

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

EDIVANIA MARIA DA SILVA

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: DAS SOCIEDADES PRÉ-
CAPITALISTAS AO CAPITALISMO**

MACEIÓ
2018

EDIVANIA MARIA DA SILVA

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: DAS SOCIEDADES PRÉ-
CAPITALISTAS AO CAPITALISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edlene Pimentel Santos

MACEIÓ
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante – CRB:1664

S586t Silva, Edivania Maria da.
Trabalho, educação e reprodução social: das sociedades pré-capitalistas
ao capitalismo / Edivania Maria da Silva. – 2018.
91f.

Orientadora: Edlene Pimentel.
Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de
Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-graduação em
Serviço Social. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 87-91.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Ser social. 4. Reprodução social.
5. Capital – Crise estrutural. I. Título.

CDU: 364: 39



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL-MESTRADO



FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL-MESTRADO

Membros da Comissão Julgadora de Defesa da Dissertação de Mestrado de **Edivania Maria da Silva** intitulada “**Trabalho, Educação e Reprodução Social: das sociedades pré-capitalistas ao Capitalismo**”, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas em 24 de agosto de 2018, às 16h e 30min, no Miniauditório da Faculdade de Serviço Social (FSSO).

Banca Examinadora

Edlene Pimentel Santos

Profa. Dra. Edlene Pimentel Santos
Orientadora (PPGSS - FSSO - UFAL)

Gilmaisa N. Costa

Profa. Dra. Gilmaisa Macedo da Costa
Examinadora interna (PPGSS- FSSO - UFAL)

Maria Edna de Lima Bertoldo

Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo
Examinador externo (UFAL- CEDU)

A meus pais, Teresinha e José Luiz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Edlene Pimentel, pelo apoio, compromisso e dedicação, pois sem suas orientações este trabalho não se concretizaria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, em especial aqueles que fizeram parte da minha jornada no mestrado: Ana Ávila, Adriana Torres, Cristina Paniago, Gilmaisa Macedo, Norma Alcântara, Reivan Marinho, Rosa Prédes e Sérgio Lessa.

A Thales e sua esposa Kelizângela, grandes amigos que me apoiaram desde o início dessa caminhada.

Aos meus amigos e amigas, por todo apoio, carinho e atenção nos momentos de alegria e aflição.

Ao meu namorado Cicero Manoel, que ao longo dessa caminhada esteve ao meu lado em todos os momentos.

À FAPEAL e à CAPES, pelo apoio financeiro que me possibilitou participar de eventos, submeter artigos em universidades de outros estados, comprar os livros necessários, enfim, arcar com as despesas pessoais e acadêmicas.

Às minhas amigas de república, em especial a Natália, pois durante essa caminhada contamos com a amizade uma da outra em todos os momentos.

A Quitéria, secretária da coordenação da pós-graduação, por todo o auxílio prestado no decorrer desse processo.

Enfim, agradeço de coração a todos que torceram e que continuam torcendo por mim!

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.

Marx e Engels

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade elucidar a função social do complexo social da educação, o qual, criado pelo trabalho, tem auxiliado na reprodução do ser social ao longo da história, moldando-se conforme as necessidades de reprodução de cada formação social. A pesquisa está fundamentada no pensamento dialético-marxiano, prioritariamente em: Karl Marx, em sua obra *O Capital* (1996a; 1996b), capítulo V do Volume I e nos capítulos XIII e XXIV do Volume II; György Lukács, em *Para uma Ontologia do ser social II* (2013); István Mészáros, especialmente em *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição* (2011) e *A educação para além do capital* (2008); Friedrich Engels, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (2008); e Mariano Enguita, em *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo* (1989), como também em outros autores que estudam a temática, a exemplo de: Sérgio Lessa, *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo* (2011) e *Capital e Estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas* (2013); Léo Huberman, *História da riqueza do homem* (2010); Aníbal Ponce, *Educação e luta de classes* (1986); Talvanes Maceno, *Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista* (2017); Ivo Tonet, *Educação contra o capital* (2012); entre outros. Para a realização deste estudo foi utilizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, assim como uma análise imanente dos textos selecionados. A partir de Marx (1996a) e Lukács (2013), aprendeu-se que o trabalho fundou o ser social, e este ser, diferentemente do ser inorgânico, em que não há reprodução, e do ser orgânico, em que há sempre a reprodução do mesmo, reproduz-se de forma ininterrupta. Para que a reprodução do ser social acontecesse, um conjunto de complexos sociais foram criados pelo trabalho, entre eles, a educação. Estes complexos, ao contrário do trabalho, não requerem um intercâmbio do homem com a natureza, mas uma relação entre os próprios homens. A educação surge concomitantemente com o trabalho, pois toda sociedade exige um conjunto de conhecimentos, comportamentos e valores que assegure a sua reprodução. O trabalho, embora tenha assumido variadas formas ao longo dos modos de produção, continua sendo a categoria fundante, a base de sustentação para qualquer sociedade. Quanto à educação, esta também passou por mudanças, tendo em vista que, em cada modo de produção, há necessidades reprodutivas distintas. No modo de produção primitivo, por exemplo, havia um trabalho elementar, a ausência de propriedade privada, de classes sociais, de forma que a educação se dava de maneira espontânea e universal. Mas a partir do escravismo, do feudalismo e do capitalismo, tanto o trabalho como a educação foram se modificando conforme as necessidades reprodutivas. Nos dias atuais, em face da crise estrutural do capital, iniciada na década de 1970, todas as esferas da vida social foram atingidas. Nesse contexto, tem-se a perda de direitos trabalhistas, o desemprego crônico, a destruição do meio ambiente de uma maneira jamais vista, como também uma educação marcada por reformas, as quais contribuem para a manutenção deste modo de produção. Diante disso, o proletariado, enquanto sujeito revolucionário deve despertar e, por meio de uma revolução política com alma social, destruir a sociedade vigente, assim como todos os aparatos que a sustentam, visando à construção de uma nova forma de sociabilidade, pois essa crise estrutural poderá não só destruir o capital, como também a própria humanidade.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Ser social. Reprodução social. Crise estrutural do capital.

ABSTRACT

This study aims at elucidating the function social of the social complex of education, which, created by work, has aided in the reproduction social being the long oh history, shaping according the needs of reproduction each social formation. The research is based on thinking dialectic-marxian, principally in: Karl Marx, in his works *O Capital* (1996a; 1996b), chapter V Chapter V of Volume I and Chapters XIII and XXIV of Volume II; György Lukács, in *Para uma Ontologia do ser social II* (2013); István Mészáros, especially in *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição* (2011) and *A educação para além do capital* (2008); Friedrich Engels, in *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (2008); and Mariano Enguita, in *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo* (1989), as well as other authors who study the theme, the exemple: Sérgio Lessa, *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo* (2011) and *Capital e Estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas* (2013); Léo Huberman, *História da riqueza do homem* (2010); Aníbal Ponce, *Educação e luta de classes* (1986); Talvanes Maceno, *Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista* (2017); Ivo Tonet, *Educação contra o capital* (2012); among others. For realization this study was used a research of nature biographic, so like an immanent analysis of the selected texts. As of Marx (1996a) and Lukács (2013), it was learned that work founded the social being, and this being, unlike the inorganic being, in which there is no reproduction, and of the organic being, in which there is always the reproduction of the same, reproduces itself in an uninterrupted way. For that reproduction of the social being to happen, a set of social complexes were created by the work, among them, education. These complexes, unlike work, do not require an exchange of man with nature, but a relation between men themselves. Education emerges concomitantly with work, since every society requires a set of knowledge, behaviors and values that ensures its reproduction. The work, although it has assumed varied forms throughout the modes of production, continues being the base category, the base of sustentation for any society. About education, it also underwent changes, in view that, in each mode of production there are different reproductive needs. In the primitive mode of production, for example, there was an elementary work, the absence of private property, social classes, such that education took place spontaneously and universally. But stem from of slavery, feudalism and capitalism, both work and education were modified according to reproductive needs. Nowadays, in the face of the structural crisis of capital, began in the 1970s, all spheres of social life have been hit. This context, there is the loss of labor rights, chronic unemployment, the destruction of the environment in a way never seen before, as well as an education marked by reforms, which contribute to the maintenance of this mode of production. In front this, the proletariat, while revolutionary subject, must awaken and, through a political revolution with a social soul, to destroy the existing society, as well as all the apparatuses that sustain it, aiming at the construction of a new form sociability, since this crisis not only destroy capital, but also humanity itself.

Key-Word: Work. Education. Being social. Social reproduction. Structural crisis of capital.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO.....	15
2.1 Ser social e trabalho.....	15
2.2 A reprodução do ser social e o complexo social da educação.....	22
2.3 Trabalho e educação nas sociedades pré-capitalistas.....	28
2.3.1 O modo de produção primitivo.....	28
2.3.2 O modo de produção escravista.....	31
2.3.3 O modo de produção feudal: dos primórdios à desintegração.....	37
2.4 O modo de produção capitalista: trabalho e educação.....	44
3 OS RUMOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO EM FACE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	57
3.1 A crise estrutural do capital na perspectiva de Mészáros.....	57
3.2 O trabalho no contexto da crise estrutural do capital.....	65
3.3 A educação em face da crise estrutural do capital.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87

1 INTRODUÇÃO

A educação existe desde os primórdios da humanidade; trata-se de um complexo criado pelo trabalho. À medida que o trabalho fundou o ser social, surgiu a categoria da reprodução social, na qual se situa o ser social. A reprodução deste ser ocorre de maneira ininterrupta e requer para a sua reprodução um conjunto de complexos sociais, entre estes, o complexo social da educação, o qual não tem a função de transformar a natureza. Trata-se de um complexo que transmite ao homem o patrimônio histórico produzido pelo gênero humano, isto é, conhecimentos, comportamentos e valores condizentes com a reprodução social de cada modo de produção.

Ao longo da história, o ser social desenvolveu-se e, com isso, as sociedades foram se complexificando, requisitando uma forma de trabalho e uma educação correspondente. Na comunidade primitiva, por exemplo, tínhamos um trabalho elementar e rude; a educação se dava de maneira espontânea e tinha um caráter universal, o que vem a se modificar com o surgimento do excedente econômico¹. Este foi um dos principais elementos que ocasionaram a desintegração da comunidade primitiva, pois dele decorre a propriedade privada, que dividiu a sociedade em classes sociais (proprietários e não proprietários) com interesses antagônicos.

Com o passar do tempo, o modo de produção primitivo é sucedido pelo escravismo. No modo de produção escravista, passamos a ter o trabalho escravo, assim como a educação diferenciada, conforme a posição social que cada indivíduo ocupava na sociedade. Com o feudalismo, o trabalho escravo é substituído pelo trabalho servil e, conseqüentemente, temos uma educação equivalente à forma de reprodução desta sociedade.

Vale ressaltar que antes do modo de produção capitalista, a educação formal não era destinada à classe trabalhadora; aprendia-se o trabalho praticando-o, sem a necessidade de que esse conhecimento fosse transmitido no espaço escolar. À medida que se introduziu o maquinário no processo produtivo, essa educação passa a lhe ser destinada, porém de forma desigual e limitada. O capitalismo tem como base de sustentação a exploração do trabalho; o que o mantém é a extração da mais-valia² do proletariado. Temos nessa formação social o

¹ Nos primórdios do modo de produção primitivo, o homem não conhecia a natureza, para que pudesse a transformar e satisfazer as suas necessidades; todavia, ao passo que a foi conhecendo, algumas descobertas se realizaram, entre elas a agricultura e a pecuária. Com estas descobertas, o homem pôde atenuar a situação de miserabilidade em que vivia e produzir além do que necessitava. Temos, portanto, uma produção excedente, “[...] acima do que é necessário para manter o indivíduo e a comunidade da qual participa, mas também amplia as possibilidades adicionais de geração desse excedente [...]” (MARX, 1985, p. 16), permitindo o acúmulo de uma produção excedentária.

² A mais-valia é extraída no processo de produção das mercadorias. O capitalista contrata uma força de trabalho por uma certa quantidade de horas; parte dessas horas pagam o seu salário e a outra parte é apropriada pelo

trabalho assalariado e uma produção que visa exclusivamente o valor de troca e não as necessidades humanas. Nesse contexto, a educação passa a desempenhar a função não só de preparar a força de trabalho, mas também de transmitir os conhecimentos, os comportamentos e os valores condizentes com a ideologia dominante, de forma a garantir a manutenção do sistema capitalista.

Essa ordem vigente, marcada por crises ao longo de sua trajetória, tem sido propagada como a mais benéfica, e também como eterna, todavia sua crise estrutural, iniciada na década de 1970, tem mostrado o contrário. Tal crise pode levá-lo à destruição juntamente com a humanidade, sendo considerada por Mészáros uma crise insuperável. Neste cenário, todas as dimensões da vida social estão sendo atingidas, incluindo a educação e o trabalho, os quais estão marcados pela precarização e pelas reformas, subsumidos aos ditames do capital.

Nossa pesquisa acha-se fundamentada na perspectiva de Lukács (2013), que entende o trabalho como o intercâmbio orgânico do homem com a natureza, e a educação como um complexo social criado pelo trabalho, cuja função não envolve uma relação do homem com a natureza, mas uma relação entre os próprios homens. Todavia, essa concepção de educação não é homogênea, há outras concepções, a exemplo da concepção sócio-histórica apresentada por Dermeval Saviani (2012), que é considerado como um dos principais teóricos da pedagogia brasileira. Ao analisar a educação, ao contrário de Lukács, ele a pensa como sendo também trabalho.

Saviani (2012), assim como Lukács (2013), parte da categoria trabalho em Marx (1996a), para a realização de sua análise; no entanto, afirma que a educação é trabalho, como pode ser constatado em seu livro *Pedagogia histórico-crítica* (2012). A formulação de uma “pedagogia histórico-crítica”, aliás, é de sua autoria. No seu entendimento, a educação compreende

[...] um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem de adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2012, p. 11).

A educação, como esclarece o autor, é uma atividade exclusivamente humana, e difere da educação dos animais. O homem, ao contrário do animal, precisa aprender os comportamentos, os valores e um conjunto de conhecimentos para assegurar sua existência. Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza conforme suas necessidades; trata-se de uma ação intencional. Diante disso, ao analisarmos a afirmação de Saviani, percebemos que o autor, assim como Marx (1996a), concebe o trabalho, como uma atividade exclusiva dos seres humanos e que esta é uma atividade intencional.

Ainda, o referido autor afirma que “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2012, p. 11), quando, na realidade, conforme Marx (1996a), através do trabalho tem-se a criação do mundo dos homens e não um mundo da cultura como aponta o autor.

Por ser um fenômeno próprio dos seres humanos, Saviani (2012, p. 11) vai dizer que a educação é: “[...] uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Observamos também que, ao fazer esta afirmação ele contradiz o que Marx preconiza como processo de trabalho. Vejamos:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1996a, p. 303).

A educação é um complexo cuja atuação se dá na consciência dos indivíduos, não lhe cabendo pois, a transformação da natureza, isto é, a produção de valores de uso; portanto, não é trabalho e tampouco um processo de trabalho, mas antes um complexo social criado pelo trabalho.

Percebemos ainda, que ao identificar a educação como um processo de trabalho, Saviani perde de vista a relação entre fundado/fundante³, e com isso, temos uma relação de identidade entre trabalho e educação⁴. Todavia, vale ressaltar, que o autor, não identifica a educação com a transformação da natureza, a identificação entre trabalho educação, se opera

³ Pois de acordo com Lessa (2011, p. 107) “[...] o ato de fundar apenas tem sentido se for o fundamento de um complexo (ou ente, como se queira) distinto da categoria fundante. Identificado fundante e fundado, esta relação pela qual uma categoria a outra é substituída pela relação de identidade [...]”.

⁴ No entendimento de Lessa (2011, p. 107): “[...] Se a educação é trabalho, não se pode mais dizer que este é fundante daquela, pois cair-se-a na tautologia de postular ser a educação (ou qualquer categoria) fundante da educação”.

pela categoria da necessidade⁵, pois como a educação é essencial a realização do trabalho, ela necessariamente seria trabalho. Porém, no entendimento de Lessa (2011, p. 108):

[...] Argumentar que a educação é imprescindível ao trabalho (um argumento, considerando-se as devidas mediações, acertado) significa afirmar justamente o oposto do que conclui Saviani. A educação apenas pode ser necessária ao trabalho porque atende a determinadas funções sociais que, ainda que fundadas pelo trabalho e imprescindíveis à sua realização, são distintas da função social do trabalho [...].

Logo, não é porque a educação é necessária ao trabalho, que podemos afirmar que ela é trabalho, pois suas funções são distintas. A educação, como coloca Lukács (2013), consiste em influenciar os indivíduos para que estes realizem os pores desejados; já o trabalho fundou o mundo dos homens, como também a própria educação. Nesses termos, observamos que embora Saviani (2012), se apoie em Marx, sua análise tem especificidades bem particulares, e se mostra contraditória a teoria marxiana.

A educação também é difundida mundo afora como a solução para a superação dos males que afligem a humanidade. Partindo dessa premissa, diversos discursos governamentais apontam a educação como o caminho para a superação do subdesenvolvimento e para a inserção no mercado de trabalho. Esse discurso, aliás, é o mesmo propagado pelo Banco Mundial. Importa ressaltar que esta instituição criada após a Segunda Guerra Mundial, durante a Conferência de Bretton Woods, realizada em 1944, na cidade americana de Bretton Woods, tinha como finalidade inicial emprestar dinheiro para a reconstrução dos países afetados pela guerra, porém não obteve recursos para tal feito e, diante disso, “[...] posteriormente, transformou-se em Banco de Desenvolvimento, destinado a emprestar recursos aos países em desenvolvimento” (SIQUEIRA, 2003, p. 146); no final dos anos de 1960, passa a ter como um de seus principais focos a área educacional. Sua atuação se deu sobretudo nos países da América Latina e se intensificou nos anos de 1980 e 1990, persistindo até os dias atuais. O Banco Mundial compreende a educação como uma solução para o desenvolvimento econômico e social.

Na verdade, o Banco Mundial tem induzido os indivíduos a acreditarem que a função da educação é solucionar os problemas sociais, elevar o desenvolvimento dos países, garantir emprego, *status* etc., como se pode constatar em seu documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1996, p. 41), no qual afirma que “la educación es un instrumento importante para el desarrollo económico y social [...]”, visto que

⁵ De acordo com Lessa (2011, p. 108, grifo do autor) “[...] a necessidade é uma conexão ontológica que apenas pode ocorrer entre complexos distintos. A identidade não pode ser o *locus* da necessidade [...]. Só se pode falar de necessidade entre dois entes (processos, categorias, complexos, etc.) que sejam distintos e que, por isso, possam desdobrar uma relação de necessidade entre si”.

[...] produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza. La educación es también esencial para la cultura; es el principal instrumento de divulgación de los logros de la civilización humana. Estos propósitos múltiples de la educación hacen que sea un aspecto fundamental de la política pública en todos los países [...]. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 13).

Esse discurso esconde na verdade o real interesse dessa instituição: atender às necessidades do capital em sua crise estrutural. Os problemas sociais elencados não serão extintos pela educação, pois estes são inerentes ao próprio modo de produção, o qual produz riqueza e pobreza na mesma proporção.

Após essas considerações, vimos a forma como a educação tem sido abordada: Saviani (2012) a coloca como trabalho, e o Banco Mundial (1996) como a solução para os problemas sociais. Apesar de pontos de vista divergentes, a nosso ver, nenhum dá conta do que realmente ela é: um complexo social fundado pelo trabalho. Nosso estudo buscará essa apreensão, tendo como ponto de partida as seguintes indagações: o que requisitou o complexo social da educação e qual é realmente sua função social? Como o trabalho e a educação têm se apresentado no decorrer da história? Quais os rumos do trabalho e da educação em face da crise estrutural do capital?

Nossa investigação será baseada numa pesquisa de natureza bibliográfica, isto é, na realização de leituras e fichamentos de livros, teses, dissertações e artigos. A metodologia utilizada será a análise imanente dos textos escolhidos, com o objetivo de identificarmos, no processo investigativo, as ideias, os conceitos não explícitos no texto, no sentido de que todo texto remete para além de si mesmo.

A pesquisa está fundamentada no pensamento dialético-marxiano, prioritariamente em: Karl Marx, em sua obra *O Capital* (1996a; 1996b), capítulo V do Volume I e nos capítulos XIII e XXIV do Volume II; György Lukács, em *Para uma Ontologia do ser social II* (2013); István Mészáros, especialmente em *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição* (2011) e *A educação para além do capital* (2008); Friedrich Engels, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (2008); e Mariano Enguita, em *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo* (1989), como também em outros autores que estudam a temática, a exemplo de: Sérgio Lessa, *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo* (2011) e *Capital e Estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas* (2013); Léo Huberman, *História da riqueza do homem* (2010); Aníbal Ponce, *Educação e luta de classes* (1986); Talvanes Maceno, *Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista* (2017); Ivo Tonet, *Educação contra o capital* (2012); entre outros.

A partir desse estudo buscaremos elucidar a função social do complexo social da educação, para apreender como este tem auxiliado na reprodução do ser social ao longo da história, como também nos dias atuais, em face da crise estrutural do capital.

Nossa pesquisa está organizada em duas seções. Na primeira seção intentamos apreender os fundamentos ontológicos da educação. Para tanto, estudamos a categoria trabalho em Marx (1996a) e Lukács (2013), assim como o ser social fundado pelo trabalho; em seguida adentramos a categoria da reprodução social e o complexo social da educação. Por ser fundada pelo trabalho e por ser essencial à efetivação deste, também investigaremos o trabalho e a educação nas sociedades pré-capitalistas, como também no modo de produção capitalista, o qual necessitou estender a educação formal à classe trabalhadora, devido à complexidade da produção material, o que não ocorria no escravismo e no feudalismo. Constatamos nesta seção que em cada modo de produção existiu uma forma de trabalho, e a educação se adequou às necessidades da reprodução de cada uma delas.

Na segunda seção buscaremos apreender os rumos do trabalho e da educação em face da crise estrutural do capital. Para isso, investigaremos o fenômeno da crise estrutural do capital em Mészáros, uma crise que, iniciada na década de 1970, tem se expandido a cada dia e atingido todas as esferas da vida social, pondo em risco o próprio futuro da humanidade, pois o capital, um sistema sem sujeito e com sua lógica de autorreprodução, está a encaminhar a humanidade à extinção. Nesse contexto acham-se o trabalho e a educação. Quanto ao trabalho, este já não dispõe de espaços para lutar, porquanto tem sido obrigado a se contentar com as migalhas que o sistema lhe concede. No que tange à educação, esta continua a exercer sua função, mediante as contradições de um sistema que tende a extinguir o ser social. Faz-se necessário um rompimento com a ordem vigente, para que tenhamos uma nova forma de sociabilidade e uma educação com outros princípios norteadores.

A nossa expectativa a partir deste estudo é contribuir cientificamente para a construção de uma reflexão crítica, tanto no tocante ao debate acadêmico quanto à prática dos profissionais inseridos no campo educacional, especialmente para os assistentes sociais, na busca de instrumentalizá-los a fim de que percebam os limites e as possibilidades da sua ação profissional nesse campo.

2 OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

O homem, ao contrário dos animais, não nasce sabendo o que fazer para garantir a sua existência e a da sua espécie. À medida que o trabalho fundou o ser social, fez-se necessária a criação de um complexo social que transmitisse ao homem os valores, os conhecimentos e os comportamentos necessários à sua reprodução. Esse complexo social requerido foi a educação, cuja atuação se dá na consciência dos sujeitos, para que estes realizem os pores teleológicos desejados pela ordem estabelecida.

Para que possamos apreender os fundamentos ontológicos da educação, é necessário que façamos um estudo sobre a categoria trabalho, por este ser o complexo primário que deu origem ao ser social, assim como aos complexos sociais⁶, que são teleologia secundária, cada qual com uma função social específica, mas todos com a mesma finalidade: auxiliar a reprodução social, categoria esta que surge com o ser social. Veremos ainda as formas assumidas pelo trabalho e pela educação nas sociedades pré-capitalistas e no capitalismo.

2.1 SER SOCIAL E TRABALHO

O ser social é resultado de um longo processo evolutivo, uma evolução da matéria inorgânica, a partir da qual emergiu o ser orgânico, e a partir deste, o ser social. A esfera do ser é composta por estas três esferas ontológicas distintas: a *esfera inorgânica*, aquela em que não há reprodução, é representada pelos minerais; a *esfera orgânica*, que corresponde à esfera biológica ou da vida, e por isso há reprodução tanto no âmbito animal quanto no vegetal; todavia, é uma reprodução incessante do mesmo (ex.: uma goiabeira só gera goiabas). A terceira esfera é a *social*, na qual ocorre uma reprodução incessante do novo, ou seja, uma transformação do mundo objetivo e subjetivo mediada por atos conscientes do homem.

Embora essas três esferas ontológicas se mostrem distintas, uma se articula à outra. Ao analisá-las, Lukács (2013, p. 191) afirma que:

[...] a natureza inorgânica não pressupõe qualquer ser biológico ou social. Ela pode existir de modo totalmente autônomo, enquanto o ser biológico pressupõe uma constituição especial do inorgânico e, sem a interação ininterrupta com ele, não é capaz de reproduzir o seu próprio ser nem por um instante. Do mesmo modo, o ser social pressupõe natureza orgânica e inorgânica e, se não tiver essas duas como fundamento, não lhe é possível desenvolver as suas próprias categorias, distintas daquelas [...].

⁶ Esses complexos, não transformam a natureza em fins humano-sociais, mas atuam sobre a consciência dos sujeitos para que estes ajam da maneira desejada em cada momento histórico. Tem-se então uma relação entre os homens.

Apesar de articuladas, há distinções, como nos aponta o autor. A esfera inorgânica é a única que pode existir autonomamente, e nesta não há vida nem ser social. Já o ser biológico necessita da esfera inorgânica para se constituir. Quanto ao ser social, este não se desenvolveria sem nenhuma dessas duas esferas; sem elas não seria possível o desenvolvimento de suas categorias.

Embora a reprodução seja uma característica do ser orgânico e do ser social, esta se dá de maneira totalmente diferente. A esfera social é marcada pela reprodução incessante do novo, porque o ser social, ao contrário do ser orgânico, reproduz-se ininterruptamente, produzindo coisas novas. A reprodução do ser social é diferenciada porque tem como fundamento o trabalho, o intercâmbio orgânico do homem com a natureza; este é considerado por Marx (1996a) e Lukács (2013) como o complexo social primário que funda o ser social.

O trabalho, enquanto categoria fundante do mundo dos homens, foi primeiramente estudado por Marx. Em *O Capital*, volume I, capítulo V, intitulado “Processo de trabalho e processo de valorização”, Marx faz uma exposição rica e detalhada desta categoria. Após Marx, Lukács aborda essa categoria e a aprofunda em sua obra *Para uma Ontologia do ser social II*. Tanto Marx como Lukács partem do pressuposto de que o homem só se reproduz se trabalhar, isto é, se ele modificar a natureza, por meio de atos conscientes. Ao fazer isso, reproduz o gênero e as individualidades.

Na concepção de Marx (1996a), o trabalho é uma atividade exclusivamente humana. É notório que há animais na natureza, os mais evoluídos, que fazem coisas incríveis, porém estes animais não realizam trabalho, já que não constroem em sua mente o objeto (prévia-ideação) antes de materializá-lo. O animal não idealiza o objeto antes de objetivá-lo; além disso, repetem sempre o mesmo processo e não se modificam após a construção do objeto. O homem, em contrapartida, idealiza em sua consciência o objeto e, após a construção deste, não só se transforma como transforma a natureza, adquirindo a partir daí novas habilidades e conhecimentos, de modo que os objetos vão se tornando cada vez mais elaborados.

Assim, podemos afirmar, ancorados em Marx (1996a, p. 297-298), que o trabalho é:

[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida [...].

Isso significa que o homem, para transformar a natureza, precisa conhecê-la minimamente, apropriando-se da “matéria natural” para atender a uma necessidade posta. Temos, portanto, uma atividade exclusiva do ser social, embora haja animais que realizem feitos admiráveis. O próprio Marx (1996a, p. 298) cita o caso da aranha e da abelha:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade [...].

Estes animais não executam trabalho, pois sua atividade não envolve uma relação entre teleologia⁷ (prévia-ideação) e causalidade⁸, como também não são movidos por atos conscientes. Já o homem objetiva o que desde o início planejou em sua mente: uma transformação da “matéria natural” no seu objetivo. Ao analisar os processos de trabalho da abelha e do arquiteto, Marx evidencia que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana e, conseqüentemente, o modelo de toda práxis social, pois só o homem é capaz de escolher não só os meios, mas também os instrumentos necessários à realização de seu trabalho.

Ressalta-se a importância da consciência na efetivação do trabalho. É justamente por meio do trabalho que a consciência humana deixa de ser, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno, isto é, uma determinação meramente biológica. Embora esteja presente nos animais mais evoluídos, segundo Lukács (2013, p. 62), nestes a consciência “[...] se mantém sempre como um pálido momento parcial subordinado ao seu processo de reprodução biologicamente fundado e que se desenvolve segundo as leis da biologia [...]”, ou seja, um epifenômeno no sentido ontológico, uma determinação biológica, visto que sua atividade só diz respeito à reprodução da vida orgânica.

⁷ A teleologia consiste em projetarmos em nossa consciência a finalidade de uma ação. De acordo com Lukács (2013, p. 48), “[...] a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, uma consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa um mero levar à consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico [...]”.

⁸ A causalidade pode ser natural, isto é, da natureza, ou uma causalidade posta pela sociedade. No entendimento de Lukács (2013, p. 48), “[...] a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência [...]”.

De acordo com o nosso autor, “[...] na natureza, a consciência animal jamais vai além de um melhor serviço à existência biológica e à reprodução, e por isso, de um ponto de vista ontológico, é um epifenômeno do ser orgânico” (LUKÁCS, 2013, p. 63), isto é, como parte da esfera orgânica, os animais executam suas atividades de modo a assegurar sua existência biológica e sua reprodução, que é caracterizada por uma reprodução do mesmo. Já a consciência humana, na concepção lukacsiana,

[...] é posta em movimento por pores de finalidades que vão além da existência biológica de um ser vivo, embora tenham de servir antes de tudo à reprodução da vida; a serviço desta, engendram sistemas de mediação que de modo crescente retroagem, tanto formalmente como em termos de conteúdo, sobre os próprios pores e, só depois de passarem por esse desvio das mediações cada vez mais amplas, partem novamente para servir à reprodução da vida orgânica. (LUKÁCS, 2013, p. 290).

Ao contrário dos animais, o homem não é apenas biológico, mas também social; sua ação, nesse sentido, não interfere apenas no plano biológico, mas também no plano social. Seus pores teleológicos vão além da esfera biológica, pois transformam tanto o mundo objetivo como o subjetivo, isto é, a sociedade e a si mesmo.

Na visão de Lukács (2013, p. 284):

Desde o primeiro trabalho enquanto gênese do devir homem do homem até as resoluções psíquico-estruturais mais sutis, o homem confere forma ao seu meio ambiente, contribui para construí-lo e aprimorá-lo e, concomitantemente com essas suas ações bem próprias, partindo da condição de singularidade meramente natural, confere a si mesmo a forma de individualidade dentro de uma sociedade.

Isto significa dizer que desde o primeiro ato de trabalho, o homem foi se construindo, modificando “seu meio ambiente”, contribuindo para “construí-lo e aprimorá-lo”. Desta forma, o homem, por meio de suas ações, foi firmando sua individualidade na sociedade; essa sua práxis possibilitou à humanidade chegar ao grau de desenvolvimento em que se encontra hoje.

À medida que o ser social foi se desenvolvendo, novas categorias foram sendo criadas, tornando-se o homem cada vez mais social, o que ocasionou um afastamento das barreiras naturais. Mas isso não significou a sua independência da natureza, pois uma sociedade só é possível tendo como fundamento o trabalho, isto é, o intercâmbio do homem com a natureza. Em relação a esse afastamento das barreiras naturais, Lukács (2013, p. 162) afirma:

[...] o afastamento da barreira natural, como consequência da socialização cada vez mais resoluta e pura do ser social, expressa-se sobretudo no fato de que esse princípio originalmente biológico de diferenciação acolhe cada vez mais momentos

do social e estes assumem um papel predominante nela, degradando os momentos biológicos à condição de momentos secundários [...].

Apesar de o homem ter se desenvolvido e se afastado das barreiras naturais, a natureza continua sendo essencial à sua existência. Toda e qualquer sociedade está fundamentada no trabalho; este, por sua vez, à medida que o ser social se complexificou, foi assumindo diferentes formas ao longo da história e, conseqüentemente a dependência que tinha da natureza na comunidade primitiva já não é mais a mesma hoje; no entanto, para se reproduzir o homem tem de trabalhar, ou seja, de transformar a natureza conforme as suas necessidades reprodutivas.

O trabalho útil, criador dos valores de uso, mesmo a partir do afastamento das barreiras naturais, não deixou de ser o fundamento da existência humana. No dizer de Marx, o trabalho é “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1996a, p.172). O trabalho, pois, perpassa todas as sociedades, tendo em vista o fato de ser o elemento fundante, a base de sustentação de qualquer sociabilidade.

Através do trabalho, o homem foi se construindo enquanto homem. A cada ato de trabalho, ele foi adquirindo conhecimentos e desenvolvendo suas potencialidades. Daí Lukács (2013, p. 82) asseverar que o trabalho se

[...] revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundando: o ser social.

O trabalho funda o ser social e este se reproduz de maneira ininterrupta, numa processualidade em que o homem se cria enquanto membro do gênero humano, de modo que “[...] Independente da consciência que o executor do trabalho tenha, ele, nesse processo, produz a si mesmo como membro do gênero humano e, desse modo, o próprio gênero humano [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 155). O homem transforma a si e o mundo, pois todo ato de trabalho resulta em conseqüências que não se limitam à sua finalidade imediata, porquanto remetem para além de si mesmos.

Segundo Lukács (2013, p. 159-160):

[...] os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos. Enquanto as tendências reprodutivas da vida orgânica, visando à preservação de si e da espécie, constituem reproduções no sentido estrito, específico,

isto é, reproduções do processo vital que perfaz o ser biológico de um ser vivo, enquanto, nesse tocante, via de regra, apenas mudanças radicais do meio ambiente produzem alguma transformação radical desses processos, a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa [...].

A reprodução na esfera orgânica é uma reprodução do mesmo, enquanto na esfera social há uma reprodução ininterrupta do novo, desencadeando uma mudança subjetiva e objetiva, ou seja, o homem se transforma internamente e transforma a sociedade por meio do trabalho. Conforme o referido autor:

[...] o trabalho é capaz de despertar novas capacidades no homem, as consequências do trabalho ultrapassam aquilo que nele foi posto de modo imediato e consciente, elas trazem ao mundo novas necessidades e novas capacidades para a satisfação destas e não estão pré-traçadas – dentro das possibilidades objetivas de cada formação bem determinada – quaisquer limites apriorísticos para esse crescimento da “natureza humana” [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 302-303).

O trabalho desenvolve as potencialidades adormecidas no homem. Quando este responde a uma necessidade imediata e consciente, sua ação vai para além da imediaticidade, pois “[...] a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produto de sua autoatividade [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 43), o que significa afirmar que a humanidade, em todos os seus estádios, é resultante da práxis humana, da autoatividade do homem.

Cabe ressaltar que, quando o homem constrói um objeto, ao se exteriorizar, este passa a constituir um patrimônio do gênero humano, tornando-se independente do sujeito que o construiu. Para ilustrar essa relação entre sujeito e objeto, podemos citar o exemplo do machado, dado por Lessa (2016)⁹ em seu livro *Para compreender a ontologia de Lukács*. O machado descomunal construído pelo personagem citado por Lessa foi feito com um objetivo, no caso, o não enfrentamento da fera, mas terminou servindo para matá-la. Após esse acontecimento, ele se tornou um herói, e o machado, um patrimônio genérico, de modo que muitos machados foram sendo construídos a partir de então, cada um mais elaborado que o outro, uma vez que a cada experiência o homem adquiriu novos conhecimentos e novas habilidades.

⁹ No exemplo, Lessa conta a história do personagem Ikursk, pertencente a uma tribo primitiva que estava sendo ameaçada por um tigre, que estava a rondar a região e, até então, ninguém conseguira matá-lo. Para fugir da tarefa de matar o animal, Ikursk quebrou seu machado e construiu um outro descomunal. Mesmo sendo questionado pelo pajé sobre sua atitude, Ikursk não quis dar fim ao machado. Certo dia, ele acabou se deparando com o tigre; ele então se assustou e caiu. Ao cair, seu machado acabou por acertar o animal, matando-o. Ver maiores detalhes em: LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

Para construir o machado, o homem precisou escolher os meios, os instrumentos, a melhor pedra, a madeira mais resistente. Trata-se, enfim, de um processo que envolveu escolhas. Segundo Lukács (2013, p. 71):

[...] Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em si existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formada de antemão a tornar-se instrumento desse pôr [...].

A pedra em si é apenas um mineral, mas nas mãos do homem se transformou em machado para uma utilidade. O ato de escolher, nesse caso, não envolve uma determinação meramente biológica, não é um epifenômeno da natureza orgânica, mas sim social. Nesse sentido, ocorre uma transformação da causalidade natural (natureza) numa causalidade posta pela sociedade. Para qualquer objeto que o homem deseje construir, ele precisará ter um mínimo de conhecimento sobre a matéria natural que utilizará; no caso do machado, seria a escolha de uma madeira mais resistente, uma pedra mais afiada etc. Sem esse conhecimento ele não obteria êxito.

Desse modo, a partir do trabalho o homem se constituiu enquanto homem. Para a efetivação do trabalho, logo de início foram requeridos alguns complexos sociais, entre esses, a linguagem, a “[...] portadora da mediação em todos os complexos do ser social [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 222), a divisão do trabalho¹⁰, a educação. Tais complexos surgiram concomitantemente com o trabalho; outros foram surgindo à medida que a reprodução do ser social e o próprio trabalho foram se complexificando, como é o caso do direito¹¹ e do Estado. Esses complexos sociais são o que Lukács (2013) denomina de posições teleológicas¹² secundárias, as quais têm funções sociais específicas na sociedade, sendo fundamentais à reprodução do ser social; ao contrário do trabalho, têm a função de atuar sobre a consciência dos sujeitos, e não de transformar a natureza.

¹⁰ Conforme Lukács (2013, p. 233), “[...] a divisão do trabalho tem início quando as ocupações singulares se autonomizam na forma de ofícios manuais. [...] É na manufatura que o processo do trabalho como tal será decomposto em termos de divisão do trabalho; contudo, também aí, isso só ocorre de maneira tal que a ocupação vitalícia com determinado momento parcial do processo laboral produz um virtuosismo anormal. É com a máquina que terá início a autêntica divisão do trabalho, determinada pela tecnologia”.

¹¹ O direito surge “[...] em virtude da existência da sociedade de classes; é por sua essência necessariamente um direito de classe: um sistema ordenador para a sociedade que corresponde aos interesses e ao poder da classe dominante [...]”. (LUKÁCS, 2013, p. 233).

¹² A tradução por nós utilizada é a da Boitempo. Nessa tradução consta o termo posição teleológica, mas o termo correto é pôr teleológico, como se encontra no original alemão (*teleologische Setzung*), então achamos mais adequado utilizar em outras passagens do texto, pôr teleológico. A educação é, nesse sentido, teleologia secundária, cuja atuação se dá na consciência dos sujeitos, ao contrário do trabalho, teleologia primária, que transforma a natureza e cria os complexos sociais.

Após a apreensão das esferas do ser, em especial da esfera do ser social, e da categoria trabalho, enquanto complexo fundante do mundo dos homens, no item a seguir passaremos ao estudo da categoria da reprodução social, tendo em vista apreender como se dá a reprodução do ser social, como também será vista a função exercida pelo complexo social da educação nesse processo reprodutivo.

2.2 A REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL E O COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Como visto no item anterior, o ser social, tem sua reprodução mediada por diversos e distintos complexos sociais, cada qual com sua função social específica, como a linguagem, o Estado, o direito, entre outros. Isso quer dizer que o ser social constitui um complexo de complexos, como indica Lukács (2013, p. 278):

[...] o ser social é um complexo composto de complexos, cuja reprodução se encontra em variada e multifacetada interação com o processo de reprodução dos complexos sociais parciais relativamente autônomos, sendo que à totalidade, no entanto, cabe uma influência predominante no âmbito dessas interações [...].

Estes complexos, embora criados pelo trabalho, são dele distintos, e ao mesmo tempo não existiriam se ele não os tivesse requisitado. Segundo Lukács (2013, p. 161), “[...] todas as ações, relações etc. – por mais simples que pareçam à primeira vista – sempre são correlações de complexos entre si; seus elementos conseguem obter eficácia real só enquanto partes integrantes do complexo ao qual pertencem”, pois ele os origina e os desenvolve conforme suas necessidades. Estes complexos parciais fazem com que a totalidade social¹³ se complexifique cada vez mais, de maneira que o próprio ser social tende a tornar-se mais social.

A partir do trabalho, o homem promoveu o desenvolvimento das forças produtivas, o desenvolvimento das capacidades humanas e das relações sociais, resultando na complexificação do processo reprodutivo das sociedades. Com esta complexificação surgem relações que não mais se limitam exclusivamente ao trabalho, a exemplo da categoria da reprodução social, isto é, o modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais na sociedade.

¹³ A totalidade social compreende “o conjunto de todas as relações sociais que sintetizam uma dada formação social. Ela é sempre expressão do desenvolvimento histórico passado, da realização de algumas das potencialidades e possibilidades do passado no presente e, também, campo de possibilidade e desafios para o desenvolvimento futuro”. (LESSA, 1999, p. 8).

A reprodução ocorre tanto na esfera orgânica quanto na esfera social; todavia, a reprodução do ser social tem suas especificidades. Lukács (2013, p. 171) sugere que, para apreendê-la da maneira ontologicamente correta,

[...] devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução “prontas” na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana. Evidencia-se aí o processo do afastamento da barreira natural [...].

A reprodução do ser social tem o homem como fundamento, cuja reprodução tem por base a natureza, a qual por meio do trabalho é transformada constantemente para atender às necessidades da sociedade. Nesse processo, não só o homem se transforma, como também a própria sociedade, o que significa um afastamento das barreiras naturais, como já visto no item anterior. Contudo, por mais que o homem consiga dominar a natureza e transformá-la conforme seus próprios objetivos, ele jamais deixará de depender dela, pois só há sociedade possível se houver o intercâmbio orgânico do homem com natureza.

O ser social, na perspectiva lukacsiana, só existe em sua reprodução ininterrupta, de modo que

[...] a sua substância enquanto ser é por essência uma substância que só se modifica ininterruptamente, consistindo justamente em que a mudança incessante produz de maneira sempre renovada e em constante intensificação quantitativa e qualitativa os traços especificamente substanciais do ser social. Como o ser social surgiu da natureza orgânica, ele forçosamente preserva as características ontológicas constantes da sua origem. Esse elo – no processo real de reprodução, repetidamente desfeito e sempre restaurado através de mudanças – entre as duas esferas do ser é o homem enquanto essência biológica. Sua reprodução – biológica – não é só a incontornável condição do ser social, mas também um dos polos do próprio processo de reprodução, cujo outro polo é formado pela própria totalidade da sociedade [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 201).

Desse modo, constatamos que o ser social se reproduz ininterruptamente e se modifica também de forma ininterrupta, mas o fato de ter surgido da natureza orgânica faz com que permaneça vinculado a esta. O homem em sua essência biológica une a esfera orgânica e a esfera social, sendo a reprodução biológica uma condição incontornável ao ser social.

Lukács (2013, p. 202) ainda esclarece que:

[...] A reprodução que ocorre na natureza orgânica é a do ser vivo singular, que, no entanto, sempre coincide de modo imediato com a reprodução filogenética. A mudez do gênero funda-se precisamente nessa identidade imediata. O ser social, em

contraposição, mostra como estrutura básica a polarização de dois complexos dinâmicos, que se põem e suprimem no processo de reprodução sempre renovado: o do homem singular e o da própria sociedade. Quanto ao homem, ele é, num primeiro momento e de modo imediato, mas em última instância, irrevogavelmente, um ser (*Wesen*) que existe biologicamente, um pedaço da natureza orgânica [...].

Enquanto ser biológico, o homem é parte da natureza orgânica, mas tem sua reprodução diferenciada, como constata o nosso autor. O polo da reprodução do indivíduo e o polo da reprodução da sociedade estão relacionados de modo que um não existe sem o outro. A reprodução social também compreende a individuação e a sociabilidade¹⁴, o que não se tinha antes na natureza. Através das ações teleologicamente postas, o homem transforma o meio ambiente à sua volta, reproduzindo o gênero humano e as individualidades que o formam. Ao transformar a natureza, o homem constrói-se como indivíduo e constrói a totalidade social.

Como ser biológico, o homem nasce, cresce e morre, tendo em vista que

[...] a reprodução é a categoria decisiva para o ser em geral: a rigor, ser significa o mesmo que reproduzir a si mesmo. Em termos biológicos, as características fundamentais e elementares da vida se chamam nascimento, vida e morte, as quais não possuem nenhuma analogia no ser físico; elas são consequências diretas desse fato ontológico fundamental [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 170).

Embora o ser social compartilhe do mesmo ciclo do ser orgânico, nascimento, crescimento e morte, o homem transforma a natureza através do pôr teleológico, do trabalho, tendo, portanto, uma inter-relação diferente com o meio ambiente. Sua interferência, no entendimento do nosso autor, é “[...] ativa no meio ambiente, pelo fato de, através desse pôr, o meio ambiente ser submetido a transformações de modo consciente e intencional” (LUKÁCS, 2013, p. 203). O homem transforma a natureza para atender a uma necessidade posta; ele é um ser que responde, e sempre de novas maneiras, pois o conhecimento que acumula a cada experiência faz com que desenvolva novas técnicas e construa, desta forma, objetos cada vez mais elaborados.

Como já dito aqui, em decorrência da complexificação do ser social, e consequentemente do trabalho, outros complexos sociais, além da linguagem, do direito e da educação, foram sendo requisitados; estes foram criados visando à organização da sociedade, e não à transformação da natureza, os quais têm como campo de atuação a consciência dos sujeitos. Segundo Lukács (2013, p. 180) há pores que:

¹⁴ LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

[...] buscam realizar uma transformação de objetos da natureza (no sentido mais amplo possível da palavra, incluindo, portanto, também a força da natureza), visando realizar fins humanos, e pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens, visando levá-los a executar os pores desejados [...].

Isso significa que nem todo pôr teleológico envolve a transformação da natureza. O trabalho fundou um conjunto de complexos sociais, com a função de atuar na consciência dos sujeitos, de modo a fazer-lhes executar os pores desejados, garantindo a organização e a manutenção da ordem em cada momento histórico. Entre esses complexos encontra-se a educação, que intenta influenciar os homens, para que estes ajam da maneira desejada, assim como prepará-los para reagir aos acontecimentos e lidar com as situações que venham a ocorrer em suas vidas.

Existindo desde os primórdios da humanidade, a educação tem transmitido o patrimônio histórico produzido pelo gênero humano, isto é, conhecimentos, comportamentos e valores, que a cada geração foram se modificando, conforme as necessidades reprodutivas de cada formação social, garantindo assim a existência do gênero humano.

Através da educação o homem adquiriu e adquire os conhecimentos, os comportamentos etc. que o auxiliarão em sua reprodução. Ao contrário dos animais, sua educação não é resultado de uma processualidade genético-biológica, mas algo puramente social. Lukács evidencia o caráter social da educação do homem, a qual não tem uma peculiaridade biológica.

Segundo o nosso autor:

Seguramente, a mera extensão do processo educacional já tem efeito sobre a constituição biológica do homem. Porém, na análise de 'fome e amor', mostramos que os motivos primários da mudança possuem caráter social, e não biológico. Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e, sobretudo, da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Cada sociedade reivindicou um conjunto de conhecimentos do homem, cada uma possuiu um grau de desenvolvimento diferenciado, com exigências equivalentes a esse grau, e a educação nesse contexto foi se adequando a cada sociedade – da comunidade primitiva ao capitalismo.

Ao diferenciar a educação do homem da educação dos animais, Lukács (2013, p. 176-177) observa que

[...] o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida. Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou [...].

Assim, a educação dos animais é distinta da educação do homem. Os filhotes se apropriam dos comportamentos e habilidades para toda a vida; já o homem é preparado para lidar com situações novas e imprevisíveis que venham a ocorrer; daí a sua educação no sentido amplo, a qual ocorre de maneira espontânea e nunca se concluirá. Além disso, durante a sua vida o homem poderá se deparar com uma sociedade diferente daquela para a qual a educação em sentido estrito (transmissão de valores, comportamentos e conhecimentos de forma elaborada) o preparou.

A educação em sentido estrito e a educação em sentido amplo, apontadas por Lukács (2013), embora distintas, fazem parte do mesmo processo e são fundamentais à reprodução social.

Ainda de acordo com Lukács (2013, p. 295):

[...] por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos [...].

Ao longo de sua vida, o homem adquire, portanto, os comportamentos e as habilidades por meio de uma educação no sentido mais estrito, como também mediante uma educação no sentido mais amplo. Importa ressaltar que, no modo de produção primitivo, as crianças não necessitavam frequentar nenhuma instituição social específica para adquirir tais comportamentos e habilidades, já que a educação se dava de maneira espontânea e no seio da própria comunidade. Com o surgimento da propriedade privada, tem-se uma divisão de

classes, uma nova forma de produzir, e as crianças passam ser formadas de maneiras distintas, como veremos no próximo item.

Embora o homem receba os conhecimentos e desenvolva os comportamentos e habilidades necessárias à sua reprodução, sua educação em sentido estrito, como bem aponta Lukács (2013), mostra-se insuficiente, pois o ser social se reproduz ininterruptamente; por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e a si mesmo. A história não é imutável, logo, o homem ao longo de sua vida poderá se deparar com uma sociedade diferente daquela para a qual foi preparado.

Como esclarece Lukács (2013, p. 94-95):

Mesmo a educação em sentido estrito, que com o aparecimento da escola (em todos os seus níveis e variações) passa a ter uma terminabilidade (isto é, se organiza em etapas, níveis ou ciclos que são certificados ao final de cada uma das fases concluídas) definida, (ainda que se possam frequentar inúmeros cursos infinitamente), não é capaz de preparar os homens por completo, devido a esse mencionado caráter do desenvolvimento histórico.

A história, por ser mutável, e o trabalho, por remeter-se para além dele mesmo, fazem com que a educação em sentido estrito não consiga capacitar o homem para toda a vida. Ao longo da história, cada formação social moldou a educação conforme as suas necessidades de reprodução.

Segundo Lukács (2013, p. 178):

[...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse – parcialmente – de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para as quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que, nesses momentos novos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução [...]. De modo imediato, trata-se de que o ser social, ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais forte e mais intenso a partir de categorias próprias, de categorias sociais.

A educação, como um complexo social atuante sobre a consciência dos sujeitos, os tem moldado conforme as necessidades de reprodução de cada formação social. A partir das sociedades de classes, a reprodução foi se dando de forma desigual e contraditória, com momentos novos, para os quais a educação não conseguiu preparar satisfatoriamente o homem. Ao mesmo tempo, o ser social foi alcançando, cada vez mais, um patamar de

desenvolvimento em sua reprodução, tornando-se mais forte a partir de categorias próprias e sociais.

Diante dos argumentos aqui apresentados, tendo por base a perspectiva de Lukács (2013), apreendemos a categoria da reprodução social; esta compreende o polo do indivíduo e o polo da sociedade, assim como a diferença entre a educação dos animais e a educação do homem, os quais, apesar de fazerem parte da mesma esfera, a biológica, possuem particularidades: o homem não é só biológico, é também social; logo, sua educação é marcadamente social e sua reprodução é ininterrupta. Assim sendo, o homem precisa ser formado continuamente.

Por se reproduzir ininterruptamente, o ser social foi evoluindo; conseqüentemente, o trabalho e a educação também passaram por mudanças, as quais poderão ser constatadas no item a seguir.

2.3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES PRÉ-CAPITALISTAS

Até o momento, o estudo da categoria trabalho, da categoria da reprodução social e do complexo social da educação nos permitiu apreender não só o surgimento do ser social, como também sua forma de se reproduzir, sendo a educação essencial neste processo reprodutivo. Agora faremos um percurso histórico pelas sociedades pré-capitalistas – do modo de produção primitivo ao feudalismo –, tendo em vista a apreensão do processo de reprodução do ser social, buscando observar as mudanças ocorridas no campo do trabalho e da educação.

2.3.1 O MODO DE PRODUÇÃO PRIMITIVO

Entre as sociedades anteriores ao capitalismo, o modo de produção primitivo é considerado por Marx (1985) como o primeiro da história da humanidade. Segundo o nosso autor, este compreende um

[...] estágio não desenvolvido da produção, em que um povo vive da caça e da pesca, criando animais ou, na fase mais elevada, da agricultura. A divisão do trabalho, neste estágio, é muito elementar ainda e está limitada a uma extensão da divisão natural do trabalho imposta pela família: a estrutura social é, portanto, resumida a uma extensão da própria família. (MARX, 1985, p. 114).

Neste estágio, como se constata, o homem vivia da caça e da coleta de alimentos. Devido à inexpressiva produtividade da coleta, os primitivos viviam a se deslocar de um lugar para outro em busca de alimento.

O modo de produção primitivo tem como uma de suas características o comunismo primitivo. Prevalciam a igualdade e a harmonia, logo, o homem não explorava o outro, até porque naquele momento isso dificultaria a sua própria reprodução e existência. Ademais, não havia divisão do trabalho, apenas uma divisão natural, entre os sexos: enquanto as mulheres coletavam e preparavam os alimentos, os homens caçavam. Nesse sentido, temos uma sociedade que se reproduz com base nos preceitos da igualdade e da harmonia, pois a realidade posta e o desconhecimento da natureza não permitiam ir além disso.

Nos primórdios do modo de produção primitivo, o homem não tinha noção de como transformar a natureza em fins humano-sociais, por isso dependia do que esta podia lhe oferecer, como alimentos, vestuário etc. Tinha-se, nesse contexto, uma forma de trabalho ainda elementar, com instrumentos de trabalho bastante simples, o que explica a inexpressiva produtividade, e conseqüentemente, o nomadismo. Outra característica dessa fase diz respeito à resolução dos conflitos existentes. Como ainda não havia uma instituição social encarregada de resolvê-los ou amenizá-los, estes eram solucionados no seio da própria tribo, prevalecendo a tradição e os costumes.

Essa forma de reprodução do ser social requeria uma educação condizente para assegurá-la. Desde pequenas, as crianças iam sendo preparadas para prover a sua existência quando maiores. Até os sete anos, os adultos ensinavam às crianças o que tinham de fazer para sobreviver. Esse aprendizado se dava à medida que “[...] acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade [...]” (PONCE, 1986, p. 18); mas a partir dos sete anos, elas próprias teriam de arcar com a própria alimentação.

Para garantir a sua existência, as crianças adquiriam em seu ambiente os conhecimentos, os valores e os comportamentos, isto é, o necessário para garantir a reprodução. Essa educação que recebiam tinha um caráter universal e se efetivava espontaneamente, de modo que as crianças não precisavam frequentar uma instituição social específica, como a escola, por exemplo. Seu aprendizado se dava no convívio com os adultos. Aprendendo suas crenças e práticas, aos poucos as crianças as incorporavam, moldando-se em conformidade com os padrões exigidos pelo grupo, só chegando a receber alguma orientação de comportamento quando necessário; as demais atividades, aprendiam praticando-as. Assim, “[...] para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade [...]” (PONCE, 1986, p. 18-19), isto é, de forma espontânea.

De acordo com o citado autor,

[...] *o dever ser*, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento. Com o idioma que aprendiam a falar, recebiam certa maneira de associar ou de idear; com as coisas que viam e com as vozes que escutavam, as crianças se impregnavam das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava. [...] A sua consciência era um fragmento da consciência social, e desenvolvia dentro dela. [...]. (PONCE, 1986, p. 20-21, grifo do autor).

A educação do homem primitivo, a sua maneira de agir perante seu meio, como se constata na fala do nosso autor, era algo que se dava desde o nascimento; seu idioma, sua maneira de associar as ideias, enfim o que presenciavam e o que aprendiam espontaneamente refletiam em sua consciência, a qual conseqüentemente era um fragmento da consciência social.

Essa realidade da comunidade primitiva, tanto em relação ao modo de vida quanto à forma de trabalho e à educação, é alterada, sobretudo com a descoberta da agricultura e da pecuária. A partir deste momento, ao invés da escassez, ocorre a produção de um excedente econômico, isto é, uma produção excedentária. Essa capacidade do trabalho de promover uma produção a mais é apontada por Lukács (2013, p. 160, grifo do autor): “[...] o trabalho posto de modo teleologicamente consciente desde o princípio comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo de trabalho”, permitindo ao homem acumular produtos do trabalho.

À medida que o homem conseguiu transformar a matéria natural, a escassez até então existente foi se amenizando, e os instrumentos de trabalho também foram sendo aperfeiçoados. A descoberta da agricultura e da pecuária permitiu que o homem se tornasse sedentário, passando a se fixar num território.

Essa produção a mais, que Engels designou como excedente econômico, atenuou a situação de miséria e de escassez, mas, ao mesmo tempo, se transformou numa das causas do modo de produção primitivo, pois surgem a propriedade privada, as classes sociais (a dos proprietários e a dos não proprietários), a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, a exploração do homem pelo homem, algo que não existia anteriormente.

De acordo com Engels (1984, p. 181),

o desenvolvimento de todos os ramos da produção – criação de gado, agricultura, ofícios manuais domésticos – tornou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, aumentou a soma de trabalho diário correspondente a cada membro da gens, da comunidade doméstica ou da família isolada. Passou a ser conveniente conseguir

mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra; os prisioneiros foram transformados em escravos. Dadas as condições históricas gerais de então, a primeira grande divisão social do trabalho, ao aumentar a produtividade deste, e por conseguinte a riqueza, e ao estender o campo da atividade produtora, tinha de trazer consigo – necessariamente – a escravidão.

Com o aumento da produtividade do trabalho, foi preciso aumentar o número de trabalhadores; a alternativa encontrada foi a escravização dos prisioneiros de guerra. Com isso, a sociedade passa a ter senhores e escravos, opressores e oprimidos. Uma classe vai oprimir e explorar a outra. Uma produção que poderia mudar a vida de todos para melhor termina por melhorar apenas a de uma minoria, pois, ao invés de ser repartida, a produção excedente passa a ser apropriada pelos proprietários, tornando-se assim uma propriedade privada.

Diante do surgimento da propriedade privada e de classes sociais com interesses antagônicos, cria-se o Estado, uma instituição histórico-social que irá preservar essa propriedade, impedindo que a classe não proprietária a usurpe ou dela usufrua. O Estado surge, portanto, para administrar os antagonismos, a fim de que “[...] essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril [...]” (ENGELS, 1984, p. 191). Cabe ao Estado amortecer o choque entre as classes sociais, contribuindo desta forma para a reprodução social.

O modo de produção primitivo, por ser o primeiro da história da humanidade, possibilita apreender como viviam os primeiros povos, a maneira de prover sua existência, ou seja, a sua forma de se reproduzir. À medida que surge a propriedade privada, tem início a exploração do homem, a divisão entre as classes, fazendo surgir, como já visto, a escravidão. Com relação à educação, que antes era universal e espontânea, esta torna-se diferenciada, cada classe formada conforme a posição social que ocupa na hierarquia social, como se verá mais detalhadamente no item a seguir, no tocante ao modo de produção escravista, que sucedeu o modo de produção primitivo.

2.3.2 O MODO DE PRODUÇÃO ESCRAVISTA

Com a escravidão, temos o trabalho escravo e suas duas classes fundamentais: a classe dos senhores de escravos e a classe dos escravos, marcadas por interesses antagônicos e irreconciliáveis. Ocorre o trabalho forçado, em que os escravos são obrigados a trabalhar para sustentar os senhores de escravos.

A escravidão é a forma dominante de classes da Antiguidade. As primeiras sociedades escravistas foram Grécia e Roma, dois impérios grandiosos, conhecidos por seus feitos até hoje.

Segundo Hunt e Sherman (2005, p. 11):

Em Roma e na Grécia antiga, cerca de 80% da população compunham-se de escravos. Esses escravos executavam todo o trabalho manual e, inclusive, grande parte do trabalho clerical, burocrático e artístico dessas sociedades. Em troca, recebiam apenas a alimentação e vestuário suficientes para sobreviver. Os senhores de escravos apropriavam-se e desfrutavam de todo o excedente produzido por seus escravos. A economia era predominantemente agrícola.

Esses dois grandiosos impérios, como se observa, eram sustentados pelo trabalho escravo, enquanto os senhores se apropriavam da riqueza produzida para manter seus luxos. Diante dessas circunstâncias, os escravos se rebelavam; à medida que seu número aumentava, os senhores perceberam a necessidade de se criar alguns aparatos como o exército, cuja função era protegê-los em caso de rebelião, e também forçar os escravos a trabalhar. Esse exército era pago com os impostos arrecadados pelos funcionários públicos.

Essa nova forma de reprodução do ser social também reflete no complexo social da educação. De acordo com Ponce (1986, p. 25, grifo do autor), “[...] os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade [...]”, passando a ser definidos de acordo com os ideais da sociedade escravista.

Com a divisão da sociedade em classes, a educação também foi dividida; eram agora duas classes com interesses totalmente distintos e antagônicos. A educação perdeu seu caráter de universalidade. A desigualdade econômica entre as classes resultou numa educação desigual, em que cada classe passa a ser formada de acordo com a posição social que ocupa na sociedade.

Essa diferenciação já pode ser notada nas cerimônias de iniciação, as quais, no entendimento de Ponce (1986, p. 26-27, grifo do autor),

[...] constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, que, por isso mesmo, já não era espontâneo, mas coercitivo. Elas representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe [...]. Essas cerimônias de iniciação eram acompanhadas ou precedidas por provas duras, dolorosas e, às vezes, mortais, destinadas a experimentar a têmpera dos futuros dirigentes e a salientar de modo impressionante *o caráter intransferível das coisas ensinadas*.

Numa sociedade marcada pela divisão de classe, em que uma classe explora a outra, faz-se necessário que o jovem tenha uma educação que o forme para reagir diante da nova situação e dos imprevistos que venham a surgir depois em sua vida. Esses ritos de iniciação eram marcados pela brutalidade, porque o jovem precisava estar preparado para a conquista de novas terras, com derramamento de sangue e não pacificamente. A educação, portanto, era coerente com a nova formação social.

Na comunidade primitiva prevalecia uma igualdade, mas com o escravismo isso se desfaz. Até mesmo uma crença que antes era válida para todos passa a valer apenas para a classe dominante. Essa crença à qual estamos nos referindo é a crença de vida após a morte, até então válida para todos sem exceção; porém, com a divisão das classes, ela se torna válida somente para os nobres, sendo difundida e reforçada pela educação, pois, segundo Ponce (1986, p. 28, grifos do autor):

Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância.

Uma vez no poder, a classe dominante não pensa em outra coisa a não ser em criar estratégias para se manter e continuar ditando suas ordens. A educação se encarregou de reforçar e conservar o *status quo* de uma classe; enquanto uma é formada para exercer o poder, a outra é mantida na ignorância, servindo apenas para executar o trabalho. Portanto, nessa forma de sociabilidade, a educação já é tida como um instrumento a serviço de uma classe: aquela que detém o poder.

A sociedade se complexificou de forma tal que, para garantir essa exploração do homem pelo homem e a propriedade privada, além da divisão social do trabalho, da linguagem e da educação, foram necessários outros complexos sociais, como o Estado e o direito. Tais complexos foram fundados pelo trabalho, cada qual com uma função específica, sendo essenciais à reprodução do ser social, o qual é um complexo de complexos.

No que tange à educação, segundo Ponce (1986, p. 36):

[...] toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas.

Atuando nestas três esferas, os senhores de escravos conseguiram adequar os indivíduos às exigências do novo modo de produção. Eles destruíram os resquícios do comunismo tribal da sociedade anterior, criaram estratégias para se consolidar como classe dominante e para se prevenir da rebelião dos escravos. Assim nasceu o exército.

Nesse contexto, coube à educação “[...] a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos” (PONCE, 1986, p. 36). A desigualdade, nesse sentido, é tida como natural, por isso não há por que contestá-la, tampouco as atitudes da classe dominante, a qual atuava visando ao bem de todos, quando, na realidade, pensava tão só em si mesma.

Em Esparta, a população não se achava completamente submetida à classe dominante; além disso, ela estava em número bem maior, por isso “[...] as classes superiores transformaram a sua organização social num acampamento militar e fizeram com que a sua *educação estimulasse as virtudes guerreiras*” (PONCE, 1986, p. 40, grifo do autor). Buscando alcançar tal objetivo, o Estado se apoderava dos jovens espartanos aos sete anos de idade e estes o serviam por toda a vida. Quando a idade não lhes permitia mais combater no campo de guerra, tornavam-se membros membro da reserva, mas o Estado não abria mão deles.

Para os espartanos:

[...] *Assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas*, eis o fim supremo da educação, rigidamente disciplinada por meio da prática da ginástica e austeramente controlada pelos *éforos*, os cinco magistrados que exerciam, por delegação da nobreza, um poder quase absoluto [...]. (PONCE, 1986, p. 41, grifos do autor).

Optavam por uma educação para o campo de batalha, o aprendizado de como usar uma arma, entre outras atividades militares. A nobreza não se interessava em aprender a ler, tanto é que “[...] poucos entre os nobres sabiam ler e contar, e era tal o desprezo que votavam a tudo que não fossem ‘virtudes’ guerreiras, que os jovens estavam proibidos de se interessar por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exercícios militares” (PONCE, 1986, p. 41). A educação letrada, considerada uma distração, não era direcionada aos jovens; estes deveriam se preocupar com a prática de exercícios militares, pois a educação preconizada visava torná-los exímios guerreiros.

Com relação ao trabalho, do século X ao século VIII a.C., “[...] as tribos gregas viveram quase que exclusivamente da agricultura, cada família constituindo um todo que se

bastava a si mesmo. Em tais condições, só podiam vender o que sobrava das suas necessidades [...]” (PONCE, 1986, p. 36-37), como também comprar as mercadorias que não produziam e os utensílios que ainda não se fabricavam na indústria doméstica.

A economia escravista se baseava na agricultura; esta, porém, começou a ser suplantada a partir do século VII a.C., com a produtividade do trabalho e do comércio. Vale ressaltar que apesar disso, o escravismo enfrentou algumas limitações para progredir, pois os escravos não recebiam instrução para o manuseio de instrumentos complexos ou delicados; ademais, devido à insatisfação com as condições de vida e de trabalho, estes chagavam a destruir os instrumentos ou até mesmo a utilizá-los como armas. Diante disso, tinha-se uma agricultura organizada de forma simples.

De acordo com Hunt e Sherman (2005, p. 11): “[...] Fazia-se apenas uma colheita e cultivava-se o solo com instrumentos rudes. Em consequência dessas limitações, grandes extensões de terras foram totalmente arruinadas e o produto agrícola, drasticamente reduzido [...]”. Essas limitações impediram a expansão da economia, assim como um significativo desenvolvimento das forças produtivas.

As classes dominantes, tanto gregas como romanas, não valorizavam o trabalho, pelo contrário, demonstravam desprezo por ele. Segundo Hunt e Sherman (2005, p. 11): “[...] A escravidão deu origem [...] à noção de que todo trabalho era indigno. Essa noção desestimulou a atividade inventiva e, no período romano, limitou o progresso tecnológico, contribuindo para a estagnação da economia”. Em Atenas, isso não se deu inicialmente, pois “[...] as propriedades ainda não eram muito extensas, e o próprio senhor e sua família cuidavam muitas vezes dela, lado a lado com seus escravos [...]” (PONCE, 1986, p. 44). Porém, à medida que aumentou a extensão das terras, o proprietário deixou o trabalho a cargo de seus escravos. O proprietário tinha agora outros afazeres, como, por exemplo, exercer o poder e governar, afinal o ideal da educação grega era formar o homem das classes dirigentes.

Para Platão, o fim supremo da educação era “[...] formar os *guardiões* do Estado, que saibam ordenar e obedecer, de acordo com a *justiça* [...]” (PONCE, 1986, p. 57, grifos do autor). Platão representa o pensamento da classe dominante; a justiça a que ele se refere visava manter a ordem, pois cada classe deveria realizar a sua própria função e “[...] de acordo com a virtude que lhe é própria: que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros” (PONCE, 1986, p. 58). Isto significa que cabia aos escravos sustentar a sociedade, e nada além disso.

Já Aristóteles “[...] Não apenas sustentou que a escravidão estava na natureza das coisas, como afirmou que as classes industriais são incapazes de ‘virtude’ e de poder político

[...]” (PONCE, 1986, p. 59), ou seja, que os trabalhadores não podem desempenhar outra função a não ser o trabalho.

Hunt e Sherman (2005, p. 11) asseveram que tanto para Platão como para Aristóteles,

[...] a escravidão era um fenômeno ‘natural’, o único sistema possível e que sua existência seria eterna. Segundo esses filósofos, certos homens e mulheres nasciam para ser escravos: eram intrinsecamente inferiores. Outros, dotados de qualidades superiores desde o berço, nasciam para se tornar proprietários de escravos.

Ser escravo, portanto, não era um problema, mas algo natural, que não deveria ser questionado. No dizer de Ponce (1986, p. 59, grifo do autor):

Tinham razão Aristóteles e Platão: *uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos*. O rendimento da força humana era tão exíguo que um homem não podia estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, aos filósofos caberia a direção da sociedade, aos guerreiros, protegê-la e aos escravos, e manter as duas classes anteriores.

A cultura era negada aos escravos não porque estes não tinham capacidade de aprender, mas porque não interessava à classe dominante lhes proporcionar instrução e acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a forma de pensar de Aristóteles e Platão veio a contribuir para a reprodução da ordem vigente.

Outro grandioso império escravista foi Roma, no qual “os filhos do proprietário recebiam a sua educação ao lado do pai, acompanhando-o nos seus trabalhos, escutando as suas observações, ajudando-o nas suas tarefas mais simples [...]” (PONCE, 1986, p. 61). Educavam-se, portanto, por meio da observação e da prática.

A agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre devia realizar. Para aprendê-lo, a única maneira era a prática [...]. A guerra, ele travava conhecimento com ela, primeiro nos campos de exercício, depois na *coorte do general*. Em relação à política, ele se adestrava assistindo às sessões em que se debatiam os assuntos mais ruidosos. (PONCE, 1986, p. 62, grifos do autor).

A partir do aprendizado adquirido nesses três campos, com vinte anos o jovem já havia aprendido a arar a terra, como também assistido a batalhas não só no exército, como também no Senado. Desse modo, ele “[...] estava pronto para a vida pública. Quanto à instrução propriamente dita, ele recebera rudimentos de algum escravo letrado, a quem o seu pai delegara essas responsabilidades [...]” (PONCE, 1986, p. 62). A educação letrada não era prioridade.

Com relação ao trabalho, assim como em Atenas, em Roma o trabalho também era desprezado pela classe dominante. Isso se deu à medida que houve o crescimento do número

de escravos, pois, a partir de então, o trabalho destinava-se apenas a estes. Outro fato relevante era o tratamento recebido pelos escravos; estes não eram vistos como seres capazes de exercer o poder político ou de terem uma virtude além de executar o trabalho.

Na realidade, o escravo não era dono de nada, nem mesmo das ferramentas com as quais trabalhava; tampouco tinha o controle da sua própria vida. Isso o revoltava a tal ponto que muitas vezes boicotava a produção. Com o passar do tempo, o escravismo revelou-se insustentável.

Segundo Lessa e Tonet (2008, p. 62), “a partir de um dado momento histórico, o exército e o Estado haviam crescido tanto (e com eles, a corrupção), que a riqueza que eles propiciavam aos senhores já não era suficiente para mantê-los”. À medida que começam a faltar recursos, os salários dos soldados e dos funcionários públicos são diminuídos, gerando revolta e aumento da corrupção. Diante dessa situação, o caos se instalou, e o Império Romano foi se desintegrando.

O escravismo, sem condições objetivas para continuar vigorando, foi se dissolvendo lentamente, pois inexistia alguma proposta para a construção de uma nova forma de sociabilidade. A transição para o modo de produção seguinte, o feudalismo, durou mais de três séculos.

A seguir veremos como se fundamentou o modo de produção feudal, assim como a forma de trabalho e a educação que lhe deram sustentação.

2.3.3 O MODO DE PRODUÇÃO FEUDAL: dos primórdios à desintegração

A sociedade feudal foi instaurada após o declínio do escravismo. Esse modo de produção compunha-se de três classes principais: “[...] sacerdotes, guerreiros e trabalhadores; o homem que trabalhava produzia para ambas as outras classes, eclesiástica e militar (HUBERMAN, 2010, p. 11-12). Essa sociedade era sustentada pelo trabalho dos servos¹⁵, os quais estavam divididos em ‘servos dos domínios’, ‘fronteiriços’, ‘aldeões’ e ‘vilãos’.

¹⁵ De acordo com Huberman (2010, p. 16), “havia vários graus de servidão, mas foi difícil aos historiadores delinear todos os matizes das diferenças entre os diversos tipos. Havia os ‘servos dos domínios’, que viviam permanentemente ligados à casa do senhor e trabalhavam em seus campos durante todo o tempo, não apenas por dois ou três dias na semana. Havia camponeses muito pobres, chamados ‘fronteiriços’, que mantinham pequenos arrendamentos de um hectare, mais ou menos, à orla da aldeia, e os ‘aldeões’, que nem mesmo possuíam um pequeno arrendamento, mas apenas uma cabana, e deveriam trabalhar para o senhor como braços contratados, em troca de comida. Havia os ‘vilãos’ que, ao que parece, eram servos com maiores privilégios pessoais e econômicos. Distanciavam-se muito dos servos; na estrada que conduz à liberdade, gozavam de maiores privilégios e menores deveres para com o senhor”.

Nesse estágio, ainda não havia fábricas ou usinas. O trabalho existente era “[...] o trabalho na terra, cultivando o grão ou guardando o rebanho para utilizar a lã no vestuário. Era o trabalho agrícola, mas tão diferente de hoje que dificilmente o reconheceríamos” (HUBERMAN, 2010, p. 12). As terras eram divididas em áreas chamadas feudos; cada um desses era de propriedade de um senhor, sendo cultivadas pelos servos.

No escravismo, os escravos não eram donos das ferramentas e o produto do seu trabalho era de propriedade do seu senhor. O servo, ao contrário, não podia ser vendido, trocado, nem expulso da terra, pois estava preso a ela, como mostra Huberman (2010, p. 15):

[...] o servo não podia ser vendido fora de sua terra. Seu senhor deveria transferir a posse do feudo a outro, mas isso significava, apenas, que o servo teria novo senhor; ele próprio permanecia em seu pedaço de terra. Esta era uma diferença fundamental, pois concedia ao servo uma espécie de segurança que o escravo nunca teve. Por pior que fosse o seu tratamento, o servo possuía família e lar e a utilização de alguma terra.

O servo tinha a sua terra para cultivar, de modo a garantir o seu sustento; a prioridade, porém, não era o cultivo de seu pedaço de terra, pois em primeiro lugar estavam as terras do senhor feudal. Por isso, “[...] a propriedade do senhor tinha de ser arada primeiro, semeada primeiro e ceifada primeiro [...]” (HUBERMAN, 2010, p. 14). Ainda assim os servos tinham uma segurança de que os escravos não dispunham.

Além das terras, o servo era também o dono dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho, o que fazia com que tivesse interesse em desenvolver as forças produtivas, pois “[...] ele trabalha sua própria terra com seus próprios meios de trabalho, de modo que – no caso de uma renda fixa a ser entregue ao senhor feudal – o aumento da produtividade do seu trabalho também pode elevar o seu próprio nível de vida” (LUKÁCS, 2013, p. 324-325). Esse desenvolvimento das forças produtivas revelou-se pouco expressivo no escravismo, porque os escravos tinham péssimas condições de vida e de trabalho e não usufruíam de nada, como também pelo fato de o trabalho ter sido considerado então como uma atividade indigna.

Nos primórdios do feudalismo, cada feudo era autônomo e autossuficiente, por isso praticamente toda a alimentação e o vestuário de que a população precisava eram produzidos nos próprios feudos. O mercado existente era local e o comércio, restrito, pois as estradas eram perigosas, devido aos saqueadores e pela ausência de infraestrutura. A riqueza de um senhor era medida pela quantidade de terras que possuía; apesar de já existir o dinheiro, este não era utilizado para se ter lucro, senão para comprar mercadorias que não se produziam nos feudos.

No que se refere à educação, na Idade Média muitos jovens eram encaminhados à casa de outra família, com um contrato ou sem ele; no seio desta família, aprendiam boas maneiras, uma profissão ou eram enviados à escola.

Segundo Enguita (1989, p. 107):

Em geral, a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal.

Aprendia-se o trabalho fazendo-o; as escolas eram destinadas ao doutrinação religioso. Mesmo a plebe frequentava as “escolas monásticas”, onde recebiam doutrinação moral e religioso. Já a nobreza feudal não tinha tanto interesse na educação letrada, mas sim em aprender a montar a cavalo, a usar armas ou até mesmo a tocar um instrumento musical. Para os artesãos, a educação ficava em segundo plano. Os senhores feudais tinham desprezo pela instrução e pela cultura; para eles, escrever era uma coisa de mulheres.

Essa educação destinada aos trabalhadores pode ser explicada pela forma de reprodução desta sociedade:

Os camponeses eram mais ou menos dependentes. Acreditavam os senhores que existiam para servi-los. Jamais se pensou em termos de igualdade entre senhor e servo. O servo trabalhava a terra e o senhor manejava o servo. E no que se relacionava ao senhor, esta pouca diferença fazia entre o servo e qualquer cabeça de gado de sua propriedade. (HUBERMAN, 2010, p. 17).

Ao servo cabia trabalhar para manter o feudalismo enquanto modo de produção; sua educação tinha de ser aquela que permitisse ao senhor o seu manejo, sem nenhum questionamento. O servo valia muito menos que uma cabeça de gado.

A partir do século XII, o mercado, que antes era local, e o comércio se expandem; o trabalho agrícola não mais predomina. Conforme Huberman (2010, p. 18), “o século XI viu o comércio evoluir a passos largos; o século XII viu a Europa ocidental transformar-se em consequência disso”. A partir do século XII, há o florescimento do comércio, desencadeando o crescimento das cidades e a transformação do dinheiro na medida de riqueza do senhor feudal; esta, antes era avaliada pela quantidade de terras que o senhor possuía.

O florescimento do comércio foi impulsionado pelas cruzadas¹⁶, que ampliaram significativamente a procura por mercadorias estrangeiras e, além de desenvolver o comércio,

¹⁶ As cruzadas “constituíam guerras de pilhagem de bens e de terras. A Igreja envolveu essas expedições de saque num manto de respeitabilidade, fazendo-as aparecer como se fossem guerras com o propósito de difundir o Evangelho ou exterminar pagãos, ou ainda defender a Terra Santa”. (HUBERMAN, 2010, p. 18).

contribuíram para a complexificação da estrutura social do feudalismo. Aos poucos, os artesãos passam a se organizar em corporações e os comerciantes/mercadores vão se associar a ligas. Com essa expansão, as mercadorias que antes eram produzidas no próprio feudo passam a ser adquiridas no mercado.

A partir do século XII, surge uma nova classe social – os burgueses –, formada por mercadores que negociavam suas mercadorias junto a igrejas ou a um “burgo”, uma zona fortificada que os protegia dos saqueadores. Com o surgimento dessa nova classe, o ensino deixa de ser atribuição dos monges e passa a ser uma tarefa do clero secular. Todavia, a instrução continua a não ter grande relevância.

Com o passar do tempo, o feudalismo entra em crise; esta se inicia no século XIV e culmina no final do século XVIII, com a Revolução Francesa¹⁷. Tal crise ocasionou-se por uma série de fatores; entre eles o enfraquecimento da produção agrícola e da pecuária, em face do esgotamento das terras, que na época não tinham como ser recuperadas, por falta de recursos técnicos. A mineração da prata também foi dificultada por limitações técnicas, gerando uma desvalorização da moeda, que dificultou temporariamente o comércio. Além desses fatores, outro fenômeno de suma importância foi a Peste Negra¹⁸, que, vinda da Ásia em 1348, dizimou cerca de um quarto da população europeia. Diante da redução da força de trabalho, os senhores feudais aumentaram a exploração sobre os sobreviventes, gerando um clima de revolta. A partir daí surgem as chamadas Revoltas Camponesas.

Para combater essas revoltas, os senhores feudais optaram pela instauração de um Estado mais forte, o Estado Absolutista¹⁹, o qual centralizou todo o poder nas mãos do rei. Assim, todo o financiamento para combater as revoltas camponesas vinha das mãos da nascente burguesia, representada pelo grupo dos comerciantes ou mercadores, e das principais casas bancárias da época. Ao centralizar o poder nas mãos do rei, em busca de segurança, os

¹⁷ A Revolução Francesa foi um dos acontecimentos marcantes do século XVIII. Seu lema era a liberdade, a igualdade e a fraternidade; seu apogeu se deu com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, uma declaração de caráter universal que, a partir de então, sintetizou a natureza do novo cidadão, deixando seus beneficiados sensibilizados e as monarquias europeias próximas à França amedrontadas. A Revolução Francesa mudou o curso da história, pois representou a queda do antigo regime – o feudalismo –, instaurando o Estado Moderno. Ver mais em: ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: A liberdade como meta coletiva. In: PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla B. (Orgs.). **História da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

¹⁸ Trata-se de uma doença causada pela bactéria *Yersinia pestis*. Advinda do continente asiático, especificamente da China, essa doença foi transmitida por ratos, por pulgas e piolhos. Entre os sintomas podemos destacar manchas negras na pele e febre elevada, causando a morte do indivíduo infectado em poucos dias.

¹⁹ O Estado Absolutista “[...] representou a resposta dos senhores à rebeldia dos servos: seu caráter de classe mostrou-se óbvio – foi um notável reforço para combater as mobilizações camponesas. No entanto, esse instrumento repressivo a serviço da nobreza fundiária se constituiu *reduzindo* o poder dos nobres tomados singularmente; na verdade, concentrando o poder político nas mãos de *um* deles (o rei, que, até então, detinha uma reduzida autoridade), diminuiu significativamente a capacidade interventiva de cada um dos senhores feudais [...]”. (NETTO; BRAZ, 2009, p. 72, grifos dos autores).

senhores feudais perderam seu poder político, o que representou um enfraquecimento do modo de produção feudal.

No que diz respeito à educação nesse período de crise do modo de produção feudal, o campo educacional sofreu uma intensa movimentação devido ao Renascimento, um movimento cultural, econômico e político que não proporcionou avanços significativos em relação à educação popular. Segundo Ponce (1986, p. 110, grifo do autor), “o Renascimento se propôs *formar homens de negócios que também fossem cidadãos cultos e diplomados hábeis*”, um ideal que já contradiz o que existia na Idade Média, na qual prevalecia a ‘educação cavalheiresca’ para os nobres. Estes, como visto, não se interessavam pelo escrever, considerando-o uma coisa para as mulheres.

A ‘educação cavalheiresca’ entrou em declínio a partir do momento em que os torneios se tornaram inúteis. Devido à necessidade de se ter homens cultos e diplomados, ler e escrever deixaram de ser coisa de mulher. O “[...] o individualismo burguês, [...] no campo educacional estava a exigir uma disciplina menos rude, uma maior consideração pela personalidade do educando, um ambiente mais claro e mais alegre [...]” (PONCE, 1986, p. 116), outros ideais correspondentes à nova realidade.

Além do Renascimento, o declínio do modo de produção feudal foi marcado por outros acontecimentos, e um deles foi crucial para a sua extinção: o processo denominado por Marx de acumulação primitiva do capital, que começou a se operar no final do século XV, no período no então Estado Absolutista. Este processo foi o ponto de partida do modo de produção capitalista, pois originou as duas classes antagônicas fundamentais do capitalismo: a burguesia e o proletariado.

Ao se referir à acumulação primitiva, Marx (1996b, p. 339) anota:

[...] Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e, sobretudo parcimoniosa, e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A lenda do pecado original teológico conta-nos, contudo, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; a história do pecado original econômico, no entanto, nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar.

O modo de produção capitalista não surgiu do nada; ergueu-se através desse processo violento, com muito derramamento de sangue. Os métodos utilizados foram os mais diversos:

interdição de terras para a criação de ovelhas, tendo em vista o preço rentável da lã; uma legislação sanguinária; o roubo dos bens da Igreja; a pilhagem das riquezas minerais e naturais das colônias.

A partir do século XVI, o capital necessário para consolidar o modo de produção capitalista começou a ser reunido através do comércio, da conquista, da pirataria, do saque e da exploração. Porém, só o capital não era suficiente, uma vez que um modo de produção sempre se fundamenta numa forma de trabalho, que é sua base de sustentação. Assim, o capitalismo também precisava de indivíduos que fizessem esse capital crescer cada vez mais. Para tanto, foi preciso destruir as formas de trabalho então existentes, pois estas não se adequavam à forma capitalista de produção.

O novo sistema em gestação, necessitava de um novo perfil de trabalhador; para consegui-lo, não poupou esforços. A única forma de o trabalhador aceitar as novas condições de trabalho seria retirando todos os seus meios de produção e todas as suas chances de sobreviver, e assim foi feito.

Segundo Marx (1996b, p. 340-341):

O produtor direto, o trabalhador, somente pôde dispor de sua pessoa depois que deixou de estar vinculado à gleba e de ser servo ou dependente de outra pessoa. Para tornar-se livre vendedor de sua força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde houver mercado para ela, ele precisava ainda ter escapado do domínio das corporações, de seus regulamentos para aprendizes e oficiais e das prescrições restritivas do trabalho. Só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pela velhas instituições feudais, lhes foram roubados.

Somente depois de perder todos os seus meios de subsistência, os produtores diretos se submeteram às novas formas de produção. Jogados nas estradas, foram para as cidades de mãos vazias; nelas, só lhes restava vender a sua força de trabalho, tornando-se trabalhadores assalariados. Ao analisar esse processo de transformação do produtor direto em trabalhador assalariado, Marx (1996b, p. 341) ressalta que

[...] o movimento histórico, que transforma os produtores em trabalhadores assalariados, aparece, por um lado, como sua libertação da servidão e da coação corporativa; e esse aspecto é o único que existe para nossos escribas burgueses da História. Por outro lado, porém, esses recém-libertados só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pelas velhas instituições feudais, lhes foram roubados. A história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo.

O produtor direto, por não ter as condições de existência proporcionadas pelas antigas instituições feudais, foi obrigado a vender sua força de trabalho. Seus meios de produção lhe foram tirados à força, com “traços de sangue e fogo”, como Marx observou.

Muitos desses produtores não conseguiram ser absorvidos pela manufatura, pois eram demasiados em relação às vagas disponíveis; além disso, nem todos se adaptaram à nova disciplina de trabalho. Assim, parte desses produtores se “[...] converteu em massas de esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias [...]” (MARX, 1996b, p. 356). Mas nem isso lhes era permitido; era visto como um crime por lei²⁰, sendo então punidos de forma severa.

Tendo em vista o rentável investimento em lã, muitos senhores cercaram suas terras para a criação de ovelhas. Tais cercamentos ocorreram em diversas localidades da Europa e intensificaram ainda mais a expulsão do povo do campo. Além desses cercamentos, a expropriação violenta da massa do povo também foi impulsionada pela Reforma Protestante²¹, no século XVI, assim como o roubo das terras da Igreja, que na época era uma das maiores proprietárias de terras. Em consequência desse roubo, os conventos desapareceram, deixando seus moradores à mercê da proletarização.

Outro acontecimento que contribuiu para a acumulação de capital e para a expropriação da massa do povo foi a Revolução Gloriosa²², a qual, segundo Marx (1996b, p. 347-348), trouxe

com Guilherme III de Orange extratores de mais-valia fundiários e capitalistas ao poder. Inauguraram a nova era praticando o roubo dos domínios do Estado, até então realizado em proporções apenas modestas, em escala colossal. Essas terras foram presenteadas, vendidas a preços irrisórios ou, mediante usurpação direta, anexadas a propriedades privadas. Tudo isso ocorreu sem nenhuma observância da etiqueta legal [...]. Os capitalistas burgueses favoreceram a operação visando, entre outros motivos, transformar a base fundiária em puro artigo de comércio, expandir a área da grande exploração agrícola, multiplicar sua oferta de proletários livres como os pássaros, provenientes do campo etc.

²⁰ Criou-se uma legislação sanguinária, que perdurou do final do século XV ao século XVI. Esta intimidava qualquer um que resolvesse mendigar pelas ruas. Quando pegos, os indivíduos eram levados para *workhouses* (casas de trabalho), onde eram disciplinados para a aceitação do trabalho fabril; caso fossem pegos novamente a mendigar, podiam ser marcados com ferro em brasa e até se transformar em escravos do autor da denúncia.

²¹ A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão; seu líder foi Martinho Lutero. Esta reforma ocorreu no século XVI. De acordo com Huberman (2010, p. 90), “Lutero e os reformadores que o seguiram não comprometeram o apoio da classe dominante pregando doutrinas perigosas de igualdade. Lutero não era um radical. Não comprometeu sua oportunidade de êxito colocando-se ao lado dos oprimidos. Pelo contrário, quando, pouco depois de iniciada sua reforma, irrompeu na Alemanha uma revolta generalizada de camponeses, em parte sob a influência de seus ensinamentos, ele ajudou a sufocá-la”. Lutero, portanto, incitou os camponeses a luta, mas não os defendeu quando dele precisaram.

²² A Revolução Gloriosa ocorreu na Inglaterra em 1688. Foi um golpe de Estado que consolidou a monarquia constitucional no país. Guilherme de Orange, chefe de Estado da Holanda, era casado com a filha de Jaime II, Rei da Inglaterra. Em 1688, Guilherme expulsa seu sogro e assume o trono inglês.

Como podemos observar, muitos foram os meios utilizados para a acumulação do capital: o comércio, o roubo dos bens da Igreja, os cercamentos, os quais também foram de suma importância para o suprimento da carência de força de trabalho da indústria.

A Reforma Protestante, além de ter contribuído com a expropriação da massa do povo, também influenciou no campo educacional. Martinho Lutero, seu precursor, foi um “[...] intérprete da burguesia em grau maior do que pensava, [...] compreendeu a estreita relação que existia entre a difusão da rede escolar e a prosperidade econômica [...]” (PONCE, 1986, p. 120). Mas ele não defendia o acesso das camadas populares à educação. Para Lutero, os miseráveis causavam desprezo e temor. Conforme Ponce (1986, p. 121, grifo do autor), “a intenção do protestantismo era, pois, *educar a burguesia abonada e, ao mesmo tempo, não ‘abandonar’ as classes desfavorecidas*”, pois é exatamente essa classe desfavorecida que gera a riqueza e que executa o trabalho.

Todos esses acontecimentos supracitados contribuíram para a dissolução do modo de produção feudal. Seu sucessor, o capitalismo, foi gestado no seu interior, tendo o processo de acumulação primitiva como seu ponto de partida, pois, não só reuniu o capital necessário, como também originou suas duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado, duas classes com interesses irreconciliáveis.

Com os argumentos aqui apresentados, pudemos apreender as sociedades pré-capitalistas e a gestação do próprio modo de produção capitalista, como também suas formas de trabalho e educação correspondentes. Neste percurso histórico, percebemos a complexificação da sociedade; partimos da sociedade mais simples e verificamos como as demais formações sociais foram se tornando mais desenvolvidas e complexas. Vimos também que a cada modo de produção, o trabalho esteve presente, embora de formas diferentes; em cada etapa vigorou uma educação correspondente às necessidades da reprodução social.

No item a seguir nos ocuparemos com a explicitação do modo de produção capitalista, sua forma de trabalho e de educação.

2.4 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: TRABALHO E EDUCAÇÃO

Como visto no item anterior, o modo de produção capitalista foi gestado ainda no interior do feudalismo, consolidando-se no século XVIII. Este modo de produção se sustenta sob a exploração da força de trabalho, do trabalho assalariado. Neste modo de produção, o proletariado é quem produz o “conteúdo material da riqueza”, o qual assegura a sua reprodução. Ao contrário dos modos de produção anteriores, o capitalismo apresenta uma

vantagem: é o modo de produção que desenvolveu a capacidade de produzir mercadorias numa escala impressionante. Entretanto, a sua negatividade está no fato de essa produção não ser voltada ao atendimento das necessidades humanas, mas sim prioritariamente para garantir a autorreprodução do capital.

O trabalho, enquanto categoria fundante e produtor dos valores de uso, continua sendo imprescindível à existência humana, mas com o capitalismo ele assumiu uma nova forma: converteu-se num trabalho abstrato, cuja finalidade “[...] imediata [...] é a produção da mais-valia, antes que a produção dos valores de uso necessários à vida humana [...]” (LESSA, 2011, p. 195). A lógica capitalista não inclui as necessidades humanas; estas são postas em segundo plano, de modo que o trabalhador produz todas as mercadorias, mas nem sempre as poderá adquirir, pois seu salário só é suficiente para suprir suas necessidades básicas. O salário do trabalhador é calculado de acordo com o que ele precisa para reproduzir a si e à sua família, perpetuando dessa forma a força de trabalho.

O fato de o trabalho útil concreto, produtor do valor de uso²³, ter se convertido em trabalho abstrato não significou que o homem se tornou independente da natureza; houve sim um afastamento significativo das barreiras naturais, mas sem a transformação da natureza o capitalismo não existiria. No escravismo e no feudalismo, o “conteúdo material da riqueza” era produzido por meio do trabalho escravo e do trabalho servil, que fundaram essas formações sociais. No capitalismo, “[...] o fato de o capital se reproduzir pela apropriação da mais-valia não cancela o fato de que sem a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência não haveria qualquer acumulação de capital possível [...]” (LESSA, 2011, p. 244). O trabalho, portanto, perpassa as sociedades.

A mais-valia produzida pelo trabalhador é a responsável por movimentar e assegurar o contínuo desenvolvimento capitalista; esta corresponde a um trabalho não pago, um sobretrabalho, cuja extração se dá no processo de produção. Numa jornada de 6 horas, por exemplo, 3 horas pagam o salário do trabalhador e as outras 3 horas são apropriadas pelo capitalista. Isso é a mais-valia, que nas mãos do capitalista possibilita investir cada vez mais na produção. Vale ressaltar que o dinheiro em si não é capital; o capitalista o converte em capital à medida que investe em meios de produção, matéria-prima e força de trabalho, para poder extrair a mais-valia.

²³ Segundo Marx (1996a, p. 166), “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso [...]. O valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade a ser por nós examinada, eles constituem, ao mesmo tempo, os portadores materiais do valor de troca”.

No capitalismo, o dinheiro é utilizado dessa forma, mas nem sempre foi assim. Nos primórdios do feudalismo, o trabalhador pegava uma mercadoria e a vendia por dinheiro, para adquirir uma mercadoria que não produzia, processo este representado pela expressão M-D-M. Esta é alterada com o florescimento do comércio a partir do século XII, pois os comerciantes pegavam seu dinheiro, compravam as mercadorias e as vendiam por uma quantia maior. Temos com isso a expressão D-M-D⁺, onde D⁺ é o lucro advindo da esfera da circulação.

Com o capitalismo, o meio de assegurar o lucro não é igual ao utilizado pelos comerciantes no feudalismo. O capitalista compra a força de trabalho por determinado salário e quantidade de horas; durante a produção ele extrai a mais-valia, processo representado pela expressão D-M-D', em que D' corresponde à mais-valia. A lógica capitalista visa sempre a uma acumulação cada vez maior de capital, por isso a produção capitalista se dirige à produção de mais-valia, e não especificamente ao atendimento das necessidades humanas.

A prioridade é a acumulação de capital em escala crescente e ininterrupta, por isso “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’ e a mercadoria individual como sua forma elementar [...]” (MARX, 1996a, p. 165). Nesse modo de produção, até mesmo as relações sociais foram mercadorizadas. O escravismo e o feudalismo foram modos de produção nos quais predominou a produção de valores de uso; com o capitalismo, o interesse reside no valor de troca²⁴; os valores de uso são produzidos exclusivamente visando à troca.

Como dissemos, o capitalismo está fundamentado na exploração do trabalho. As novas condições de trabalho foram impostas sob as mais variadas formas, entre elas, pela legislação sanguinária. Além da força física, a burguesia encontrou na educação o meio para assegurar sua soberania e a manutenção do sistema capitalista. A educação torna-se funcional ao capital, passando a difundir a ideologia dominante. Nas mãos da classe dominante, a educação é encarregada da preparação da força de trabalho e da formação desta conforme as exigências do modo de produção capitalista.

Antes do capitalismo, economia e educação não eram tão interligadas. Segundo Enguita (1989, p. 129), “os primeiros sistemas escolares que surgem na história do Ocidente têm pouco a ver com a economia, respondendo antes a fatores e fins políticos, religiosos ou

²⁴ De acordo com Marx (1996a, p. 166, grifo do autor), “O valor de troca aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço. O valor de troca parece, portanto, algo casual e puramente relativo; um valor de troca imanente, intrínseco à mercadoria (*valeur intrinsèque*), portanto uma *contradictio in adjecto*”.

militares [...]”, o que podemos evidenciar na Grécia e em Roma, sociedades escravistas, assim como no feudalismo. Com o capitalismo, inicialmente, as escolas difundiam os ideais morais e a doutrina religiosa, uma estratégia da burguesia para disciplinar a futura força de trabalho conforme as exigências do capital.

À medida que se desenvolveu, o capitalismo foi requisitando um perfil de trabalhador, cabendo à educação formal prepará-los. Ao contrário dos modos de produção anteriores, o capitalismo não consegue se reproduzir sem que os trabalhadores tenham acesso à educação formal; por isso esta foi estendida a eles.

Antes do processo de industrialização, no século XVIII, o comum era aprender um ofício praticando-o, mas a partir de então, a preparação para o trabalho é realizada pela educação, no espaço escolar. A Revolução Industrial, ocorrida pioneiramente na Inglaterra, revolucionou a produção e as relações sociais. A organização do trabalho presente no escravismo e no feudalismo requeriam do trabalhador um determinado grau de conhecimento. Com a introdução do maquinário no processo produtivo, a produção se torna mais complexa, as máquinas em si exigem um trabalhador que saiba operá-las e manuseá-las; então novos conhecimentos são requeridos, cabendo à educação transmiti-los.

A introdução do maquinário também possibilitou a inserção de mulheres e crianças ao mercado de trabalho, uma vez que a máquina requiritava menos força muscular. As crianças eram para os industriais uma força de trabalho barata, pois trabalhavam por longos períodos; muitas nem sequer conseguiam chegar às suas casas, desmaiavam no caminho de exaustas e os pais tinham de ir buscá-las. Devido à devastação intelectual causada por essa exploração, o Parlamento inglês tornou o ensino primário uma obrigatoriedade.

Como observa Marx (1996b, p. 33):

[...] a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia – que deve ser bem distinguida daquela ignorância natural que deixa o espírito ocioso sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural –, obrigou, finalmente, o Parlamento inglês a fazer do ensino primário a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris. O espírito da produção capitalista resplandeceu com brilho na redação indecente das assim chamadas cláusulas educacionais da legislação fabril, na falta de maquinaria administrativa, que torna esse ensino compulsório novamente em grande parte ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo contra essa lei do ensino e em artimanhas práticas e trapaças para deixarem de cumpri-la.

Para poder usufruir do trabalho infantil, os industriais precisaram então permitir que as crianças estudassem. No entanto, as cláusulas educacionais não eram respeitadas, pois as crianças não podiam “[...] frequentar as escolas convencionais; as noturnas e as dominicais

constituem uma ilusão, pois os professores nada valem. Poucos são os mineiros que sabem ler e menos ainda os que sabem escrever” (ENGELS, 2008, p. 283). As crianças eram levadas à exaustão pelos longos períodos de trabalho, o que as impedia de ficar acordadas durante a aula; já os professores não possuíam a qualificação necessária. Conforme ressalta Marx (1996b, p. 33): “Antes da promulgação da Lei Fabril emendada de 1844, não eram raros os certificados de frequência escolar assinados com uma cruz por professor ou professora, já que estes não sabiam escrever”. As cláusulas educacionais só tiveram serventia ao capital, pois garantiram apenas a exploração do trabalho infantil pelos industriais.

Tinha-se na realidade uma lei ilusória, “[...] que, sob a aparência de providenciar educação para as crianças, não contém nenhum dispositivo pelo qual esse pretenso objetivo possa ser assegurado” (MARX, 1996b, p. 33). As crianças deviam frequentar a escola por um certo número de horas durante a semana, pois precisavam de um certificado semanalmente, o qual garantia a sua exploração pelos industriais; estes faziam o possível para não empregar crianças que precisassem frequentar a escola.

Mesmo sendo negligenciada, e com todas as suas limitações, o capitalismo a partir da industrialização requereu o acesso dos trabalhadores à educação formal, enquanto na Antiguidade e no feudalismo, esta foi negada ao escravo e ao servo. Isso se devia à forma de trabalho que se tinha, pois a execução do trabalho era mais simples, bem como os instrumentos e técnicas. Já no capitalismo, a execução do trabalho se complexifica com a introdução do maquinário, exigindo-se, portanto, trabalhadores mais capacitados.

O capitalismo é um modo de produção em que a produção é organizada sob uma base cooperada; antes da introdução do maquinário, da grande indústria especificamente, tinha-se a manufatura²⁵, o primeiro tipo de produção de base cooperada, no qual o trabalhador ainda tinha uma certa interferência no processo de produção, o que Marx (1996b) denominou de subsunção formal do trabalho ao capital. Porém, com a consolidação da grande indústria, tem-se uma subsunção real do trabalho ao capital, caracterizada por uma fragmentação do processo de trabalho, a qual se transforma numa condição essencial à produção capitalista.

²⁵ Na concepção de Marx (1996a, p. 455): “A origem da manufatura, sua formação a partir do artesanato, é portanto dúplice. De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico”.

A mais-valia que move o sistema do capital, antes da maquinaria, era extraída do prolongamento da jornada de trabalho, o que Marx denominou de mais-valia absoluta²⁶; entretanto, com a introdução do maquinário, abre-se a possibilidade da extração da mais-valia relativa²⁷, isto é, diminui-se a jornada de trabalho, o que não implica a diminuição da exploração, tendo em vista que agora o trabalhador se torna um apêndice da máquina e é esta que passa a ditar o ritmo do trabalho. Portanto, a exploração é ainda mais exacerbada.

A partir da grande indústria, o capitalismo se consolidou; a máquina permitiu o aumento da produtividade e, assim, os capitalistas puderam aumentar seus lucros e explorar ainda mais o trabalhador, assim como mulheres e crianças.

A maquinaria, conforme Marx (1996b, p. 36),

[...] é o meio mais poderoso de elevar a produtividade do trabalho, isto é, de encurtar o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria; ela se torna, como portadora do capital, inicialmente nas indústrias de que se apodera de imediato, o mais poderoso meio de prolongar a jornada de trabalho para além de qualquer limite natural.

A máquina, ao permitir a produção em larga escala, poderia fazer cessar a miséria e a pobreza; todavia, nas mãos do capitalista, transformou-se num poderoso meio de acumular mais capital, aumentando ainda mais a exploração do capital sobre o trabalho. A máquina permitiu a substituição de muitos postos de trabalho, deixando um exército industrial de reserva, o qual serviu de massa de manobra para o rebaixamento dos salários.

Como apêndice da máquina, o operário passou a ter acesso à educação formal. Segundo Ponce (1986, p. 146, grifos do autor),

[...] exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções [...]. Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, nessa época, uma questão vital para o capitalismo [...]. Longe das influências oficiais, junto às próprias fábricas e como frutos diretos da iniciativa privada, começaram a surgir as *escolas politécnicas* [...]. Uma educação *primária* para as massas, uma educação *superior* para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação.

Percebe-se, nessa passagem, uma desigualdade na educação, uma instrução para quem executa e outra para quem planeja, isto é, a quem executa o trabalho manual, no caso as massas populares, é destinado o ensino primário, e para quem planeja, uma educação superior.

²⁶ A mais-valia absoluta de acordo com Marx (1996b, p. 138) se dá pelo “prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital – isso é a produção da mais-valia absoluta”.

²⁷ Marx (1996a, p. 432) chama de mais-valia relativa àquela que “[...] decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho [...]”.

Essa fragmentação da classe trabalhadora em trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais contribui para que os trabalhadores não se reconheçam como pertencentes à mesma classe, o que fragiliza a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho. A fragmentação é fundamental ao capital, pois desmobiliza a classe trabalhadora.

A educação formal, além de ter esse caráter desigual, também é desmobilizadora, já que a transmissão de conhecimentos, valores e comportamentos se dá no intuito de não despertar ambições indesejáveis e do não questionamento da ordem.

De acordo com Ponce (1986, p. 150, grifo do autor):

A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, como o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência.

A burguesia só estendeu a educação à classe trabalhadora por uma necessidade do próprio sistema capitalista – uma instrução basicamente para a execução do trabalho. A industrialização requereu o acesso à educação formal, mas “[...] enquanto a jornada de trabalho não foi regulada e enquanto o capital não liberou as crianças da entrada precoce no processo produtivo fabril, nenhuma expansão da educação em sentido estrito pôde ocorrer no período da origem do capitalismo [...]” (MACENO, 2017, p. 119). A necessidade de estender a educação em sentido estrito, é própria da natureza da reprodução social capitalista, a qual, conforme o referido autor

[...] traz, na sua gênese, a necessidade de ampliação extensiva de formas e modalidades de educação em sentido estrito, especialmente da educação formal escolar, para a classe trabalhadora. Nunca, antes desse momento, a reprodução social das formações sociais reclamou uma educação formal escolar para setores da classe dominada ou a ela ligados diferentemente. Esse grau de sociabilização da educação é alcançado com o capitalismo. (MACENO, 2017, p. 116).

Para se reproduzir, o capitalismo requer o acesso dos trabalhadores à educação formal, mas esse acesso não se dá de qualquer forma, pois a pretensão é preparar a força de trabalho para executar o trabalho, para produzir mais-valia, e não para que ela deixe de ser explorada, que almeje sair dessa situação. Daí ela ser instruída conforme as necessidades de reprodução do capital.

Embora tenha sido estendida à classe trabalhadora, cabe ressaltar que a educação formal não teve um desenvolvimento linear e progressivo; na verdade, a sua maior expansão só veio a ocorrer “[...] quando o capitalismo começa a superar sua fase mercantil, sobre uma

nova base econômica, em que movimentos como o Iluminismo²⁸ e o liberalismo²⁹ passam a defender uma maior expansão da educação em sentido estrito para a classe trabalhadora [...]” (MACENO, 2017, p. 116-117). O liberalismo econômico e o processo de industrialização compreendem o segundo estágio do capitalismo, a fase concorrencial³⁰.

A terceira fase do desenvolvimento capitalista é a monopolista³¹, instaurada “nas últimas duas ou três décadas do século XIX. Foi então que a concentração e a centralização do capital, sob a forma dos primeiros trustes, cartéis e outras formas de combinação, começaram a firmar-se [...]” (BRAVERMAN, 2012, p. 215). Se no capitalismo concorrencial a concorrência era acirrada entre os capitalistas individuais, com o passar do tempo essa livre concorrência produziu duas tendências: a concentração e a centralização³² do capital; juntas, estas produziram o monopólio.

Com o capitalismo monopolista surgem os grandes monopólios, as empresas gigantescas que passam cada vez mais a concentrar o capital em suas mãos. A sociedade é transformada num gigantesco mercado, de modo que até mesmo o lazer passa a ser adquirido no mercado. Segundo Braverman (2012, p. 237), “[...] inventam-se continuamente divertimentos passivos, entretenimentos e espetáculos que se ajustam às restritas

²⁸ O Iluminismo, também conhecido como Ilustração, foi um movimento intelectual que ocorreu no século XVIII. Defendia o uso da razão e, assim como o liberalismo, era a favor da liberdade econômica e política. Além disso, também se baseava no lema da Revolução Francesa, igualdade, liberdade e fraternidade. Seus principais representantes foram Voltaire, Montesquieu, Kant, entre outros.

²⁹ O liberalismo foi uma doutrina que defendia a liberdade individual, tanto em relação à economia, quanto em relação a outros campos, como o político e o intelectual. Seu principal representante foi o economista inglês Adam Smith, o qual não só defendia a ampla liberdade da economia, como também era contra qualquer planificação ou regulação das atividades econômicas pelo Estado. Smith propunha um mercado livre, para que todos pudessem comercializar sem nenhuma interferência, e a regulação caberia ao mercado. Esta doutrina condiz com os ideais burgueses até os dias atuais, embora tenhamos a doutrina neoliberal – esta é apenas o liberalismo numa nova roupagem.

³⁰ Segundo Netto e Braz (2009, p. 172, grifo dos autores), “o capitalismo concorrencial criará o *mercado mundial*: os países mais avançados (e, nesse período, a liderança estará com a Inglaterra) buscarão matérias-primas nos rincões mais afastados do globo e inundarão todas as latitudes com as suas mercadorias produzidas em larga escala”. O capitalismo concorrencial perdurou de 1760/80 ao final da década de 1870. Esta fase ficou conhecida como a era do capitalismo industrial ou do liberalismo econômico; tinha como principal representante o economista inglês Adam Smith, que defendia a ampla liberdade da economia e era contra qualquer planificação ou regulação das atividades econômicas pelo Estado.

³¹ Segundo Netto (2007, p. 20, grifo do autor), “[...] a constituição da organização monopólica obedeceu à urgência de viabilizar um objetivo primário: o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados. Essa organização – na qual o sistema bancário e creditício tem o seu papel econômico-financeiro substantivamente redimensionado – comporta níveis e formas diferenciadas que vão desde o ‘acordo de cavalheiros’ à fusão de empresas, passando pelo *pool*, o cartel e o truste”.

³² À medida que foi sendo acumulado, o capital foi se concentrando em poucas mãos. No que diz respeito à centralização, Marx (1996b, p. 259) afirma que esta “[...] complementa a obra da acumulação, ao colocar os capitalistas industriais em condições de expandir a escala de suas operações. Seja esse último resultado agora consequente da acumulação ou da centralização; ocorra a centralização pelo caminho violento da anexação – onde certos capitais se tornam centros de gravitação tão superiores para outros que lhes rompem a coesão individual e, então, atraem para si os fragmentos isolados – ou ocorra a fusão de uma porção de capitais já constituídos ou em vias de constituição mediante o procedimento mais tranquilo da formação de sociedades por ações – o efeito econômico permanece o mesmo”.

circunstâncias da cidade e são oferecidos como sucedâneos da própria vida [...]”. Tudo se transforma em mercadoria justamente pela necessidade da autorreprodução do capital.

Com o capitalismo dos monopólios, algumas demandas da classe trabalhadora são atendidas. Assim, um conjunto de serviços, como hospitais, prisões e a assistência social, é criado.

À medida que os membros da família, muitos deles agora trabalhando longe do lar, tornam-se cada vez menos aptos a cuidar uns dos outros em caso de necessidade, e à medida que os vínculos de vizinhança, comunidade e amizade são reinterpretados em uma escala mais estreita para excluir responsabilidades onerosas, o cuidado dos seres humanos uns para com os outros torna-se cada vez mais institucionalizado. (BRAVERMAN, 2012, p. 238).

Os serviços se tornam cada vez mais institucionalizados porque as condições de vida dos indivíduos e as relações sociais se alteram. Praticamente todos os membros da família são incorporados ao mercado; os vínculos de amizade e vizinhança já não são mais os mesmos. A nova realidade em que o indivíduo se acha inserido requer a criação desses serviços, entre eles a educação. É nessa fase que a educação é institucionalizada, cabendo-lhe transmitir às crianças a nova realidade em que estavam inseridas, de modo a adaptá-las às exigências do trabalho que viriam a executar posteriormente.

O capitalismo monopolista exigiu uma força de trabalho mais qualificada, tanto para a execução do trabalho manual quanto do ponto de vista intelectual. A educação destinada à classe trabalhadora continuou sendo aquela para a execução do seu trabalho; o importante era a criança aprender o que mais tarde seria chamada a fazer, no caso, o trabalho fabril.

Conforme Braverman (2012, p. 245, grifos do autor):

Seja qual for o conteúdo educacional no currículo, nesse sentido não tanto o que a criança *aprende* é importante quanto que ela se torne *sábia para alguma coisa*. Na escola, a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamados a fazer como adultos: a conformidade com as rotinas, a maneira pela qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem.

Isto significa que as crianças e os jovens eram preparados para o mercado e não para a vida; o que interessava ao capitalista era a sua força de trabalho, que ele explorava e lhe garantia a mais-valia, permitindo assim a reprodução contínua do capital.

A institucionalização da educação não se deu porque o Estado reconheceu que a classe trabalhadora necessitava de instrução, mas para prover as condições necessárias ao desenvolvimento do capital monopolista, tornando-se comprador direto de bens e serviços³³.

Com relação à institucionalização da educação, Mészáros (2008, p. 35) afirma:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito não só de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

A educação tem sido, portanto, funcional ao capital, preparando a força de trabalho; esta sustenta a sociedade e transmite os valores, os ideais da burguesia. De fato, “[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

O capitalismo, embora já tenha experimentado essas fases por nós abordadas, é um modo de produção relativamente novo em relação a seus antecessores, com mais de três séculos de existência. Sua história tem sido marcada por crises, as quais são geradas por sua lógica de autorreprodução.

Segundo Netto e Braz (2009, p. 156, grifo dos autores), “[...] de 1825 até as vésperas da Segunda Guerra Mundial, as fases de prosperidade econômica foram *catorze vezes* acompanhadas por crises”. Entre essas crises podemos citar a de 1929³⁴, deflagrada nos Estados Unidos, com a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque. Suas consequências foram catastróficas, causando suicídio, retração do mercado, falência de empresas e o desemprego em massa, provocando não só a pauperização da classe média, como também uma maior degradação da classe trabalhadora.

Antes da crise de 1929, havia uma recusa à intervenção do Estado na economia, cabendo à “mão invisível” regular o mercado. A partir desta crise, os governantes, assim

³³ O Estado como provedor das condições de existência do capital monopolista deve atuar como comprador de bens e serviços e atender a algumas reivindicações da classe trabalhadora, para evitar o conflito de classes. O Estado “[...] não é mais do que a forma de organização que os burgueses adotam para garantir reciprocamente a sua propriedade e a de seus interesses, tanto em seu interior como externamente”. (MARX, 1998, p. 73).

³⁴ Segundo Mészáros (2011, p. 803), a crise de 1929-33 “[...] afetou um número limitado de dimensões complexas e de mecanismos de autodefesa do capital, conforme o estado relativamente subdesenvolvido das suas potencialidades globais na ocasião. Mas, antes que essas potencialidades pudessem ser desenvolvidas completamente, alguns importantes anacronismos políticos precisaram ser eliminados, o que se percebeu durante a crise com brutal clareza e implicações de longo alcance”.

como os ideólogos do capital, se reposicionaram, de modo que alguns governantes passaram a ver a intervenção do Estado como uma forma de reerguer a economia. Um desses governantes foi o presidente americano Roosevelt, que implantou o plano econômico *New Deal*, inspirado nas ideias de John Maynard Keynes³⁵. Buscando a recuperação da economia e a retomada do crescimento, essa intervenção econômica deu-se sob a forma de obras públicas, expansão do crédito etc.

As ideias de Keynes voltaram ao cenário político após a Segunda Guerra Mundial, com o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*³⁶, em países como França, Inglaterra e Estados Unidos. O momento histórico experimentado pela economia nesse período permitiu a concessão de uma série de direitos aos trabalhadores, como educação, saúde, habitação e emprego. Mas em nenhum momento isso significou a mudança na essência opressiva do Estado; todos os investimentos se deram em prol do desenvolvimento do capital.

Para Lessa (2013, p. 184-185, grifo do autor):

1) praticamente todos os considerados típicos Estados de Bem-Estar (França, Inglaterra, Estados Unidos etc.) investiram mais recursos no desenvolvimento do complexo industrial-militar que em todas as outras políticas públicas [...]; 2) todas as políticas públicas adotadas pelos assim ditos Estados de Bem-Estar (saúde, educação, transporte, seguro desemprego, segurança, moradia, cuidados dos idosos e crianças, e assim por diante) tiveram como móvel primeiro na sua estruturação e implantação aumentar a lucratividade do sistema do capital. Quer convertendo o Estado em um grande comprador, quer promovendo uma reforma urbana que potencializou a renda da terra e promoveu a especulação imobiliária, quer ampliando o mercado consumidor, quer socializando os custos da produção científica e tecnológica, quer fornecendo verbas para o desenvolvimento da saúde como um *big business* ou, ainda, montando um sistema de controle ideológico e doutrinação, através da educação pública mais ou menos universalizada (cuja importância na manutenção da ordem não deve ser subestimada), quer exportando mão de obra barata de crianças e adolescentes, as políticas públicas sempre foram um bom negócio para o capital.

O Estado de Bem-Estar foi apenas uma estratégia do capital para movimentar a economia, como também amenizar os conflitos de classes, pois com os trabalhadores empregados, as mercadorias seriam consumidas. O Estado, ao conceder os direitos, não só freou como cooptou o movimento dos trabalhadores, que, a partir de então, passa a lutar pela permanência desses direitos e não mais pela destruição do capitalismo.

³⁵ Para Keynes, o capitalismo “[...] não dispõe espontânea e automaticamente da faculdade de utilizar inteiramente os recursos econômicos; seria preciso, para tal utilização plena, que o Estado operasse como um regulador dos investimentos privados através do direcionamento dos seus próprios gastos” (NETTO; BRAZ, 2009, p. 195)”. Ele propõe um Estado intervencionista.

³⁶ O Estado não assumiu uma feição social; “a base material que forneceu a aparência de verdade ao ‘mito’ do Estado de Bem-Estar foram as transformações na reprodução do capital. A crescente instabilidade do sistema exigiu o desenvolvimento de uma forma superior de extração da mais-valia que combinasse, mais intensamente que no passado, a extração da mais-valia absoluta com a relativa”. (LESSA, 2013, p. 200).

O Estado não modificou a sua essência e em nenhum momento pensou em atender às necessidades humanas. Houve investimento em saúde, educação e emprego, mas a maior parte dos recursos foi destinada ao desenvolvimento do complexo industrial-militar, portanto as políticas públicas não passaram de uma estratégia para que o trabalhador tivesse condições de se reproduzir e perpetuar a força de trabalho.

No que diz respeito à educação, houve uma expansão das universidades e o aumento de recursos, mas visando ao atendimento das necessidades do capital. Ao analisar a educação nesse período, Lessa (2013, p. 66) afirma:

O Estado de Bem-Estar articulou como nunca antes a produção do conhecimento e o ensino às necessidades do grande capital. Para isso, foi preciso expandir tanto a educação primária e secundária, quanto as universidades e os centros de pesquisa. O complexo industrial-militar jogou, nesta expansão, um papel fundamental no financiamento e na determinação do quê e de como seria pesquisado. As ‘conquistas’ no campo da educação que caracterizaram o Estado de Bem-Estar fortaleceram o capital, as classes dominantes e contribuíram para manter a sociedade de classes em escala planetária.

A educação, funcional ao capital, atendeu às necessidades de sua reprodução, por isso, “[...] enquanto uma política pública dos Estados de Bem-Estar, não teve o conteúdo ‘desmercadorizador’ e equalizador das oportunidades, ou distribuidor de renda, que apregoam” (LESSA, 2013, p. 66). Tratava-se de uma educação de caráter desigual e limitado, pois é de interesse do capital que o trabalhador saiba apenas o que condiz ao seu trabalho; o estudo das ciências em geral é para aqueles que detêm tempo para o ócio: a burguesia.

A partir da segunda metade dos anos sessenta, o Estado de Bem-Estar começou a ser ameaçado por uma série de acontecimentos: a queda na taxa de lucro, que resultou numa diminuição do crescimento econômico de vários países. Entre 1971 e 1973, os Estados Unidos desvincularam o dólar do ouro, o que atingiu o ordenamento financeiro mundial. Houve ainda a alta do petróleo por determinação da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo). Além desses fatores de ordem econômica, também devem ser levados em consideração fatores sociopolíticos, entre os quais o mais relevante diz respeito ao movimento dos trabalhadores, sobretudo as mobilizações ocorridas em 1968 na França, e em 1969 na Itália. Os trabalhadores passaram a reivindicar melhores salários e a contestar o taylorismo³⁷/fordismo³⁸.

³⁷ O taylorismo é um sistema de organização do trabalho elaborado pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor, a fim de alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço. Segundo Braverman (2012, p. 86), “[...] Seu ‘sistema’ era tão somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complicada.

Entre 1974-1975, o Estado de Bem-Estar Social entra em declínio e o capital ingressa em uma nova crise, só que desta vez não se trata de uma crise cíclica³⁹, como a crise de 1929 e as anteriores, porém de uma crise estrutural do capital, a qual atinge todas as dimensões da vida social, como veremos na próxima seção.

O capitalismo é marcado por contradições; as crises que o acometeram ao longo de sua trajetória são na realidade inerentes a ele mesmo. Numa sociedade em que as necessidades humanas são postas em segundo plano, é evidente que crises ocorrem, afinal se tem uma produção em larga escala, mas a classe trabalhadora não usufrui da riqueza produzida nem tem recursos para adquirir grande parte das mercadorias que ela mesma produz. Além disso, há um trabalho que aliena cada vez mais o trabalhador, o qual não se reconhece no objeto que produz, pois executa apenas uma parcela da produção deste, e a prévia-ideação é a do capitalista e não a sua.

Podemos afirmar, ancorados em Engels (2008), que na sociabilidade capitalista o ser humano vale como força de trabalho e não como ser humano integral. Entre o capitalista e o trabalhador não há uma relação humana, mas sim uma relação puramente econômica. Temos um modo de produção fundamentado na exploração do trabalho, que extraiu do produtor direto todos os seus meios de subsistência de forma violenta, como Marx deixou explícito na “*Assim chamada acumulação primitiva*”, tendo como prioridade a autorreprodução do capital.

Quanto à educação, esta “[...] continua a formar os tipos de classes e de profissão reivindicados por todas as sociedades, o que não exclui o fato de que a educação seja sempre defasada” (MACENO, 2017, p. 102). Tem-se a transmissão de um conhecimento elementar, em doses homeopáticas, apenas para que a classe trabalhadora execute seu trabalho. Com o capitalismo dos monopólios, a educação foi institucionalizada, mas continuou desigual, já que enquanto uma classe recebe instrução para comandar (a classe dominante), a outra recebe uma formação para executar o trabalho (a classe trabalhadora).

Nesse sentido, ele foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida”.

³⁸ O fordismo foi criado por Henry Ford, dono da fábrica de automóveis Ford. Em 1913 o automóvel é inventado, “[...] quando Henry Ford, à frente de uma empresa que leva seu nome, formada dez anos antes, cria aquilo que se denominou fordismo. É uma nova organização na produção e no trabalho, destinada a fabricar seu veículo, o modelo T, por um preço relativamente baixo, de forma que fosse comprado em massa”. (GOUNET, 1999, p. 18).

³⁹ O capitalismo é marcado por crises que lhe são inerentes. As crises anteriores a 1970 são tidas como cíclicas, pois tiveram uma certa duração, mas foram superadas. Conforme Netto e Braz (2009, p. 159, grifo dos autores), “entre uma crise e outra, decorre o **ciclo econômico** e nele podem distinguir-se, esquematicamente, quatro fases: a crise, a depressão, a retomada e o auge”. Mas hoje, a crise em vigor, segundo Mészáros, é insuperável; o que se observa é o seu agravamento a cada dia.

Após essa discussão, passaremos ao estudo do fenômeno da crise estrutural do capital, iniciada na década de 1970, considerada pelo filósofo húngaro István Mészáros como uma crise insuperável, que tem atingido não só a economia, mas também todas as esferas da vida social. Investigaremos esse fenômeno a fim de apreender os nexos causais que o geraram e quais têm sido seus impactos no campo do trabalho e da educação.

3 OS RUMOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO EM FACE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Na seção anterior, nos debruçamos sobre os fundamentos ontológicos da educação, o que nos permitiu apreender seus fundamentos e sua função social; além disso, apresentamos o trabalho e a educação nas sociedades pré-capitalistas, como também na sociedade capitalista. Nessa trajetória histórica abordamos as fases de desenvolvimento do capitalismo e o chamado Estado de Bem-Estar Social, para então passarmos ao estudo do fenômeno da crise estrutural do capital, que se inicia na década de 1970. Veremos agora como esta crise estrutural tem afetado a educação e o trabalho.

3.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NA PERSPECTIVA DE MÉSZÁROS

O capitalismo ao longo de sua história experimentou diversas crises, contudo, tais crises não atingiram o sistema como um todo e foram superadas. Já a crise que se inicia em 1970 possui um caráter global, afetando não só a economia, mas todas as esferas da vida social.

Para que possamos apreender o contexto dessa crise, é necessário que tenhamos antes uma compreensão do sistema do capital. O capitalismo é um modo de produção novo comparado aos seus antecessores; trata-se de um sistema repleto de contradições, que produz riqueza e pobreza na mesma proporção.

Sabemos que a história é mutável, que o ser social se reproduz ininterruptamente, mas os ideólogos do capital não têm levado isso em consideração, já que têm defendido o capitalismo, mesmo em sua crise estrutural, como um sistema eterno, vantajoso para todas as classes, quando a realidade é bem outra. Burguesia e proletariado vivem em mundos totalmente diferentes; nessa sociabilidade, “[...] as oportunidades de vida dos indivíduos [...] são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertencem estejam realmente *situados na estrutura hierárquica de comando do capital* [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 98, grifo do autor).

Em tal estrutura hierárquica, o proletariado não passa de uma mercadoria; a única propriedade que possui é sua força de trabalho. Logo, não se pode dizer que o capital é vantajoso para o trabalhador. Já a crise que acreditam ser superável é tida por nosso autor como insuperável.

O capital não é uma instituição, um ser animado, mas uma relação que detém uma lógica que não se pode controlar. O capital é, portanto, um sistema incontrolável, como esclarece Mészáros (2011, p. 96, grifos do autor):

Antes de mais nada, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma ‘entidade material’ – também não é [...] um ‘mecanismo’ racionalmente controlável, como querem fazer crer os apologistas do supostamente neutro ‘mecanismo de mercado’ (a ser alegremente abraçado pelo ‘socialismo de mercado’) – mas é, *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico.*

Como se pode observar, estamos diante de um sistema incontrolável, que se reproduz impondo sua lógica à humanidade. Essa sua incontrolabilidade tem uma razão de ser:

A razão principal porque este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura ‘totalizadora’ de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’, ou perecer, caso não consiga se adaptar. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, grifos do autor).

O capital é o sistema mais totalizador e controlador da história. Embora os trabalhadores sejam os mais prejudicados por sua lógica, não são os únicos subordinados aos seus ditames; os próprios capitalistas também estão sujeitos, pois “[...] têm de obedecer aos imperativos objetivos de todo o sistema, exatamente como todos os outros, ou sofrer as consequências e perder o negócio [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 98). Portanto, tanto o trabalhador como o capitalista são controlados pelas forças objetivas do sistema capitalista.

O capital, além de dominador e controlador, é também alienante. De acordo com Mészáros (2011, p. 935-936):

O capital é o modo de controle mais amplamente alienado da história, com sua estrutura de comando autoincluída, pois tem de operar pela estrita subordinação dos produtores – em todos os aspectos – a um sistema de tomada de decisão radicalmente divorciado deles. Esta é uma condição irremediável, devido ao caráter totalizador – e, em suas implicações objetivas, globalmente expansionista desde o início – do sistema que não pode compartilhar o poder, nem mesmo em grau mínimo, com o trabalho.

Temos um sistema, portanto, que subordina os produtores e os exclui das decisões, uma vez que se recusa a dividir o poder e os ganhos com o trabalho. Ao invés de dividir o

poder de decisão com o trabalho, o capital tem o subordinado sob os seus ditames ao longo do desenvolvimento capitalista.

Na atualidade, o capital tem enfrentado dificuldades para se manter, pois desde a década de 1970 vem sendo impactado com os efeitos de sua crise estrutural. Na concepção meszariana:

[...] a crise do capital que experimentamos hoje é fundamentalmente uma crise estrutural. Assim, não há nada especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. A última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de) exatamente isso. (MÉSZÁROS, 2011, p. 795, grifos do autor).

Não existe capitalismo sem crise, pois esta faz parte de sua lógica e é uma de suas contradições que lhe possibilitam progredir, assim como estender seu domínio. Portanto, as crises não serão extintas como querem ou sonham seus ideólogos. A crise estrutural não poderá ser superada, pois “[...] é a reveladora manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos [...]” (MÉSZÁROS, 2007, p. 62), limites esses que podem não só levá-lo à extinção, como também à extinção da humanidade.

No entendimento de Mézáros (2011, p. p. 795-796, grifos do autor), a crise estrutural do capital apresenta quatro aspectos principais:

[...] (1) *seu caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular [...]; (2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países [...]; (3) sua *escala de tempo é extensa, contínua*, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar* poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições sem perder sua energia.

Mesmo diante desses aspectos, ideólogos do capital asseveram que esta crise tem condições de ser superada com o passar do tempo, quando, na realidade, isso se mostra impossível. As crises anteriores a 1970 tiveram um caráter restrito, afetaram especificamente a economia e não atingiram todos os países. Diversamente dessas, a crise estrutural do capital tem afetado “[...] 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 [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 796-797, grifo do autor). Nesse sentido, a economia e todas as

dimensões da vida social estão sendo atingidas, com o agravamento dos problemas sociais e a redução dos recursos destinados à educação, à saúde e a tantos outros campos.

De acordo com Mészáros (2011, p. 916, grifos do autor):

No atual mundo capitalista, os argumentos a favor do mercado revelam a sua função ideológica apologética, na medida em que fazem uma total inversão da situação real. Pretende-se que ‘o mercado demanda’ – no serviço de saúde, no sistema educacional etc. – ‘disciplina’, ‘eficiência’, ‘crescente economia’ e outras coisas do gênero e que, portanto, o mercado ‘demanda cortes’ em todas as esferas de serviços de assistência social.

Os cortes de gastos, demandados pelo capital, se dão para amenizar os efeitos da crise sobre o capital; quanto às necessidades humanas, estas não são a sua prioridade. Os problemas sociais são administrados apenas para assegurar o desenvolvimento capitalista e para manter a ordem estabelecida.

As demandas sociais só são atendidas quando favorecem o capital, isto é, quando coincidem com a sua valorização, como ocorreu no Estado de Bem-Estar Social. Essa é uma lógica que nem mesmo os capitalistas podem modificar, pois

[...] seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral. (MÉSZÁROS, 2011, p. 100).

Para que a humanidade possa ter sua continuidade assegurada, precisará despertar, em especial o proletariado, que como sujeito revolucionário tem de promover uma revolução política com alma social⁴⁰ e estabelecer uma nova sociabilidade, pois o capital não irá modificar a sua lógica. As necessidades humanas e os valores serão sempre deixados de lado, como ressaltado por Mészáros (2007 p. 33-34, grifo do autor):

[...] significados e valores tornam-se preocupações legítimas nesse sistema reprodutivo apenas se são prontamente redutíveis aos ‘vínculos monetários’ (no que se refere aos indivíduos isolados), ou ao imperativo da *lucratividade*, quando o tema em questão é a relação de classe de exploração e dominação estrutural que assegura a acumulação na ordem social estabelecida.

⁴⁰ Uma revolução política com alma social é aquela em que ocorre a transformação a partir da raiz, da velha ordem social. Na perspectiva de Marx (1995, p. 90-91), “[...] a revolução em geral – a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações – é um ato político. Por isso, o socialismo não pode efetivar-se sem revolução. Ele tem necessidade desse ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. No entanto, logo que tenha início a sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, o socialismo se desembaraça do seu revestimento político”.

Isto significa que os únicos valores relevantes ao capital são aqueles que lhe convêm financeiramente, que dizem respeito ao lucro, pois são os que asseguram seu desenvolvimento. Nesse sistema não há uma relação humana entre capitalistas e trabalhadores, mas antes uma relação puramente econômica; é a lógica capitalista que impera. Através da exploração da classe trabalhadora, do trabalho vivo, este sistema se consolidou, e se mantém até hoje reduzindo os seres humanos a “custos de produção”, como afirma Mézáros (2000, p. 8):

[...] ao *status* de meros ‘custos de produção’ como ‘força de trabalho necessária’, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma ‘mercadoria comercializável’, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

O proletariado foi transformado numa mercadoria, e com o agravamento dos efeitos da crise estrutural, houve um aumento significativo do número de desempregados e dos problemas sociais. Os indivíduos não conseguem vislumbrar dias melhores ou outra forma de sociabilidade, porque “[...] o mundo do capital reivindica sua condição de eterna e indestrutível ‘gaiola de ferro’, da qual nenhuma escapatória pode ou deve ser contemplada” (MÉSZÁROS, 2000, p. 8-9). Desse modo, os problemas sociais e todas as contradições devem ser aceitos como sendo naturais.

Seguindo prioritariamente sua lógica de autorreprodução e reduzindo os seres humanos a meros “custos de produção”, o capital chegou à seguinte situação:

[...] a absoluta necessidade de atingir de maneira eficaz os requisitos da irreprimível expansão – o segredo do irresistível avanço do capital – trouxe consigo, também, uma intransponível limitação histórica. Não apenas para a específica forma sócio-histórica do *capitalismo* burguês, mas, como um todo, para a viabilidade do *sistema do capital* em geral [...]. (MÉSZÁROS, 2000, p. 9, grifos do autor).

O capital em sua forma burguesa impôs aos seres humanos a sua lógica de expansão, sem levar em consideração as consequências das estratégias adotadas, e ao longo do tempo “[...] teve de adotar algumas restrições racionais, que, diretamente, contradiziam suas mais profundas determinações como um sistema expansionista incontrolável [...]” (MÉSZÁROS, 2000, p. 9). Tais ações o levaram a atingir essa intransponível limitação histórica.

Esses limites, conforme o nosso autor,

[...] não podem ser transcendidos sem que o modo de controle prevalecente mude para um modo qualitativamente diferente. Quando esses limites são alcançados no desenvolvimento histórico, é forçoso transformar os parâmetros estruturais da ordem estabelecida – em outras palavras, ‘as premissas’ objetivas de sua prática – que

normalmente circunscrevem a margem global de ajuste das práticas reprodutivas viáveis sob as circunstâncias existentes [...]. (MÉSZÁROS, 2011, p. 216).

Mesmo diante de uma crise de dimensão global, de caráter insuperável, o capital continua resistindo. Em outros momentos o capital também esteve ameaçado; por exemplo, no século XX, o keynesianismo⁴¹, após a Segunda Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917⁴², foi a tentativa utilizada pelo capital para tentar superar suas limitações sistêmicas. No entanto, o que “[...] conseguiu foi somente a ‘hibridização’ do sistema do capital, comparado à sua forma econômica clássica (com implicações extremamente problemáticas para o futuro), mas não soluções estruturais viáveis” (MÉSZÁROS, 2000, p. 9).

Apesar do fracasso, nos dias atuais ainda se fala que o keynesianismo e o Estado de Bem-Estar Social deveriam ser adotados novamente, pois seriam a solução para os problemas sociais, a melhoria da educação e da saúde, isto é, das políticas públicas, quando na realidade o Estado de Bem-Estar Social direcionou os maiores investimentos ao complexo industrial-militar ao invés das políticas sociais.

Esse sistema em todas as suas formas capitalistas ou pós-capitalistas⁴³ é (e tem de permanecer) *orientado à expansão* e dirigido pela *acumulação*. Naturalmente, o que está em questão a esse respeito não é um processo designado à crescente satisfação da necessidade humana. Antes, é a expansão do capital como um fim em si mesmo, servindo à preservação de um sistema que não poderia sobreviver sem afirmar constantemente seu poder como um modo ampliado de reprodução. O sistema do capital é *antagônico* até o mais fundo de seu âmago, por conta da subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital, que usurpa totalmente – e deve sempre usurpar – o poder de decisão [...]. (MÉSZÁROS, 2007, p. 58, grifos do autor).

Enquanto a relação capital permanecer e os trabalhadores não assumirem o poder político e tiverem de volta os meios de produção que lhes foram tirados, o capital continuará a existir e a impor sua lógica, excluindo os trabalhadores das tomadas de decisão.

Com a crise estrutural, o sistema do capital sofreu uma tripla fratura:

⁴¹ O keynesianismo foi inspirado nas ideias de John Maynard Keynes e serviu para garantir a acumulação capitalista e não os interesses dos trabalhadores. De acordo com Mézáros (2011, p. 26): “Originalmente, o keynesianismo foi uma tentativa de oferecer uma alternativa à lógica de parada/avanço, pela qual as duas fases seriam administradas de forma equilibrada [...]. A duração excepcional da expansão do pós-guerra [...] deveu-se em grande parte às condições favoráveis da reconstrução do pós-guerra e pela posição dominante assumida pelo complexo industrial-militar financiado pelo Estado”.

⁴² A experiência soviética tentou implantar o socialismo, no entanto, a relação capital não foi superada. Segundo Mézáros (2011, p. 30), “[...] o sistema sociometabólico tornou-se ainda mais incontrolável do que em qualquer outra época no passado em razão do fracasso em substituir produtivamente a ‘mão invisível’ da antiga ordem reprodutiva pelo autoritarismo voluntarista das novas personificações ‘visíveis’ do capital pós-capitalista”.

⁴³ As sociedades pós-capitalistas compreendem os países do Leste Europeu, que juntos formaram a URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, após a Revolução Russa de 1917.

1) produção e seu controle; 2) produção e consumo; e 3) produção e circulação de produtos (interna e internacional). O resultado é um irremediável sistema ‘centrífugo’, no qual as partes conflituosas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos diferentes. (MÉSZÁROS, 2000, p. 11-12, grifo do autor).

A produção capitalista não obedece a nenhum planejamento ou controle global. Há a produção de uma imensa quantidade de mercadorias sem que se saiba se vão ser consumidas, visto que nem todos têm poder aquisitivo para adquiri-las. Assim, a grande massa da população, a classe trabalhadora, tem suas necessidades humanas negadas.

Outra tentativa do capital para manter sua autoexpansão foi a globalização⁴⁴. Difundida como um divisor de águas, não veio para aliviar o sofrimento da classe trabalhadora, mas para atender às necessidades do capital.

Para Mézáros (2000, p. 13), a globalização

[...] é apresentada como uma novidade completa, como se tal questão (da globalização) aparecesse no horizonte histórico somente há uma ou duas décadas com sua promessa de bondade universal, ao lado da outrora igualmente saudada e reverenciada noção da ‘mão invisível’. Mas, na realidade, o sistema do capital moveu-se inexoravelmente em direção à ‘globalização’ desde seu início. Devido à irrefreabilidade de suas partes constitutivas, ele não pode considerar-se completamente realizado a não ser como um sistema global totalmente abrangente. É por essa razão que o capital procurou demolir todos os obstáculos que permaneciam no caminho de sua plena expansão e porque ele deve continuar a fazê-lo enquanto o sistema perdurar.

A globalização vem se dando desde o momento em que o capitalismo iniciou sua expansão. Muitos países da Europa por meio da expansão marítima conquistaram novas terras para explorar, e assim mantiveram suas regalias. A globalização na realidade proporciona a desigualdade social e uma concentração de renda cada vez maior, pois os países desenvolvidos não buscam estratégias para o benefício dos subdesenvolvidos, mas para que estes continuem dependentes.

Entretanto, a crise em curso tem se aprofundado, de modo que está sendo experimentada não só nos países periféricos, como também nos países centrais, afetando os trabalhadores desses países, como aponta Mézáros (2011, p. 342):

Hoje estamos testemunhando um ataque em duas frentes à classe operária, não apenas nas partes ‘subdesenvolvidas’ do mundo, mas também, com implicações perigosas para a viabilidade continuada do modo estabelecido de reprodução sociometabólica, nos países capitalistas avançados. Estamos testemunhando: 1) um desemprego que cresce cronicamente em todos os campos de atividade, mesmo quando é disfarçado como ‘práticas trabalhistas flexíveis’ – um eufemismo cínico para a política deliberada de fragmentação e precarização da força de trabalho e para

⁴⁴ O termo globalização surgiu na década de 1980. Trata-se de um processo de integração social, econômica e cultural a nível mundial, que tem crescido bastante ao longo do tempo.

a máxima exploração administrável do trabalho em tempo parcial; e 2) uma redução significativa do padrão de vida até mesmo daquela parte da população trabalhadora que é necessária aos requisitos operacionais do sistema produtivo em ocupações de tempo integral.

Em todo o globo está presente o desemprego, o qual tem contribuído para a redução do padrão de vida dos indivíduos, como veremos no próximo item. Ao que tudo indica, a tendência é que os efeitos da crise se agravem a cada dia.

Conforme Mészáros (2011, p. 605):

[...] não é mais crível que a disjunção de necessidade e produção de riqueza – que vem a ser uma característica necessária da geração de riqueza sob o domínio do capital – possa sustentar a si própria indefinidamente, mesmo nos países de capitalismo mais avançado e privilegiado; ainda menos que possa satisfazer ‘no momento apropriado’ (graças a seu glorificado ‘dinamismo’) as necessidades elementares da vasta maioria da humanidade que agora tão insensivelmente despreza.

Há uma crescente precarização das condições de vida e de trabalho, como bem afirma Mészáros (2011, p. 802):

[...] Se não fosse pelo fato de o capital necessitar do trabalho vivo para sua autorreprodução ampliada, o pesadelo do holocausto da bomba de nêutrons certamente se tornaria realidade. Mas, já que tal ‘solução final’ é negada ao capital, somos confrontados com as consequências desumanizadoras das suas contradições e com a crise crescente do sistema de dominação.

A maquinaria, atualmente muito mais desenvolvida que na época da grande indústria, não pode substituir o trabalho vivo de uma vez por todas, pois ela não cria valor, apenas transfere valor, o que viabiliza o aumento da produtividade e da lucratividade. Quem realmente produz o valor, a mais-valia, é o trabalho humano potencializado. O capital não poderia progredir sem a força de trabalho.

Em momentos anteriores, uma das soluções para as crises foi a guerra, que funcionou como “[...] uma válvula de segurança do sistema do capital, pois ajudou a realinhar a relação de forças e criar as condições sob as quais a dinâmica expansionista do sistema poderia ser renovada por um período determinado, ainda que limitado [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 333). No entanto, as circunstâncias atuais não mais permitem este tipo de solução, exceto guerras pontuais.

Ao contrário do que aconteceu no passado, Mészáros (2011) observa que o capital não pode mais fazer uso de uma guerra mundial para tentar solucionar sua crise estrutural, pois muitos países detêm poderio bélico, bombas atômicas e armas nucleares suficientes para destruir o mundo, e isso não seria benéfico para o capital, pois este, apesar de ter a tecnologia

à sua disposição, necessita do trabalho vivo para a autorreprodução. Entretanto, isso não o impede de investir em guerras locais e pontuais, as quais têm causado muitas mortes e destruição.

Além da impossibilidade de uma terceira guerra, o sistema do capital enfrenta outros problemas. Segundo Mészáros (2011, p. 333):

[...] o que traz graves implicações para a viabilidade do sistema do capital não é apenas a impossibilidade do uso continuado da válvula de segurança das colisões militares totais, dada a ameaça que representam para a própria sobrevivência da humanidade. É igualmente importante ter em mente o fato de que as duas guerras globais do século XX, apesar de seu imenso impacto destrutivo, não conseguiram oferecer o espaço vital necessário à expansão econômica baseada no desenvolvimento pacífico.

Apesar de rentáveis, as duas grandes guerras patrocinadas pelo capital não tiveram o efeito esperado. Diante disso, o capital tem buscado alternativas, como as guerras pontuais, a destruição ambiental, a degradação do trabalho, a produção destrutiva, entre tantas outras.

Com essa crise, não se pode esperar que o capital recue e atenda às necessidades humanas, isso porque “[...] esperar que o capital limite a si próprio não é nada menos que esperar um milagre, pois o capital só poderia adotar a autorrestrrição como uma característica significativa de seu modo de operação se deixasse de ser capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 935). Então, a solução não seria controlá-lo, mas romper com a relação capital, destruindo todos os aparatos que asseguram a sua reprodução.

Vale lembrar que, o capital não é eterno, ele não se reproduz por si só, nem mesmo os países avançados podem abrir mão do trabalho vivo, pois as máquinas não produzem valor, elas apenas o transferem. O trabalho vivo, portanto, é que mantém este modo de produção; por isso só o proletariado pode dar um novo rumo à história.

Diante dos argumentos aqui postos, podemos ter uma dimensão do que a crise estrutural que ora experimentamos representa no presente e quais as perspectivas futuras para a humanidade, que pode vir a ser extinta juntamente com o capital.

Após essa discussão, a seguir veremos como essa crise tem afetado o trabalho, pois este é a base de sustentação da sociedade.

3.2 O TRABALHO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

O trabalho, intercâmbio orgânico do homem com a natureza, assim como concebido por Marx e Lukács, apesar de todas as mudanças ocorridas na organização do trabalho, continua sendo a categoria fundante do mundo dos homens, pois não há sociedade possível

sem o trabalho. Por remeter para além dele mesmo, o trabalho permitiu “[...] o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas, das relações sociais, de modo que a sociedade se torna cada vez mais desenvolvida e complexa [...]” (LESSA, 1999, p. 5).

Ao longo da história, o trabalho passou por processos de reorganização, como já vimos na seção anterior, quando nos referimos ao taylorismo e ao fordismo. Mas essas mudanças na forma de produzir e de organizar o trabalho não resultaram no cancelamento da categoria trabalho conforme Marx a concebeu, como afirmam vários autores. De acordo com Lessa (2011, p. 297), “não há qualquer argumento substancial a favor desta tese [...]”. Tais teses estão equivocadas, pois não existe sociedade sem o trabalho.

Com as transformações tecnológicas ocorridas no século XX, passamos a ter novas formas de se produzir o “conteúdo material da riqueza”, mas isso não implicou a extinção da categoria trabalho. Na concepção de Lessa (2011, p. 297-298):

As novidades que temos na reprodução e acumulação do capital, a sua alegada financeirização e internacionalização, aumentam a velocidade da sua circulação e potencializam a exploração do trabalho. Mas não cancelam nem atenuam o fato de todo o ‘conteúdo material da riqueza social’ ser produzido no intercâmbio orgânico com a natureza [...]. Nada indica ter se alterado o fato de que a circulação da riqueza pela sociedade continua sendo uma transferência, entre os assalariados e os diferentes setores da burguesia, da riqueza originalmente produzida pelo trabalho proletário.

As transformações tecnológicas contribuíram para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, para a reprodução ampliada do capital, como também para uma maior exploração do trabalho, tendo em vista ser o proletariado o produtor da mais-valia, que sustenta o sistema do capital. Nosso autor ainda esclarece que

[...] a produção de mais-valia apenas converte a riqueza já produzida pelo proletariado, que se encontra sob a forma de dinheiro no bolso dos indivíduos, em capital, de outros indivíduos. Não há hoje, como não havia na época de Marx, o processo da produção do capital externo ao intercâmbio orgânico com a natureza, a produção de um novo *quantum* do ‘conteúdo material da riqueza social’, mas apenas a conversão da forma dinheiro para a forma capital da riqueza já expropriada do proletariado. (LESSA, 2011, p. 298, grifo do autor).

A mais-valia, o motor que move e mantém o sistema capitalista, assim como à época de Marx, continua sendo aquela extraída no processo de produção, onde se dá a transformação da matéria natural em fins humano-sociais.

Com a crise estrutural do capital em 1970, o trabalho que até então tinha o fordismo como padrão de produção tanto no ramo automobilístico como em outros ramos da produção

industrial, passa por uma reestruturação produtiva⁴⁵. Esta foi uma das respostas do capital para tentar amenizar os efeitos de sua crise estrutural.

Com essa reestruturação, adota-se o sistema de produção toyotista, criado pelo engenheiro industrial da Toyota, Taiichi Ohno, no Japão. De acordo com Gounet (1999, p. 25), “a nova organização do trabalho foi implantada progressivamente, nas duas décadas de 1950 a 1970, na Toyota [...]”. As empresas japonesas nesse período precisavam se tornar tão competitivas quanto as americanas, caso contrário, podiam desaparecer. Enquanto muitos países já tinham implantado o fordismo, o Japão enfrentava dificuldades devido à sua localização.

Diante dessas circunstâncias, este sistema de organização, conforme Pinto (2010, p. 46),

[...] tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápidas e precisas que os demais, associada justamente à manutenção de uma empresa ‘enxuta’ e ‘flexível’. Isso era obtido pela focalização no produto principal, gerando desverticalização e subcontratação de empresas que passavam a desenvolver e a fornecer produtos e atividades, com utilização de uma força de trabalho polivalente – agregando em cada trabalhador atividades de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, entre outras responsabilidades.

Essa reorganização do trabalho permitiu ao capital manter seu processo de acumulação, uma vez que aumentou a exploração do trabalhador. No fordismo havia uma produção em massa e apenas um modelo de carro; agora adota-se o *just in time*⁴⁶, isto é, produz-se só o necessário, e modelos variados. Os trabalhadores, que antes executavam apenas uma função de forma repetitiva, com o toyotismo, passam a operar em média cinco máquinas cada um; exigem-se assim trabalhadores polivalentes. Além disso, instala-se o *kanban*, “[...] uma espécie de placa que indica muitas coisas, porém a mais importante é a peça ou elemento ao qual está ligada. [...] É um método rápido, fácil e essencial” (GOUNET, p. 27, grifo do autor). Nesse contexto, a nova organização da produção atinge um patamar

⁴⁵ Segundo Alves e Tavares (2006, p. 440): “A reestruturação produtiva do capital assegura um exército de reserva de proporções imensas, a tal ponto que é cada vez menor o movimento de saída e de entrada de trabalhadores que caracteriza essa categoria. E, ao lado disso, garante também a liberdade de que o capital necessita para continuar se reproduzindo”.

⁴⁶ Segundo Pinto (2010, p. 69, grifo do autor): “A tradução literal dessa expressão seria ‘no tempo certo’. Todavia, seu significado é mais abrangente: organizar-se sob o regime *just in time* significa produzir somente o que é necessário (seguindo exatamente as especificações do cliente), na quantidade necessária (nem mais, pois se deve abolir o estoque, nem menos) e no momento necessário (nem antes, o que significa ter um ‘estoque’ na forma de capacidade produtiva ociosa, nem depois)”. Com isso, temos empresas enxutas, com um estoque mínimo, e trabalhadores multifuncionais e polivalentes.

elevado, mas isso não cancelou a categoria trabalho, pois os trabalhadores continuaram a produzir a riqueza.

Outra característica a ser ressaltada em relação ao toyotismo diz respeito à flexibilização da organização do trabalho. Esta flexibilização, “[...] geralmente apresentada como geradora de emprego, é uma das mais eficientes modalidades de exploração do trabalho já utilizada pelo capital [...]” (ALVES; TAVARES, 2006, p. 436). Temos, portanto, mais um meio de exploração do capital sobre o trabalho, pois o emprego estável é algo escasso, devido à crise estrutural.

Na visão de Mészáros (2006a, p. 27, grifo do autor):

Atualmente, nenhum setor do trabalho está imune à miséria desumana do desemprego e do ‘trabalho temporário’ (*casualisation*). Na verdade, o ‘trabalho temporário’ é chamado, em algumas línguas de ‘precarização’, apesar de, na maioria dos casos, seu significado ser tendenciosamente deturpado como ‘emprego flexível’.

Essa é a uma realidade não mais de um ou dois países, ou mesmo dos países periféricos, mas uma realidade global. O emprego temporário é uma modalidade de trabalho que não traz estabilidade ao trabalhador; trata-se de mais uma forma de precarização do trabalho. Com a crise estrutural do capital, o trabalho, que já estava submetido aos seus ditames, sofre uma degradação ainda maior.

Na atualidade, os indivíduos experimentam o desemprego crônico, como expressão de um dos limites absolutos⁴⁷ atingidos pelo capital, representando uma ameaça, já que envolve todo o sistema e não mais um conjunto de países.

Como expõe Mészáros (2011, p. 333, grifo do autor):

[...] uma coisa é imaginar o alívio ou a remoção do impacto negativo do desemprego em massa de um, ou mesmo em mais de um, país particular – mediante a transferência de sua carga para alguma outra parte do mundo, ‘ao melhorar a posição competitiva’ do país ou dos países em questão: um remédio tradicional nos textos, de que até hoje se ouve falar. Entretanto, outra coisa completamente diferente é sonhar com essa solução quando a doença afeta todo o sistema, estabelecendo um limite óbvio ao que um país pode fazer para ‘mendigar ao vizinho’, ou mesmo o resto do mundo, caso se trate do país hegemônico mais poderoso, caso dos Estados Unidos no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Sob essas circunstâncias, ativa-se a ‘explosão populacional’, sob a forma de *desemprego crônico*, como um limite absoluto do capital.

⁴⁷ Entre os limites absolutos alcançados pelo capital, nosso autor destaca quatro em especial: o capital transnacional e as restrições impostas pelos Estados nacionais, a questão ambiental, a liberação das mulheres e o desemprego crônico. Segundo Mészáros (2011, p. 220), “[...] a expressão ‘limites absolutos’ não implica algo absolutamente impossível de ser transcendido, como os apologistas da ‘ordem econômica ampliada’ dominante tentam nos fazer crer para nos submeter à máxima do ‘não há alternativa’. Esses limites são absolutos apenas para o sistema do capital, devido às determinações mais profundas de seu modo de controle sociometabólico”.

Em outros momentos, como nos aponta o autor, era possível atenuar a questão do desemprego, buscando subsídio noutros países, mas diante de uma crise que atinge todo o globo, essa alternativa se tornou inviável e ineficaz. Assim como os países periféricos, os países avançados não mais estão livres do desemprego. Os números só têm aumentado a cada dia. A situação chegou a tal ponto que até mesmo trabalhadores altamente qualificados não estão conseguindo se inserir no mercado de trabalho.

Conforme Mészáros (2011, p. 1005, grifos do autor):

[...] o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis [...].

A situação posta por nosso autor é desanimadora para quem está à procura de emprego, mas é a realidade posta. Antes, o desemprego podia até ser atribuído à falta de qualificação, porém à medida que passa a atingir todos os países e profissionais altamente qualificados, mostra que o problema é bem maior do que se pensa. Na realidade, estamos diante de uma das contradições do capital, que ele tem tentado ocultar por meio de estatísticas que “[...] podem estar sendo falsificadas, ou arbitrariamente definidas e redefinidas não somente na América, mas em cada país do então chamado ‘capitalismo avançado’” (MÉSZÁROS, 2006a, p. 29).

Mészáros (2011, p. 1006) assinala que:

O capital, quando alcança um ponto de saturação em seu próprio espaço e não consegue simultaneamente encontrar canais para nova expansão, na forma de imperialismo e neocolonialismo, não tem alternativa a não ser deixar que sua própria força de trabalho local sofra as graves consequências da deterioração da taxa de lucro.

Deixar sua força de trabalho à mercê da fome e da miséria ou desempregada não faz diferença nenhuma ao capital, exceto se isso vier a prejudicar seu processo de acumulação. Como anota Mészáros (2011, p. 1.006):

[...] os problemas do trabalho são meramente avaliados em termos parciais (ou seja, como questões locais de grupos fragmentados, estratificados e divididos de trabalhadores), eles permanecem um mistério para a teoria, e nada além de causa da crônica frustração na prática social politicamente orientada.

Os problemas enfrentados pela classe trabalhadora são avaliados de forma fragmentada e superficial, pois não é da natureza do capital prover as necessidades desta classe.

Submetido aos desmandos do capital, o trabalhador se encontra desprotegido e, sem seus meios de produção, vê-se obrigado a aceitar as condições de vida e de trabalho oferecidas pelo capital, para manter a si e a sua família, perpetuando assim a força de trabalho e a reprodução desse sistema.

Segundo Mészáros (2007, p. 146) o capital, apesar de tudo,

[...] deve manter seu impulso inexorável em direção aos seus alvos autoexpansivos, por mais devastadoras que sejam as consequências, ou, do contrário, perde a capacidade de controlar o metabolismo social de reprodução. Não há interposição, nem sequer a mínima atenção às considerações humanas.

Os seres humanos são vistos como meros custos de produção, e os trabalhadores como uma mercadoria. Diante da crise, Mészáros destaca dois obstáculos em especial: a “flexibilidade” e a “desregulamentação”.

Os obstáculos reais enfrentados pelo trabalho, no presente e no futuro próximos, podem ser resumidos em duas palavras: ‘flexibilidade’ e ‘desregulamentação’. Dois dos *slogans* mais apreciados pelas personificações do capital nos dias atuais, tanto nos negócios como na política, soam interessantes e progressistas. E, muito embora sintetizem as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo, pretendem ser tão recomendáveis, para toda criatura racional, como a maternidade e a torta de maçã, pois a ‘flexibilidade’ em relação às práticas de trabalho – a ser facilitada e forçada por meio da ‘desregulamentação’ em suas variadas formas –, corresponde, na verdade, à desumanizadora precarização da força de trabalho. (MÉSZÁROS, 2006a, p. 33-34, grifo do autor).

Tanto a “flexibilidade” quanto a “desregulamentação” fazem parte da ideologia neoliberal; são as respostas do capital para o enfrentamento da crise. Ambas têm contribuído para a precarização da força de trabalho.

Apesar de todos os problemas ocasionados pela crise estrutural, “[...] a real selvageria do sistema continua inabalada, não só porque expulsa mais e mais pessoas do processo de trabalho, uma contradição típica, como também prolonga o tempo de trabalho, aonde quer que o capital possa ir [...]” (MÉSZÁROS, 2006a, p. 35). Esse prolongamento do tempo de trabalho representa “[...] uma tendência extremamente significativa e de longo alcance: o retorno da mais-valia absoluta, em uma extensão crescente nas últimas décadas, nas sociedades de ‘capitalismo avançado’” (MÉSZÁROS, 2006a, p. 38).

Além desse retorno da mais-valia absoluta nos países avançados, em alguns países também foi retomado o trabalho feminino, a exemplo da Itália, e o trabalho infantil, como na Inglaterra. O capital tem buscado todas as estratégias possíveis para amenizar as perdas causadas pela crise. A famosa globalização, com suas promessas de levar o desenvolvimento

a todos os países, não passa de mais uma das estratégias do capital para assegurar sua autorreprodução.

No dizer de Mészáros (2006a, p. 38):

[...] a crise de acumulação de capital na era da globalização tem criado novas e grandes dificuldades, em vez de resolver as iniquidades do sistema há muito tempo contestadas, como os ‘otimistas’ porta-vozes da ‘globalização’, sem nenhum problema, querem nos fazer acreditar, pois as margens da viabilidade produtiva do capital estão diminuindo (daí o impulso à mais-valia absoluta), apesar de todos os esforços dos Estados capitalistas – individualmente ou em conjunto, como nos encontros do G7/G8 – para expandir, ou pelo menos manter firmes as margens produtivas do sistema. Na realidade, só pode haver um caminho para tentar alargar as margens contraídas da acumulação de capital: a expensas do trabalho.

O que se quer manter são as margens de lucro do capital e não a solução dos problemas enfrentados pela humanidade. Ainda se referindo à globalização, o nosso autor afirma que esta é uma farsa que, ao invés de resolver os problemas, “[...] é o modo antagônico pelo qual o avanço produtivo e o controle do metabolismo social lançam uma parcela crescente da humanidade na categoria de trabalho supérfluo [...]” (MÉSZÁROS, 2006a, p. 31). A partir disso, apreendemos a funcionalidade da globalização e suas reais consequências, as quais só agravam ainda mais os problemas sociais, a desigualdade social e o desemprego.

Se em momentos anteriores o trabalho conseguiu algumas concessões, isto já não é mais possível, pois o momento é de cortes de gastos, de retirada de direitos trabalhistas e de sucateamento dos serviços. Quando o Estado ofereceu saúde, educação, habitação e emprego no pós-Segunda Guerra Mundial, a situação era totalmente diferente e a economia se encontrava em outras condições.

Como apontado por Mészáros (2006a, p. 40):

[...] as conquistas reformistas do passado foram precedidas de um crescimento contínuo do bolo, elas surgiram sob condições econômicas favoráveis como concessões do capital; portanto, a questão de ‘realinhar o bolo a favor do trabalho’ nunca foi de fato considerada, uma vez que o capital se apropria sempre da parte do leão. Agora, devido à crise estrutural do capital e ao estreitamento da margem de viabilidade do sistema produtivo, torna-se absolutamente necessário ‘realinhar o bolo econômico do país’, mais do que nunca, em favor do capital, para assegurar uma ‘recuperação do trabalho fragmentado’, graças à passividade e à resignação da força de trabalho.

O Estado nunca visou o atendimento das necessidades dos trabalhadores, nem assumiu uma feição social; o que houve no pós-1945 foi um Estado em consonância com os interesses do capital, o qual ficou com a maior parte do bolo, isto é, da riqueza produzida. O tal Estado benfeitor também foi o responsável pela cooptação do movimento dos trabalhadores, que desde então têm lutado pela manutenção dos direitos conquistados e nem isso têm

conseguido, pois “a novidade radical da nossa época é que o sistema do capital já não está em posição de conceder seja o que for ao trabalho, em contraste com as conquistas reformistas do passado [...]” (MÉSZÁROS, 2006a, p. 41). Essa é a realidade que o trabalhador, o produtor do “conteúdo material da riqueza”, tem enfrentado em busca da sobrevivência, numa sociabilidade que o explora e que nem sequer o deixa usufruir da riqueza que ele produz.

Não é da natureza do capital levar em consideração as necessidades humanas, as suas vontades; por isso, para manter-se em vigor diante de sua crise estrutural, ele vem “[...] maximizando a exploração do ‘tempo de trabalho necessário’ da força de trabalho empregada e ignorando totalmente o ‘tempo disponível’ na sociedade de forma geral, pois deste não pode extrair lucro” (MÉSZÁROS, 2006a, p. 43). O que está em jogo para o capital não é a sobrevivência da humanidade, mas a sua autorreprodução.

Não só nos dias atuais, como desde a instauração do capitalismo, o operário tem sua vida limitada pelo trabalho; este não lhe é prazeroso, pelo contrário, é visto como algo sacrificante, tão só um meio de assegurar sua existência. Os frutos de seu trabalho vão para as mãos de terceiros ao invés das suas. Portanto, o trabalho se torna uma frustração. O operário vende a sua força de trabalho “[...] aos que oferecem mais, aos possuidores de matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, isto é, aos capitalistas” (MARX; ENGELS, 2011, p. 31), os quais extraem deles a mais-valia e lhes pagam salários que mal dão para adquirir o básico.

A crise estrutural do capital tem se expandido e agravado cada vez mais os problemas sociais, e só o proletariado, o sujeito revolucionário, pode mudar o rumo da história ou deixar que ela prossiga rumo à sua destruição.

Segundo Mészáros (2006a, p. 44):

[...] a realização até mesmo de alguns dos nossos mais limitados objetivos requererá mobilização em massa de empregados e desempregados, conduzidos pela solidariedade com os problemas que todos nós somos obrigados a partilhar. [...] Só um movimento de massa socialista radical pode adotar uma alternativa estratégica que regulamente a reprodução social metabólica – algo absolutamente imprescindível no futuro – com base no tempo disponível, pois, devido aos constrangimentos insuperáveis e às contradições do sistema do capital, qualquer tentativa de introduzir o tempo disponível como o regulador dos intercâmbios sociais e econômicos – o que teria de significar colocar grandes quantidades de tempo livre à disposição das pessoas, libertadas pela redução do tempo de trabalho bem além dos limites de 20 horas de trabalho por semana – atuaria como dinamite social, fazendo explodir a ordem reprodutiva estabelecida do alto firmamento, pois o capital é totalmente incompatível com o tempo livre utilizado autonomamente e de forma significativa por indivíduos sociais livremente associados.

A solução apontada por Mészáros é necessária, mas implica uma série de questões. A classe trabalhadora se encontra bastante fragmentada, o capitalismo não só induziu as pessoas ao individualismo, como também cooptou o movimento dos trabalhadores. Nessas circunstâncias, nos dias atuais, cada categoria profissional tem sua bandeira de luta e não há uma união entre todos os trabalhadores quando se trata de lutar por melhorias, pois estes não se sentem pertencentes à mesma classe. Infelizmente, a classe trabalhadora vive um momento contrarrevolucionário, mas o proletariado continua sendo o sujeito que fará a revolução.

Diante dos argumentos aqui apresentados, podemos apreender a situação do trabalho nesse contexto de crise estrutural do capital. Estamos diante de uma situação histórica em que o trabalho continua sendo a categoria fundante, embora tenha ocorrido um novo processo de reorganização da produção, o toyotismo. O desemprego crônico tem atingido o sistema como um todo, e mesmo assim o capital não tem cedido. Portanto, cabe à humanidade, mais especificamente ao proletariado, agir e dar um novo rumo não só ao trabalho, mas também à sua própria vida.

Após verificarmos as condições em que se encontra o trabalho em face da crise estrutural do capital, no item a seguir passaremos a discutir os impactos sobre a educação.

3.3 A EDUCAÇÃO EM FACE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Até aqui, nossa pesquisa nos permitiu constatar que a educação moldou-se ao longo da história conforme as necessidades de reprodução de cada formação social. Diferentemente dos modos de produção anteriores, com o capitalismo a educação formal passa a destinar-se à classe trabalhadora e a burguesia lhe designa um papel importante, atribuindo-lhe a partir de então a preparação da força de trabalho, como também outras funções “[...] nada desprezíveis de socialização, legitimação, individualização dos conflitos sociais, homogeneização ideológica” (ENGUIITA, 1993, p. 287), as quais têm contribuído para a sua manutenção, mesmo em face da crise estrutural do capital.

Desde que a crise estrutural se iniciou em 1970, todas as esferas da vida social foram afetadas; a educação também precisou se adequar às novas exigências do mercado de trabalho, assim como fazer com que aos indivíduos continuassem convictos de que essa sociedade é a melhor, que é eterna, e por isso não há motivo para rejeitá-la.

Neste item buscaremos responder às seguintes questões: se no capitalismo a educação exerce a função de preparar a força de trabalho e difundir a ideologia dominante, que tipo de educação está sendo destinada aos indivíduos em face da crise estrutural do capital? Quais as

consequências dessa crise para a educação? É possível termos uma educação diferente da que temos atualmente?

No que diz respeito à preparação da força de trabalho, esta precisou se adequar às necessidades impostas pela reestruturação produtiva, uma das respostas do capital para amenizar os efeitos da crise. Com essa reestruturação, um novo padrão produtivo foi adotado, o toyotismo. Essa nova organização do trabalho passa a exigir um perfil diferente do trabalhador que se tinha até então. Passou-se a exigir do trabalhador muito mais que força muscular e poucos conhecimentos, sendo requerida a utilização da sua capacidade cognitiva para solucionar problemas imprevistos. Para tanto, a partir de então, a educação precisou passar por ajustes, para oferecer ao trabalhador “[...] uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção” (TONET, 2012, p. 14). Como se pode perceber, o trabalhador a partir de então é formado para se adequar a vários empregos ou funções.

Se antes a educação preparava a força de trabalho para o almejado emprego, agora ela deve formar trabalhadores polivalentes e multifuncionais, pois não se tem mais a estabilidade. Nesse contexto, a educação exigida é aquela que

[...] especialize para funções complexas e qualifique para atividades simples, que esteja dirigida para trabalhadores empregados, mas também desempregados, subempregados etc. Trabalhadores pertencentes à massa de pessoas jovens e adultas pauperizada, que dificilmente encontrarão comprador para sua força de trabalho, mas que o capital precisa manter vivos, para desenvolver atividades braçais simples na indústria ou no comércio, assim como nos setores de serviços em geral (limpeza, transporte), terceirizados e no campo da informalidade. (AMORIM; JIMENEZ; BERTOLDO, 2017, p. 84).

Uma formação polivalente como podemos perceber, que prepare o trabalhador para “n” funções e “n” empregos e que deve destinar-se a todos, independentemente de sua situação, pois mesmo aqueles que compõem o exército industrial de reserva podem ser requisitados em algum momento, seja na indústria, no comércio, no setor de serviços etc., ou em determinados ciclos da produção.

À medida que a crise estrutural foi se expandindo, o desemprego foi se propagando, e com isso, “[...] há algumas décadas [...], o contingente de trabalhadores sem perspectiva de emprego é cada vez maior [...]” (AMORIM; JIMENEZ; BERTOLDO, 2017, p. 84-85). Mas em nenhum momento o desemprego foi visto como inerente ao sistema do capital, pelo contrário, se o indivíduo está fora do mercado de trabalho, a culpa é exclusivamente sua, e não do sistema. Por isso, é cada vez mais ouvir nos meios de comunicação o discurso de que

as oportunidades existem, as pessoas é que não têm a qualificação exigida para assumir os postos de trabalho disponíveis. Todavia, tal discurso não condiz com a realidade, pois no capitalismo inexistem igualdade de oportunidades.

Segundo Mészáros (2011, p. 295):

A defesa insincera da ‘igualdade de oportunidades’ associada à ‘imparcialidade’ e à ‘justiça’ serve a um objetivo apologético, pois, ao eliminar a verdadeira igualdade do rol das aspirações legítimas, as hierarquias estruturais do sistema do capital são reforçadas e se tornam provedoras indispensáveis das vazias ‘oportunidades’ prometidas e, ao mesmo tempo, são aclamadas por sua ‘imparcialidade’ e por sua ‘justiça’, que tornam possível a ‘igualdade de oportunidades’. O fato de o prodigioso avanço na produtividade ocorrido nesses últimos duzentos ou trezentos anos não ter conseguido transformar em realidade qualquer dessas promessas não preocupa os apologistas, pois eles poderão sempre retorquir que as pessoas é que são culpadas por não saberem aproveitar as ‘oportunidades’.

Igualdade, imparcialidade e justiça não existem no capitalismo, contudo os indivíduos são levados a crer que existem e que eles é que não sabem aproveitá-las. Como afirma Enguita (1989, p. 6):

[...] nossa sociedade nutre uma imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e autculpabilização. A suposição da igualdade de oportunidades converte a todos, automaticamente, em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados [...].

Esse discurso de que a educação pode assegurar uma vaga no mercado de trabalho não passa de um mecanismo para desviar a atenção da verdadeira causa; é mais uma estratégia do capital para se desviar da culpa e ocultar a raiz do problema. Nesse contexto, não cabe ao sistema garantir o emprego, cabe ao trabalhador individual

[...] a responsabilidade de tornar-se e manter-se empregável, desviar sua atenção quanto ao sistema que produz o desemprego, atingindo, assim, um objetivo primordial para a sua manutenção, que é, precisamente, impedir, o mais possível, que enxerguemos a realidade objetivamente, ou seja, que reconheçamos as contradições, os desacertos de um sistema que produz miséria e a infelicidade humana. Nesse sentido, ao invés de investir na luta coletiva pela transformação desse sistema desumano, o trabalhador é induzido a fechar-se no âmbito restrito de sua desamparada individualidade, tão somente tentando mudar sua subjetividade, investindo no seu *marketing* pessoal, apostando na apregoada formação contínua, realizando curso após curso de requalificação, ou simplesmente cobrando de si o fato de eventualmente não reunir as condições financeiras para tanto e, acima de tudo, fragmentando-se como classe, lançando-se na arena da competição ferrenha de uns contra os outros pelas poucas vagas no mercado. (JIMENEZ, 2005, p. 250-251, grifo da autora).

O sistema do capital se ergueu e se mantém até hoje sem deixar transparecer o quão contraditório ele é; portanto, é conveniente para ele que os trabalhadores se fechem na sua

individualidade, que pensam que suas condições de vida irão melhorar se investirem em formação e mais formação, quando, na realidade, esse individualismo termina por conduzir a uma luta de todos contra todos, na disputa pelos raros empregos que ainda existem. Temos como consequência dessa disputa a fragmentação da classe trabalhadora; cada categoria profissional tem sua bandeira de luta, não se reconhecendo como membro da mesma classe. Manter essa fragmentação é primordial para a manutenção do sistema, pois a única classe que pode destruí-lo é o proletariado – por isso, quanto mais fragmentação, melhor.

Temos uma sociedade extremamente contraditória, que não tende jamais a atender às necessidades humanas, mas mesmo assim é propagada como a melhor. Essas ideias tão essenciais à manutenção do capital estão sendo ainda mais reforçadas com a crise estrutural. Estudos já apontam, como o do próprio Mészáros (2011), que essa crise é insuperável e que o capital caminha rumo à sua destruição. Nos dias de hoje, o capital tem necessitado cada vez mais da educação.

Conforme Moreira e Maceno (2012, p. 185), nesse contexto de crise estrutural,

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, 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.

O capital não precisa de pessoas que questionem a ordem vigente ou que tenham acesso a uma educação que revele a sua face sombria; precisa sim de indivíduos conformados, passivos, dóceis, fáceis de manipular e que só enxerguem o que capital quer que eles enxerguem.

Além de ter se adequado às novas exigências do capital em crise, a educação também se tornou um negócio rentável para o capital, de forma que tem sido alvo de um processo de mercantilização. Segundo Moreira e Maceno (2012, p. 185), “[...] 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”. Isso nada mais é do que uma estratégia do capital para minimizar os efeitos de sua crise e prosseguir com seu processo de acumulação.

Na concepção de Mészáros (2006b, p. 263-264, grifos do autor):

As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as

pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos ‘contribuem para manter uma concepção do mundo’ e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo.

A educação transmitida aos indivíduos faz com que interiorizem as pressões externas, com que mantenham essa concepção de mundo da sociedade de mercadorias, sem nenhum questionamento da ordem estabelecida. De acordo com Mészáros (2008, p. 44), “[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”, de forma a assegurar a perpetuação do sistema. Assim,

Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da ‘objetividade científica’ e da ‘neutralidade de valor’. As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista, sujeitando os indivíduos – como uma questão de determinação estruturalmente assegurada – ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudessem fugir à áspera situação da escravidão assalariada. Assim, o ‘capitalismo avançado’ pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80-81).

Os valores, os ideais e os comportamentos são destinados à reprodução dessa sociabilidade. Os ideólogos do capital defendem a sua supremacia, as suas vantagens, mas não as suas consequências para a humanidade, em especial para a classe trabalhadora, que alienada pelo sistema não vislumbra a possibilidade de uma sociedade diferente.

A educação foi institucionalizada para atender às necessidades do sistema, tanto é que, até hoje, essa educação é desigual e limitada. As crianças vão à escola porque esta foi a instituição escolhida para formar a futura força de trabalho, nos moldes do capital.

Segundo Freitag (1980, p. 47):

[...] a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia de classe, sujeitando-se ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição é, por sua vez, a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível. É, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitar, com docilidade, sua condição de explorados, ou de adquirir o instrumental necessário para a exploração da classe dominada.

À escola coube a função de transmitir os conhecimentos, os valores e os comportamentos conforme as exigências da sociabilidade burguesa, a qual sujeita os

indivíduos aos desmandos do capital. Um dos efeitos da crise estrutural do capital sobre a educação tem sido o rebaixamento e o esvaziamento de conteúdos⁴⁸, como também uma alteração nos papéis da escola e do professor⁴⁹.

De acordo com Enguita (1993, p. 231):

A escola pode crescer e sua estrutura mudar em função da forma como a sociedade entende as necessidades de produção, por imperativo da legitimação meritocrática, pela crescente demanda popular de educação, por uma tentativa de disfarçar o desemprego, em nome da conciliação de classes dentro de um estado ou por outras razões, mas quaisquer que sejam as causas primeiras e/ou aparentes, sempre há um processo que tende a produzir um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede.

As mudanças na escola ocorrem de acordo com as necessidades da produção, mas o patrimônio histórico produzido pelo gênero humano é transmitido de maneira restrita, pois tende a se ajustar às necessidades do mercado, logo, o que a escola ensina é o que a produção necessita. E nem sempre essa preparação para o mercado é satisfatória, pois há uma contradição no que se refere à qualificação.

Ainda segundo Enguita (1989, p. 231):

Durante alguns poucos anos, a educação formal deve qualificar os futuros trabalhadores para toda a sua vida ativa. Então, como os negócios, a melhor forma de não perder tudo é dispersar o risco ou, o que dá no mesmo, diversificar as inversões, o que no caso da educação significa que é menos arriscado ensinar um pouco de tudo que tudo de um pouco. Este é o sentido da polivalência que a escola, em princípio, oferece: não o domínio de um conjunto de ofícios qualificados, nem qualquer coisa que se pareça com isso, mas a simples capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho da baixa qualificação.

Os indivíduos frequentam a escola por um determinado número de anos; nesse período são qualificados para toda a vida ativa. Imprevistos podem acontecer, a sociedade pode mudar e a organização da produção, também. Diante disso, o indivíduo pode se deparar com uma situação para a qual não foi preparado. Hoje, a crise estrutural tem deixado isso em evidência,

⁴⁸ Esses efeitos podem ser vistos no Brasil. Segundo Jimenez (2005, p. 243), “traçando um quadro radicalmente impiedoso da educação brasileira, ousamos alegar que, quer se tome em conta o ensino fundamental, o médio, e o superior, quer se aborde a questão nos limites do ensino supletivo ou da formação profissional, a educação do trabalhador brasileiro vem estampando, no contexto das reformas gestadas no espírito da última LDB (LDB 9394/96), a marca da fragmentação e do aligeiramento, da mercantilização e da manipulação elevadas a patamares que beiram o insuportável”.

⁴⁹ Ainda em se tratando da educação em nosso país, temos a “Escola sem Partido” e a “Escola Livre”, “[...] duas das mais novas expressões que centralizam o polêmico debate sobre a educação no país que, extrapolando o âmbito das escolas e universidades, chega às ruas, ao parlamento, à esfera jurídica e à mídia em geral. O debate sobre a educação a partir desses ‘novos achados’ tem implicações sobre o currículo escolar, o livro didático, o papel da escola e, sobretudo, a prática pedagógica do professor. Acham-se todos sob a ameaça de um retorno ao passado, com suas concepções caducas, amarrotadas, supostamente consideradas superadas”. (BERTOLDO, 2017, p. 141).

pois temos uma sociedade marcada pelo desemprego crônico, de forma que nem os profissionais altamente qualificados estão conseguindo se inserir no mercado de trabalho; além disso, a reestruturação produtiva, tem exigido que a escola forme profissionais polivalentes, para que possam se inserir aos mais diversos postos de trabalho, mas nem isso vai lhes assegurar o emprego, pois estes estão cada vez mais raros.

Diante dessa realidade, há quem proponha soluções, quem critique a desumanidade do sistema, mas não se pode ir além. No passado, houve os socialistas utópicos, como Robert Owen, que propuseram reformas na educação em face das desumanidades do capitalismo, mas fracassaram, pois a lógica do capital não lhes permitiu realizar o que almejavam.

De acordo com Mészáros (2008, p. 26, grifos do autor):

Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados.

Diante da crise, a educação não está mais conseguindo exercer suas funções de forma a atender às exigências do capital. Nesse contexto, teóricos da educação propõem soluções. Entre as respostas encontradas, duas sobressaem, uma de caráter conservador e a outra progressista. Vejamos:

[...] uma primeira (desnecessário dizer que não há homogeneidade no seu interior), que pode ser chamada de conservadora, vai no sentido de apontar a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências e, especialmente, de enfatizar a necessidade de parcerias da escola com a “comunidade” e com as empresas. Neste sentido, é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos. (TONET, 2012, p. 32).

Os teóricos que defendem essa solução propõem apenas uma reforma na educação, em suas leis, políticas, métodos, técnicas e conteúdos, parcerias entre a comunidade e as empresas, mas isso não resolverá os problemas. Essa reforma vai apenas atender às necessidades do mercado, que precisa de profissionais polivalentes. Com relação à crise estrutural do capital, os defensores desta primeira resposta acreditam que ela, assim como as crises anteriores, é passageira e que ao seu término a humanidade será beneficiada.

A segunda resposta apontada por Tonet (2012) também não é homogênea no seu interior, mas, ao contrário da primeira, possui um caráter progressista e responsabiliza as

políticas neoliberais pela intensificação dos problemas sociais, de forma que se estas fossem substituídas por outras, poderíamos construir uma sociedade mais justa e igualitária.

No capitalismo, justiça e igualdade não existem, nem existirão se as políticas forem substituídas. No entendimento do nosso autor, essa segunda resposta propõe algo inviável, que é o controle da lógica do capital; este jamais terá como objetivo central o atendimento das necessidades humanas. Esta resposta “supõe que ‘um outro mundo é possível’, ‘uma outra educação é possível’, sem, contudo, exigir a superação radical do capital” (TONET, 2012, p. 33). Outra sociedade é possível, outra educação também, mas para que isso aconteça o modo de produção vigente precisa ser suplantado.

Tonet ainda ressalta que:

É esta segunda resposta que põe ênfase numa ‘educação cidadã crítica’. Vale dizer, numa educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão de obra para o capital, mas que sejam *trabalhadores e cidadãos*. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária. Daí por que as palavras-chave são ‘educação cidadã crítica’, ‘educação democrática’, ‘educação participativa’, ‘educação emancipadora’, ‘educação humanizadora’. (TONET, 2012, p. 33, grifo do autor).

A educação no capitalismo tem como uma de suas funções formar os indivíduos para o não questionamento da ordem, para a reprodução e a perpetuação do sistema; por isso, propor a formação de cidadãos que lutem por seus direitos não é a solução para os problemas enfrentados pela educação, e muito menos pela sociedade. A cidadania tem seus limites; se as pessoas tivessem suas necessidades atendidas, elas nem precisariam lutar por direitos; as pessoas só o fazem porque o capitalismo não satisfaz as necessidades humanas.

Em sua tese de doutorado, intitulada *Educação, cidadania e emancipação humana*, Tonet demonstra a natureza essencialmente limitada da cidadania. Para o autor, “a cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários” (TONET, 2012, p. 34). Na realidade, eles não são iguais, pois enquanto o capitalista tem o dinheiro e os meios de produção, o trabalhador só tem a sua força de trabalho, e a vende para sobreviver.

Como podemos perceber, as respostas são distintas, mas nenhuma das duas propõe o rompimento da ordem estabelecida, pelo contrário, propõem reformas e a formação de cidadãos críticos, mas essa criticidade está dentro dos limites do capital. A educação que nos é transmitida no sistema capitalista, independentemente de ser conservadora ou progressista,

não contribui para uma formação de indivíduos efetivamente livres, isto é, para a emancipação humana⁵⁰; por isso, a ordem vigente não precisa de mudança aqui ou ali, de reformas, ela precisa ser superada, pois o capital é irreformável e incontrolável.

Diz Mészáros (2008, p. 27, grifos do autor):

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Isso nos leva à apreensão de que não podemos apenas vislumbrar uma mudança da educação em termos de reformas no interior da sociabilidade capitalista, pois estas se dão dentro dos limites do capital, e este não permitirá que os indivíduos recebam uma educação que o confronte, que mostre suas desumanidades, que o coloque em risco. Uma educação diferente da que temos hoje só poderá existir se essa sociabilidade for superada.

Esclarece Mészáros (2008, p. 45):

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

Ainda no entendimento de Mészáros (2008, p. 47, grifos do autor):

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente.

A internalização tem contribuído para a manutenção do sistema, por isso este precisa ser confrontado e alterado. Os indivíduos não podem continuar acreditando que esta sociabilidade é eterna e que não há saída; há saída sim, mas a internalização tem funcionado tão bem que essa possibilidade tem sido descartada. “Através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). Portanto, o capital não é eterno, ele pode e deve ser destruído, para que a humanidade não seja extinta.

⁵⁰ TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: ed. Unijuí, 2005.

No nosso tempo, em especial em meio à crise estrutural em curso, é preciso urgentemente uma alternativa para a humanidade, que caminha rumo à extinção. Quanto à educação formal, se quisermos que ela tome outra direção, temos de “[...] perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (MÉSZÁROS, 2008, p. 37). Uma estratégia duradoura que permita construir o alicerce de uma nova concepção de mundo contrária à do capital, pois, segundo o nosso autor,

[...] da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifos do autor).

Faz-se necessário, o quanto antes, a construção de uma atividade de “contrainternalização”. Esta proposta, segundo Mézáros (2008, p. 56), deve ser

[...] coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe.

Não podemos simplesmente negar o que já existe; devemos, sim, formular uma proposta coerente e sustentável, que contribua para o rompimento dessa sociabilidade desumana que produz a pobreza e miséria na mesma proporção que produz riqueza e mercadorias suficientes para suprir as necessidades de toda a humanidade.

Diante do exposto neste item, podemos ter uma dimensão da função desempenhada pela educação, especialmente em tempos de crise estrutural do capital, pois as contradições estão ficando cada vez mais explícitas, podendo causar questionamentos à ordem estabelecida. A educação formal exerce, nessa sociabilidade, a função de preparação para o trabalho e para a aceitação da ordem vigente. No entanto, essa função pode ser alterada, desde que também se rompa com o capitalismo.

É preciso que se tenha uma atividade de “contrainternalização”, mas para isso deve-se ter uma proposta coerente e sustentável, como bem aponta Mézáros. Ancorados no referido autor, também enfatizamos que outra sociedade é possível, e conseqüentemente, uma educação também, pois se houver uma mudança na forma de trabalho, a educação mudará, já que o trabalho é a base de toda e qualquer sociedade, e a educação é o complexo que medeia a reprodução social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso processo de pesquisa, inicialmente, buscamos investigar os fundamentos ontológicos da educação, com a finalidade de apreendermos a sua função social. Essa apreensão só nos foi possível a partir do estudo do ser social, da categoria trabalho e da categoria da reprodução social em Lukács (2013), como também em Marx (1996a). Nesse processo, constatamos que o ser social surgiu de uma evolução da esfera inorgânica e orgânica, sendo, portanto delas dependente.

Ao contrário das esferas inorgânica e orgânica, o ser social não é só biológico, mas também social, além do que sua reprodução não é a reprodução do mesmo, como ocorre na esfera orgânica, mas sempre de algo novo, pois se reproduz ininterruptamente. Essa esfera do ser foi fundada pelo trabalho, o complexo primário que origina uma série de complexos secundários.

Considerada por Marx (1996a) uma atividade exclusivamente humana, o trabalho, por remeter para além de si mesmo, possibilitou a evolução do ser social. Com o ser social surge uma nova categoria, a reprodução social, e nesse contexto, o trabalho cria o complexo social da educação, o qual passa a transmitir ao homem os conhecimentos, os valores e os comportamentos, para que este possa assegurar a sua reprodução. Neste sentido, a educação não é trabalho, mas, antes de tudo, um complexo que não transforma a natureza em fins humano-sociais; sua atuação se dá no âmbito da consciência dos sujeitos, para que estes ajam e realizem os pores teleológicos desejados pela ordem estabelecida.

Consideramos importante apreender seu percurso histórico, assim como o do complexo que a fundou, o trabalho. Começamos essa etapa estudando as sociedades pré-capitalistas – do modo de produção primitivo ao feudalismo – e, posteriormente, o capitalismo. Em cada sociedade dessas, tivemos uma determinada forma de trabalho, assim como uma educação correspondente à forma de reprodução destas.

O modo de produção primitivo, considerado por Marx (1985) como o primeiro da história da humanidade, compreendeu um período em que se tinha uma educação praticamente espontânea e universal, de modo que a criança não frequentava nenhuma instituição social para aprender os conhecimentos e os valores; essa aprendizagem se dava na sua comunidade, convivendo com os adultos, observando-os etc. Nesse estágio, tínhamos uma forma de trabalho ainda elementar e rude, sem técnicas avançadas, até pelo desconhecimento do homem sobre a natureza. Os primeiros povos eram nômades e só se tornaram sedentários a

partir da descoberta da agricultura e da pecuária, descoberta esta que fez surgir o excedente econômico, o qual revolucionou as relações sociais e as relações de produção, além de ter sido crucial para a desintegração deste modo de produção, pois fez surgir a propriedade privada. Com esta tem início a exploração do homem, as classes sociais com interesses antagônicos e irreconciliáveis. Há, portanto, uma alteração profunda na estrutura até então existente.

Vimos também que com a exploração do homem pelo homem, o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, a descoberta da agricultura e da pecuária, o desenvolvimento das forças produtivas, o modo de produção primitivo se desintegra, sendo sucedido pelo escravismo. Com este temos uma sociedade dividida em classes: a classe dos senhores de escravos e a dos escravos. As principais sociedades escravistas foram Grécia e Roma, grandes impérios que não valorizavam o trabalho, considerando-o uma atividade indigna e destinada aos escravos.

Por serem muito castigados, os escravos não se importavam em desenvolver novas técnicas, pelo contrário, quando tinham oportunidade boicotavam a produção. Essa fase da história é marcada pelo inexpressivo desenvolvimento das forças produtivas. No que diz respeito à educação, esta não mais detém as características da fase anterior, a espontaneidade e a universalidade, mas uma educação com nítido caráter de classe e desigual. Filósofos como Platão e Aristóteles viam a escravidão como algo natural e um sistema eterno; para eles uns nasciam para ser escravos, outros para serem proprietários de escravos, reforçando assim a reprodução desta ordem.

Todavia, Platão e Aristóteles estavam equivocados quanto à eternidade do modo de produção escravista. Com o passar do tempo essa forma de sociabilidade foi se tornando inviável. Entre os fatores que contribuíram para tal inviabilidade estava o aumento do exército e do Estado, que resultou em corrupção, e conseqüentemente na falta de recursos para manter soldados e funcionários públicos. Com isso o caos foi se instalando. A transição para o modo de produção posterior, o feudalismo, durou mais de três séculos.

Com o surgimento do feudalismo, têm-se como classes fundamentais os senhores feudais e os servos. Esta sociedade é sustentada pelos servos, os quais, ao contrário dos escravos, tinham os seus instrumentos de trabalho e podiam cultivar a terra para prover o seu sustento. Trata-se de uma sociedade autossuficiente, com significativo desenvolvimento das forças produtivas e uma educação que se dava no convívio com os adultos; a instituição escolar desempenhava a função do doutrinamento moral e religioso dos trabalhadores. Quanto à nobreza, esta tinha outros interesses. Escrever era visto como uma coisa para mulheres, prevalecendo uma educação cavalheiresca.

A partir do século XII ocorre o renascimento do comércio, surgem os burgueses e isso interfere na forma de trabalho, que até então era basicamente agrícola, como também na educação, que passa a ser transmitida pelo clero secular. No século XIV, porém, o enfraquecimento da produção agrícola e da pecuária, em face do esgotamento das terras, e as revoltas camponesas fazem o feudalismo entrar em crise. Nesse período surge o Renascimento, trazendo muitas mudanças, mas nenhuma em relação ao acesso do povo à educação. Seu objetivo era formar homens de negócios e cultos; assim, o ler e o escrever não mais são vistos como coisas para as mulheres.

No processo de declínio do feudalismo, gestou-se o capitalismo. Sua consolidação se deu através da acumulação primitiva do capital, mediante suas duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Durante o processo de acumulação primitiva, os camponeses foram expropriados, tiveram seus meios de produção retirados e suas habitações. Foram jogados nas cidades, tendo apenas a sua força de trabalho, a qual foi aproveitada pela indústria nascente.

A indústria impõe uma nova realidade de trabalho. As máquinas complexas requerem operários instruídos. O capitalismo, ao contrário dos modos de produção escravista e feudal, requer o acesso da classe trabalhadora à educação formal. A educação nessa formação social prepara a força de trabalho e transmite a ideologia dominante, como forma de assegurar a reprodução de uma sociedade que se fundamenta na exploração do trabalho e se mantém extraindo a mais-valia do proletariado.

Em todas as fases do desenvolvimento capitalista – capitalismo comercial, concorrencial e monopolista – o trabalho passou por modificações, mas continua como fundante do mundo dos homens, como o produtor do conteúdo material da riqueza. No que tange à educação, na fase monopolista ela foi institucionalizada, porém continuou a ter um caráter desigual, servindo aos interesses do capital, preparando a classe trabalhadora para o mercado de trabalho e transmitindo os conhecimentos e os valores condizentes com as necessidades de sua reprodução.

Para se reproduzir, o capital tem negado à esmagadora maioria da população o acesso à riqueza produzida; isso tem resultado em várias crises ao longo de seus mais três séculos de existência. Mas nenhuma dessas crises se compara à iniciada na década de 1970, a qual tem agravado os problemas sociais, pois atinge todas as esferas da vida social.

Diante da crise em curso, o capital tem buscado diversas estratégias para amenizar os seus efeitos, precarizando o campo do trabalho, que se encontra em desvantagem na luta por melhorias, com a perda de direitos conquistados em momentos anteriores. Quanto à educação,

esta tem sido alvo de um processo de mercantilização visando preparar a massa dos trabalhadores para a nova realidade, que é de caos e desemprego crônico. Constatase uma formação defasada, passiva e funcional à reprodução do sistema capitalista, que pode levar a humanidade à extinção.

Mészáros (2011) propõe uma sociedade para além do capital e uma educação que tenha outros princípios norteadores, pois as reformas e todas as tentativas até então existentes não solucionaram, nem solucionarão os problemas gerados por esse modo de produção desumanizante. Uma educação diferente requererá um rompimento radical com o modo de produção dominante. Esse rompimento se dará por meio de uma revolução social liderada pelo proletariado, o autêntico sujeito revolucionário, destituindo todos os aparatos do capital, na busca por uma nova sociabilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Aparecida; TAVARES, Maria Augusta. A dupla face da informalidade do trabalho: “autonomia” ou precarização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de; JIMENEZ, Susana; BERTOLDO, Edna. Educação para o trabalho no Estado burguês: uma permanente adequação às demandas do capital. In: NOMERIANO, Aline Soares et al. (Orgs.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. 1996. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf> Acesso em: 16 jun. 2017.

BERTOLDO, Edna. “Escola Livre” e “Sem Partido”: a internalização da lógica do capital. In: NOMERIANO, Aline Soares et al. (Orgs.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. B. A. Schumann; edição José Paulo Netto. São Paulo, Boitempo, 2008.

_____. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9. ed. tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. Disponível em: <<https://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/2-a-origem-da-familia-da-propriedade-privada-e-do-estado.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2017.

ENGUIA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo. Moraes. 1980.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999. Disponível em:
<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/280682/mod_resource/content/0/Fordismo%20e%20toyotismo.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

HUBERMAN, Léo. **História da Riqueza do Homem**. Trad. Waltensir Dutra. 22. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

HUNT, E.K; SHERMAN, Howard J. **História do pensamento econômico**. Trad. Jaime Larry Benchimol. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Trabalho e a educação do trabalhador: desafios atuais. In: MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana**. Maceió: Edufal, PPGE/CEDU, 2005.

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

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

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

_____. **O processo de produção/reprodução social, trabalho e sociabilidade**. 1999. Disponível em:
<http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/producao_reproduca0_1999.pdf>
Acesso em: 18 fev. 2018.

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

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

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

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Volume I, Tomo I. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Volume II, Tomo II. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a Reforma social. De um prussiano. In: **Revista Práxis**. Editora: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995. p. 45-91.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Trad. João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

_____. **Manifesto Comunista.** Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **A ideologia alemã.** Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **Revista Outubro**. ed. n° 4, 2/2000. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006b.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para Além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna et al. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo, Instituto Lukács, 2012, p. 175-186.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. 2003. In: **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>> Acesso em: 9 jun. 2017.

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: A liberdade como meta coletiva. In: PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla B. (Orgs.). **História da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

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