, p. 136), atrelados à escola, porquanto para ter acesso a eles as famílias devem comprovar a matrícula dos filhos e mantê-los na escola. “A proposta de unificação desses programas através da criação do Bolsa Família prioriza o combate à fome e à pobreza, na perspectiva de instituição de uma Política Nacional denominada Transferência de Renda” (Idem, p. 136).

Dada essa condição, o Programa Bolsa Família

é considerado uma inovação no âmbito dos programas de transferência de renda por se propor a proteger o grupo familiar como um todo; pela elevação de recursos destinados a programas dessa natureza, de modo que, segundo seus idealizadores, não há possibilidade de diminuição de transferência monetária em relação ao benefício então prestado por qualquer dos outros programas. (Idem, p. 137).

Assim, os Programas de Transferência de Renda

foram criados numa conjuntura socioeconômica marcada pelo crescimento

⁴ O Projeto Fome Zero, implementado no Brasil no âmbito das estratégias governamentais de enfrentamento à pobreza, foi “elaborado pelo Instituto de Cidadania em 2001, sob a coordenação de José Graziano da Silva, com a participação de representantes de Organizações Não Governamentais, institutos de pesquisa, sindicatos, organizações populares, movimentos sociais e especialistas vinculados à questão da segurança alimentar no país” (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2004, p. 119).

acentuado do desemprego, acompanhado do incremento de formas de ocupações precárias e instáveis, sem a proteção social garantida pela providência social, com rebaixamento do rendimento da renda proveniente do trabalho, crescimento da violência, principalmente nos grandes centros urbanos, e ampliação dos índices de pobreza e da desigualdade social. (Idem, p. 132).

Sua emergência transformou o programa Bolsa Família em política permanente, com grande impacto no âmbito internacional, a ponto de Coggiola (2010) salientar a sua relevância para a estabilidade governamental. Veremos aqui a relação entre tal política, a crise e a questão social.

1 Natureza do capital e crise estrutural

Que o mundo atual está em crise é algo reconhecido mundialmente. Esta crise tem se expressado nas várias dimensões da vida social, atingindo desde o plano econômico até os conflitos individuais de natureza objetiva e subjetiva. O entendimento da crise passa por muitas interpretações, que variam segundo as concepções de mundo dos autores e seus níveis de pesquisa. Aqui, tomamos como referência o pensamento de Mészáros (2002), que remete aos fundamentos marxianos para interpretar o mundo de hoje. Para ele, o processo global de desumanização que ocorreu no desenrolar do século XX e sua adaptação histórica à nova condição de destruição das massas em nada alteraram a natureza do capital. O capital foi capaz de impor à humanidade as desumanidades ditadas por sua natureza numa escala incomensuravelmente maior do que antes, ao mesmo tempo isentando muito convenientemente suas próprias personificações de culpa e responsabilidade. Com isso,

o capital apenas mudou seu modo e seus meios de funcionamento anteriores, utilizando todas as tecnologias e todos os instrumentos de destruição disponíveis contra as dificuldades que teve de superar, de acordo com sua natureza. (MÉSZÁROS, 2002, p. 185-186).

A tão propalada promessa de modernização, após décadas de intervenção, “só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural” (Idem, p. 92). Trata-se, portanto, de uma crise de natureza estrutural que atinge a sobrevivência da humanidade como tal, manifesta em múltiplos sentidos.

Na percepção de Mészáros, em seu caráter essencial, “a crise estrutural reside e emana das três dimensões internas fundamentais do

capital: ‘produção, consumo e circulação/distribuição/realização’’. Tais dimensões “tendem a se fortalecer e a se ampliar por algum tempo, provendo também a motivação interna necessária para a sua reprodução dinâmica recíproca em escala cada vez mais ampliada” (Idem, p. 798). A novidade histórica da crise atual reside no fato de que ela apresenta um “caráter universal”, abrangendo todas as esferas do sistema; um “alcance verdadeiramente **global**”, atingindo a totalidade dos países; uma “**escala de tempo** extensa, contínua”, e um “modo **rastejante**” de se desdobrar. Isso não significa dizer que mesmo quando a “complexa maquinaria” comprometida com a “administração da crise” e com o “deslocamento” temporário das “crescentes contradições” perder sua força, não venham a ocorrer “convulsões violentas” (Idem, p. 796). As medidas administrativas não conseguem conter o caráter explosivo da crise em andamento.

No mundo do capital, as expressões de uma crise estrutural podem ser reconhecidas tanto em suas dimensões internas quanto nas instituições políticas. Essa crise estrutural do capital “afeta a **totalidade** de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. É por essa razão que “uma crise estrutural põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo” (Idem, p. 797). Isso significa que ela não terá resolatividade no interior do sistema.

Outro aspecto da crise estrutural do capital é que “seu caráter devastador tem afetado todas as esferas de atividade, assim como todo o conjunto das relações humanas”. Dessa maneira, “ao manter milhões de excluídos e famintos, quando os trilhões desperdiçados poderiam alimentá-los mais de **cinquenta vezes**, põe em perspectiva o absurdo desse sistema de dominação” (Idem, p. 801). O mesmo acontece em outros âmbitos da esfera humana, nos quais reinam os conflitos de gerações, a negação de oportunidade de trabalho para milhões de homens, a pressão da aposentadoria precoce para outros, a destruição da família, a exploração da mão de obra feminina, o desemprego crônico, enfim, a exacerbação da desigualdade e consequentemente um processo de desumanização e pauperização cada vez mais crescentes das massas populacionais.

Com as transformações ocorridas no decorrer do século passado, observa-se que o capital alastrou-se e dominou todos os cantos da Terra, penetrando também nos países dependentes e periféricos, agravando ainda mais seus problemas. Apesar da riqueza material gerada pelo processo, ele foi incapaz de solucionar os problemas

que os indivíduos têm de enfrentar no cotidiano de suas vidas, conforme as promessas revolucionárias da burguesia capitalista. Nesse sentido, homens e mulheres se defrontam com as consequências desumanizadoras do capital, advindas das suas próprias contradições e com a crise progressiva desse sistema de dominação. Na atualidade, verificamos que o capital, como sistema de controle socio-metabólico, traz como sua determinação mais profunda o processo de expansão e de acumulação, fundamentado na extração máxima de trabalho excedente, subordinando todas as funções de reprodução social à exigência absoluta da sua própria expansão. Assim, não tem como responder às reais necessidades humanas e conter, de modo resolutivo, os reais problemas de geração da pobreza e da fome em escala mundial. Daí que o problema vivenciado no interior da escola encontra-se articulado à dimensão da totalidade social em seu caráter mais fundamental: a geração de riqueza e pobreza como elementos contraditórios e antagônicos essenciais ao sistema do capital, algo visível que irá penetrar todos os meandros sociais e suas instituições, tornando-se presente na escola pública.

2 Questão social, pobreza e escola

O fenômeno da pobreza de amplas camadas populacionais não é algo novo; suas raízes foram identificadas por Marx em *O Capital*, quando do surgimento do operariado como classe, tal como se expressa na sociedade burguesa desde o processo de industrialização. Esse processo atinge o operário no que se refere às suas condições de vida e de trabalho em termos materiais e políticos, resultando numa população pauperizada de caráter jamais visto. Trata-se, agora, de uma pobreza com características bastante diferenciadas do momento anterior ao capitalismo. Uma nova qualidade do pauperismo se torna objeto de preocupação por parte de pensadores dos mais variados matizes, atônitos ante a incapacidade do sistema para operacionalizar os ideais iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade, princípios norteadores da Revolução Burguesa. O pauperismo⁵ expresso nas condições de vida e trabalho do operariado é fonte geradora de conflitos de classe. O operariado reage e empreende a luta contra o capital. Isso constitui uma das expressões primeiras daquilo que se convencionou denominar “questão social”, considerando a dimensão política do problema manifesto na desigualdade social.

⁵ Sobre as raízes materiais e humano sociais do pauperismo, vamos encontrar em Pimentel (2007).

A desigualdade social é inerente às relações sociais capitalistas. Nessas relações estão as raízes econômico-materiais do sistema de causalidades da pauperização dos trabalhadores e de suas famílias. Suas formas de expressão naquele dado momento do capitalismo se tornam objeto de reflexão e de propostas de intervenção por parte do Estado e de parcelas da sociedade. Daí que não só o pauperismo dos trabalhadores empregados se evidencia, mas também o do exército industrial de reserva, este último contendo as mais intensas expressões da população relativa submetida ao pauperismo social. No dizer do próprio Marx, “o mais profundo sedimento dessa população relativa habita a esfera do pauperismo”. Ou seja:

Abstraindo vagabundos, delinquentes, prostitutas, em suma, o lupemproletariado propriamente dito, essa camada social consiste em três categorias. Primeiro os aptos para o trabalho. Basta apenas observar superficialmente a estatística do pauperismo inglês e se constata que sua massa se expande a cada crise e decresce a toda retomada dos negócios. Segundo, órfãos e crianças indigentes. Eles são candidatos ao exército industrial de reserva e, em tempos de grande prosperidade, como, por exemplo, em 1860, são rápida e maciçamente incorporados ao exército ativo de trabalhadores. Terceiro, degredados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho. São notadamente indivíduos que sucumbem devido a sua imobilidade, causada pela divisão do trabalho, aqueles que ultrapassam a idade normal de um trabalhador, e finalmente as vítimas da indústria, cujo número cresce com a maquinaria perigosa, minas, fábricas químicas etc., isto é, aleijados, doentes, viúvas etc. (MARX, 1996, p. 273).

Essa população trabalhadora, apta ou inapta para o trabalho, torna-se alvo do pensamento e de ações propostas por políticos ocupados com problemas referentes às desigualdades sociais. Essa população assim qualificada e mais o lupemproletariado compõem o alvo das preocupações dos filantropos na assistência social. No seu conjunto, as ações de adeptos do reformismo social incidem sobre o pauperismo, numa ação preventiva de facções da burguesia às reações dos trabalhadores às condições sociais resultantes do pauperismo, quando manifestam sua revolta. A rebeldia é um potencial explosivo da luta de classes, e este caráter político acabou por ser denominado de “questão social”. Na realidade, frequentemente é eliminada da análise da questão social a dimensão fundamental de que a pobreza é um resultado do processo de produção capitalista cuja base se encontra na extração da mais-valia. Na perspectiva de Marx:

O pauperismo constitui o asilo para inválidos do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva. Sua produção está incluída na produção da superpopulação relativa, sua necessidade na necessidade dela, e ambos constituem uma condição de existência da produção capitalista e do

desenvolvimento da riqueza. Ele pertence ao *faux frais* da produção capitalista que, no entanto, o capital sabe transferir em grande parte de si mesmo para os ombros da classe trabalhadora e da pequena classe média. (Idem, p. 273).

Por sua vez, “quanto maiores a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e a energia de seu crescimento, portanto também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva” (Idem, p. 274). Assim, o desenvolvimento da força de trabalho disponível se dá pelas mesmas razões por que se desenvolve a força expansiva do capital. Nesse sentido, Marx constata que:

A grandeza proporcional do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza. Mas quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto mais maciça a superpopulação consolidada, cuja miséria está em razão inversa do suplício de seu trabalho. Quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. Essa é a lei absoluta geral, da acumulação capitalista. Como todas as leis, é modificada em sua realização por variegadas circunstâncias, cuja análise não cabe aqui. (Idem, p. 274).

Em síntese, no interior do sistema capitalista, todos os métodos utilizados para elevar a força produtiva social do trabalho são colocados em prática à custa do trabalhador individual; todos os recursos empregados para o desenvolvimento da produção se transformam em meios de dominação e exploração do produtor. Além disso, assinala Marx que

todos os métodos de produção da mais-valia são, simultaneamente, métodos de acumulação, e toda expansão da acumulação torna-se, reciprocamente, meio de desenvolver aqueles métodos. Segue, portanto, que, à medida que se acumula capital, a situação do trabalhador, qualquer que seja seu pagamento, alto ou baixo, tem de piorar. (Idem, p. 275).

Ela provoca uma acumulação da miséria aliada à acumulação do capital. Assim, a acumulação da riqueza numa extremidade significa, ao mesmo tempo, “a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral” na extremidade oposta, ou seja, “do lado da classe que produz seu próprio produto como capital” (Idem).

A nosso ver, formulações notadamente destinadas a apreender a questão social somente no seu aspecto político, destituídas da base material que o gera, não se revelam suficientes para a apreensão do problema, do mesmo modo que sua simples redução às condições

de pobreza também não revela a essência da questão social. À dimensão política da reação dos trabalhadores em seu potencial explosivo, ameaçando o sistema, alia-se outra dimensão, também fundamental para a apreensão do problema em sua totalidade: a ação do Estado na perspectiva de administrar os conflitos e reações da classe trabalhadora. Aí reside a base da criação de políticas de assistência social como mecanismo para conter o potencial explosivo de tais reações. Exemplo palmar está nas Leis dos Pobres, criadas na Inglaterra. Seguem-se a isso as propostas de Napoleão para eliminar a pobreza mediante decreto, já analisadas por Marx em “Glosas críticas e marginais ao artigo ‘O Rei da Prússia e a Reforma Social de um Prussiano’” (1995), como será visto na sequência.

3 Pauperismo, programas assistenciais e escola pública

A intervenção estatal sobre o pauperismo da classe trabalhadora tem sua gênese na Inglaterra, no final do século XVIII, por ocasião da Revolução Industrial. Tal período significou a consolidação do modo de produção capitalista, caracterizado pela entrada do sistema do capital na esfera da produção, tendo na inserção da máquina o mecanismo central que provocou uma completa transformação no interior da indústria nascente em seu processo de produção. As medidas estatais para combater tal pauperismo variam, a depender da fase de desenvolvimento que o capitalismo experimenta, assim como das particularidades de cada País, estado ou região. Elas vão desde a pura repressão a medidas de legislação, programas sociais e políticas sociais.

Expressões das primeiras tentativas nessa direção são encontradas na instituição das Leis dos Pobres na Inglaterra, que permitiram o internamento dos pauperizados nas *workhouses*. Na França de Napoleão Bonaparte, uma forma de repressão com vistas à eliminação da pobreza buscava administrá-la por via do decreto. Tratava-se da tentativa estatal de exercer suas funções administrativas contendo os conflitos sociais. Na verdade, o Estado no capitalismo, como constatou Karl Marx nas Glosas críticas... (1995), adquire a função social de administrar os conflitos sociais, ou seja, disciplinar o pauperismo e ditar leis e normas para os indivíduos considerados incapacitados a ascender socialmente, os denominados “excluídos”. A finalidade do Estado não é eliminar a pobreza, mas preservar a propriedade privada como relação social e jurídica, restringindo o raio da sua ação para o campo político. Assim, do ponto de vista político, a resolutividade do problema do pauperismo torna-se uma questão de administração e assistência.

Por todo o mundo capitalista não faltaram mecanismos de con-

trole dos problemas da pobreza em vários momentos de sua trajetória de desenvolvimento, sem que fossem encontradas soluções decisivas. Em momentos de crise o problema se intensifica; nas últimas décadas do século XX, nos países centrais, a exemplo dos EUA, com a implementação de medidas governamentais que buscam minimizar a pauperização de grandes parcelas populacionais mediante o Programa de Ajuda Alimentar.⁶ Fornecem cupons ou cartões eletrônicos para a compra de alimentos. Na França, em 1988, o então presidente François Mitterrand instituiu a Renda Mínima de Inserção (RIM), beneficiando pessoas que a partir de 25 anos não possuíssem uma renda mensal de até 2.600 francos. Nos países periféricos, especialmente no Brasil, desde a época do Império que o Estado implementa medidas e programas de combate à fome e à pobreza, sem encontrar resolutividade.⁷ Os exemplos mais recentes são justamente o Projeto Fome Zero (2001) e o Programa Bolsa Família (2003), já referidos anteriormente. O alvo mais frequente desses projetos, programas e medidas governamentais tem sido a escola pública.

O fenômeno da questão social em seu enfrentamento pelo Estado

⁶ Em 13/9/2011: “Dados divulgados nesta terça-feira pelo escritório responsável pelo censo dos Estados Unidos revelam que o número de americanos vivendo na pobreza chegou a 46,2 milhões no ano passado, o número mais alto desde que os dados começaram a ser coletados, em 1959. A taxa de pobreza no país aumentou de 14,3% em 2009 para 15,1% no ano passado, a mais alta desde 1993. Segundo o censo, quase um em cada seis americanos vive na pobreza - definida como renda anual individual de até US\$ 11,13 mil (aproximadamente R\$ 18,8 mil) ou renda de até US\$ 22,31 mil (cerca de R\$ 37,68 mil) para uma família de quatro pessoas”. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimasnoticias/bbc/2011/09/13/numero-de-pobres-nos-eua-chega-a-462-milhoes-e-bate-recorde.htm>>. Acesso: 31 mar. 2012.

⁷ Essa não resolutividade se expressa nos dados atuais sobre a situação de pobreza e miséria reinante no nosso País. “De acordo com o IBGE, do contingente de brasileiros que vivem em condições de extrema pobreza, 4,8 milhões têm renda nominal mensal domiciliar igual a zero, e 11,43 milhões possuem renda de R\$ 1 a R\$ 70. Ainda segundo o levantamento, a grande maioria dos brasileiros em situação de miséria é parda ou negra, tanto na área rural quanto na área urbana. Segundo o IBGE, 46,7% das pessoas na linha de extrema pobreza residem em área rural, apesar de apenas 15,6% da população brasileira morar no campo. O restante das pessoas em condição de miséria, 53,3% mora em áreas urbanas, onde reside a maioria da população - 84,4%. A região Nordeste concentra a maior parte dos extremamente pobres - 9,61 milhões de pessoas ou 59,1%. Destes, a maior parcela (56,4%) vive no campo, enquanto 43,6% estão em áreas urbanas. A região Sudeste tem 2,72 milhões de brasileiros em situação de miséria, seguido pelo Norte, com 2,65 milhões, pelo Sul (715,96 mil), e o Centro-Oeste (557,44 mil)”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/05/brasil-tem-1627-milhoes-de-pessoas-em-situacao-de-extrema-pobreza.html>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

mediante políticas assistenciais, ainda que realizada sob novas formas e medidas de intervenção, continua na ordem do dia, presente no cotidiano da escola. Se, por um lado, ele desafia e provoca discussões na busca de possíveis soluções pela via da assistência e da expansão das ações estatais, por outro lado, esse problema visível no cotidiano nos leva a realizar reflexões que apontem para o desvelamento de sua essência, ou seja, a busca do seu sistema de causalidades, no sentido de ir além da sua mera aparência. As políticas destinadas ao combate à pobreza, mesmo que minimizem o problema, não são capazes de erradicar o pauperismo, como prometem os discursos oficiais. Na perspectiva em que nos apoiamos, a pobreza não será resolvida pela via de ações do Estado, visto que se trata de um fenômeno inerente ao sistema do capital. Marx já havia percebido que o Estado é impotente em face da contradição entre interesses gerais e interesses particulares. A História vem mostrando que a resolução dos problemas do pauperismo em termos da atividade organizadora do Estado burguês torna-se uma questão de administração e assistência.

No tocante à política educacional, organismos multilaterais promovem diagnósticos da realidade social e educacional, oferecendo diretrizes para a condução de políticas públicas em países periféricos. A pobreza recebe um enfoque especial devido à sua crescente ampliação, de tal modo que a UNESCO tem como *slogan* “Educar para superar a pobreza”. A perspectiva é que o problema da pobreza deve ser combatido com políticas educacionais, como se a educação constituísse um nicho autônomo em relação à totalidade social. Com a crise instaurada a partir da década de 1970 e com o avanço do neoliberalismo, as ações de financiamento e investimento em projetos de educação no Brasil seguem a tendência do mercado, fundamentada basicamente na Teoria do Capital Humano.

Diretrizes do Banco Mundial definem medidas para a reforma educacional priorizando a educação básica em países periféricos, com referência em processos voltados para a “qualidade e a eficiência” da educação. A ênfase se dá em reformas dos sistemas educacionais, com base nas dimensões financeiras e administrativas, na promoção da descentralização e no incentivo à organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados. Recomendam ainda a convocação de pais e da comunidade, para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares, com incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não governamentais (ONGs) como co-participantes dos processos educativos e das decisões que lhes dizem respeito. Propõem a mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação básica, a definição

de políticas e de prioridades baseadas em análises econômicas e, ainda, defendem o tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial.

Nesse contexto de grandes problemas gerados pela crise, os programas formulados pelo governo têm como propósito responder às determinações impostas pelo sistema do capital, com vistas a amenizar a desigualdade social. Com isso, busca ampliar recursos, melhorar o atendimento dos benefícios, articulando programas sociais em nível estadual e municipal, com a exigência de as famílias manterem seus filhos nas escolas. É nesse sentido que os problemas da escola pública hoje se articulam à questão social em suas dimensões relacionadas à pobreza e às ações políticas estatais para conter o caráter explosivo que as contradições de classe trazem no seu interior.

Considerações Finais

As bases econômicas geradas no processo de industrialização europeu possibilitaram o surgimento de classes antagônicas e dos problemas socioeconômicos e políticos típicos do modo de produção capitalista. Surgem também formas de organização e luta do operariado contra a pobreza, reivindicando melhores condições de vida e de trabalho, pondo assim em questão a ordem socioeconômica e moral estabelecida, que se torna um perigo e uma ameaça constante. Dessa maneira, estão aí as raízes da denominada “questão social”, diretamente imbricadas com a exploração do trabalho no capitalismo e a luta da classe operária no combate às contradições capitalistas.

O Estado moderno emerge em meio às contradições existentes e adquire funções de administração e assistência no enfrentamento da pobreza e de suas expressões. Historicamente, tem-se atribuído ao Estado o papel de solucionar o problema do pauperismo através de uma rede de proteção social juridicamente constituída, destinada aos “excluídos” socialmente. Entretanto, isso expressa uma visão radicalmente distinta da visão ontológica marxiana, pois propiciar aos indivíduos uma nova forma de inserção por meio da gestão social somente oculta as contradições de classe inerentes ao sistema do capital. Além do mais, as soluções apresentadas pelo Estado para os males por ele criados no contexto das relações sociais de trabalho constituem medidas paliativas, visto que a essência do problema não foi radicalmente atingida.

A escola tem sido um alvo das ações estatais no sentido de implementar programas e políticas de combate à pobreza. Entretanto,

a escola inserida no contexto da totalidade social não tem em si a capacidade de resolver os problemas sociais oriundos das contradições inerentes ao processo de acumulação e expansão do capital. Na realidade brasileira, as ações propostas por organismos internacionais sob o lema “Educar para superar a pobreza”, com o apoio de programas educacionais de assistência, somente podem ter influência limitada sobre a desigualdade social, exercendo um efeito minimizador ante as condições sociais existentes. A questão social e suas expressões na escola, enquanto manifestações das contradições de classe, não podem ser solucionadas com ações paliativas nos moldes do Bolsa Família. Nos marcos da ordem burguesa, essas contradições somente podem ser suplantadas com a superação do próprio sistema do capital.

Referências

COGGIOLA, Osvaldo. **Fome, capitalismo e programas sociais compensatórios**: histórico e análise comparada da experiência brasileira. 2009. Disponível em: <d.yimg.com/kq/groups/1163516/1890314512/name/OC+PBF.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2012.

_____. **Fome, Pobreza e Programas Sociais Focalizados**. 2010. Disponível em: <d.yimg.com/kq/groups/1163516/1890314512/name/OC+PBF.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2012.

MARX, Karl. Capítulo XXIII – A lei geral da acumulação capitalista. In: **O capital** - crítica da Economia Política. Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo, Nova Cultural Ltda., 1996.

_____. Glosas críticas e marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social de um prussiano”. *Vorwärts*, n. 64, 10 de agosto de 1844. In: **Práxis** n. 5. Belo Horizonte, Projeto Joaquim de Oliveira, 1995.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Editora da UNICAMP/BOITEMPO Editorial, 2002.

PIMENTEL, Edlene. **Uma “nova questão social”?** Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. Maceió: EDUFAL, 2007.

SILVA. M. Ozanira da Silva e; YAZBEK. M. Carmelita; GIOVANNI. Geraldo di. A unificação dos Programas de Transferência de Renda no Governo Luiz Inácio Lula da Silva: o Bolsa Família. In: **A política social brasileira no século XXI**. A prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2004.

OBRAS PUBLICADAS PELO INSTITUTO LUKÁCS

Abaixo a Família Monogâmica!, de Sérgio Lessa

Educação Contra o Capital, de Ivo Tonet

Indivíduo e Sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács, de Gilmaisa Macedo da Costa

Marx, Mézáros e o Estado, de Edivânia Melo, Maria Cristina Soares Paniago (Org.) e Mariana Alves de Andrade

Mézáros e a Incontrolabilidade do Capital, de Maria Cristina Soares Paniago

Mundo dos Homens: trabalho e ser social, de Sérgio Lessa

Proletariado e Sujeito Revolucionário, de Ivo Tonet e Sérgio Lessa

Racismo e Alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial, de Uelber B. Silva

Serviço Social e Trabalho: porque o serviço social não é trabalho, de Sérgio Lessa

Sobre o Socialismo, de Ivo Tonet

Trabalho, Educação e Formação Humana Frente à Necessidade Histórica da Revolução, de Edna Bertoldo, Luciano Accioly Lemos Moreira, Susana Jimenez (Orgs.)

Uma “Nova Questão Social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje, de Edlene Pimental