

Talvanes Eugênio Maceno

**A IMPOSSIBILIDADE DA UNIVERSALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO**



© do autor  
Creative Commons - CC BY-NC-ND 3.0

Imagem da capa: Bruna Kélvia Alves de Oliveira  
Arte da capa: Luciano Accioly Lemos Moreira  
Diagramação: Talvanes Eugênio Maceno  
Revisão: Rafael João Mendonça de Albuquerque e Helena de Araújo Freres  
Revisão de português: Sidney Wanderley  
Revisão da capa: Helena de Araújo Freres

### **Catálogo na fonte**

Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács  
*Biblioteca responsável: Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717*

---

M121i Maceno, Talvanes Eugênio.

A Impossibilidade da Universalização da Educação / Talvanes Eugênio  
Maceno. – São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

128 p.

Bibliografia: 119-121.

ISBN: 978-85-65999-46-5

1. Educação - marxismo. 2. Educação - função social. 3. . Crise do capital. 4. Formação social brasileira - educação. I. Título.

CDU: 371.4:141.82

---

Esta obra foi licenciada com uma licença Creative Commons - Atribuição - Não Comercial – Sem Derivados 3.0 Brasil.

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

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

1a edição: Instituto Lukács, 2019.

INSTITUTO LUKÁCS  
[www.institutolukacs.com.br](http://www.institutolukacs.com.br)  
[distribucaositeil@gmail.com](mailto:distribucaositeil@gmail.com)

Talvanes Eugênio Maceno

## **A Impossibilidade da Universalização da Educação**

1ª edição  
Instituto Lukács  
São Paulo, 2019

## CONSELHO EDITORIAL

Alexandre de Jesus Santos  
Andréa Pereira Moraes  
Betania Moreira de Moraes  
Bruno Gonçalves da Paixão  
Dayane Silva Oliveira  
Edivânia Francisca de Melo  
Edlene Pimentel Santos  
Emanoel Rodrigues Almeida  
Fabio Cristovam Batista Paiva  
Francisca Maurilene do Carmo  
George Amaral Pereira  
Gilmaisa Macedo da Costa  
Helena de Araújo Freres  
Jackline Rabelo  
José Deribaldo Santos  
Luciano Accioly Lemos Moreira  
Maria Cristina Soares Paniago  
Maria das Dores Mendes Segundo  
Maria Gorete Rodrigues de Amorim  
Maria Lucia Paniago  
Maria Norma Alcântara Brandão de Holanda  
Mariana Alves de Andrade  
Odair Michelli Junior  
Rafael João M. de Albuquerque  
Rosângela Melo  
Ruth Maria de Paula Gonçalves  
Susana Vasconcelos Jimenez  
Talvanes Eugênio Maceno  
Uelber Barbosa Silva  
Victor Andrade Silva Leal  
Yessenia Fallas Jiménez

A Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1. DA ORIGEM AO SER SOCIAL.....</b>	<b>21</b>
1.1 O SER E AS ESFERAS DE SER INORGÂNICO E ORGÂNICO.....	21
1.2. O SER SOCIAL E O TRABALHO.....	26
1.3. O TRABALHO E OS COMPLEXOS SOCIAIS .....	37
<b>2. GÊNESE E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO. ....</b>	<b>43</b>
<b>3. EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: A UNIVERSALIZAÇÃO NA ENCRUZILHADA. ....</b>	<b>57</b>
3.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA ALIENAÇÃO.....	59
3.2 LIMITES DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO.....	65
3.4 UNIVERSALIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL .....	73
<b>4. IMPOSSIBILIDADES E LIMITES DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL .....</b>	<b>79</b>
4.1. CAPITALISMO, UNIVERSALIDADE E PARTICULARIDADE .....	83
4.2. AS VIAS PARTICULARES DE ENTIFICAÇÃO DO CAPITALISMO.....	85
4.3. OBJETIVAÇÃO DO CAPITALISMO NO BRASIL.....	89
<b>5. EDUCAÇÃO PARA TODOS: UNIVERSALIZANDO A EDUCAÇÃO PARA O DESEMPREGO CRÔNICO.....</b>	<b>103</b>
5. 1. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NA ÓTICA DE ISTVÁN MÉSZÁROS: UMA DIGRESSÃO NECESSÁRIA .....	103
5. 2. A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL .....	112
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>119</b>





## APRESENTAÇÃO

Com este título polêmico e intrigante sobre a *impossibilidade da universalização da educação*, Talvanes Eugênio Maceno elabora mais uma contribuição importante para a área da educação, para o pensamento marxista e para todos aqueles indivíduos que nutrem a esperança na educação universal. Esta contribuição é lançada num momento em que a educação no Brasil tem recebido destaque no debate nacional, se tornando um ponto agudo de tensão política.

Junto com o tema da aposentadoria (por conta da Reforma da Previdência), o tema da educação no Brasil tem ganhado destaque no cenário sócio-político – ao ser alvo de cortes orçamentários *recentes*<sup>1</sup>. A situação, vista a partir da superfície do problema, é apresentada constantemente como um impasse. Do ponto de vista do governo Bolsonaro, afirma-se não ter recursos para os atuais gastos orçamentários das universidades e, por isso, eles seriam “contingenciados” para que possam ser “devolvidos” à área da

---

<sup>1</sup> É importante lembrar que, considerando o período histórico desde o retorno à democracia brasileira, houve cortes orçamentários na educação em outros governos. Em relação à cortes orçamentários do Estado à educação, é preciso se contrapor a qualquer corte, de qualquer partido do Estado. Pensamos que manter a pesquisa científica e o debate nacional aprisionados à crítica tão somente ao corte orçamentário mais recente, de determinada tendência política, é insuficiente para contribuir na busca de uma solução realista para o problema educacional.

educação. Seriam “devolvidos” depois de “arrumadas as contas” do país, sobretudo no que diz respeito a Reforma da Previdência e o crescimento nacional que ela provocaria<sup>2</sup>. Mas esta Reforma está longe de ser o elemento que falta para consertar todos os problemas do país.

Além disso, mesmo quando se considera o sistema do capital como única forma possível de organização social, ainda se impõem interrogações como: que tipo de desenvolvimento social terá este país através do corte orçamentário em sua educação, tendo as universidades públicas dentre as mais afetadas? Um desenvolvimento social que desconsidera a produção científica nacional? Um desenvolvimento nacional que se baseará fundamentalmente na produção científica de instituições *privadas*? Como desenvolver o país sem investir sua riqueza na ampliação da extensão e da qualidade da educação? Independente das respostas que permaneçam na superfície da problemática sobre a educação, o que é certo é que – diante de tais cortes, ameaças, e falta de perspectivas mais abrangentes – o sonho por uma educação que seja para todos, verdadeiramente universal, se afasta cada vez mais da pobre realidade do Brasil.

Mas será que é somente o nosso país que enfrenta problemas em relação à desigualdade educacional? A imprensa de uma *potência econômica* como a Grã-Bretanha nos mostra que, nos três primeiros meses do ano, este tema já ganha espaço na mídia oficial britânica. Em 13 de janeiro, *The Guardian* publica o título *O problema da escola privada britânica: é hora de falar*<sup>3</sup>, apresentando a exclusão social como um dos elementos fundamentais do problema da educação britânica. Não é de se surpreender, uma vez que cada vez mais o serviço educacional privado encarece. No dia 22 de janeiro, critica-se: “as bolsas de estudo de Oxford deveriam ser para o mais pobre, não apenas para os mais inteligentes – Pós-graduações da

---

<sup>2</sup> Segundo o próprio ministro da Educação, Weintraub, “Não houve corte, não há corte. Vou repetir: não há corte, há contingenciamento. Se a economia tiver um crescimento – e nem é 'recuperar' porque estamos em um marasmo a perder de vista – mas se tivermos crescimento econômico com a aprovação da nova Previdência, é só o que falta”. Segue uma das matérias sobre esta fala: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/07/nao-ha-corte-ha-contingenciamento-diz-ministro-da-educacao-sobre-orcamento-das-universidades-federais.ghtml>.

<sup>3</sup> Para ver a matéria:

<https://www.theguardian.com/education/2019/jan/13/public-schools-david-kynaston-francis-green-engines-of-privilege>.

Oxford estão entre as mais caras, mas há pouco apoio financeiro para estudantes de baixa renda”<sup>4</sup>. Em 14 de fevereiro, outra matéria afirma: “Mais da metade das universidades na Inglaterra tem menos do que 5% de estudantes brancos da classe trabalhadora nas suas entradas, de acordo com pesquisadores”. No subtítulo, eles acrescentam: “estudo considera que as classes trabalhadoras brancas são mais improváveis de participarem de instituições de prestígio”<sup>5</sup>. Ou seja, a esfera da educação não é imune à realidade “exterior”: pobres e ricos, baixa renda, exclusão social, etc. Podemos ver, na realidade do dia a dia, que o complexo da educação está vinculado às estruturas da forma como a vida se reproduz, às estruturas da forma como a sociedade se desenvolve.

Nos Estados Unidos, uma das maiores potências do mundo, a desigualdade educacional também é tema de um dos principais jornais oficiais do país. Em 2 de maio deste ano, *New York Times* publicou: “Ainda separados, ainda desigual: ensinando sobre segregação escolar e desigualdade educacional”<sup>6</sup>. O jornal *USA Today* chega a dizer que a crise neste tema é uma crise de pobreza, não uma crise da própria área da educação (“Uma crise da pobreza, não educacional, nos Estados Unidos: nossos estudos mostram que o número de crianças pobres está crescendo e o impacto que isto tem na aprendizagem”). Na matéria, eles afirmam que a “pobreza é o fator mais relevante na determinação do resultado da jornada educacional da pessoa, e na Finlândia, a taxa de pobreza infantil é em torno de 5%. Nos EUA, a taxa é quase cinco vezes mais alta”<sup>7</sup>. Quantos estudos a mais precisam ser feitos

---

<sup>4</sup> “*Oxford scholarships should be for the poorest, not just the brightest – Oxford postgraduate degrees are among the most expensive, but there’s little financial support for low-income students*”. Para ver a matéria:

<https://www.theguardian.com/education/2019/jan/22/oxford-scholarships-should-be-for-the-poorest-not-just-the-brightest>.

<sup>5</sup> “*Half of universities in England have fewer than 5% poor white students. – Study finds white working-class are less likely to attend prestigious institutions*”. Acessar o link: <https://www.theguardian.com/education/2019/feb/14/half-of-universities-england-have-fewer-than-5-poor-white-students>.

<sup>6</sup> “*Still Separate, Still Unequal: Teaching about School Segregation and Educational Inequality*”. Ler a matéria no site:

<https://www.nytimes.com/2019/05/02/learning/lesson-plans/still-separate-still-unequal-teaching-about-school-segregation-and-educational-inequality.html>

<sup>7</sup> “*A poverty, not education, crisis in U.S.: Column New studies show that the number of poor children is rising and the impact it has on learning*”. “*Poverty is the most relevant factor in determining the outcome of a person’s educational journey, and in Finland, the child poverty*

para se constatar que o fato de a sociedade estar estruturada na existência de pobres e ricos provoca impactos em todas as partes da nossa vida? E, assim, se aproximar do núcleo do problema social?

A Alemanha, outra grande potência econômica, também não consegue se livrar do tema da desigualdade educacional. No jornal *Deutsche Welle*, numa matéria de 2005, vemos que:

A educação é competência dos Estados na Alemanha. Por isso, os 16 secretários estaduais da pasta apresentaram, nesta quinta-feira (3/11), um estudo comparado sobre a situação da educação no país. O assunto é tema constante dos responsáveis pelo ensino na Alemanha, desde a divulgação dos resultados do primeiro estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), há cinco anos, em que foram comparados escolares de diversas partes do mundo. Apesar de a Alemanha ser a terceira potência econômica e respeitado berço de poetas e pensadores, seus alunos classificaram-se na metade inferior da tabela. Um dos resultados divulgados começou a ser divulgado pela imprensa na última semana: o problema da desigualdade de chances. Filhos de famílias das camadas baixas da sociedade não conseguem concluir o ensino médio com notas tão boas como os de famílias ricas<sup>8</sup>.

O título da matéria é Alemanha busca soluções para a sua crise no ensino.

Dentro de um sistema altamente contraditório em sua base da reprodução social, não se tem como controlar que, mais cedo ou mais tarde, a educação não seja palco para tensões políticas, mesmo na desenvolvida Alemanha (que muitos brasileiros acreditam não possuir problemas nem de longe parecidos com os problemas educacionais do Brasil). Na Alemanha, onde a preocupação com o meio ambiente é uma bandeira forte de resistência, os estudantes de várias cidades de um dos estados do país – a Renânia do Norte-Vestfália – também se somaram a esta resistência com protestos contra a crise ambiental, com as manifestações denominadas “sextas-feiras pelo futuro”. Por sua vez, a secretária da educação deste estado alemão, Yvonne Gebauer, tentou impedir o protesto estudantil pelo futuro,

---

rate is about 5%. In the U.S., the rate is almost five times as high<sup>b</sup>”. Ver no site: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2013/12/10/education-poverty-international-student-assessment-column/3964529/>.

<sup>8</sup>Ver a matéria em: <https://www.dw.com/pt-br/alemanha-busca-solu%C3%A7%C3%B5es-para-sua-cri-se-no-ensino/a-1763855>.

chegando a propor escolta e expulsão da escola<sup>9</sup>. Dentro da tensão política na educação alemã, há, inclusive, o que no Brasil conhecemos por “Escola Sem Partido”, que na Alemanha se denominou “Escola Neutra”<sup>10</sup>.

Independente das soluções que os autores das matérias apresentem, o que fica ilustrado é que o problema da desigualdade educacional não é uma exclusividade do Brasil, ou de países subdesenvolvidos. É um problema global do sistema do capital que persiste e se amplia, mesmo quando reconhecido pelas entidades globais do sistema capitalista. Exemplo disto é o projeto global da sonhada Educação Para Todos. Analisando os principais eventos desta missão, vemos que a transformação em realidade do sonho de uma universalização da educação é sempre prorrogada.

Em 16 de novembro de 1945, representantes de 37 países assinaram, em Londres, o Ato Constitutivo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, na sigla em inglês)<sup>11</sup>. Em 1948, a UNESCO faz uma recomendação para que os Estados que a integram tornem “obrigatório e universal o ensino primário”. Depois de 32 anos, em 1990, é realizada, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para todos – determinando o compromisso de uma Educação Primária Universal para todo o mundo. E que se transforme em realidade até 2010. No preâmbulo deste

---

<sup>9</sup> Ver, em 16 de fevereiro de 2019: “Enquanto estudantes do mundo todo protestam contra mudanças climáticas, responsável pela educação de estado alemão quer manter alunos na sala de aula, propondo escolta ou até mesmo expulsão da escola”. “Secretária alemã quer impedir alunos de fazer ‘greve’ pelo clima” (<https://www.dw.com/pt-br/secret%C3%A1ria-alem%C3%A3-quer-impedir-alunos-de-fazer-greve-pelo-clima/a-47548938>).

<sup>10</sup> Ver, em 02 de novembro de 2018: “Professores lançam manifesto contra ‘escola neutra’ na Alemanha” (<https://www.dw.com/pt-br/professores-lan%C3%A7am-manifesto-contr-escola-neutra-na-alemanha/a-46136925>). De acordo com a matéria: “Mais de 100 profissionais em Hamburgo acusam ‘distorção dos princípios democráticos’ por parte do partido populista de direita AfD, que lançou site onde alunos podem denunciar opiniões políticas nas salas de aula”. “A campanha ‘Escolas neutras’ da AfD em Hamburgo inclui um portal online onde os alunos podem fazer denúncias. Um texto na plataforma afirma que as mensagens serão encaminhadas anonimamente para as autoridades escolares que deverão avaliá-las e adotar potenciais ações disciplinares”. AfD (*Alternative für Deutschland*) é a sigla alemã de “Alternativa para a Alemanha”.

<sup>11</sup> Uma breve cronologia oficial da UNESCO: (<https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/a-unesco/sobre-a-unesco/historia>).

documento, lemos que a desigualdade educacional é uma realidade que teima em persistir, mesmo que “há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que ‘toda pessoa tem direito à educação’”. A desigualdade educacional persiste “apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos”. Em tal encontro, eles proclamaram uma declaração intitulada Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. O artigo terceiro dos objetivos deste documento é especificamente: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade<sup>12</sup>.

Três anos depois, em 1993, os nove países “em desenvolvimento” mais populosos do mundo reúnem-se em Nova Delhi para reiterar, com uma Declaração, o “compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos”. Conforme o primeiro ponto do documento da Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, com metas,

de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos.

No terceiro ponto, tais países afirmam que estão cientes “do papel vital que a educação terá que cumprir no desenvolvimento das nossas sociedades”. Assim, eles asseveram que aqueles objetivos seriam realizados “até o ano de 2000 ou o mais rapidamente possível”. Assinaram este documento: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia<sup>13</sup>. O ano 2000 era a nova grande data para a universalização da educação, ao menos da educação básica.

Depois de sete anos, em 2000, o sonho ainda não tinha sido realizado. Em mais um encontro, em Dakar (Senegal), há o chamado “Marco de Ação” de Dakar. Depois de confirmar que a educação ainda não era para todos, nem era equitativa, somos informados de que duas das metas muito importantes são:

---

<sup>12</sup> Para ver a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, acessar: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)

<sup>13</sup> Declaração de Nova Delhi  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>.

“assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida”; bem como “garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente as meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completa-la”. Assim, o documento afirma que “Todos os Estados devem cumprir sua obrigação de oferecer educação primária gratuita e obrigatória” – e 2015 seria a data limite para o acordo internacional “para que se atinja a Educação Primária Universal (EPU)”<sup>14</sup>. Assim, o prazo para a universalização da educação básica foi prorrogado por mais quinze anos.

Analisando estes documentos com criticidade, é possível identificar pontos contraditórios que, dentro dos seus próprios textos, contradizem em alguma medida a própria tarefa de universalização da educação proposta por eles. É o que fizeram, em 2009, Jackeline Rabelo, Maria das Dores e Susana Jimenez. Em um ensaio originado a partir da pesquisa *O Movimento de Educação para Todos e a Crítica Marxista*, autoras destacam os princípios e as diretrizes fundamentais destes documentos, apresentando uma relação entre a reprodução do capital e este projeto de Educação para Todos<sup>15</sup>. Desta maneira, analisando a questão da universalização da educação de um ponto de vista materialista histórico e dialético, tudo indicava que este sonho continuaria a ser apenas “sonhado” de encontro em encontro.

Pois bem, em 2015, quinze anos depois de Dakar, é lançado um “relatório conciso” intitulado “Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, 2015”. E, já no prefácio do documento, percebemos que a tendência continuou:

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 164 governos concordaram com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, que lançou uma agenda ambiciosa para alcançar seis objetivos educacionais de amplo alcance até 2015. Em resposta, a UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento de EPT, para monitorar o progresso, destacar lacunas persistentes e fazer recomendações para a

---

<sup>14</sup> O Compromisso de Dakar:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>.

<sup>15</sup> Ver o artigo *Educação Para Todos e Reprodução do Capital* em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>.

agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015. Muito progresso foi feito no mundo desde 2000 – mas ainda não chegamos onde pretendíamos. Apesar dos esforços empreendidos por governos, sociedade civil e comunidade internacional, o mundo não alcançou a Educação para Todos.

O documento oficial de uma organização mundial capitalista que aparentemente tentou, com esforços e recursos em certa medida globais, desenvolver a educação básica para todos afirma que: apesar dos progressos que alega ter tido nesta tentativa, “15 anos de monitoramento mostram resultados moderados”<sup>16</sup>.

O que não entra – e não pode entrar – em discussão é educar para quê? Ainda que seja uma educação de “qualidade”, está formando o quê? Uma força de trabalho mais valorizada? Um indivíduo que precisa aprender uma determinada área do conhecimento com a finalidade de valorizar a sua força de trabalho para atender melhor às necessidades de acumulação do sistema do capital, enquanto a sociedade como um todo piora de vida e a educação é cada vez mais sucateada? É suficiente para as necessidades atuais dos indivíduos que tenhamos uma educação que seja voltada para nos preparar para a “lei do mercado” enquanto vemos o número de desempregados crescer e sermos pobres diante da vida?

Infelizmente, mesmo com o conteúdo bastante empobrecido que a universalização da educação possui no sistema do capital, vemos que este sonho parece se afastar sempre. Será que esta tarefa é possível de ser concretizada no sistema do capital ou seria esta, de fato, uma tarefa impossível no atual modo de produção e reprodução da sociedade?

Maceno traz uma grande contribuição para esta reflexão apresentando três elementos centrais para desenvolver sua argumentação sobre esta *impossibilidade da universalização da educação*. O primeiro elemento seria a própria natureza do sistema do capital – a própria natureza do capital é determinante para analisar a questão da universalização da educação no sistema comandado por ele independentemente da particularidade de cada momento histórico. O segundo elemento é o aspecto singular que o capitalismo brasileiro desenvolveu no processo histórico global e, conseqüentemente, a limitação que o desenvolvimento educacional do país pôde alcançar neste processo de “subdesenvolvimento forçado” existente até hoje, dentro do quadro da hierarquia do

---

<sup>16</sup> Para ver o relatório, acessar:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por).



capitalismo global. E o terceiro elemento é a particularidade do momento histórico que o capital se encontra desde que se iniciou sua crise estrutural, trazendo problemas mais agravantes para a área da educação em qualquer país do globo.

Como fundamentação principal de sua argumentação, o autor faz uma relação interessante entre o pensamento de Lukács, Marx e Mészáros. O leitor interessado no tema da educação (e no porquê da impossibilidade de universalização), depara-se com uma exposição didática que começa por uma abordagem lukacsiana da origem da educação à partir da origem do ser social. Toda sua argumentação sobre os três limites para a impossibilidade está fundamentada na origem do ser social e, como parte constituinte deste ser social, o aparecimento da educação enquanto um dos complexos da sociabilidade desde o seu ponto inicial. Junto desta abordagem da gênese da educação, Maceno busca também a sua função social. Desta maneira, o autor estabelece uma linha de raciocínio que parte da gênese do ser social e da gênese da educação, sua função social e sua relação com o surgimento histórico de sociedades estruturadas internamente a partir da divisão antagônica entre classes sociais. Para aí, então, discutir a relação da educação com o sistema do capital, sua relação com a particularidade do capitalismo brasileiro, e, além disso, sua relação com o momento histórico em que o sistema do capital está em sua crise estrutural.

O autor está preocupado com o verdadeiro acesso igualitário à educação mais humanamente rica que podemos criar. Este acesso igualitário e esta educação humanamente rica exigem, por sua vez, uma forma de produzir e reproduzir a vida que seja humanamente rica e igualitária. Sua argumentação se contrapõe às tendências que – com a maior das boas intenções – colocam os desejos subjetivos como a força motriz da realidade e tentam, a qualquer custo, lutar por uma universalização da educação no interior do atual modo de produção global. Ao apresentar três elementos que sustentam a impossibilidade da universalização da educação no sistema do capital, sua contribuição nos provoca a refletir sobre a necessidade de se construir outra forma de organização social para que a educação tenha um solo fértil para brotar e se desenvolver de forma universal. Portanto, demarca que a universalização da educação tem uma relação estreita com a emancipação humana.

Rafael Albuquerque  
Maceió, junho de 2019



## INTRODUÇÃO

Este livro buscar discutir a problemática da universalização da educação, apontando três limites à sua realização. O primeiro limite refere-se à incompatibilidade intrinsecamente existente entre uma autêntica universalização em qualquer esfera social e a existência da sociedade de classes. Sob esse limite, residem barreiras econômicas intransponíveis e insolúveis à realização efetiva de universalizações no campo da produção material e imaterial humana.

Outro limite por nós tratado é o que se refere à particularidade da formação social brasileira. Para além do limite de fundo já mencionado, o caráter subordinado e dependente da formação econômica do Brasil acentua mais ainda a impossibilidade de uma universalização da educação. Até mesmo o alcance de um patamar educacional alcançado em algumas formações sociais burguesas é socialmente impossibilitado ao Brasil.

O último limite do qual tratamos neste livro é o que se refere à crise estrutural do capital nos termos desenvolvidos por Mészáros. Dessa forma, se os dois primeiros limites já demarcam o insucesso da perspectiva da universalização da educação, o limite da crise contemporânea soterra de vez quaisquer vislumbres de uma universalização positiva nos marcos do sistema capitalista.

O tratamento acerca desses limites não estaria corretamente assentado, do ponto de vista teórico, se não tratássemos, a título

de fundamentação, da problemática da origem do ser social e, a partir dele, do aparecimento da educação enquanto um complexo da sociabilidade. Também não poderíamos abordar a temática da universalização da educação sem ter presente qual a função social deste complexo.

Por último, gostaríamos de agradecer a Karla Nascimento dos Anjos por nos sugerir e nos convencer da importância de publicar este texto; a Edivânia Melo, que nos brindou com pertinentes críticas e sugestões; a Rafael João Mendonça de Albuquerque pela generosa apresentação que abre este livro e pelos debates instigantes em torno dele, a Bruna Oliveira pela imagem que ilustra essa livro e a João Paulo Alves de Albuquerque pelas sugestões bibliográficas.

# 1. DA ORIGEM AO SER SOCIAL

## 1.1 O Ser e as esferas de ser inorgânico e orgânico

Como nos ensina Lukács, tudo que existe constitui o Ser. Pusemos propositalmente o ser com S maiúsculo para diferenciar uma característica essencial sua (do Ser), que é o fato de ele se desenvolver em um processo histórico no qual ele vai se explicitando de maneira cada vez mais complexa. Isto é, o Ser não nasce com o grau de complexidade e com a multiplicidade de manifestações que conhecemos hoje. Assim como tudo que existe, seu desenvolvimento se dirige sempre no sentido do mais simples para o mais complexo. Ainda de acordo com Lukács, a primeira forma de manifestação do Ser se dá na forma da existência inorgânica. Ou seja, inicialmente o Ser é constituído de entes que são incapazes de reproduzir a se próprios, referimo-nos aos elementos químicos, às leis físicas etc. que regem o mundo inorgânico. Isto quer dizer que a primeira esfera do Ser a se constituir foi a esfera do ser inorgânico.

Até aonde foi possível ao homem conhecer, e, de acordo com as pesquisas científicas realizadas acerca desse tema, o universo surgiu,

De uma singularidade ocorrida entre 12 a 15 bilhões de anos atrás: “o *big-bang*”. Um estado infinitamente denso de matéria, concentrado em um único ponto representa o “todo”. Em sua volta o vazio absoluto,

o ‘nada’. A grande explosão arremessou toda esta matéria em fuga pelo vazio infinito e criou naquele momento o espaço-tempo. As nuvens gasosas arremessadas, constituídas essencialmente de uma mistura de hidrogênio e hélio, tornaram-se a semente de geração de toda forma de matéria do Universo. (BRUSCHI, 1999, p. 5).

Esse teria sido o ponto de início da existência do Ser. Tempo, espaço, matéria e energia teriam surgidos juntos, uma vez que não existe um desses elementos sem que os outros existam. Como afirma Reeves, “espaço, matéria e tempo são indissociáveis. Aparecem juntos, em nossas cosmologias. Se existe origem do universo, essa é também a origem do tempo. Não há, portanto, ‘antes’.” (REEVES et al. 1997, p. 18). Seja qual for origem do cosmos – se ele se originou do *big bang* ou de algo que tenha ocorrido antes e do qual nada saibamos –, um fato permanece inquestionável: é junto com o surgimento do universo que surge o tempo, o espaço, a matéria e a energia. Nada antes existia.

Independentemente do grau de avanço que as pesquisas físicas, astronômicas e cosmológicas possam alcançar na investigação da origem do universo, uma constatação filosófica, mais precisamente ontológica, permanece: as primeiras formas de existência são inorgânicas, não possuem vida, são elementos químicos e leis físico-químicas.

Já o aparecimento dos primeiros seres portadores de vida na terra só vai ocorrer bilhões de anos após a origem do universo, entre 4 bilhões e 3,5 de bilhões de anos atrás (REEVES et. al. 1997. p. 67-68)<sup>17</sup>.

Será a partir do mundo inorgânico, caracterizado pela ausência de vida, de reprodução, que surgirão, pela primeira vez na história, entes, seres, que carregaram uma essência, uma forma de ser, radicalmente diferente dos elementos que até então existiam. Surgem os primeiros seres capazes de reproduzir a se próprios. Aparecem as primeiras formas de vida. Como nos ensina Lukács,

Na esfera do inorgânico, não existe reprodução temporalmente condicionada, não se dá esta forma de existência determinada por um

---

<sup>17</sup> Existe um rico debate nas pesquisas científicas acerca da origem da vida. Não há um consenso absoluto sobre como a vida se originou em termos históricos. Todavia, é ponto pacífico que ela se desenvolve, sob determinadas circunstâncias, a partir de interações e processos que têm início no mundo inorgânico. Para um maior esclarecimento sobre o tema, ver ZAIA, Dimas & ZAIA, Cássia, Algumas controvérsias sobre a origem da vida. Quim. Nova, Vol. 31, N.o. 6, 1599-1602, 2008.

princípio e um fim que caracteriza os complexos orgânicos singulares da mesma forma. (2014, p. 32).

O ciclo composto por nascer, viver e morrer caracteriza o ser orgânico e, portanto, inexistente entre os seres inorgânicos. Nestes, o princípio e fim são, em sua forma e conteúdo, diferentes daqueles.

Percebamos que nesse processo de desenvolvimento que vai dos seres inorgânicos ao aparecimento dos seres orgânicos, dotados, portanto, de vida, o Ser, enquanto uma unidade indivisível, torna-se mais rico. Isso é evidenciado pelo fato de que o Ser, de “meramente” inorgânico, torna-se, agora mais diverso, mais cheio de conexões e legalidades, em suma, mais complexo.

A partir desse momento, o Ser, que inicialmente era apenas constituído pela sua esfera inorgânica, desenvolve-se e se desdobra em duas esferas de ser. Esferas de ser que possuem essências absolutamente distintas. Além da esfera de ser inorgânico, o Ser agora também é constituído pelo ser orgânico ou pela esfera da vida. Existe entre a primeira esfera do Ser (inorgânica) e a segunda (orgânica) uma ruptura radical, na medida em que o mundo da vida rompe com a incapacidade que o Ser possuía até então de repor a si próprio. Todavia, essa ruptura não é absoluta, pois, como nos alerta Lukács, entre as esferas de ser há sempre uma relação de independência, mas também existe uma relação de dependência da esfera posterior em relação a anterior.

Se é verdade que entre a esfera do ser inorgânico e a esfera do ser orgânico há uma relação de autonomia da última em relação à primeira, também é verdade que essa autonomia é sempre relativa, porquanto esta só pode existir em contínua relação com aquela. É impossível o mundo da vida sem a existência do mundo inorgânico. Mesmo os seres vivos mais simples, vírus ou bactérias, por exemplo, dependem da relação que mantêm com a esfera do ser inorgânico para existir, afinal de contas todo ser vivo é composto de elementos químicos, ainda que funcionalmente submetidos a um metabolismo biológico. A recíproca não é verdadeira, quer dizer, o mundo inorgânico não depende do mundo da vida para existir. Ele existiu antes e pode continuar existindo na ausência da esfera da vida.

Essa **relação de dependência e independência entre as esferas de ser** inorgânico e orgânico não elimina o fato de que há, na passagem de uma para a outra, um salto, uma diferenciação profunda na forma do ser. Esta mudança de qualidade na forma do ser, Lukács a denominou de **salto ontológico**.

Já indicamos que o salto ontológico que assinala a passagem do ser inorgânico ao ser orgânico resulta em um Ser mais rico e de maior complexidade, e que há, portanto, a evidenciação de um **desenvolvimento do Ser que vai da direção de um ser mais simples a um ser mais complexo**. Mas também existe no interior das esferas do ser, ou seja, no ser inorgânico e no ser orgânico, um movimento análogo no que se refere ao desenvolvimento do mais simples ao mais complexo. Vejamos como isso se processou no ser inorgânico.

Nas primeiras manifestações do ser inorgânico, a diversidade de elementos químicos era bastante simples e reduzida. Os primeiros entes inorgânicos existentes foram o hidrogênio (H) e o hélio (He), e teriam aparecido cerca de 15 bilhões de anos atrás (REEVES et al. 1997, p. 35-36). De fusões e reações nucleares, ou seja, de interação entre os elementos até então existentes, vão se originando outros elementos mais pesados e com propriedades diversas dos anteriores, entre eles o silício (Si), carbono (C), o oxigênio (O), o ferro (Fe), entre outros. Quinze bilhões de anos depois podemos constatar facilmente que o ser inorgânico é constituído por uma riqueza incomensurável de elementos e processos físicos, químicos etc., sobretudo se o comparamos com o dos primeiros momentos de sua existência.

É justamente a essência do inorgânico que faz com que o seu desdobramento ocorra sempre na direção de uma maior complexidade e de uma maior riqueza de elementos e interações. A sua essência é caracterizada por sua capacidade de modificar-se em algo distinto do que era, isto é, pelo seu **tornar-se outro involuntário**. Destacamos o involuntário, porque tanto nas interações que os elementos do mundo inorgânico estabelecem entre si, quanto no papel que estes irão exercer no salto ontológico do ser inorgânico ao ser orgânico, não existem atos de vontade ou finalidades preestabelecidas. O movimento que orienta a passagem do mundo inorgânico ao mundo orgânico é puramente circunstancial e fruto do acaso<sup>18</sup>.

Analogamente, o desenvolvimento do mais simples ao mais complexo é facilmente observável também na esfera do ser orgânico. As primeiras formas de ser orgânico já trazem em si uma essência radicalmente nova, **a reprodução do mesmo** a partir da reprodução da vida. Qualquer ser inorgânico, por exemplo, o

---

<sup>18</sup> Sobre esta forma, ou, princípio, de movimento, chamado de causalidade, falaremos no item seguinte.



zinco, é incapaz de reproduzir a si próprio, ou seja, de gerar outros zíncos. No caso dos seres inorgânicos, não existe a reprodução do mesmo porque não há reprodução biológica. Já entre os seres orgânicos, qualquer que seja ele, uma abelha, por exemplo, é capaz de gerar outras abelhas, quer dizer, têm a capacidade de se reproduzir.

Esta qualidade de reproduzir-se está presente nos primeiros organismos vivos. Todavia, nessas primeiras formas de vida, a simplicidade dos organismos vivos e o grau de sua dependência em relação ao mundo inorgânico são bastante evidentes. Entretanto, mediante processos de mutação genética e seleção natural ao longo de bilhões de anos, as formas de vida originárias vão dando lugar a espécies vivas mais complexas e menos dependentes do mundo inorgânico<sup>19</sup>.

De micro-organismos unicelulares como os procariontes, como são as bactérias, o ser orgânico se desenvolve em eucariontes (aquí já incluso seres pluricelulares e o que foi os “princípios” dos vegetais). Em uma escalada longuíssima de complexificação, o mundo biológico continua a se desenvolver até se desdobrar em seres vivos mais complexos. Como nos lembra Reeves,

A partir dos mais simples seres pluricelulares, como as algas, as medusas, as esponjas, a árvore da vida se desenvolve em três grandes galhos: o dos cogumelos, samambaias, musgos, plantas com flor; o dos vermes, moluscos, crustáceos, aracnídeos, insetos; e o dos peixes, répteis, protocordados, e em seguida pássaros, anfíbios, mamíferos... (1997, p. 75-76).

A apenas cerca de 500 milhões de anos atrás é que surgiram os seres vertebrados na escala cronológica de peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos (POUGH et. al. 2008. p. 13-14).

Como podemos observar, a nova essência colocada no mundo pela esfera do ser orgânico, a reprodução do mesmo, implica, pelo conteúdo da relação que a reprodução da vida estabelece com o mundo inorgânico (mudanças climáticas, atmosférica, seleção natural, mutações genéticas etc.), necessariamente, o seu desdobramento em uma esfera de ser cada vez mais complexa e rica.

---

<sup>19</sup> Lembremos mais uma vez que essa dependência nunca é eliminada, porém pode apresentar graus mais ou menos elevados, conforme o desenvolvimento da esfera de ser.

## 1.2. O ser social e o trabalho

Uma terceira esfera de ser surge em um dado momento do desenvolvimento do Ser. Esta esfera é a do ser social, o que comumente nós chamamos de sociedade. Em um dado momento do desenvolvimento do ser orgânico, essa nova esfera de ser, mais complexa, se eleva. De modo análogo ao que ocorreu na passagem do ser inorgânico ao ser orgânico, também a passagem do ser orgânico ao ser social será marcada por um salto, ou seja, por uma mudança na qualidade e na essência do Ser. Em outras palavras, o aparecimento do ser social traz à existência uma essência totalmente diferente daquelas que caracterizam as esferas de ser anteriores. Essa essência é o trabalho. A qualidade de realizar trabalho faz surgir o ser social e impulsiona o seu desenvolvimento.

Mas o que é mesmo o trabalho?

A palavra trabalho pode designar uma série de atividades, sendo mais comum, na contemporaneidade, o entendimento de que trabalho é uma atividade remunerada. O trabalho, na dimensão que trataremos aqui, isto é, no seu sentido ontológico, significa “tão somente” a transformação do mundo natural em finalidades colocadas pelos homens. Como vemos, nem todas as atividades remuneradas exercidas hoje em dia correspondem a essa definição. Vejamos como Marx o define:

Antes de tudo, 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. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. 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. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1996.a, 297-298).

A citação é longa, mas necessária, pois Marx consegue nessa passagem sintetizar as características mais essenciais do trabalho. Vamos a elas:

- a) O trabalho é uma relação estabelecida entre homem e natureza, mais precisamente entre sociedade e natureza. É bem verdade que nas esferas de ser anteriores, os entes destas esferas interagem com o mundo a sua volta, todavia nenhuma dessas relações se constitui em interações autênticas. Precisamente porque não há nestes casos um processo no qual, quaisquer um dos polos da interação, por meio de “sua própria ação”, medeia, regule e controle “seu metabolismo com a natureza”.
- b) Mais ainda, esse metabolismo que o homem estabelece com a natureza e que é posto em ativação por ele, é mediado, regulado e controlado porque é resultado de uma ação conscientemente orientada, ao contrário das relações estabelecidas no âmbito das esferas de ser anteriores ao ser social. A transformação do mundo natural que o homem realiza mediante o trabalho é resultado de uma ação consciente, na qual, como assevera Marx, o produto do trabalho já existe na imaginação do sujeito que trabalha, antes mesmo de existir na realidade. Nisto reside a especificidade do trabalho. Nos outros animais, mesmo aqueles capazes de realizar construções surpreendentes, como é o caso da abelha e da aranha citadas por Marx, os produtos que se originam de suas ações não são resultado de atividade conscientemente realizada. Nos casos da abelha, aranha, formiga, castor, joão-de-barro etc., suas belíssimas construções são fruto da determinação genética da espécie. Tais realizações não derivam de interação autêntica com o mundo ao seu redor, pois lhe falta o elemento da ação orientada. Disto resulta que suas

construções não proporcionam nenhuma consequência para além da sobrevivência imediata e invariável dos indivíduos e de suas espécies. Daí por que não existe nenhuma modificação substancial na abelha, no castor, em suas espécies, nas suas construções ou em sua forma de ser. Tanto esses animais, quanto suas “realizações” não sofrem modificações significativas. Esses animais e suas construções situam-se no âmbito do repor sempre o mesmo. Já a interação estabelecida entre o homem e a natureza impulsiona o desenvolvimento cada vez mais ampliado do próprio homem, do seu gênero e da sociedade. Isso fica claro na distinção evidente entre a evolução “histórica” das abelhas e de suas colmeias e a evolução histórica dos homens e de suas habitações.

- c) Ao transformar a natureza, o homem dela se apropria. Usa a matéria do mundo natural e as leis que o regem para a realização do seu objetivo. Submete de tal maneira a natureza que a faz, mediante o trabalho, produzir o que jamais ela por si só produziria.
- d) O homem tem de no trabalho submeter todo o seu corpo, toda sua energia, à realização do objetivo por ele escolhido, submetendo inclusive instintos, pulsões, desejos etc., que caso não controlados, impedem a realização do trabalho. Ele precisa colocar sob o controle da finalidade do seu trabalho não apenas a natureza a sua volta, mas também sua própria natureza animal.

Essa capacidade de realizar trabalho, ou seja, de transformar de maneira orientada o mundo natural e a partir dele realizar produtos que correspondam a finalidades humanas, é o ato que realiza o salto ontológico e que leva ao aparecimento da esfera do ser social.

O que faz o trabalho ser tão especial é que ele traz ao Ser uma forma ou princípio de movimento que até então não existia. Lukács (2013, p. 47) chama a atenção para o fato de que Marx capta a característica central do trabalho. Quando Marx, na citação acima, diz que o homem mediante o trabalho realiza “na matéria natural seu objetivo” ou quando ele aponta que “no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador”, está aí presente uma característica do trabalho, uma sua determinação, que é o princípio de movimento chamado **teleologia**.

Teleologia é, em poucas palavras, uma atividade ou ação que se orienta para um dado fim. As explicações teológicas da história,

por exemplo, constituem-se em teleologias. Para a visão judaico-cristã, por exemplo, não apenas o início do cosmos é explicado, mas o próprio fim da história do Ser já está dado. Neste caso, a compreensão de toda história é teleológica, começa com o *Gênesis* e termina com o apocalipse, independentemente do que os homens fizerem, o fim último já está estabelecido. Essa compreensão teleológica da história foi no campo da filosofia e da ciência há muito tempo superada, embora a visão teleológica fundada nas religiões ainda seja predominante.

A esta altura já está claro para o leitor que nosso tratamento neste livro distancia-se da compreensão ideológico-religiosa, portanto abstraímos aqui os diversos matizes religiosos. Posto isto, afirmamos, a partir de Lukács, que não existia, no interior do Ser, até o momento em que o homem passa a realizar trabalho, nenhuma atividade teleológica, nenhuma ação que fosse conscientemente posta com vista a um fim predeterminado. Este princípio de movimento inexistia.

No mundo natural, em outras palavras, na esfera do ser inorgânico e orgânico, não há atividade teleológica. O princípio de movimento que regula as esferas de ser anteriores é o da causalidade. Podemos dizer que a causalidade é uma forma de movimento oposta à teleologia. Para haver teleologia é necessário que haja alguém que ponha um fim, ou seja, que coloque em movimento uma ação que se dirija a uma dada finalidade. No caso das teleologias religiosas, essa posição seria realizada por Deus.

O fato é que uma posição teleológica exige uma ação consciente, uma decisão, uma escolha, uma colocação de fim. Percebe-se facilmente que essas qualidades não existem no mundo natural. O movimento que ocorre nele não é definido por alguém, por um sujeito que conscientemente realiza uma ação com vista a um objetivo predefinido. Do mesmo modo que a reprodução biológica é uma essência pertencente exclusivamente à esfera do ser orgânico, a teleologia é uma essência que só existe no ser social.

A causalidade é um movimento no qual existe uma relação de causa e efeito, porém sem finalidade conscientemente posta. Expliquemos melhor. Se dois átomos de oxigênio ( $O_2$ ) reagem com um átomo de carbono (C) (causa) teremos como efeito o aparecimento do dióxido de carbono ou gás carbônico ( $CO_2$ ). Temos aqui uma relação de causa e consequência, mas não uma ação teleológica, uma vez que a reação não resultou de uma finalidade conscientemente posta pelo carbono ou pelo oxigênio. É claro que essa reação química pode ser provocada pelo homem,

mas nesse caso quem está realizando uma posição teleológica é o homem e não os átomos em questão. O mesmo pode ser dito da colmeia da abelha ou da teia da aranha. Suas construções não resultam de posições teológicas, não expressam escolhas entre decisões alternativas em que o resultado já estaria presente em suas consciências. Nesse caso, suas construções são apenas expressões, mesmo que sofisticadas, das determinações biológicas de suas respectivas espécies. Por isso Lukács diz que a causalidade é caracterizada por um “automovimento que repousa sobre si próprio” (2013, p. 48). Nela não existe sujeito que põe finalidades.

A teleologia só existe no ser social, mas só existe no momento em que o homem realiza uma ação teleológica. Tomemos como exemplo a construção de uma lança primitiva com ponta de sílex. Ao fabricar este artefato o trabalhador primitivo já o tem pronto idealmente em sua consciência. Supunhamos que esse processo seja dividido em três partes. Em cada etapa do processo que o leva à consecução de seu objetivo, a consciência vai guiando sua ação. Primeiro, a lança propriamente dita, depois a ponta de sílex (muito mais complexa e trabalhosa) e, por fim, a junção das duas partes. Cada etapa e o processo como todo são ações teológicas que o trabalhador primitivo colocou em movimento. Depois da lança pronta, o que vai acontecer com ela depende das relações causais existentes no mundo natural (processos químicos, físicos, ação de outros animais etc., a que estão sujeitas qualquer pedra de sílex e qualquer madeira), uma vez que a madeira da lança não deixou de ser madeira e o sílex não deixou de ser pedra. O que poderá acontecer com a lança dependerá de outras ações teleológicas que o próprio fabricante primitivo ou outros homens venham a realizar sobre ela.

O que queremos dizer, a partir desse exemplo, é que a teleologia cessa depois do homem parar a sua ação teleológica. A teleologia no mundo social não vai além dos próprios atos conscientes dos homens. O controle que o trabalhador primitivo terá de sua lança dependerá de outros atos teleológicos que ele venha a imprimir sobre ela. Não é possível ao trabalhador definir de antemão a trajetória “histórica” que terá a sua lança (como, por exemplo, quem ela matará, quantos animais por ela serão caçados, qual será sua duração etc.). Ainda que ele construa uma lança intencionalmente feita para ser resistente e eficaz, antecipadamente ele não poderá definir qual será a sua história, porque permanecem existindo os elementos da causalidade que independem de sua vontade. Como já dissemos, a teleologia é um princípio de

movimento exclusivo do mundo social, porém não único. No mundo social a causalidade também opera, uma vez que esse mantém relação de dependência ontológica com as esferas de ser inorgânica e orgânica.

Coube historicamente a uma espécie viva em particular, o homem, a realização dessa atividade (o trabalho, e em seu interior a teleologia) que efetivará o salto ontológico do ser orgânico para o ser social. Assim como a ciência amplia cada vez mais os achados acerca da origem do universo e da vida, também no caso do aparecimento do homem e do ser social, as investigações científicas têm levado sempre a novas descobertas que iluminam o processo de passagem de um nível de ser ao outro.

Entretanto, não obstante os vários avanços obtidos pela paleontologia, antropologia e arqueologia (com o apoio da física, química etc. nos esclarecimentos acerca dos fósseis e vestígios), as ciências não são capazes de estabelecer um critério absoluto para o nascimento do homem enquanto um indivíduo social<sup>20</sup>. Isto porque, embora seja a base imprescindível para a constituição do homem, não é na estrutura biológica que efetiva a passagem do ser natural para o ser social. As condições biofísicas necessárias ao salto podem ter estado presentes nos homens durante anos sem que eles tenham iniciado a sua autoconstrução. Um bom exemplo disso nos é dado por Leakey,

Em vez de viver em agregados de famílias nos bandos nômades, como os caçadores-coletores modernos o fazem, os primeiros humanos provavelmente viviam como os babuínos das savanas. Grupos de mais ou menos trinta indivíduos buscariam alimentos através de um grande território de modo coordenado, retornando à noite para dormir em lugares escolhidos, como encostas de rochedos ou grupos de árvores. As fêmeas maduras e suas proles constituiriam a maior parte do grupo, com apenas uns poucos machos adultos presentes. Os machos estariam continuamente à procura de oportunidades de acasalamento, com os indivíduos dominantes obtendo sucesso maior. Machos imaturos ou de baixo prestígio estariam na periferia do grupo, muitas vezes procurando alimentos por si mesmos. Os indivíduos no grupo teriam o aspecto humano do caminhar ereto mas se comportariam como os primatas das savanas. (LEAKEY, 1995, P. 32).

---

<sup>20</sup> A reconstituição no plano histórico das circunstâncias exatas do salto ontológico do ser orgânico ao ser social é ainda dificultada pelo fato de que experiências que reproduzam essa passagem são impossíveis de serem repetidas, ao contrário das pesquisas científicas realizadas acerca do salto do inorgânico ao orgânico.

Os “primeiros humanos” a que Leakey se refere ainda não são os *homo sapiens*.<sup>21</sup> O que o paleoantropólogo chama aqui de primeiros humanos são os ancestrais diretos do *homo sapiens* que vêm dos gêneros *Sabelanthropus* e *australopitecos* (ambos já bípedes)<sup>22</sup> às espécies do gênero *homo* (*Homo habilis*, *Homo ergaster*, *Homo erectus* etc.). Essa linha de evolução vai a cada salto evolutivo ampliando as características biológicas que aproximam essas espécies ao que vai se tornar o *homo sapiens* (características tais como melhoria da postura bípede e das articulações, sobretudo das mãos, aumento da capacidade craniana etc.). O que é importante ressaltar desse quadro é que as condições biológicas mínimas que possibilitariam a realização do salto ontológico rumo à constituição do ser social teriam aparecido muito cedo no interior dessa árvore genealógica da ancestralidade humana, entretanto esses animais continuaram por milhões de anos a viver no limite da animalidade. Seu modo de vida em nada *de substancial* diferiria do de seus parentes próximos, os babuínos.

Por isso Lukács aponta que apenas no plano filosófico-ontológico, torna-se possível reconstituir o salto ontológico que criou o ser social. De acordo com o filósofo:

Não temos como obter um conhecimento direto e preciso dessa transformação do ser orgânico em ser social. (...) A maior aproximação possível nos é trazida, por exemplo, pelas escavações, que lançam luz sobre várias etapas intermediárias do ponto de vista anatómico-fisiológico e social (ferramentas etc.). O salto, no entanto, permanece sendo um salto (...) A esperança da primeira geração de darwinistas de encontrar o “*missing link*” [elo perdido] entre o macaco e o homem tinha de ser vã porque as características biológicas podem iluminar somente os estágios de transição, jamais o salto em si mesmo. (LUKÁCS, 2013, P. 42-43).

Todavia, aqui também as pesquisas científicas não deixam de confirmar o fato de que em dado momento da história do Ser ocorre uma ruptura no modo de ser do mundo orgânico. Essa

---

<sup>21</sup> Diz Leakey, “parece-me que a evolução da locomoção ereta, que distinguiu os homínídeos antigos de outros macacos de seu tempo, foi fundamental para a história humana subsequente. (...) Por esta razão, acredito ser justificado chamar todas as espécies de homínídeos de ‘humanos’. Com isto não quero dizer que todas as espécies humanas antigas vivenciaram os mundos mentais que conhecemos hoje. Em seu nível mais básico, a designação ‘humano’ refere-se simplesmente aos macacos que caminhavam de modo ereto – macacos bípedes”. Neste último caso, portanto, aos *Sabelanthropus tchadensis*.

<sup>22</sup> NEVES (2016).



ruptura é realizada a partir do aparecimento do homem que trabalha.

Portanto em algum ponto distante da nossa história, grupos de animais humanos abandonam a forma animal pela qual respondia a necessidade de se manter vivo. Alimentar-se, abrigar-se, proteger-se, reproduzir-se biologicamente etc., são necessidades presentes em qualquer animal. Excetuando-se o homem, todos os demais animais respondem a essas necessidades no estreito limite de suas características biológicas. Sua sobrevivência como indivíduo e como espécie depende única e exclusivamente de sua estrutura biológica, de seus instintos e de seus reflexos condicionados. Tanto é assim que se as condições naturais em vivem se alteram, eles tendem a desaparecer ou a se adaptar mediante transformações genéticas de longuíssimo prazo. No caso do homem, não. Sua sobrevivência, ou seja, a sua reprodução, é assegurada através da transformação conscientemente orientada do mundo natural, isto é, através do trabalho.

Ao contrário dos demais animais, os homens vão moldando a natureza às suas necessidades, criando nela as condições que lhes permitam sobreviver. O exemplo claro disso é o que ocorreu na última glaciação da terra, processada entre 110 e 10 mil anos atrás, período no qual houve um intenso resfriamento da terra. Muitas espécies foram extintas nesse período por conta das mudanças ocorridas na Terra em decorrência da baixa temperatura. Já outros animais desaparecerem ao final dessa era glacial quando a temperatura voltou a se elevar próximo ao que temos hoje. Todavia, o *homo sapiens* (cujo fóssil mais antigo encontrado é datado de 190 mil anos atrás, embora as pesquisas apontem sua origem para bem mais para trás) sobreviveu a esse período, chagando ao fim da era glacial como o único animal com quatro membros em sua estrutura corpórea que exibe a qualidade de ser bípede, tendo sido extintas completamente todas as outras diversas espécies de homínídeos com essa característica.

Embora a passagem do ser orgânico ao ser social tenha se dado na forma de um salto, Lukács aponta que entre o salto e o nível de complexidade que o mundo dos homens possui hoje há uma distância enorme. Entre esses dois polos há todo um desenvolvimento histórico do ser social.

O ser social que se origina imediatamente com o salto ontológico já é uma nova forma de ser distinta das esferas inorgânica e orgânica, contudo, é ainda bastante simples. Estamos falando aqui das primeiras formas de organização social entre os

homens, isto é, dos bandos de caçadores e coletores. O nível de desenvolvimento do ser social pode ser indicado pelo que Marx chamou de **afastamento das barreiras naturais**, isto é, pela ampliação do domínio do homem sobre a natureza, e, conseqüentemente, pela diminuição das determinações do mundo natural sobre o homem. Nas sociedades primitivas, sobretudo entre os caçadores e coletores, o afastamento das barreiras sociais era mínimo, porém já estava presente.

Os homens desse período, por meio do trabalho, suplantam as deficiências que possuem frente ante outros animais, “moldando” a natureza de acordo com suas necessidades, capacidades e intenções. É assim que eles conseguem, por exemplo, se aquecer no frio, embora não tenham a pelagem de um urso; ou conseguem caçar com relativa destreza, apesar de não possuírem as garras, o faro, a visão, a rapidez e a agilidade de um bom predador.

O homem constrói a partir do trabalho, da sua intervenção sobre o mundo natural, um mundo social, consubstanciado nos materiais que ele coloca em existência (na objetividade material que ele constrói) e na forma como ele age, se comporta e se relaciona. Não existe outro plano que não o da realidade concreta, isto é, da existência, para que homem se torne e se prove homem. Ele só pode deixar de ser animal quando efetivamente deixar de ser animal. A afirmação parece redundante, mas é necessário reforçar. Sem revolucionar a sua relação com os outros homens e com a natureza, o homem biológico não pode constituir-se em homem social e o mundo social não existe. Marx deixa isso claro ao dizer que,

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência (2001, p. 10).

De fato, podemos diferenciar o homem dos outros animais por diversas características que lhe são peculiares, tais como: linguagem, consciência, conhecimento, arte, educação etc. Esses fenômenos só existem entre os homens, porém nenhum deles é capaz de impulsionar o salto do mundo natural ao ser social. Apenas o trabalho é capaz de realizar este salto. Esta acentuação sobre o trabalho não é uma preferência arbitrária. Então, por que o trabalho? Como nos ensina Lukács, sempre a partir de Marx, pelas seguintes razões:

- a) Todas as demais categorias e complexos do ser social, (linguagem, consciência, conhecimento, educação etc.)

pressupõem o ser social já existente. Elas só podem existir se o homem estiver vivo. Como nos disse Marx, “A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos”. (2001, p. 11). Sem indivíduo vivo não existe sequer sua consciência. O complexo social que se encarrega de assegurar a sobrevivência dos seres humanos é justamente o trabalho. Desse modo, o trabalho é um complexo fundante e primário em relação aos demais, que são, portanto, secundários e fundados. Essa hierarquização dos complexos sociais não é uma questão cronológica e tampouco significa afirmar que os demais complexos secundários são desimportantes. Alguns dos complexos secundários surgem, inclusive, simultaneamente ao trabalho, é o caso da linguagem, por exemplo. Sem ela jamais seria possível o trabalho, entretanto, o trabalho é prioritário em relação à linguagem porque é quem impulsiona o seu surgimento, ainda que simultaneamente ao seu próprio aparecimento.

- b) Portanto, o trabalho é o fundante do ser social e dos seus complexos porque corresponde à forma humana de responder à necessidade imperiosa de manter-se-vivo. Essa resposta não pode ser dada sem o desenvolvimento de determinadas categorias e complexos sociais “secundários”. Por isso, junto com o trabalho, contudo fundada por ele, surge a consciência, a linguagem, o impulso ao conhecimento (o que mais tarde se tornará a ciência), a educação etc.
- c) Os complexos sociais “secundários” são puramente sociais. Ou seja, todos eles constituem-se em relações que os homens estabelecem com outros homens, enquanto o trabalho é uma relação estabelecida entre homens e natureza. O trabalho é um complexo social que mantém uma relação insuprimível (enquanto houver homem) entre o novo ser (o ser social) e as esferas de ser anteriores. Embora esses complexos sociais secundários contribuam decisivamente para a elevação do ser social, esse impulso é dado a partir do próprio interior do mundo dos homens, isto é, eles pressupõem o ser social já constituído. Ao contrário, o impulso dado pelo trabalho ao desenvolvimento do ser social é realizado em uma relação direta com as formas de ser anteriores, a partir da qual ele

demanda o desenvolvimento dos complexos sociais secundários.

Já mencionamos, ao tratar do Ser e das esferas inorgânicas e orgânicas, que o seu desenvolvimento se dá sempre do mais simples ao mais complexo. A mesma tendência ocorre com a esfera do ser social.

Também já mostramos que a própria essência dos seres inorgânico e orgânico os impulsiona a um desenvolvimento cada vez mais elevado. No caso das esferas de ser anteriores ao ser social, suas essências – o torna-se outro do mundo inorgânico e o repor o mesmo do mundo da vida – leva-os de uma origem simples e pouco diversa a um grau de complexidade continuamente ampliado (sempre dentro dos limites de suas respectivas essências). Analogamente, no ser social, sua essência – a transformação conscientemente orientada do mundo natural (o trabalho) – também o leva a um nível de complexificação crescente, conforme demonstraremos no item a seguir.

Antes de irmos ao próximo tema, é importante uma última observação no que diz respeito à relação entre a esfera do ser social e as esferas anteriores. As esferas de ser posteriores têm sempre uma relativa autonomia e uma prioridade na relação que estabelecem com as esferas pretéritas. Dessa forma, nas relações que o ser orgânico mantém com o ser inorgânico é sempre o primeiro quem subordina o segundo. Pense-se, por exemplo, na fotossíntese realizada pelos vegetais. O processo inorgânico é subordinado às necessidades do ser orgânico, sem que o que é inorgânico deixe de sê-lo. O próprio ser orgânico em sua constituição tem como base uma forma de peculiar de organização da matéria inorgânica a qual ele reordena. Ao mesmo tempo, como já assinalamos, o ser orgânico, em que pese sua autonomia, não pode sobreviver sem entrar em relação com o mundo inorgânico, sem dele depender; por isso sua autonomia é relativa. Já a recíproca não é verdadeira, pois as esferas de ser anteriores não precisam das posteriores para sua existência.

O mesmo ocorre com o ser social em relação às esferas de anteriores. Sem que exista o ser inorgânico e o ser orgânico, o ser social não existiria. Ele mesmo é um ser orgânico, antes de qualquer coisa. Mas também aqui ele tem prioridade sobre as esferas de ser anteriores quando entra em relação com elas. Isto é, nas interações que o ser social estabelece com o mundo natural é ele que os subordina aos seus interesses, fazendo com este atue da forma que lhe é necessária. Pense, por exemplo, quando os

homens realizam uma fertilização *in vitro*. Na verdade eles não estão alterando as leis que regem o mundo natural, mas estão usando essas leis para que elas sirvam ao seu fim. Ou seja, uma mulher que biologicamente seria incapaz de ter um óvulo fecundado naturalmente, portanto não poderia por essa circunstância engravidar, torna-se capaz através da referida técnica. Todavia, o que a intervenção teleológica dos homens realizaram nesse caso foi utilizar-se das próprias leis causais da reprodução para alcançar o seu objetivo. Não alteraram a lei, mas a subordinaram, logo, na interação que estabeleceram tiveram a prioridade, quer dizer, o ser social foi determinante.

### 1.3. O Trabalho e os complexos sociais

Uma tendência fundamental do trabalho é que ele remete para além de si próprio, que dizer, o trabalho necessariamente (lentamente ou de maneira mais acelerada, mas sempre) tende a impulsionar o desenvolvimento do ser em níveis mais elevados de complexidade. Em primeiro lugar, jamais o homem seria capaz de transformar conscientemente a natureza em seus meios de subsistência sem que determinados complexos e categorias sociais não se desenvolvessem junto com o trabalho; ele os exige para sua realização, conforme explicamos no item anterior. Algumas dessas categorias e complexos sociais são: a consciência, a linguagem e o impulso ao conhecimento (o germe da ciência).

O trabalho diferencia-se das atividades realizadas por outros animais justamente por ser uma atividade teleológica. Logo, sem o comparecimento da consciência o trabalho não se realiza, uma vez que a teleologia pressupõe a sua existência como orientadora da ação e como local no qual a finalidade do trabalho e o resultado final aparecem idealmente prontos.

A consciência já existia no ser orgânico, entretanto, nele, ela situava-se no limite de uma consciência condicionada e instintiva que está presente nos animais e que é biologicamente determinada. Nesse caso, ela apenas funciona como um reflexo condicionado que exige do seu portador sempre as mesmas reações diante de determinados estímulos. Lukács (2014, p. 38) cita o exemplo da galinha e da ave de rapina para ilustrar esse limite. Diante da aproximação de uma dada ave de rapina, a galinha tende a se proteger e a alertar suas crias para que se defendam. Esse comportamento é a forma pela qual ela deve responder a esse estímulo captado e informado pela sua consciência animal.

Invariavelmente a ele devem, para as suas sobrevivências, responder sempre da mesma forma (neste sentido, o aspecto do condicionamento tem o sentido positivo para a reprodução animal). Contudo, argumenta nosso filósofo, se a mesma galinha for colocada em outra circunstância diante do mesmo predador, por exemplo, em uma gaiola, ela será incapaz de reconhecer nele o mesmo animal que lhe a ameaçou com um bote. Ela é incapaz de criar um **conceito** de ave de rapina que possa ser aplicado em situações concretas diversas. A capacidade que a consciência humana no ser social tem de reconhecer um conceito mesmo quando não se encontra diante do objeto conceituado não existe entre os animais no ser orgânico.

Ou seja, o animal não age sobre o mundo ao seu redor de forma consciente. Não percebe o mundo como um objeto diferente de si. Esse problema não existe entre os animais. A consciência animal não o orienta à tomada de decisões entre alternativas.

Quando o homem decide não mais atender suas necessidades de forma animal e passa a realizar trabalho, neste instante, a consciência passa a operar como orientadora, antecipando os resultados de sua ação e apontando as alternativas que lhe aparecem. Há um salto na qualidade da consciência. E isso só é possível porque o trabalho assim a impulsiona.

Também seria impossível a realização do trabalho sem o desenvolvimento da linguagem. Embora existam sistemas de sinais sofisticados em diversas espécies de animais, em nenhuma delas, como salienta Lukács (2013, p. 127), a linguagem foi capaz de ir além do mero reflexo condicionado exigido pela adaptação biológica ao ambiente. Entre os animais, a “linguagem” não nomeia e nem exige o conhecimento dos objetos com os quais eles se relacionam. Nesses casos, as formas de comunicação animal “constituem um componente orgânico do processo de vida biológico e, mesmo quando têm um conteúdo claro, esse conteúdo está ligado a situações concretamente determinadas próprias dos animais que tomam parte nele.” (Ibid. p. 127).

Já as formas de comunicação que se desenvolvem no ser social concretizam uma efetiva separação entre sujeito e objetivo operada pelo trabalho. Isto é, ao nomear o mundo a sua volta o homem faz do seu entorno objeto e a si mesmo sujeito. Cristaliza uma separação entre ele e o mundo no qual ele pode incidir. Essa separação não existe no mundo animal, e, portanto, a linguagem

que nele opera não vai além de mero componente biológico de sua espécie.

Portanto, seria impossível o trabalho sem o desenvolvimento da linguagem, uma vez que homens no processo de transformação do mundo natural precisam da linguagem para comunicar-se entre si e para dirigir sua ação à natureza de modo consciente. Dessa maneira, o trabalho, a forma social de satisfazer a necessidade mais elementar de qualquer ser vivo, exige para a sua realização o desenvolvimento da linguagem.

O mesmo pode ser dito em relação ao que se constitui nos germes do conhecimento científico. Seria impossível a realização do trabalho, isto é, a modificação do setor do mundo natural que se busca transformar em finalidades humanas (por menor que seja ele), sem o conhecimento dos meios necessários a essa transformação. Qualquer ato de trabalho exige para a sua efetivação a correta compreensão daquilo que será objeto do trabalho e das leis que serão postas em movimento para a sua realização. Sem isso, o esforço humano não se concretiza no que se deseja obter, logo, não se efetiva o trabalho, sendo nulo seu resultado. Portanto, os homens, ao realizar trabalho, precisam refletir na sua consciência a realidade que buscam transformar.

Esse reflexo do real será sempre uma aproximação ao que de fato a realidade é, uma vez que sujeito (homem/sociedade) e objeto (mundo natural) são ontologicamente distintos. Um reflexo absoluto do mundo objetivo na consciência humana significaria uma identidade entre ambos. A essa altura já sabemos que essa identidade não existe.

O conhecimento necessário à realização do trabalho não exige mais que a apreensão dos elementos que serão postos em movimento pela ação teleológica do homem. Exemplifiquemos: nas comunidades primitivas, a transformação do mundo natural para a realização de um machado de pedra exigia um conjunto de conhecimentos que iam desde a resistência da pedra para ser utilizado no corte ou na quebra até a sua maleabilidade, para ser moldada visando à utilização necessária (se mais pontiaguda, arredondada, etc.). Para os homens primitivos que construíram os machados de pedra, não foi necessário nenhum conhecimento teoricamente estabelecido acerca da resistência dos materiais ou sobre os princípios de mecânica aplicados à fabricação e utilização do machado. Embora estivessem operando determinadas leis físicas, o conhecimento dos homens primitivos não ia além de uma

consciência prática, como aponta Lukács: “nesse caso vale a afirmação de Marx: ‘Não o sabem, mas o fazem’” (Id. p. 60).

Todavia, o fato de que o trabalho exija o conhecimento do setor da realidade que se deseja transformar em finalidades humanas, não apenas faz com que os homens conheçam paulatinamente o mundo a sua volta, mas também os impulsiona para o desenvolvimento da ciência, pois uma descoberta realizada em determinado campo os leva, necessariamente, a generalizar aqueles conteúdos aplicáveis a outras situações.

Anota Lukács:

Aqui só podemos observar provisoriamente que qualquer experiência e utilização de conexões causais, vale dizer, qualquer pôr de uma causalidade real, sempre figura no trabalho como meio para um único fim, mas tem objetivamente a propriedade de ser aplicável a outro, até a um fim que imediatamente é por completo heterogêneo. (Id. p. 60).

Dessa maneira, o trabalho impulsiona o surgimento da ciência, e esta, por sua vez, se desdobra em graus cada vez mais elevados de complexificação, a tal ponto que seria impossível reduzir boa parte das pesquisas científicas realizadas contemporaneamente a uma necessidade imediata do trabalho. Não trataremos disso aqui, mas a função social da ciência enquanto uma mediação para o trabalho permanece em quaisquer formas de sociedade, embora essa relação entre ciência e trabalho seja muito mais mediatizada e tênue quanto mais complexo for o ser social.

Mencionamos que o trabalho faz surgir para a sua efetivação uma série de complexos sociais sem os quais ele não se realizaria e o ser social não se reproduziria. Isto é o mesmo que dizer que onde quer que exista sociedade humana, esses complexos estarão presentes. Porém, há diversos outros complexos que não são mediações necessárias ao trabalho em si, mas a determinadas formas históricas de trabalho. Isto é, em quaisquer formas históricas assumidas pelo ser social (sejam regimes de comunismo primitivo, de servidão coletiva, escravista, feudal, capitalista ou comunista) complexos como os que mencionamos acima (linguagem e ciência) existirão. O mesmo não pode ser dito a respeito de outros complexos que surgem, não na origem do trabalho, mas com o aparecimento da sociedade de classes, tais como política, luta de classes e Estado, por exemplo.

Um desses complexos que surgem com o trabalho constituindo-se, portanto, numa mediação ineliminável para a reprodução da sociedade e que sempre irá existir em qualquer



forma de sociedade humana, é a educação. Sobre este complexo trataremos a seguir.



## 2. GÊNESE E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO<sup>23</sup>.

A educação é um processo social e, por isso, somente ocorre entre os homens. Assim como outras esferas que compõem o ser social, a exemplo da linguagem e da ciência, ela é um fenômeno exclusivo do reino dos homens. Desse modo, sua gênese apenas pode ser encontrada no processo de constituição do ser social. Como todo complexo social, a educação surgiu para dar respostas às necessidades da socialidade humana. É justamente a explicitação dessa natureza e função da educação, em sua determinação mais profunda, que buscaremos perseguir neste momento, pois, entendemos que para tratar de universalização da educação é preciso ter claro, antes, o que ela é, qual sua função social, e como ela surge. Só a partir dessa sedimentação necessária é que poderemos apreender a forma particular como se apresenta o fenômeno da educação na atual sociabilidade.

Apesar da educação ser uma processualidade existente desde o surgimento do homem, quando se fala em educação quase sempre se pensa em educação escolar. A nosso ver, esta é uma forma particular assumida pela educação em sentido estrito em um momento histórico específico, e que não altera em nada a natureza

---

<sup>23</sup> Aqui temos uma edição modificada e atualizada do artigo Gênese e função social da educação, publicado na revista *Educação* (UFAL), v. 23, p. 13-31, 2005.

essencial da educação, pelo contrário, o surgimento da educação escolar atua no sentido de, diante das exigências postas pela realidade, melhor corresponder à natureza da educação em geral. Contudo, neste item não estaremos falando de uma forma específica de educação, ou seja, não se trata, ainda, de abordar a educação a partir do caráter particular que ela assume no plano histórico-concreto em determinadas formações sociais.

Entendemos que a educação em geral engloba duas dimensões distintas, a *lato sensu* e a *stricto sensu*<sup>24</sup>. Entretanto, é impossível estabelecer uma fronteira rigidamente estabelecida entre elas, como nos diz Lukács, “entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica” (LUKÁCS, 2013, p. 177). Isto porque características predominantes de uma dimensão podem facilmente se evidenciar na outra. Vejamos essas características.

A educação em sentido *lato* se refere à transmissão de conhecimentos e valores, necessários à reprodução social, e ocorre com um baixíssimo nível de sistematicidade. Nesse sentido, diz respeito a todo o processo de socialização do saber produzido que ocorre independente de uma ação sistematizada e plenamente consciente. Este tipo de educação é predominante nas comunidades primitivas (apesar de permear todos os modos de produção e, portanto, ser uma condição ineliminável da reprodução do ser social). A educação em sentido estrito, ao contrário, caracteriza-se por ser uma atividade que possui um alto grau de sistematicidade.

Segundo Lukács, a educação em sentido *lato* é frequentemente espontânea (2013, p, 177). Entretanto, isso não significa, em nenhum momento, a ausência da práxis humana. A espontaneidade referida por Lukács, diz respeito às apropriações do patrimônio histórico socialmente produzido, que estão disseminadas no tecido social e que constituem práticas que assumem uma segunda natureza, mas que em última instância são produzidas por posições teleológicas. Podemos nos utilizar do complexo da linguagem para exemplificar essa categoria. Como já sabemos, a aquisição da linguagem é um ato puramente humano, não existe nada de biológico nesse processo. Todavia, o fato do

---

<sup>24</sup> Usaremos, no decorrer do texto, educação em sentido *lato* como sinônimo de educação *lato sensu* e educação em sentido estrito como sinônimo de educação *stricto sensu*.

indivíduo ao nascer no interior da sociedade adquirir a capacidade de linguagem, faz parecer que isso é uma decorrência natural e determinista, quando na verdade resulta de um processo ativo de interação do sujeito com a sociedade. Portanto, algo que é absolutamente social aparece de uma maneira tão determinista que assume uma forma quase impositiva como se fosse uma determinação da natureza. Por não ser algo determinado pela natureza, mas sim pela sociedade, Engels chama esse fenômeno de segunda natureza.

As duas dimensões da educação aparecem juntas na sua origem a partir do trabalho, pois são apenas dimensões inseparáveis do mesmo complexo. O desenvolvimento do ser social em patamares cada vez mais elevados implica, também, no desenvolvimento e complexificação da educação (em suas duas dimensões) enquanto complexo seu. Todavia, sem jamais deixar de existir ou se desenvolver em correspondência ao desdobramento do ser social, a educação em sentido lato se torna uma modalidade de educação menos privilegiada do que a sua dimensão *stricto sensu*. O privilegiamento da dimensão *lato sensu* ou *stricto sensu*, é apenas a forma assumida pela educação em determinado momento histórico-concreto, mas tanto uma quanto a outra possuem a mesma natureza essencial e a mesma função social no seio da reprodução social.

De acordo com Lukács, o trabalho é o modelo de toda a práxis social. Nele, em sua forma mais simples, “já estão contidos *in nuce*, nos seus traços mais gerais, mas também mais decisivos, problemas que em estágios superiores do desenvolvimento humano se apresentam de forma mais generalizada, desmaterializada, sutil e abstrata.” (LUKÁCS, 2013, p. 82). Um dos elementos que estão presentes *in nuce* no trabalho mais primitivo, mas que só tem seu desenvolvimento relativamente autônomo a partir do amadurecimento da divisão social do trabalho, é o que Lukács considerou como uma teleologia secundária em relação ao trabalho (Ibid. 83-84).

Nas sociabilidades mais complexas, as posições teleológicas mais predominantes têm como mediação e como objeto, entes mais sociais do que naturais, embora o trabalho continue sempre a deter a centralidade do mundo dos homens. Neste sentido, há uma presença maior de teleologias secundárias, ou seja, de posições teleológicas que não objetivam transformar **diretamente** a natureza, mas sim influenciar outras posições teleológicas. Estas se constituem, dessa maneira, em posições teleológicas absolutamente

diferentes daquelas cuja finalidade é transformar objetos naturais em finalidades humanas. Estas últimas se constituem como relação homem-natureza. Já as que atuam sobre a consciência dos homens, no sentido de influí-los a posições desejadas, constituem posições teleológicas secundárias, cuja teleologia se processa em uma relação homem-homem.

Quando afirmamos que o homem, por meio do trabalho, constrói a realidade social, significa dizer que o homem também se constrói. Neste sentido, a práxis humana não atua apenas sobre o mundo externo ao sujeito, mas também sobre o próprio sujeito. Ou seja, o processo de construção social é um processo de autoconstrução do homem. É exatamente na objetivação de posições de teleologias secundárias, que têm sua gênese no processo de trabalho, que se evidencia a amplitude da autoconstrução humana.

Em que pese o elevado grau de autonomia conquistado pelos complexos sociais que Lukács que assumem a forma de posições teleológicas secundárias, essas atividades, tais como a linguagem, o conhecimento e a educação, surgiram, em sentido ontológico, como meios para a realização do trabalho. O distanciamento relativo das esferas sociais não econômicas em relação ao trabalho, conquistado com o alto grau de socialização do trabalho, adquirido, sobretudo, com o capitalismo, produziu uma aparente independência ontológica delas em relação ao trabalho.

De fato, a complexificação da sociabilidade expressa no elevado grau de divisão social do trabalho, possibilitou, com isso, o surgimento de uma série de atividades não produtivas, sem nenhuma ligação imediata e direta com a produção material da sociedade. Esse processo (evidenciado no fato de que cada vez menos trabalhadores produtivos “sustentam” mais trabalhadores não produtivos), todavia, não elimina a prioridade ontológica que possui o trabalho sobre as outras esferas sociais. Todas as esferas que compõem o ser social possuem uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Ainda que tenham no trabalho o seu fundamento ontológico, as esferas do ser social possuem em relação a ele uma **autonomia relativa**. Não é possível, após o desenvolvimento da explicitação do ser social, reduzir ao trabalho, todas as dimensões que dele se originam. As dimensões sociais possuem “Natureza e funções específicas que só poderiam cumprir se tivessem uma autonomia (sempre relativa) com relação à matriz que lhe deu origem.” (TONET, 2003, p.16).

Lukács vai demonstrar porque atividades como a educação, o conhecimento e a linguagem têm no âmbito do trabalho a sua gênese social. O filósofo húngaro demonstra como, mesmo na forma mais elementar de trabalho, a exigência de posições teleológicas não limitadas ao trabalho já estava presente. Referindo-se às posições teleológicas de caráter secundário em relação ao trabalho diz Lukács,

Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais. (2013, p. 83).

A educação é uma das atividades que atuam sobre a subjetividade, visando influenciar os indivíduos a agirem de formas determinadas, e que têm sua origem no momento em que surge o trabalho. Dessa forma, a educação compõe o conjunto das esferas sociais que efetuam a mediação entre homem x homem ou, mais precisamente, entre homem e sociedade. Ela já nasce enquanto posição teleológica que possui como função social influir sobre as consciências humanas a fim de que os homens assumam determinadas posturas. A partir daí vai-se constituindo enquanto complexo particular relativamente autônomo, mas que tem, sempre, sua gênese e determinação mais essencial no trabalho. Por isso, apesar de ter como fundamento o trabalho, a educação não se confunde com ele. Uma vez que, a essência e a função social da educação se dirigem à consciência do homem e não à ação sobre a natureza, como se desprende do trabalho em sentido ontológico.

Assim sendo, a esfera da educação é uma peculiaridade do mundo dos homens; é apenas nele que se confere a existência de um processo educativo. Segundo Lukács (Id. p. 176) na educação dos homens “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.” Essa capacidade de dotar o homem de um arsenal que lhe permita enfrentar ocorrências imprevisíveis, representa uma ampliação constante do salto ontológico que permitiu o surgimento do ser social.

Ao contrário do que ocorre entre os animais, onde o conjunto de informações necessárias à sua interação com o meio, transmitido aos 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.” (LUKÁCS, Id. 176), no homem a educação não é mera extensão de suas capacidades geneticamente herdadas. No animal, aquilo que ele aprende para sua sobrevivência imediata, já aparece inscrito em seu código genético. Quando ocorre algum “aprendizado” comportamental, ele é limitado pela herança biologicamente herdada. No homem, de modo oposto, essa herança biológica serve de base para seu desenvolvimento social ulterior. O “conhecimento” obtido por ações externas ao animal não é transmitido socialmente à espécie. Apenas no homem o processo educativo se dá para além das determinações biológicas.

Para garantir a sobrevivência da espécie humana e a continuidade do ser social, os homens devem tornar aptas as gerações que os sucedem, num procedimento contínuo de apropriação e transmissão, que não se inscreve no âmbito da processualidade genético-biológica. De acordo com Leontiev “este processo deve *sempre* ocorrer sem que (*sic*) a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente a continuidade do processo histórico” (s/d, p. 291, grifos do autor).

Desse modo, a existência humana é indissociável da educação. Quando o trabalho funda o homem, junto com ele é fundada a educação como necessidade inexorável para a realização do trabalho. Mesmo nas formas de organização social mais simples, onde predominam as posições teleológicas que visam transformar diretamente a natureza, a educação comparece como condição imprescindível para, em última instância, garantir a realização do trabalho.

Podemos ver, com o grau de reflexão alcançado até aqui, que a educação surgiu como uma exigência do trabalho, na medida em que este necessita submeter o modo anárquico e instintivo de relação com o mundo, presente na esfera animal, por um modo social de relação. Neste sentido, desde o surgimento do primeiro ato de trabalho, existe a necessidade de infundir nos homens formas de reagir com o mundo natural e social que sejam favoráveis à reprodução social matrizada por ele. Esta tarefa não é realizada exclusivamente pela educação. A fala, a arte, a religião e outras esferas sociais também atuam nessa mesma direção. O que caracteriza a educação é que ela é o instrumento privilegiado para conservar e transmitir o patrimônio imaterial alcançado, a fim de assegurar que os homens vivam de modo socialmente desejado à



continuidade da sociedade na forma histórica em que ela se apresenta.

Desde as formas mais elementares de comunidades humanas às mais complexas, o homem só pode ser parte delas a partir da incorporação do patrimônio produzido sócio-historicamente pela humanidade. A educação assume o papel de mediação entre o homem e o seu patrimônio, e, desta forma, entre o indivíduo e a sociedade, entre o indivíduo e o gênero humano.

Vejamus isso mais concretamente. De acordo com Leontiev (s/d, p. 280-281), na história do homem, aproximadamente até o surgimento do *homo sapiens*, o desenvolvimento da ancestralidade humana esteve bastante imbricado com a sua evolução biológica. De modo reciprocamente determinado, às mudanças na estrutura orgânico-genética, correspondia, ao mesmo tempo, evoluções ocorridas em sua produção material. Nesse sentido, a hereditariedade, continuava sendo uma via privilegiada de transmissão da evolução. Nela, nesse momento inicial, se inscreviam as aquisições humanas que moldavam a anatomia dos ancestrais humanos.

A “viragem” ocorre com o aparecimento do *homo sapiens*. Deste momento em diante, todo o processo histórico de aquisições e realizações não será mais acompanhado de transformações genético-evolutivas. Isto quer dizer que, a fixação das aquisições da espécie humana não mais se fará em correspondência com transformações da estrutura biológica, como era entre seus ancestrais. Ora, se ela não será realizada pela transmissão genética, por qual mediação, então, se processará? É o próprio Leontiev (id, p.283) que lança a pergunta e a responde: através da cultura material e intelectual. Em outras palavras, é na objetivação do mundo social que se fixa toda aquisição realizada historicamente pelos homens. O patrimônio construído histórico-socialmente não está inscrito na herança biologicamente herdada, mas na cultura materialmente objetivada.

Essa descoberta nos coloca outro problema. De um lado, a herança genética, em si, é incapaz de dotar o homem do instrumental social necessário para apreensão do patrimônio sócio-historicamente produzido. De outro lado, a existência das aquisições humanas materialmente consubstanciadas na cultura e o seu confronto com qualquer geração nascente – qualquer que seja a época –, não é capaz, por si só, de garantir a transmissão dessa fixação do patrimônio humano. O que queremos dizer é que, entre o indivíduo e a riqueza material e intelectual produzida

historicamente e socialmente decantada, se põe uma série de mediações, sem as quais não é possível o sujeito torna-se parte integrante do gênero humano.

A apreensão pelo indivíduo da riqueza sócio-historicamente produzida pelo gênero – ao contrário dos animais – só pode se dar de modo ativo. É o que afirma Leontiev (ibid, p 286), “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.” Continuando, o psicólogo russo diz,

A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana. (ibid, p. 288, grifos do autor).

Como já dissemos anteriormente, a herança biológica, em si, é impotente para fazer do homem individual um ser que reconheça e viva como um ser genérico integrante da espécie humana. Realizar isso implica, entre outras coisas, que o indivíduo amolde sua estrutura biológica às legalidades socialmente postas existentes no mundo dos homens, criando e desenvolvendo “novas aptidões” e novas “funções psíquicas”. Enfim, no homem, o processo de tornasse parte integrante do gênero é um processo ativo. Cada indivíduo singular deve tornar seu o patrimônio legado pelas gerações que o antecederam. Esta é a única via para construção do sujeito enquanto um indivíduo integrante de uma sociedade. Como, mais uma vez, se expressa Leontiev,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (ibid, p. 301)

Entretanto, a aquisição da produção material e intelectual desenvolvida e conservada histórico-socialmente não é um processo individual, mas sim social. Ou seja, nenhum indivíduo é capaz de realizar a apropriação em questão sem as mediações da socialidade. Referindo-se a essa questão, diz Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (ibid, p. 290)

Nisto consiste à especificidade da educação. Ela é uma mediação privilegiada entre o indivíduo e o gênero, ambos em contínua construção. É uma necessidade social para a constituição do indivíduo.

Mas, o papel de mediação homem-sociedade exercido pela educação, como nos aponta Tonet, é desempenhado em dois polos, o polo do indivíduo e o polo do gênero. Como já apontamos, “no que toca ao indivíduo, ela é uma necessidade imprescindível para sua configuração como membro do gênero humano [como homem mesmo] e não apenas como integrante da espécie [como homem apenas em seu sentido biológico]” (TONET, 2005, p. 213). Essa é uma determinação essencial que configura a reprodução do ser social. Isto é, qualquer que seja a forma de sociabilidade, de classes ou não, não é possível o homem realizar-se, enquanto indivíduo social, sem o acesso ao patrimônio do gênero humano. É esse o significado da citação lukacsiana referida anteriormente, “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.” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Ou seja, a educação visa dotar os homens de um instrumento que os habilite a viver socialmente, pois, “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, p. 285). Para isso eles devem conhecer, saber os valores e regras da sociedade, bem como devem ter acesso ao saber necessário ao desempenho das funções que exercerá na sociedade.

Nesse sentido, o conceito de educação defendido por Saviani representa, com alta precisão, essa propriedade da educação enquanto “mediação para a construção do indivíduo como ser social”. Diz ele,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da

educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descobertas das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (2003, p.13).

Contudo, na esteira de Lukács, ponderadamente, ressalva Tonet,

A constituição do indivíduo como membro do gênero humano é indissociável da reprodução deste último. Mais ainda: a reprodução do gênero é sempre o momento predominante no processo de reprodução do ser social. No caso da educação, isto significa que a configuração genérica do indivíduo estará sob a regência da reprodução da totalidade social. [...] Depreende-se disto que a autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano é um processo subordinado à reprodução mais ampla da totalidade social. (2005, p. 215).

Assim, a educação, a **produção direta e intencional da humanidade em cada indivíduo singular**, a mediação entre indivíduo e gênero, não se processa voluntariamente, pois está condicionada à reprodução social. O polo do indivíduo e o polo do gênero são integrantes do mesmo processo de reprodução social e por isso não se constituem enquanto momentos separados um do outro. Entretanto, embora imbricados e embora sejam ambos determinantes, a reprodução do gênero é o momento predominante dessa relação.

No que se refere à educação, os conteúdos e os meios para **produzir a humanidade em cada indivíduo singular**, são definidos pela reprodução da totalidade social, cuja matriz é econômica. Isto ocorre mesmo que aos olhos dos sujeitos históricos lhes pareça que eles estão livremente determinando a dinâmica da educação. De fato, no plano histórico concreto, **aparentemente** a educação, especialmente a formal, é definida pelos indivíduos. Entretanto, apenas ao nível da aparência, pois na essência, a reprodução da sociedade impõe de antemão os limites e possibilidades de atuação da educação.

Esse caráter “reprodutivista” da educação é reafirmado por 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.” Ora, para que a humanidade possa prosseguir sua marcha de existência é necessária a contínua transmissão dos conteúdos acumulados pelas gerações anteriores; é preciso dotar o homem de um arsenal de valores, crenças e conhecimentos efetivos que lhes permita se identificar

enquanto elo da reprodução da sociedade. As gerações que antecedem as subsequentes se encarregam de produzir o gênero em cada indivíduo singular, em consonância com a forma assumida pela totalidade social em cada momento histórico-concreto. Isto quer dizer que os valores, crenças e conteúdos característicos dessa sociabilidade concreta serão os que presidirão a construção do indivíduo via educação. Assim como a educação não podia, na sociedade feudal, deixar de preparar os homens para serem servos e nobres, sob pena de não estar preparando os homens para as necessidades exigidas pela reprodução daquela sociedade, não é possível à educação sob o capitalismo, não preparar burgueses e trabalhadores, em última instância. Seja qual for a forma de sociabilidade, a educação terá sempre a função de mediação para a reprodução social e, nesse sentido, estará cumprindo um papel imprescindível para a continuidade do ser social.

Evidentemente, em uma sociedade de classes, o caráter conservador da educação assume uma valoração negativa, porém, ao mediar a reprodução da sociedade, a educação não está desempenhado, exclusivamente, uma função conservadora, no sentido comumente utilizado. O próprio Lukács chama atenção para isso na continuação da citação do parágrafo anterior, ao dizer,

O fato de essa intenção [conservadora da educação] 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 os 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. (LUKÁCS, 2013, p. 178, grifos nossos).

Para Lukács a conservação implica um processo dialético de continuidade e superação, diz ele,

A preservação pode até gerar tendências de fixação definitiva do que foi conquistado em dado momento e de fato o faz muitas vezes no curso da história, mas a orientação principal de sua função consiste mesmo em converter o que foi adquirido no passado em base para um desenvolvimento subsequente, para uma solução de novas questões postas pela sociedade. (Ibid, p. 215)

Por isso mesmo, a reprodução social não é nunca um **manter-o-mesmo**, mas um processo de contínuas transformações, cuja

conservação é a base sobre a qual se constrói o novo. Não há um começar do zero, e neste sentido, a fixação e a conservação assumem um papel importante na construção do ser social, pois a reprodução social se expressa por uma **continuidade na transformação**. Daí que o conservadorismo, no sentido aludido aqui, é um elemento indissociável da educação, conforme aponta Tonet,

Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade do mesmo gênero. Isto independe, em princípio, da existência ou não de classes sociais. O que significa dizer que também acontecerá em uma sociedade plenamente emancipada, embora, é claro, com profundas diferenças em relação a uma sociedade de classes. (2005, p. 217).

A natureza essencial da educação, que buscamos expor aqui, aparece expressa de maneira precisa nas palavras de Tonet,

Ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET. 2005, p, 222),

Considerada em sua natureza mais essencial, em seu aspecto mais geral, a educação é uma atividade **processada em todos os homens** e presente **universalmente** em qualquer forma de sociabilidade. Isto fica claro na observação tanto do polo do indivíduo quando do polo da totalidade. No primeiro, independentemente do grau de apreensão individual do patrimônio cultural historicamente produzido e decantado, todos os indivíduos só podem se constituir enquanto homens por mediação da educação. No que se refere ao segundo polo, a educação comparece como uma das mediações que contribuem para que o homem atue favoravelmente à reprodução social. Como todas as pessoas assumem papel dentro dela, ainda que seja não-produtivo, também, do ponto de vista da reprodução da totalidade, verifica-se uma presença universal da educação.

Mas, se no seu sentido mais amplo a educação é acessível a todos os homens, e portanto, é universal, do ponto de vista da humanização, da construção integral do gênero e da igualdade social, ela não o é.

O complexo social da educação, nas sociedades de classes, apresenta-se em todos os indivíduos sociais, todavia, com graus

socialmente variados de acesso ao seu conteúdo. No seu aspecto mais essencial (o da reprodução social), a educação está universalmente presente. No entanto, uma verdadeira universalização da educação pressuporia o acesso **igualitário** ao patrimônio cultural historicamente produzido, acumulado e decantado, e não apenas o acesso à educação *stricto sensu* e *lato sensu* socialmente desigual. Portanto, se entendermos a universalização de acordo com esse último aspecto, não há universalização da educação nas sociedades de classes.

Como vimos, a educação é uma condição inerente ao processo de trabalho, e por isso constitui-se como uma condição ineliminável da reprodução social. Deste modo, todos os homens têm acesso à educação, do contrário não seriam seres sociais. Todos têm acesso à educação, mas não à mesma educação.

Em um dado momento do processo histórico-social, a educação de universalizada passa a ser particularizada sob a égide da propriedade privada dos meios de produção. Deste momento em diante a educação, tanto em sentido estrito quanto lato sensu, vai assumindo formas desiguais de acesso, e conteúdos cada vez mais socialmente diferenciados.

Em consequência das transformações econômico-sociais que ocorrem ao longo do processo histórico a partir do aparecimento da propriedade privada dos meios de produção, vários níveis de educação são gestados, proporcionando diferenciações que vão de uma educação geral e assistêmica a modalidades altamente sistematizadas e restritas.

Do ponto de vista ontológico vimos qual a natureza e função social que possui o complexo da educação na reprodução social. O acesso à educação, inicialmente (nas comunidades primitivas) universal e igualitário, tornou-se desigual e restrito, negando a grande parte da humanidade o saber refinado sócio-historicamente produzido. A desigualdade que se operou na educação de modo algum se opõe à sua natureza essencial, ao contrário, atende justamente às necessidades da reprodução social das sociedades de classe.

Do momento do aparecimento da propriedade privada dos meios de produção em diante, o caráter universal que possuía o acesso à educação durante a existência das comunidades primitivas foi rompido. É justamente esse fato histórico que funda a desigualdade no campo educacional. Qualquer tentativa de recriar uma universalização da educação mantendo intacto o fundamento

das desigualdades econômicas das sociedades de classes torna-se impossível como demonstraremos a seguir.



### 3. EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: A UNIVERSALIZAÇÃO NA ENCRUZILHADA<sup>26</sup>.

Antes de iniciarmos, cabe pôr em relevo, que a redação deste capítulo se apoia, sobremaneira, no livro de Ivo Tonet, intitulado, **Educação, cidadania e emancipação humana**, o qual demonstra a limitação intrínseca da cidadania e da concepção de educação cidadã, como forma superior de liberdade.

Buscaremos deixar absolutamente claro que não é possível universalizar plenamente a educação nas sociedades de classes. Neste sentido, nos ocuparemos apenas em analisar a universalização da educação sob o regime do capital, uma vez que não há nenhuma possibilidade de universalizar a educação nas sociedades de classes anteriores a ele. Deteremo-nos no capitalismo, porque é com ele que surge, pela primeira vez na história, a perspectiva da universalização da educação.

Nos países que realizaram sua revolução burguesa (ainda que tardiamente e pelo alto, como foi o caso da Alemanha), – e que em função do caráter desenvolvido, imperialista e “autônomo” das suas particularidades capitalistas, vivenciaram o processo que ficou

---

<sup>26</sup> A primeira versão desse texto foi publicada no livro Educação, Universalização e Capitalismo, editora Baraúna, 2010, nesta presente edição possui redação modificada e atualizada.

conhecido como *Welfare State*<sup>27</sup> – as conquistas democráticas, e entre elas a universalização da educação, alcançaram sua forma mais plena possível sob o regime do capital. É, o caso, por exemplo, de países como Alemanha, Holanda, Estados Unidos, França e Inglaterra. Enquanto a educação nos países de desenvolvimento capitalista avançado proporcionava o acesso

---

<sup>27</sup> O que se convencionou chamar *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar é um conceito impreciso e que expressa um falso socialmente necessário, o qual desempenha um importante papel ao apresentar como pretensas conquistas sociais as estratégias reprodutivas do capital (LESSA, 2013, p. 175 e ss.). Em que pese seu caráter incategorizável (LESSA, 2013), a noção de Estado de Bem-Estar social é bastante difundida e aceita tanto no senso comum como nas políticas econômicas e sociais postas em práticas no período do pós-guerra, reconhecido como os “30 anos dourados” do capitalismo. O caráter manipulatório das políticas consumistas e gastadoras de trabalho humano posta em prática e o fato de que a taxa de lucro capitalista do período pôde crescer ampliando o consumo de determinadas camadas do operariado, sobretudo de sua aristocracia e daqueles trabalhadores situados nos países de desenvolvimento central, criou a circunstância para a difusão de uma crença na diminuição da taxa de exploração, quando na verdade, mediante estratégias de intensificação da mais-valia relativa (e da sua combinação com a mais-valia absoluta), ela aumentava. Some-se a isso a lei do desenvolvimento desigual e combinado, que possibilitava que potenciais quedas da taxa de lucro fossem contornadas pelos diferenciais produtivos. A ação do Estado no período assegurou decisivamente o barateamento da força de trabalho necessária à ampliação do mais-trabalho capitalista, bem como foi fundamental para o crescimento e a aceleração da reprodução e acumulação do capital, sobretudo no que se refere à produção armamentista a ele associada. Neste sentido, o fundamento do que se difundiu como Estado de Bem-Estar social “está na necessidade de o capitalismo monopolista resistir à tendência de queda da taxa de lucro pela ampliação da mais-valia relativa” (Ibid., p. 186 e ss.). Desse modo, “foi possível ao movimento operário, em condições favoráveis, obter algumas vantagens para certos setores do movimento. Isto se tornava possível desde que os elementos correspondentes do capital pudessem se ajustar, em escala nacional – de acordo com a dinâmica do potencial de expansão e acumulação do capital –, às demandas propostas pelo movimento operário defensivamente articulado. (...) O desenvolvimento do ‘Estado de Bem-Estar’ foi a manifestação mais recente desta lógica, possível apenas num número muito reduzido de países. Foi limitado, tanto no que se refere às condições favoráveis de expansão tranquila do capital nos países onde tal ocorreu como pré-condição para o surgimento do Estado de Bem-Estar, quanto no que se refere à escala de tempo, marcada no final pela pressão da direita radical, ao longo das três últimas décadas, pela liquidação completa do Estado de Bem-Estar, em virtude da crise estrutural do sistema do capital”. (Mészáros, 2002, p. 23).

universal à educação básica, nas nações subdesenvolvidas, com graus e variações diversas, assistia-se à exclusão de enormes contingentes de pessoas do ensino mais elementar.

Evidentemente, o nível de universalização da educação presente nos países capitalistas centrais é preferível a qualquer outro patamar inferior, mas o processo de universalização da educação formal escolar, expressão das “conquistas” políticas, sociais e econômicas realizadas nesses países, significou uma autêntica universalização da educação? Tomando por base uma resposta negativa, o que significaria então uma autêntica universalização da educação?

Para evitar confusões sobre as possíveis acepções desta palavra, consideraremos a universalização da educação sob dois aspectos: no capital e para além do capital. No primeiro, ela significa generalizar, tornar universal o acesso à escola. Neste sentido, é entendida como extensão e alargamento de direitos e políticas sociais, que são aperfeiçoáveis indefinidamente. No segundo caso, a universalização é entendida como a realização efetiva da educação, nas bases preceituadas por Saviani. Ou seja, a universalização para além do capital, significa, a produção, **integral**, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida sócio-historicamente. Significa permitir que todos os homens se apropriem ativa e positivamente das realizações do gênero humano sem barreiras econômicas limitando seu acesso.

Procuraremos demonstrar que, a universalização promovida pelo capital não representa o patamar mais elevado e possível de realização, exatamente por não garantir o acesso igualitário e integral de todos os homens à educação. A autêntica, irrestrita e integral, universalização não é realizável pelo capital, porque tem como pressuposto a sua eliminação. O verdadeiro acesso igualitário ao saber produzido exige uma lógica de reprodução social que permita que a autoconstrução humana não encontre barreiras socialmente construídas à sua realização.

### 3.1 Trabalho, educação e o problema da alienação

Desde o aparecimento da primeira sociedade de classes, o patrimônio espiritual e material produzido socialmente pelos homens, passou a ser apropriado de forma particularizada. Pela primeira vez na história foram erigidas barreiras sociais ao acesso à produção genérica. Os indivíduos que detiveram a propriedade privada dos meios de produção passaram a ter maior acesso à

riqueza socialmente produzida, não só material, mas também espiritual, enquanto que os sujeitos sobre os quais recaiu, efetivamente, o ônus da produção social, tiveram mais restringida a condição de tomar parte no gênero. Desse modo, os interesses individuais não mais se reconciliaram com os interesses coletivos.

Embora o antagonismo entre interesse particular e interesse geral, entre indivíduo e gênero, exista desde o surgimento da divisão social do trabalho, é no capitalismo que esse fenômeno ganha características peculiares e mais irreconciliáveis.

O capitalismo tem seu ato fundante na relação de compra-e-venda da força de trabalho. Essa relação divide os homens entre aqueles que possuem a propriedade dos meios de produção e aqueles que têm apenas a sua força de trabalho como propriedade. Isso torna a sociedade capitalista socialmente desigual por natureza, uma vez que, seu pressuposto é a desigualdade entre os homens pretensamente “proprietários”. Este ato originário, processado em bases materiais concretas, instaura um novo tipo de sociabilidade, cujo fundamento é o trabalho alienado. O ato de compra e venda da força de trabalho e o trabalho alienado, são verso e anverso da mesma moeda.

Do ponto de vista ontológico, é no trabalho alienado que se encontra o fundamento do regime do capital. O próprio capital nada mais é o do que uma relação social que exprime trabalho alienado e objetivado. Como diz Mészáros,

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero ‘fator material de reprodução’ – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito objeto. (2002, p. 126)

Nos **Manuscritos econômico-filosóficos**, no final do primeiro manuscrito, num tópico conhecido por **O trabalho alienado**, Marx põe em evidência dois tipos de alienação existentes no capitalismo. A primeira delas é alienação do trabalhador em relação aos produtos do trabalho. Para ele, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa, ele é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A realização do trabalho é a sua objetivação.” (MARX, 2015, p. 304). Esse produto do trabalho, ao invés de aparecer como objetivação originária da autoconstrução ativa do homem e reconhecida como tal por seus produtores, aparece, no capitalismo, como “um *ser alienado* [*ein fremdes Wesen*], como um *poder independente* do produtor.” (id. p. 304). Desse modo, a

objetivação do trabalho, o **produto social do trabalho**, entificado pelo **trabalhador** lhe é estranho. Com efeito, o que caracteriza o estranhamento do trabalhador no seu produto, não é o fato de que “o seu trabalho se torna em objeto, uma existência *exterior*” (ibid, p. 306) (isso ocorre em todo processo de trabalho em qualquer forma de sociedade humana), mas o fato de que o conjunto das realizações humanas postas pelo trabalho “se torna um poder autônomo frente a ele; de que a vida, que ele emprestou ao objeto o enfrenta de modo hostil e alienado” (ibid, p. 306).

Contudo, este tipo de alienação constitui-se, em que pese toda a sua crueza, em uma das manifestações da alienação e não no momento predominante das alienações em geral. Ora, pergunta Marx, “Como poderia o trabalhador defrontar-se com o produto da sua atividade como algo de alienado se no próprio ato da produção ele próprio não se alienasse?” (ibid, p. 308). Ao que ele responde,

Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a própria produção tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade exteriorizada. Na alienação do objeto do trabalho resume-se a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho. (ibid, p. 308).

Se a atividade do homem é o fundamento do ser social, nenhum estranhamento pode ocorrer nesta esfera sem que seja originado no trabalho, no processo de produção das condições materiais de existência.

O fundamento da alienação no processo de trabalho “aparece no fato de que ele não é [trabalho] seu, mas de um outro, em que ele não lhe pertence, em que ele não pertence a si próprio, mas a um outro.” (ibid, p. 309) Marx continua a indagar, “se minha própria atividade não me pertence, é uma atividade alienada, forçada, a quem pertence ela então?” (ibid, p. 315). “a *outro homem fora o trabalhador*” (ibid, p. 308, grifos do autor), responde. Marx não tinha, nesta época (1844), formulado o conceito de força de trabalho, mas fica claro na citação que é a venda dela a base originária do estranhamento.

Marx extrai da alienação capitalista um terceiro aspecto que a é alienação do indivíduo em relação ao gênero. Para o pensador alemão, o trabalho é auto-atividade consciente do homem. Através dele, o homem faz da natureza o meio e a matéria-prima para construção material e espiritual do seu mundo e de si. Por meio do trabalho o homem se torna um ser genérico, um ser que faz da natureza expressão de sua obra. Nas palavras de Marx, “O gerar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica, é a

prova do homem como um ser genérico consciente, i. é, um ser que se relaciona para com o gênero com sua própria essência ou para consigo como ser genérico.” (ibid, p. 312, grifos do autor). Na sociabilidade capitalista, entretanto, torna-se também estranhada a objetivação da vida genérica, porque o trabalho é alienado na própria produção.

Desse modo, o trabalho alienado transforma o,

*ser genérico do homem* – tanto a natureza quanto sua capacidade espiritual genérica (*Gattungsvermögen*) – Uma essência *alienada* a ele, num *meio* da sua *existência individual*. Ele aliena do homem o seu próprio corpo, bem como a natureza fora dele, bem como sua essência espiritual, a sua essência *humana*. (ibid, p. 313-314, grifos do autor)

Dessa forma, o trabalho, na forma assumida com o reinado do capital, adquire um duplo papel. Ao mesmo tempo em que é o meio que possibilita ao trabalhador realizar-se enquanto indivíduo social, provoca também a sua desrealização, criando obstáculos a sua autorrealização.

Pelo que vimos, podemos afirmar que o trabalho alienado na produção (constituído na venda da força de trabalho), é o fundamento de todos os estranhamentos que ocorrem em qualquer esfera social do mundo dos homens. De acordo com Marx,

Pelo trabalho alienado o homem gera, portanto, não só sua relação com o objeto e o ato da produção como homens alienados e hostis a ele; gera também a relação na qual outros homens estão com sua produção e o seu produto e a relação em que ele está com esses outros homens. Tal como faz da sua própria produção a sua desrealização, o seu castigo, tal como faz do seu próprio produto perda, um produto que não lhe pertence, assim ele gera a dominação daquele que não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como aliena de si a sua própria atividade, assim também atribui ao alienado a atividade que não lhe é própria. (ibid, p. 316)

O aparecimento desta alienação fundamental marca definitivamente o ser social. Desse momento em diante, diz Tonet, “toda atividade humana se torna contraditória. Se por um lado contribui para desenvolver as capacidades humanas, por outro lado também dificulta e, muitas vezes, perverte o desenvolvimento do homem como totalidade” (TONET, 2005, p. 105).

No que concerne à educação, na forma assumida na sociabilidade capitalista, sendo ela uma práxis social, também apresenta um caráter contraditório, embora extremamente unitário. Ao mediar a reprodução social do sistema do capital, a educação favorece a construção genérica do homem (uma vez que contribui

para a continuidade social, e, por isso, para ampliação do gênero humano), mas, ao mesmo tempo, contribui para a edificação do homem estranhado. Em consequência, de um lado ela atua na construção de um homem **rico** (integral, ativo, livre, plenamente desenvolvido), mas por outro lado, ela contribui decisivamente para instaurações de alienações. A educação, como diz Tonet,

Contribui poderosamente para que a apropriação, pelos indivíduos, do patrimônio social, se faça sem pôr em risco os interesses das classes dominantes. O que resulta, necessariamente, em obstáculos e em deformações no processo de autoconstrução dos indivíduos como indivíduos autenticamente humanos. Tudo isto pode ser encontrado desde nos aspectos (sic) mais amplos até nos mais detalhados do processo educacional. [...] Por outro lado, a educação também contribui para a autoconstrução positiva do homem. A própria reprodução cada vez mais ampla e complexa do ser social, exige que os indivíduos se tornem também cada vez mais ricos e complexos, o que só é possível por intermédio da apropriação da riqueza produzida pelo conjunto da humanidade. Temos aqui, portanto, um processo unitário, mas contraditório; ao mesmo tempo, de construção e desconstrução do homem. (2005, p. 223-224)

A existência desse processo na práxis educativa, não é um fenômeno exclusivo dessa esfera social. O fato de que, a autoconstrução positiva do homem, inegavelmente mediada pela educação, esteja subsumida pela produção do estranhamento, decorre da própria contradição estabelecida no fundamento da sociabilidade capitalista, ou seja, do trabalho alienado.

Disso depreende-se que o processo de universalização da educação formal escolar, amplia, tanto horizontalmente quanto verticalmente, as condições de auto-realização ativa e positiva dos homens. Entretanto, em proporção direta, submete, com maior intensidade, mais pessoas ao peso da alienação realizada pela escola.

Uma vez que o impulso à “universalidade” aparecido no capitalismo, não reintegra a força social produzida pelo conjunto dos homens como sua própria força, antes, pelo contrário, encoberto sob o manto da igualdade jurídica, reforça a apropriação privada da educação e a utiliza como elemento favorável à manutenção da sociedade capitalista. O capital pode em alguns momentos histórico-concretos realizar avanços no processo de universalização da educação e em outros obstaculizá-lo. O que move o grau do processo de universalização da educação escolar são as necessidades de reprodução do capital. O seu interesse não é de humanização, mas sim econômico.

A existência na educação, sob o capital, e em decorrência na sua universalização, da contradição insolúvel explicitada acima, não desqualifica a importância do acesso ao saber formal para a classe trabalhadora. Do mesmo modo que o trabalho proletário no capitalismo é um trabalho alienado, e nem por isso ele deixa de ser, o elemento que detém a centralidade da sociabilidade, o efetivo realizador da troca orgânica homem-natureza e o portador do ponto de vista social privilegiado, também a educação não perde a sua importância para autoconstrução do indivíduo por ela se constituir, no regime capitalista, em uma forma de alienação. Portanto, assim como é preferível está submetido à alienação no processo de trabalho a ser um desempregado, também é preferível ter acesso ao máximo de saber que as brechas do capital nos permitir (ainda que a educação seja uma mediação para a reprodução do capital), do que dela ser excluído.

Mesmo estando a serviço da classe detentora da hegemonia sob o capitalismo, a educação deve, necessariamente, em alguma medida transmitir o saber socialmente produzido e decantado ao longo da história humana, condição sem a qual a reprodução social não ocorreria. O fato desse saber, na forma como ele é difundido na escola, associado com crenças e valores necessários ao poder do capital, encontrar-se a serviço da classe dominante, não é argumento para desprezá-lo. De forma contrária, qualquer transformação social radical rumo à sociedade emancipada, não pode prescindir do saber formal de que ela é portadora. Para o trabalhador a escola é um elemento imprescindível para sua reprodução enquanto sujeito singular, mas, também, em que pese o caráter alienante da educação no sistema do capital, para a construção da consciência de **classe para si**.

Contudo, a universalização da escola do capital passa longe de propiciar um acesso igualitário à construção do gênero no homem. A educação contribui para diminuir as tensões sociais, formar técnico-profissionalmente e ideológico-politicamente o homem necessário à reprodução do capital na fase histórica em que se encontra, mantendo intactas as diferenças sociais que são a base da desigualdade da educação. Embora a educação seja uma construção social de todo o gênero humano, é privadamente apropriada assim que é instituída a divisão social do trabalho. A educação não atende de modo igualitário ao conjunto dos homens, mas à reprodução social capitalista a serviço de quem atua como elemento importante de sua continuidade, consequentemente, por essa via à classe dominante.



Os aspectos estranhados da educação só poderão deixar de existir, permitindo a autoconstrução integral do homem, quando o estranhamento realizado na produção da vida material deixa de existir. Vale dizer, quando (e se) o regime do capital findar dando lugar a uma sociedade emancipada. Assim, a autêntica universalização da educação é inseparável da emancipação humana, pois a sua instauração só pode gestar das bases de um novo trabalho. O trabalho alienado não pode gerar outro tipo de educação que não seja desigual, oposta a uma verdadeira universalização.

### **3.2 Limites da universalização da educação no capitalismo.**

Entendemos que existem vários níveis de limites postos à universalização da educação sob o capitalismo. Não é necessário dizer que eles não podem ser tomados isoladamente, uma vez que constituem determinações que se interpenetram.

Acreditamos que três ordens de limites se colocam: o limite intrínseco à reprodução social sob o capital; limite imposto pela forma concreta de reprodução do capital na atual fase de crise de estrutural e, por fim, o limite da forma particular de reprodução capitalista na formação social brasileira. Sobre o segundo e terceiro limites trataremos nos capítulos seguintes deste livro. A nosso ver, o primeiro limite é o momento predominante desse conjunto de limitações, uma vez que nos remete aos aspectos mais gerais da sociabilidade. É sobre ele que trataremos neste capítulo. Contudo, não perderemos de vista que sobre essa limitação mais essencial se coloca uma outra de ordem conjuntural que é crise estrutural que vive o capital, bem como a particularidade do caso brasileiro. Essas outras limitações reforçam e restringem ainda mais a margem de universalização qualitativa de um efetivo saber possível sob o regime do capital no Brasil. Como já salientamos, sobre estes aspectos trataremos mais adiante.

Do ponto de vista ontológico, considerando correta a natureza essencial da educação exposta no capítulo inicial, não há nenhuma oposição entre o processo de universalização da educação formal e o capital. Não há oposição porque a universalização promovida pelo capital é ontologicamente distinta de uma universalidade autêntica. Se a educação é uma mediação para a reprodução social, e se o predomínio da modalidade formal escolar é a forma particular de educação necessária à sociedade do capital, a sua universalização estaria em perfeita coerência com as suas (do

capital) determinações essenciais. Entretanto, mesmo nas particularidades nacionais onde ela foi mais ampla, não houve a eliminação das desigualdades de acesso ao saber formal.

Isto porque a igualdade realizada pela sociedade burguesa não significa uma autêntica igualdade. O capital realizou, no seu processo de afirmação, um notável papel civilizatório, mas é incapaz de realizar o acesso igualitário ao patrimônio espiritual e material socialmente construído. A emancipação realizada pelo capitalismo efetiva uma igualdade meramente **formal**, não substantiva. O Estado, ao “assegurar” essa igualdade política, o faz por cima das particularidades. Ele não elimina, pelo contrário, pressupõe a desigualdade real para decretar a igualdade política. É por cima das particularidades, abstraindo-as, desconsiderando-as, que ele pode, ao seu modo, “garanti-la”. Como afirma Marx,

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o *status social*, a *cultura* e a *ocupação* do homem como diferenças *não políticas*, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, co-participante da soberania popular em base de *igualdade*, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação *atuem a seu modo*, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza *especial*. Longe de acabar com estas diferenças *de fato*, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como *Estado político* e só faz valer sua generalidade em contraposição a estes elementos seus. [...] Com efeito, só assim, *acima* dos elementos *especiais*, o Estado se constitui como generalidade. (MARX, 1991, p. 25-26, grifos do autor)

No Estado moderno, burguês, passa a se encontrar a vida genérica do homem. Entretanto, a generidade do homem representada por ele não elimina as contradições, reais e materiais da sociedade civil<sup>28</sup>. Como diz Marx, “todas as premissas desta vida

---

<sup>28</sup> O conceito marxiano de sociedade civil é completamente oposto ao significado que lhe é atribuído hoje, especialmente pelo chamado **terceiro setor**. Para Marx e Engels, a sociedade civil é o conjunto das relações materiais entre os indivíduos. Nas suas palavras, “A forma de intercâmbio, condicionada pelas forças de produção existentes em todas as fases históricas e que, por sua vez, as condiciona, é a sociedade civil; [...]. Vê-se, já aqui, que esta sociedade civil é a verdadeira fonte, o verdadeiro palco da história. [...] A sociedade civil abrange toda troca material dos indivíduos dentro de uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas. Abrange todo o comércio e indústria de uma determinada fase e, por isso, é mais ampla que o Estado e a nação. [...]”. (MARX & ENGELS, 2004, p. 61). De acordo com Tonet (1997, p.11), “Marx

egoísta permanecem de pé à *margem* da esfera estatal, na **sociedade civil**, porém, como qualidade desta.” (id, p. 26, grifos do autor). Na verdade, a existência dessa genericidade irreal acaba por escamotear a vida individual real. A maneira política de realizar a igualdade, tornando formalmente iguais as desigualdades, nada mais é, do que um modo maravilhoso de manter a diferenciação. O homem passa, então, a viver uma dupla vida. Uma na abstrata universalidade representada pelo Estado, e outra na realidade concreta. De acordo com Marx,

O homem, em sua realidade *imediata*, na sociedade civil, é um ser profano. Aqui, onde passa ante si mesmo e frente aos outros por um indivíduo real, é uma manifestação *carente de verdade*. Pelo contrário, no Estado, onde o homem é considerado como um ser genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania imaginária, acha-se despojado de sua vida individual real e dotado de uma generalidade irreal. (ibid, p. 26-27, grifos do autor).

Em essência o homem é genérico. A autoconstrução de si próprio, e ao mesmo tempo da vida social, demonstra isso. Mas, sua genericidade é roubada quando o alienam no processo de produção. Ao ser alienado no trabalho, o homem é alienado de si mesmo, transformando a vida genérica em vida individual estranhada. Tornar o indivíduo ser efetivamente genérico, não é construir uma igualdade jurídica-política, porque isso não elimina o fundamento da cisão do homem em *citoyen*<sup>29</sup> e *bourgeois*<sup>30</sup>.

*La égalité*, diz Marx (ibid, p. 43) “considerada aqui em seu sentido não político, nada mais é senão a igualdade da *liberté*”. Isto é a liberdade do capital, a liberdade de que a dinâmica da reprodução capitalista não encontre entraves, a liberdade de venda e compra de força de trabalho, é o direito a dissociação do indivíduo em relação aos outros. Para o indivíduo se reconhecer, tem que se estranhar em relação aos outros homens. Para se realizar, o homem deve se utilizar do outro. Essa *liberté* jamais será capaz de gerar uma sociedade emancipada. Nunca os homens serão livres, uma vez que para ser “livre”, deve-se privar a

---

entende a sociedade civil como o espaço onde têm lugar as relações econômicas. Fundada na propriedade privada, regida pelo capital, ela é atravessada por conflitos radicais entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia da produção, pelo individualismo.” Para maiores aprofundamentos sugerimos ao leitor o texto **Do conceito de sociedade civil** (in, Tonet, op. cit).

<sup>29</sup> Isto é o indivíduo como membro da “comunidade” política, possuidor de direitos políticos.

<sup>30</sup> O homem enquanto membro da sociedade civil.

liberdade do outro. *La égalité* do capital, continua Marx (ibid, p. 43), é igualdade em “que todo homem se considere igual, como uma mônada presa a si mesma.”

A igualdade promovida nos marcos do capitalismo, em nenhum tempo, significará uma real igualdade, tendo em vista que, ela nunca ultrapassará “o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade” (ibid, p. 44). Em consequência, a emancipação política, a realização da igualdade e liberdade burguesas, nada mais é do que “a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a **indivíduo egoísta** independente e, de outro, a **cidadão do Estado**, a pessoa moral”. (ibid, p. 51, grifos do autor). Por isso, Marx afirma, que,

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em *ser genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘*forces propres*’ como forças *sociais* e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força *política*, somente então se processa a emancipação humana (ibid, p. 52, grifos do autor).

Assim, o homem só fará sua emancipação humana, quando recuperar a união entre interesse individual e interesse geral. Quando a liberdade individual for a liberdade de todos. Quando não houver mais antagonismo entre interesses de classes. Quando o homem se reconhecer no outro. Quando a força vital que foi alienada dele com ele se reencontrar. Vale dizer, quando o trabalho alienado der lugar a um outro tipo de trabalho.

É com fundamento nessa digressão de **A questão judaica**, que podemos afirmar que a universalização real, e não apenas **formal**, política, da educação, pressupõe como requisito imprescindível a realização da emancipação humana. A mais ampla e democrática universalização da educação realizável pelo capital situa-se no campo da realização da igualdade jurídica-política. É uma universalização que não se efetiva na vida individual real, mas apenas na instância da generidade irreal do Estado.

A institucionalização de políticas e programas que objetivam dar condições econômicas e sociais de ampliação do acesso à escola, atuam como corretivos minorativos da distância entre a universalização **formal**, restrita, e as possibilidades individuais concretas de acesso ao saber escolar. Contudo, elas são incapazes de eliminá-la. A contradição estabelecida entre a universalização assegurada jurídica e politicamente e apoiada na ação do Estado, e

os obstáculos reais de realização da igualdade de acesso à educação, se revela no fracasso escolar. As disparidades demonstradas nos índices dos indicativos sociais sobre a educação, sejam eles a nível nacional ou mundial, demonstram, com clarividência que entre a manifestação política da universalização e sua realidade efetiva há um enorme fosso.

A universalidade, sob o capital, só pode ser realizada no plano da política – porque aí encontram-se abstraídas as desigualdades reais entre os indivíduos – mas não no plano da concretude. Universalizar a educação, nos marcos capitalistas, significaria emancipar politicamente todos os homens, ou seja, torná-los membros da sociedade política. Porém, como os integrantes dessa pseudocomunidade não se realizam conjuntamente, isto é a realização de um não implica a realização de todos, mas pelo contrário, o indivíduo se realiza em oposição ao outro, nunca existirá igualdade efetiva entre eles. De modo que constituem-se em membros desiguais, onde o grau de emancipação política presente em cada indivíduo singular é correspondente à posição exercida na reprodução social. Com afirma Tonet, (1997, p. 11), “A inclusão dos trabalhadores na comunidade política não ataca os seus problemas fundamentais, pois eles podem ser cidadãos sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados), mas não podem ser plenamente livres sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados)”.

Mesmo nas particularidades nacionais onde a universalização foi mais ampla, não houve a eliminação das desigualdades **das condições de acesso** ao saber formal. Ora, universalizar plenamente a educação no capital, implicaria realizar tarefas que estão fora da escola, como garantir a universalização da alimentação, da habitação, do vestuário, da saúde pública, do trabalho. Se estas questões elementares do homem não são, **integralmente**, satisfeitas, quer dizer, se o acesso a elas é desigual, como se pode garantir a igualdade da educação? É impossível realizar uma autêntica universalização da educação, sem a efetiva universalização da riqueza material<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> É fato que vários países conseguiram um alto patamar de socialização das condições básicas de sobrevivência humana, garantindo níveis elevados de acesso à saúde, alimentação e habitação e alcançando índices bem próximos ao pleno emprego. Países pós-capitalistas como Cuba, por exemplo, também realizaram um grau elevado de universalização. Entretanto, as condições de acesso à produção genérica continuaram desiguais. Ou seja, as barreiras socialmente

Como já expusemos, há uma dependência ontológica entre educação e trabalho, entre a forma assumida pela educação e a reprodução da totalidade social, isto quer dizer que, embora seja elemento fundamental para que os que se colocam sob a ótica dos trabalhadores possam fazer a crítica da sociedade burguesa e embora tenha um enorme grau de autonomia, a educação formal escolar no capitalismo é essencialmente capitalista. Para ser mais claro, a educação, no conjunto da totalidade social capitalista, não pode atuar de outra maneira que não seja favoravelmente à reprodução social da sociedade do capital, pois é a esfera da economia que tem prioridade ontológica sobre as demais esferas sociais.

Por isso, não há como instituir outra educação que não seja aquela que a reprodução social exige. Sem que se vão efetuando transformações no fundamento da sociabilidade do capital, nenhuma alternativa sistemática à educação capitalista pode ser realizada. É o que nos indica Tonet,

Estando toda a realidade social, hoje, organizada sob a perspectiva das classes dominantes – o que inclui a atividade educativa – qualquer atividade que responda a outra perspectiva, não poderá adquirir teórica e praticamente um caráter concreto e sistemático. Este caráter só poderá ir sendo adquirido na medida em que, no processo social concreto, forem sendo construídas as bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade (TONET, 2005, p. 200)

Isto porque, é a reprodução social que tem o primado ontológico sobre o indivíduo. Desse modo, não é suficiente que o trabalhador pai tenha uma consciência da alienação processada no regime do capital. Ele poderá, no máximo, fomentar em seu filho a mesma consciência que ele possui, ou impulsioná-lo a atingir um grau superior de crítica à sociedade do capital, mas isso não rompe a férrea determinação da esfera econômica. Ou ele coloca seu filho na escola do capital, ou seu filho poderá encontrar dificuldades para sua própria sobrevivência enquanto indivíduo na sociabilidade capitalista. Desse modo, a consciência não é suficiente para romper a lógica inexorável da reprodução do capital.

Cabe salientar, que não estamos postulando a desimportância da escola para a classe trabalhadora. Os aspectos conservadores e

---

construídas à realização integral do indivíduo prosseguiram existindo. Desse modo, mesmo nessas formações sociais, a possibilidade de cada indivíduo constituir-se em parte integrante do gênero por meio da educação, continuou a depender das condições desiguais de acesso à riqueza material.

reprodutivos são elementos inerentes à práxis educativa, e, portanto, estão presentes em qualquer forma histórica assumida pela educação. O que queremos pôr em evidência é o caráter limitado da universalização da educação capitalista. Em outras palavras, não é suficiente (o que não quer dizer que não seja importante), se se deseja construir uma verdadeira igualdade no acesso ao patrimônio sócio-cultural decantado, lutar pela perfectibilidade da educação no interior da sociedade capitalista. Como aponta Chasin, “é preciso distinguir entre aquilo que você luta na imediatez e a questão de fundo” (s/d.a, p. 210). É ilusão ter como finalidade última uma proposta irrealizável no âmbito do capital. Para quem luta por uma efetiva universalidade no acesso ao saber, a universalização **formal**, não substantiva, da educação sob o capital, só faz sentido como mediação para superação da sociabilidade capitalista e construção de uma sociedade emancipada.

Embora a universalização da educação só encontre saída para além do capital, de dentro da própria escola, muita coisa pode ser feita **na direção** da construção de uma autêntica universalidade. O próprio Tonet sinaliza atividades educativas que se dirigem nesse sentido, e que podem e devem ser realizadas. Nas suas palavras,

Partindo, então, da natureza da educação, entendida como um campo da atividade humana que se caracteriza por possibilitar ao indivíduo apropriar-se do patrimônio comum da humanidade a fim de constituir-se como membro do gênero humano, concluímos que uma atividade educativa emancipadora, hoje, implicaria alguns requisitos básicos. Que seriam: o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes. Entendemos que tudo isto possibilitará conferir à atividade educativa, ainda que em formas extremamente limitadas, dada a natureza da educação e a adversidade do momento presente, um caráter revolucionário, quer dizer, colocá-la como uma mediação para a construção de uma ordem social qualitativamente superior a esta em que vivemos. (TONET, 2005, p. 242-243)

Os limites à universalização **formal** (política) da educação formal escolar, são estabelecidos a partir da forma histórica do padrão de acumulação de capital, levando-se em conta, ainda, a posição hierárquica, no sistema capitalista global, da formação social em consideração. Dito de outro modo, estes dois elementos, a reprodução ampliada do capital e a particularidade concreta das

formações sociais, põem o campo onde a universalização da educação pode trafegar. É apenas na observação rigorosa desses dois momentos, um mais geral e o outro mais concreto, que se pode apreender os limites e as possibilidades da universalização.

A universalização da educação não se põe do mesmo modo em todas as formações sociais. As particularidades de cada formação social estabelecem o modo como ela se apresenta histórico-concretamente em cada nação. Isto porque, embora a auto-reprodução ampliada do capital seja um processo universalizado, ela assume formas diversas em cada particularidade nacional.

A formação social se constitui na mediação entre universalidade e singularidade. Ela é a forma particular da universalidade. De forma que, o capitalismo não é a soma das particularidades e nem as particularidades são expressões que o reproduzem *in totum*. Desse modo, um padrão de universalização da educação realizado em um país, pode, dadas as características onto-genéticas das formações sociais específicas, constituir-se numa impossibilidade em outros.

Em qualquer hipótese, mesmo na formação social, onde se realizou de modo mais pleno, a universalização da educação não foi integral. Isto porque, no capitalismo, a universalização **formal** (não substantiva) da educação aparece sempre como um direito social, e enquanto direito, enquanto política pública, não pode sair da esfera do capital. Em todos os casos, ela se realizou em concomitância com a reprodução da desigualdade social. Por isso, mesmo que fosse possível garantir educação em todos os níveis para todas as pessoas, tal fato hipotético não representaria uma autêntica universalização, uma vez que o saber transmitido não estaria em consonância com a autoconstrução positiva do homem, mas sim submetido à lógica da função social da educação sob o capitalismo.

Já dissemos e voltamos a salientar, é preferível o pior trabalho assalariado do que o desemprego. Do mesmo modo, tem possibilidades maiores de se fazer mais parte integrante do gênero humano quem tem um acesso mais rico à educação formal escolar. Contudo, o que queremos frisar é que, a mais ampla universalização da educação realizável pelo capital é infinitivamente inferior ao efetivo acesso igualitário, irrestrito e integral à educação propiciado na sociedade emancipada.



### 3.4 Universalização e emancipação: a educação para além do capital

Qualquer universalização realizada no capitalismo é extremamente limitada, especialmente se comparada com o patamar de produção genérica possibilitado pelo capital, e do qual está despojado os produtores efetivos. Na sociedade emancipada, por não ter como função social a reprodução de uma sociedade desigual, mas de uma autentica comunidade humana, a universalização da educação será substancialmente diferente e superior.

Se a sociedade capitalista não representa uma real comunidade humana, cabe-nos então responder o que esta significaria. Para Chasin,

Não existe comunidade na sociedade capitalista. [...] Não existe comunidade numa sociedade clivada em classes, por isso que é sociedade. A comunidade é a ideia de iguais integrados numa relação fundante. E a sociedade de classes é uma articulação não só do desigual, mas do conflitante. A comunidade subentende a ausência do conflito estrutural. É a sociedade sem luta de classes. (s/d.a, p. 152)

Nenhuma comunidade humana pode ser erguida tendo por base o trabalho alienado. Em função disso, um novo tipo de trabalho tem que ser o fundamento dessa nova forma de sociabilidade. E este é o trabalho associado. De acordo com Tonet,

O trabalho associado pode ser, inicialmente, definido como aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo. Por isso mesmo, dele estão ausentes tanto a sujeição dos homens à natureza (embora esta sujeição nunca possa ser inteiramente eliminada), quanto a exploração e a sujeição dos homens uns aos outros (estas sim passíveis de completa eliminação). (2005, p. 133-134)

Não é possível antever, em todos os detalhes como seria a comunidade humana, uma vez que a história não é teleológica, mas alguns lineamentos podem ser apontados. Em primeiro lugar não existiria o estranhamento na produção, em consequência todas as outras formas de estranhamento desapareceriam. Ou seja, entraríamos num estágio em que não haveria oposição entre os homens e nem entre indivíduo e gênero. O caminho para autoconstrução do homem, e, com efeito, da comunidade, estaria

livre de entraves sociais. Engels descreve como seria essa comunidade,

Ao apoderar-se socialmente dos meios de produção, cessa a produção de mercadorias e, com ele, o domínio do produto sobre o produtor. A anarquia no seio da produção social é substituída por uma organização consciente e sistemática. A luta individual pela existência termina. Só então o homem sai, em certo sentido, definitivamente, do reino animal e abandona as condições animais de vida, por condições verdadeiramente humanas. O conjunto de condições de vida que rodeiam o homem, e até agora o dominavam, passam, por fim, a estar sob o domínio e orientação dos homens, que pela primeira vez chegam a ser os donos e verdadeiros da natureza, em virtude de serem os amos de sua própria organização social. As leis de sua própria ação social que, até aqui, lhe eram exteriores, estranhas e o dominavam como leis naturais, são desde então aplicadas e dominadas pelo homem com plena competência. A própria associação dos homens, que até agora lhes era estranha, concedida pela natureza e pela história, converte-se em ato livre e próprio. As forças objetivas e estranhas que até então dominavam a história, passam ao domínio dos homens. A partir deste momento, os homens farão a sua história plenamente conscientes; a partir deste momento, as causas sociais postas por eles em ação produzirão, sobretudo e em medida cada vez maior, os efeitos desejados. A humanidade saltará do reino da necessidade para o reino da liberdade. (ENGELS, apud TONET, 2005, p. 169)

Desse modo, se no capitalismo a universalização da educação é irrealizável, na sociedade emancipada, esta se dissolve na realização integral do gênero, que entre outras realizações, inclui uma educação igualitária e socialmente irrestrita, tornando, dessa forma, sem sentido a universalização **formal** (restrita).

A desigualdade existente entre as condições de acesso ao saber formal, tem sua origem e função social no aparecimento da sociedade de classes, na existência da divisão social do trabalho e na conseqüente existência da propriedade privada. Em decorrência, apenas a supressão do ato fundante pode eliminar o fenômeno fundado. De modo que, só com o fim da sociedade de classes, pode-se falar em igualdade no acesso à educação. Agora, resta-nos demonstrar que nenhum aperfeiçoamento das instâncias democráticas, nenhum Estado, nenhuma vontade política, nenhum ato de consciência, é capaz de promover uma autêntica universalização, uma vez que não tem o poder de eliminar a relação ontológica entre divisão social do trabalho e desigualdade na educação.

É certo que qualquer transformação na esfera do ser social só é passível de realizabilidade pelo intermédio da consciência. A consciência, na perspectiva ontológica adotada por Lukács,

fundamentada em Marx, possui um papel de destaque na configuração da socialidade. Para ambos, ela não é mero “epifenômeno” da realidade, mas, ao contrário, tem incidência concreta sobre ela, “quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um poder real no plano do ser e não (...) que ela é carente de força.” (LUKÁCS, 1978, p. 3).

Entretanto, a consciência, assim como todo o complexo que compõe o ser social, é determinada pela totalidade social e só pode transitar no campo de alternativas postas pela realidade material de dado momento histórico-concreto. Com isso, queremos destacar que: em primeiro lugar, a perspectiva da universalização é expressão da objetividade material. Ela nasce a partir de um amadurecimento real do ser social, e por isso tem origem social. Em segundo lugar, quaisquer ideais de transformação – seja no campo da educação ou em qualquer outro – são alternativas subjetivas. E finalmente, enquanto construtos da subjetividade, apenas os ideais que encontram sua viabilidade na realidade objetiva têm condições ontológicas de realização.

É a ausência de condições ontológicas de viabilidade, ou seja, de possibilidade de realização fundada na realidade objetiva, que limita o projeto de universalização da escola no capitalismo. A consciência que pensa ser possível aperfeiçoar a universalização da educação capitalista indefinidamente até a efetivação da igualdade plena no acesso ao saber, é uma subjetividade que vê a efetividade do ponto de vista da política, da perspectiva da realização das vontades. Não pensa a realidade a partir do que ela essencialmente é, mas do que ela aparentar ser.

Essa subjetividade, cimentada na vontade, está limitada à razão política. Como diz Marx (2010, p. 62), “O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política.” E pensar nos limites da política é pensar dentro dos marcos do capitalismo. Assim sendo, nenhuma universalização da educação que se situe no campo **formal**, na esfera da sociedade política, se põe, do ponto de vista ontológico, em antagonismo com o capital.

Do mesmo modo que a ampliação dos espaços e das instâncias democráticas só pode ocorrer quando o capital permite (assim que elas não interessam são retiradas), também a universalização **formal** (jurídico-política) da educação não se opõe ontologicamente ao capital. Ao se situar no campo da formalidade,

portanto dentro da ordem social, a universalização mais progressista já realizada, foi totalmente integralizada pelo capital, e portanto, não se antagoniza com ele. Esta universalização não está mais próxima, nem é confundível com a autêntica universalização. O seu limite é o próprio limite da política, ela não pode realizar mais do que a política pode realizar.

No Congresso de **Gotha**, em 1875, é criado o Partido Social-Democrata da Alemanha – SPD, unindo o partido liderado por **Lassale** e o de **Bebel** e **Liebknecht**. O Programa do SPD, no que se refere à educação defendia, “Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.” (MARX, 2012, p. 45) Ou seja, depositava no Estado a possibilidade de universalizar a educação. Marx absolutamente contrário a essa posição, argumenta, “*Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes?” (id, p. 45).

Também nas **Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano**, Marx responde, entre outras questões que serve de base para a argumentação no texto do **Prussiano**, a seguinte pergunta: “Por que o rei da Prússia não determina imediatamente a educação de todas as crianças abandonadas?” (MARX, 2010, p. 55). Ao que Marx responde,

Sabe o "prussiano" o que o rei da Prússia deveria determinar? Nada menos que a eliminação do proletariado. Para educar as crianças, é preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo. (id, p, 57)

Não vamos retomar as condições necessárias para a efetivação da verdadeira universalidade da educação. Já sabemos que ela pressupõe o homem livre e integral. Mais do que apontar requisitos, a resposta ao **Prussiano** e a **Crítica ao Programa de Gotha**, demonstram a impotência do Estado e da mediação política para realizar a universalização da escola. A irrealizabilidade da universalização da educação no capital denota a impotência do Estado e da política em resolver os problemas estruturais do capital.

Sobre o Estado, diz Marx,

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força

humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. (ibid, p. 59).

Continuando, afirma,

Ele repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder.” (ibid, p. 60).

O Estado moderno, como demonstrado nessa passagem, tem seu fundamento na contradição que se estabelece entre interesse geral e interesse particular, a partir da divisão social do trabalho e dos homens em classes. A realização do interesse geral exigiria a eliminação do interesse privado, mas o Estado não pode suprimi-lo, pois repousa sobre essa contradição. A supressão, de acordo com Marx, exigiria a própria destruição do Estado, uma vez que acabando o antagonismo entre vida privada e vida pública, acabaria-se com a sua essência.

Onde o Estado é mais necessário, nas desigualdades que brotam da sociedade civil, é onde com mais intensidade se expressa sua impotência. Como os problemas sociais do capital têm sua origem no antagonismo fundante da sociabilidade capitalista, eles não encontram solução no âmbito do Estado, cuja função social é a preservação da contradição entre o interesse privado e o interesse geral. Quaisquer **questões sociais**, e entre elas a da universalização da educação, são insolúveis no capitalismo. E é por conta dessa insolubilidade que as causas das mazelas da sociedade são buscadas, pelo Estado, onde elas não podem ser solucionadas e nem ameaçar o capital. Com isso, passa-se à distância de onde realmente elas têm origem, vale dizer, da sociedade civil.

Os limites à universalização da educação são insuperáveis no capitalismo. A vontade, a política, a administração, enfim o Estado, não são capazes de realizar a igualdade de acesso ao patrimônio intelectual decantado. Essa impossibilidade não reside na deficiência, nem na imperfeição da política. Não se trata de uma questão de aperfeiçoar, pois o Estado não é aperfeiçoável. Sua perfeição é a sua extinção, como diz chasin (s/d.a, p. 216), “O Estado, o poder, a política, a dominação não são perfectibilizáveis, não são aperfeiçoáveis. A perfeição do poder e da dominação é a sua extinção.”

No que se refere à universalização da educação formal escolar, inegavelmente assistiu-se, como parte integrante do papel

civilizatório realizado pelo capital, um extraordinário processo aperfeiçoador. Contudo, seu aperfeiçoamento não é capaz de atingir uma verdadeira universalidade. Uma vez que, como já mostramos, a universalização capitalista se processa em uma dimensão que deixa intacta as desigualdades sociais. Qualquer que seja o patamar de universalização realizado, esbarrará, sempre, na contradição entre capital e trabalho.

Para concluir, faremos uso, mais uma vez, das palavras de Chasin, “Educar efetivamente em termos universais numa sociedade, isto só será possível em nossos tempos ultrapassando o capital, ou seja, no momento em que se abre a sociedade de transição socialista.” (id, p. 210).

## 4. IMPOSSIBILIDADES E LIMITES DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL<sup>32</sup>

Este artigo visa tecer algumas considerações iniciais sobre as possibilidades da universalização da educação no Brasil. Entende-se que a correta apreensão desse objeto só pode ocorrer mediante a análise da formação histórico-genética do Brasil. Conclui-se que, a *via colonial*, que marca o desenvolvimento capitalista brasileiro, impede que o grau de universalização conquistado nos países centrais do capitalismo se reproduza no Brasil.

É possível garantir ao “povo” brasileiro o mesmo patamar de universalização da educação escolar alcançado pelas nações capitalistas centrais? A progressiva ampliação do acesso à escola realizada pelo Brasil pode levar à uma educação de “primeiro mundo”? Essas questões são respondidas de formas diversas. Para alguns, a universalização da educação no Brasil é realizável ao nível do ensino fundamental (posição do Banco Mundial), ou da educação básica (como defendia e pretendia os governos petistas). Para outros, é possível universalizar o acesso a todos os níveis de

---

<sup>32</sup> Este texto, aqui em versão modificada, foi publicado originalmente na revista Arma da Crítica, número 1, 2009, com o título, Considerações sobre as (im)possibilidades e limites da universalização da educação escolar no Brasil: o imperativo do processo genético da formação social brasileira.

ensino. Esta última posição apresenta-se como uma decorrência de uma certa maneira de compreender a natureza social. Sobre ela falaremos rapidamente.

Para essa corrente, a educação é um dos espaços onde se desenvolve a luta ideológica e política pelo controle da hegemonia no Estado, donde é possível instaurar uma democracia efetiva e plena, fundada em uma nova relação entre Estado e sociedade. Esta é a posição expressa por Frigotto,

Para que o direito à educação e outros direitos como o da saúde, moradia, transporte e emprego sejam garantidos, o tamanho do Estado tem que, pelo menos, dobrar. Não se trata, todavia, de um Estado autocrático, privatista e centralizador, mas de um Estado essencialmente democrático. Isto pressupõe forças democráticas organizadas e com capacidade efetiva de gerir e controlar este fundo ampliado. (2000, p. 192-3)

Como consequência necessária dessa forma de ver a dinâmica social, tem-se que a luta pela universalização é uma luta política de construção de sujeitos “radicalmente cidadãos<sup>33</sup>” e de conquista de espaços democráticos e participativos.

Conquistada uma “hegemonia democrática de massas” e instaurado um controle social sobre o Estado, subtende-se, nesta ótica, que é possível garantir o acesso universalizado aos serviços e políticas públicas. Neste sentido, a universalização da educação seria um instrumento para a conquista hegemônica do Estado. Dito de outra forma, a universalização é passível de realização, na medida que se pode conquistar a hegemonia sobre o Estado. Ambas conquistas têm como eixo a luta pela expansão e consolidação das instâncias e instituições democráticas, ou seja, sua possibilidade de concretização está centrada na esfera da política<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Cidadania radical, cidadania crítica, cidadania plena, cidadania consciente e ativa, são conceitos bastante utilizados, não apenas nos livros sobre educação, mas também nos documentos do MEC. As adjetivações adicionadas à cidadania visam diferenciá-la da cidadania *tout court*, buscando, com isso, atribuir-lhe um caráter revolucionário e progressista, capaz de alçar a humanidade à uma sociedade justa e igualitária.

<sup>34</sup> A transferência da centralização na economia para política aparece bem expressa em autores como Frigotto, de acordo com sua interpretação “as análises de Gramsci sobre o Estado (sociedade política e sociedade civil) e sobre partido (partido político, partido ideológico e partido revolucionário) captam, em nosso entender, a complexidade da luta de classes no interior do capitalismo contemporâneo, e indica que o caminho da mudança e o campo desta luta não se dá, hoje, predominantemente no plano econômico, mas basicamente no plano



Apanhar as possibilidades da universalização da educação no Brasil a partir da esfera do jurídico-político, a partir do concreto imediatamente dado, implica em deslocar para um plano inferior particularidades importantes, tais como a formação sócio-histórica brasileira. Contrariamente, entendemos, que os limites e possibilidades da universalização plena da educação no Brasil, não podem ser corretamente apreendidas a partir de explicações centradas na vontade humana presente na instância da política.

Qualquer mudança social significativa, inclusive na esfera da estrutura educacional brasileira, só pode ocorrer se a objetividade social oferecer essa condição. Neste sentido, entendemos que a análise do desenvolvimento sócio-histórico do Brasil e de sua inserção no sistema global do capital é quem nos pode fornecer elementos apropriados para a apreciação dos limites da universalização da educação no país. É na forma como se processou a constituição histórica do capitalismo no Brasil, enquanto particularidade do sistema global do capital que se encontra a chave para uma análise correta das reais possibilidades da universalização da educação.

É justamente o estudo da formação histórico-genética do Brasil (que aqui empreendemos de forma inicial) que nos permite – numa perspectiva oposta, tanto àqueles que se posicionam pela realização da universalização da educação focalizada, seja no ensino fundamental ou básico, quanto aos que acreditam ser possível realizá-la em todos os níveis, mediante a luta política e pelo controle hegemônico do Estado – apresentar uma outra posição. A nosso ver, as possibilidades da universalização da educação no Brasil, nos marcos do capital, não pode se dar integralmente, em qualquer que seja o nível. Não é possível sequer repetir aqui os patamares de universalidade conquistados nos países capitalistas imperialistas.

No entendimento de alguns autores, há no Brasil um desenvolvimento capitalista suficiente para garantir uma socialização mais justa da riqueza material, sendo necessário apenas, à ação contra hegemônica, a posse do Estado a fim de

---

político. A luta trava-se, então, inicialmente no âmbito da sociedade civil (esfera onde se dá a mediação entre a base econômica e o Estado no seu sentido estrito). A superação das relações de produção vigentes implicam um trabalho, uma revolução cultural, uma 'reforma intelectual e moral', que se efetiva, inicial e basicamente, no bojo das organizações da sociedade civil" (Frigotto, 1989, p.83-84).

imprimir-lhe uma feição mais social. A nosso ver, a amenização dos problemas sociais só poderia se dar de forma “plena”, com a inserção do Brasil no primeiro time do capitalismo mundial. Por sua vez, a inserção do Brasil no sistema global do capital, enquanto um país capitalista autônomo pressuporia a concretização da revolução burguesa brasileira.

A análise que desenvolvemos aqui busca demonstrar que o caráter dependente e hipertardio do desenvolvimento capitalista brasileiro torna incompleta e incompletável a revolução burguesa no Brasil. A subordinação e dependência econômica do Brasil impedem que aqui se tenha um nível de acesso à produção material e espiritual semelhante àquele alcançado nos países de desenvolvimento capitalista avançado. Neste sentido, não é possível alcançar o patamar, quantitativo e qualitativo de universalização da educação realizada nas formações sociais que compõe o “elo” forte da corrente do capital<sup>35</sup>.

Desse modo, o nosso “subdesenvolvimento forçado<sup>36</sup>” não é fruto de entraves de algum modo de produção pré-capitalista ainda existente no país, nem simplesmente de problemas técnico-políticos, cuja existência de um governo “sério” e comprometido com as questões sociais pode superar. O que explica o lugar historicamente estabelecido ocupado pelo Brasil na hierarquia do capitalismo global é o modo como se instaurou o capitalismo na formação histórico-genética brasileira.

Conforme já mencionamos, entendemos que existem vários níveis de limites impostos ao processo de expansão e alargamento do aceso ao saber formal no Brasil. Não é necessário dizer que eles não podem ser tomados isoladamente, pois constituem-se determinações que se interpenetram. Isto não quer dizer que não

---

<sup>35</sup> Ao que sabemos, foi Ivo Tonet, em sua tese de doutoramento de 2001, publicada em 2005, e posteriormente em um artigo intitulado *A educação na encruzilhada* (2003, p. 48-51), quem primeiro levantou a questão da impossibilidade de se elevar a educação brasileira e dos países periféricos ao patamar da educação existente nos países capitalistas centrais. Neste sentido, este capítulo é, em grande medida, tributário das reflexões desenvolvidas pelo referido autor.

<sup>36</sup> Como indica Paniago (2012, p. 56), o conceito é usado por Mészáros para designar o que é mais comumente chamado de países subdesenvolvidos. A expressão do filósofo húngaro apanha, com uma riqueza superior, as particularidades do desenvolvimento das formações sociais de via colonial, uma vez que reforça o lugar socialmente determinado desses países na hierarquia do sistema global do capitalismo.

se possa privilegiar um desses momentos. Enumeramos três ordens de limites: limite da reprodução do capital caracterizado pela compra e venda da força de trabalho (que tratamos no capítulo anterior); limite imposto pela forma concreta de reprodução do capital na atual fase de crise de acumulação e, por fim, o limite da forma particular de reprodução capitalista na formação social brasileira. É sobre este último, que buscaremos nos debruçar neste momento, traçando algumas linhas iniciais. Sinteticamente podemos dizer que, no nosso país, sobre os dois primeiros limites que condicionam as possibilidades de universalização, impõe-se um terceiro: a entificação tardia do capitalismo e a sua dependência subordinada.

Antes de qualquer coisa, é necessário dizer que não pretendemos, neste capítulo, fazer uma exposição da história econômico-social do Brasil. Nosso objetivo limita-se em buscar, no desenvolvimento geral da formação histórico-social brasileira, o caráter da objetivação capitalista no Brasil. Entendemos que nele reside mais uma importante determinação da impossibilidade da universalização da educação no Brasil.

#### **4.1. CAPITALISMO, UNIVERSALIDADE E PARTICULARIDADE**

Existem várias formas particulares de manifestação do universal, apresentando-se, todas elas, enquanto síntese dessa universalidade. O particular nada mais é do que uma mediação entre o universal e o singular.

Nesse sentido, no que se refere ao modo de produção capitalista, ele se põe, enquanto universalidade, como uma síntese de múltiplas determinações. As formas particulares de sua reprodução, ou para ser mais preciso, as diversas formações sociais, constituem, em sua articulação orgânica e universal a totalidade do regime do capital. No caminho oposto, em determinação recíproca, a universalidade capitalista é reafirmada em cada particularidade concreta. Trocando em miúdos, as particularidades são universais-concretos, porque materializam (no duplo sentido em que são partes constituintes e constituidoras) a universalidade.

Entretanto, nenhuma formação social reproduz *in totum* as características existentes no modo de produção universal, do mesmo modo que a universalidade não é a reprodução de uma particularidade em específico. Ele é o conjunto dialeticamente

articulado de suas próprias formas de ser e ir sendo, mantendo-se, por isso, como uma unidade que comporta inúmeras diversidades. Estas, são o modo pelo qual a unidade é reproduzida. Só sendo síntese de múltiplas formas pode o universal ser construído.

Dessa maneira, o modo de produção capitalista, enquanto universalidade, engendra e subsume várias formas particulares de manifestação do universal. Ou seja, o capitalismo, considerado como modo de produção dominante, exige várias particularizações realizadoras da sua universalidade. Formações sociais distintas, mas cuja existência se orienta para as necessidades dos imperativos reprodutivistas do sistema global do capital, representando momentos e estágios diferenciados do ir sendo capitalismo.

Exposta, sumariamente, a articulação entre singular, particular e universal, torna-se fácil compreender que dentro do capitalismo existem várias formas de ser ir sendo capitalismo. Em termos concreto-históricos dizia Marx em 1875:

A “sociedade atual” é a sociedade capitalista, que, em todos os países civilizados, existe mais ou menos livre dos elementos medievais, mais ou menos modificada pelo desenvolvimento histórico particular de cada país, mais ou menos desenvolvida. O “Estado atual”, ao contrário, muda juntamente com os limites territoriais do país. No Império prussiano-alemão, o Estado é diferente daquele da Suíça; na Inglaterra, ele é diferente daquele dos Estados Unidos. “O Estado atual” é uma ficção. No entanto, os diferentes Estados dos diferentes países civilizados, apesar de suas variadas configurações, têm em comum o fato de estarem assentados sobre o solo da moderna sociedade burguesa, mais ou menos desenvolvida em termos capitalistas. É o que confere a eles certas características comuns essenciais. (Marx, 2012. p.42)

Para ser mais claro vejamos como Chasin explica a mesma questão:

A sociedade pode se apresentar, expurgada de elementos pré-capitalistas, *mais* ou *menos* modificada pelo processo histórico particular de cada país. De maneira que há *modos e estágios* de ser, no ser e no ir sendo capitalismo, que não desmentem a *anatomia*, mas que se realizam através de concreções específicas. (1978, p. 621, grifos do autor).

Essa rápida exposição permite-nos, trazendo para o processo de constituição do Brasil, que é o que nos importa, compreender duas questões fundamentais. Primeiramente, a objetivação do capitalismo brasileiro se processa de forma particular, não havendo reprodução de modelos universais. Em segundo lugar, a formação ontogenética do Brasil não pode ser entendida fora do contexto histórico no qual ela emerge, a saber, o capitalismo em processo de acumulação primitiva para sua etapa industrial.

## 4.2. AS VIAS PARTICULARES DE ENTIFICAÇÃO DO CAPITALISMO

Como apontamos acima, existem várias *vias* particulares de caminho para o *verdadeiro capitalismo*<sup>37</sup>. As *vias* são formas concretas de entificação capitalista em formações sociais específicas. Constituem-se, portanto, no modo como o universal se objetiva em cada particularidade. Neste sentido, não representam modelos que podem ser transpostos para o entendimento das objetivações capitalista existentes na totalidade do modo de produção do capital. Como diz Mazzeo,

A caracterização de *vias* de desenvolvimento histórico do capitalismo *não significa* o enquadramento dos processos históricos em *modelos* esquemáticos ou predeterminados. Ao contrário, a especificação das formas capitalistas de sociabilidade, engendradas em seus contextos histórico-particulares permite que realcemos as dimensões ontológicas dos processos socialmente determinados, respeitando suas legalidades imanentes, como totalidade articulada por infinitas complexidades. (1999, p. 108-109, grifos do autor)

No sentido acima citado, algumas formações sociais apresentam, na sua marcha real de objetivação, certas similitudes que as enquadram na mesma via de constituição do capitalismo. Não nos cabe aqui, dada a natureza deste trabalho, reproduzir o longo e complexo processo de parto do capitalismo. Considerando isso, na busca de entender o caso brasileiro, apenas apontaremos, rapidamente, as características gerais de algumas vias, com o objetivo de identificar as profundas diferenças entre elas e o processo de constituição do Brasil.

Dentre as vias de entificação do capitalismo, destacam-se duas: a *via clássica* e a *via prussiana*. A via clássica teve seu desenvolvimento especialmente na Inglaterra e, sobretudo, na França. A situação concreta em que ambas formações se encontravam configuraram o modo pelo qual foi instituído o regime do capital. As contradições entre um modo de produção entravado e novas relações de produção que forçavam a passagem rumo à hegemonia das novas formas econômicas, foi o solo onde a via clássica se desenrolou.

---

<sup>37</sup> O verdadeiro capitalismo é aquele em que “o capital industrial é a forma fundamental do regime capitalista, sob a qual este impera sobre a sociedade burguesa (...) A medida que vai evoluindo, o capital industrial tem que principiar por impor-se àquelas duas formas (comercial e usurária) e convertê-las em formas submetidas a ele.” (MARX, Apud CHASIN 1978, p. 629.)

A objetivação capitalista na Inglaterra e França ocorreu muito precocemente, especialmente no primeiro país. A Inglaterra realiza sua revolução burguesa na direção da construção do “capitalismo verdadeiro” em 1640 e 1688, com cem anos de antecedência em relação à França (1789). Nessas datas, a burguesia completa sua ascensão e destrona a nobreza do poder político. Esse processo é realizado de modo revolucionário, com uma ruptura radical entre o velho e o novo, eliminando todos os entraves econômicos e políticos posto pelo mundo feudal em dissolução. A classe burguesa, precisando apresentar seu projeto como uma realização humana superior, empunhou a bandeira de um liberalismo “radical”, arrastando atrás de si a massa de trabalhadores que anteriormente compunha o *terceiro estado*. As formações de via clássica, portanto, caracterizam-se como diz Mazzeo (1997, p. 111), por expressarem, “as formas e conteúdos genéticos da plenitude de um modo de produção em processo de entificação, onde temos uma total destruição do modo de produção feudal pelo desencadeamento de um processo revolucionário de caráter burguês.”

A denominada via *prussiana*, embora caracterize o desenvolvimento ao capitalismo na Prússia, encontra analogia histórica com o processo de entificação burguesa da Itália e do Japão. Em todos esses países o desenvolvimento do *verdadeiro capitalismo* foi efetivamente iniciado no último quartel do século XIX, conseqüentemente, com significativo atraso em relação aos casos clássicos. Assim como na via clássica, o caminho prussiano teve que se deparar com o velho modo de produção que entravava o seu pleno desenvolvimento. Mas, ao contrário do sucedido na França e na Inglaterra, não há, nesses casos, uma ruptura revolucionária. Numa trajetória lenta a nobreza converte-se em proprietário agrário burguês (*junker*) e assume o controle do Estado, coordenando todo processo de modernização capitalista. A burguesia de corte industrial foi incapaz de tomar, revolucionariamente, as rédeas de seu próprio progresso, condenando o novo, que ela representava, a pagar um alto tributo ao velho, representado pela classe agrária de origem feudal.

A transição ao capitalismo encontra na sua forma prussiana um modo não revolucionário, conservador, de realização. Há, neste caso, uma conciliação entre o velho e o novo, que aparece bem demonstrada nas palavras de Engels,

De um lado o governo, a passos de tartaruga, reforma as leis no sentido do interesse burguês; afasta os obstáculos, ao desenvolvimento industrial, criados pelo feudalismo e o

particularismo dos pequenos Estados; estabelece a unidade da moeda, dos pesos e mediadas; introduz a liberdade profissional e de circulação, pondo à completa e ilimitada disposição do capitão a força de trabalho da Alemanha; favorece o comércio e a especulação; por outro lado a burguesia abandona ao governo todo o poder político efetivo; vota os impostos e os empréstimos; cede-lhe soldados e ajuda-o a dar às novas reformas tal aparência legal que o velho poder policial mantém toda a sua força ante os indivíduos recalcitrantes; a burguesia compra sua emancipação social gradual ao preço de uma renúncia imediata de seu próprio poder político. (Engels, apud Chasin, 1978, p. 623)

Assim sendo, a característica principal da via prussiana, em contraste com a via clássica é conciliação pelo alto, o alijamento das massas (e, em decorrência, das suas demandas) no processo de passagem para o capitalismo.

Sinteticamente, a via prussiana do desenvolvimento capitalista aponta para uma modalidade particular desse processo, que se põe de forma retardada e retardatória, tendo por eixo a conciliação entre o *novo* emergente e o modo de existência social em fase fé pericimento. Inexistindo, portanto, ruptura superadora. [...] Implica um desenvolvimento mais lento das forças produtivas, expressamente tolhe e refreia a industrialização, que só paulatinamente vai extraindo do seio da conciliação as condições de sua existência e progressão. Nesta transformação ‘pelo alto’ o universo político e social contrasta com os casos *clássicos*, negando-se de igual modo ao progresso, gestando, assim, formas híbridas de dominação, onde se ‘reúnem os pecados de todas as formas de estado’. (Chasin, 1978, p. 625, grifos do autor)

Num pacto tácito entre as classes dominantes exclui-se qualquer possibilidade de ganho para a classe trabalhadora. Nessa “revolução” sem revolução os trabalhadores pagam a conta do atraso sendo submetidos a uma brutal exploração. Receosa de desencadear um processo revolucionário que fugisse aos limites de seus interesses – uma vez que isolada, sem o apoio das classes subalternas, não era possível à burguesia destronar a nobreza do poder a que ela se aferrava – a burguesia compactua com a nobreza, preferindo ceder o poder político a realizar ela mesma as tarefas que lhe eram impostas pela dinâmica da processualidade histórica. Este é o caráter fundamental da via prussiana. No dizer de Rego, ela é:

O modo clássico de transição autoritária, não democrática, para a sociedade moderna. [...] A noção de via prussiana remete necessariamente a arranjos políticos realizados pelo alto, excluindo obrigatoriamente as principais bandeiras democráticas de que se fizeram portadores os setores populares. (Rêgo, 1996, p.104-105).

Em consequência do pacto entre o velho e o novo, as forças produtivas se desenvolvem mais lentamente. A industrialização da

Alemanha, da Itália e do Japão, é tardia, só ocorrendo quando o capitalismo moderno já está consolidado e quando a Inglaterra, França e Estados Unidos já começavam a se apresentar como potências imperialistas. Todavia, o atraso não impediu que esse conjunto de países, sobretudo a Alemanha, tivesse um desenvolvimento capitalista independente, constituindo-se como elementos autônomos no sistema global do capital, inserindo-se enquanto “elos débeis”, mas elos, da cadeia imperialista.

Como já foi objeto de reflexão anteriormente realizada, o que nos poupa de retomá-la, a via brasileira ao capitalismo industrial, se constitui, assim como ocorre em todas as formações sociais, numa forma particular de entificação da universalidade capitalista. Neste sentido, nos passos de Chasin, buscaremos elevar a particularidade do caso brasileiro à sua real dimensão no universo sistêmico do capital.

A gritante dessemelhança entre a via clássica e o caso brasileiro permiti-nos saltar etapas, tornando desnecessário qualquer esforço argumentativo no sentido de demonstrar que a processualidade de entificação do regime do capital no Brasil não se dá pela via revolucionária. A nosso ver, não há nenhum ponto onde se possa sustentar a efetivação de uma passagem clássica ao capitalismo. O mesmo não pode ser dito da via prussiana. Por se consubstanciar num caso não clássico, o caminho prussiano apresenta similitudes com o nosso. Mas a análise histórico-concreta da formação brasileira nos mostra que ela se erige como um processo particular, embora também não clássico.

Assim como ocorreu nos países de via prussiana, o processo de formação do Brasil capitalista também se caracterizou, pela conciliação; pelas transformações “pelo alto”, alijando as massas da participação política e da reformas sociais; por um processo modernizador realizado lentamente, a partir do campo, sob os auspícios do Estado bonapartista. Contudo essas semelhanças são apenas formais e fenomênicas. A estrutura na qual originou-se o Brasil encontra-se na expansão do capitalismo em sua fase mercantil, na qual ele desempenhou importante papel na acumulação primitiva de capital, mediante o seu *status* de colônia. Diferentemente, nos casos prussianos, onde a constituição do capitalismo brotou da dissolução do modo de produção feudal. Esta diferença do caso brasileiro marca profundamente o desenrolar da afirmação histórica do país. Trabalharemos isso mais adiante, por hora nos contentemos com algumas observações que serão oportunamente aprofundadas.



Todos os países que apresentam desenvolvimento pela via prussiana estão, no início do século XX, integrados ao sistema capitalista global enquanto países industrializados e autônomos. O Brasil, ao contrário, só chega ao capitalismo industrial *hipertardiamente*, nos meados do século XX, quando todas as portas de entrada para o seletivo grupo que se coloca como elos, embora débeis, da cadeia do imperialismo no capitalismo monopolista já estão fechadas. Ao Brasil resta apenas uma inserção subordinada aos imperativos do imperialismo. Assim sendo, as possíveis semelhanças entre as duas vias vão perdendo consistência quando se verificam as dissimilaridades dos dois casos. Chasin é enfático ao abordar essa questão:

A absurdidade de equiparar *politologicamente*, de algum modo e até mesmo com algumas cautelas, o Brasil, a Alemanha e a Itália das primeiras décadas do século, salta à vista, quando se considera que, em última análise, o que se está equiparando são *elos débeis da cadeia imperialista*, portanto fenômenos do capitalismo altamente avançado, entidades da *fase superior* do capitalismo, com uma formação que integra precisamente as áreas da disputa imperialista, faz parte justamente do território colonial que *os elos débeis* forçam por ver redistribuído (1978, p. 643, grifos do autor)

Para reforçar mais as diferenças, vejamos as palavras de Mazzeo, na “via prussiana” o processo conciliador ainda leva sua burguesia à autonomia nacional e ao progresso econômico de molde “capitalista verdadeiro”, na “via *prussiano-colonial*”, ao contrário, a interioridade escravista direciona para a subsunção de sua burguesia aos pólos centrais do capitalismo e para a consolidação de uma economia que se conforma como subsidiária à grande produção industrial, enquanto “elo débil” do modo de produção capitalista em seu conjunto anatômico. (1997, p. 125, grifos do autor)

Esboçadas as diferenças de caminho ao capitalismo, tratemos agora especificamente da formação genética do Brasil.

### **4.3. OBJETIVAÇÃO DO CAPITALISMO NO BRASIL**

Do ponto de vista econômico, a constituição do que hoje é o Brasil teve início no século XV. Naquele momento, na Europa, vivia-se um período de transição, caracterizado pela desagregação feudal e pelo processo de estabelecimento do capitalismo. Dessa época até o limar do século XIX, quando enfim o capital se consolidou enquanto modo de produção especificamente capitalista, imperou o predomínio do capital mercantil, isto é do capital gerado na esfera da circulação.

O início dessa era mercantil do capital foi marcado pelo comércio de especiarias do oriente. Privilegiadas pela posição geográfica, as repúblicas italianas de Gênova e Veneza dominaram por muito tempo as rotas de acesso a essas mercadorias, outros importantes entrepostos comerciais se destacavam como, aqueles ligados à Liga Hanseática e os de Flandres e Londres. A necessidade de buscar novas rotas para os produtos orientais impulsionou os países ibéricos a se lançarem às navegações oceânicas. Esses empreendimentos, de altíssimos riscos, mas de lucros exorbitantes, exigiam grande quantidade de capitais, só possíveis de serem arrematados por um Estado centralizado. Foi o fato de Portugal e Espanha terem realizado suas centralizações prematuramente, que favoreceu o afluxo de capital para a realização da empreitada colonialista encabeçada por eles.

Tanto o descobrimento do Brasil, quanto a sua colonização foram decorrentes da expansão do capitalismo em sua fase comercial. Depois de descoberto, a expectativa de Portugal em relação à colônia era de obter produtos de valor no comércio europeu ou metais preciosos. A inexistência de artigos de demanda comercial europeia (exceção feita ao pau-brasil), e a ausência de ouro e prata *visíveis*, frustraram os interesses portugueses. Mas, sob as constantes ameaças de ocupação por outros países, teve-se início, com a criação das capitanias hereditárias, a colonização portuguesa da América.

A colonização do Brasil só fazia sentido, na lógica capitalista mercantil, se dela fosse possível auferir lucros, que por sua vez só poderiam ser obtidos mediante a venda de produtos comercializáveis no mercado europeu. A ausência imediata desses artigos na colônia portuguesa forçava, como única alternativa, a produção direta. Já esta, por sua vez, requeria um empreendimento que o Estado Português era incapaz de realizar. O desmatamento da mata virgem, o preparo do solo, o plantio, a colheita, o beneficiamento, o transporte e a compra dos equipamentos, das instalações e das mudas, exigiam uma quantidade de capitais e de força de trabalho que Portugal não dispunha. Desse modo, de início, já se molda o tipo de colonização que seria realizada no Brasil. Em linhas gerais, a ocupação produtiva da colônia portuguesa se faria mediante:

1. Monocultura de um produto de demanda elevada na Europa (no caso a cana-de-açúcar).
2. Exploração e domínio particular da terra, sobre os auspícios do Estado.

3. Alta concentração fundiária (exigência da cultura da cana-de-açúcar e das técnicas agrícolas incipientes e predatórias do solo)
4. Superexploração da força de trabalho.

Sobre esta última característica da colonização portuguesa nos trópicos, é importante ressaltar que o capital investido na produção colonial exigia uma “reprodução” com altas taxas de lucro, só desse modo se justificava, do ponto de vista capitalista, o investimento no Brasil. Neste sentido, a força de trabalho escrava aparece como uma alternativa inevitável da empresa colonialista no objetivo de maximização dos seus lucros, e não numa reinvenção do escravismo antigo. Some-se a este fato, outro, que em concomitância com o já citado, determinaram os rumos da escolha do escravismo. A produção do açúcar na base da superexploração do trabalho livre, assalariado ou parcelar, era impossível devido à abundância de terras existentes no Brasil, o que era um atrativo contra condições de qualquer trabalho livre que se limitasse à mais elementar reprodução física do trabalhador, que era do que se tratava. Como acentua Novais, “nas colônias eram desfavoráveis as condições de constituição do regime de trabalho ‘livre’, sempre havendo a possibilidade de o produtor-direto assalariado, apropriando-se de uma gleba de terra despovoada, transformar-se em produtor independente.” (1986, p. 101). Mais uma vez, é Novais quem aponta a essência do que determinou a escolha da escravidão como forma de trabalho na colônia:

Produzir para o mercado europeu nos quadros do comércio colonial tendentes a promover a acumulação primitiva de capital nas economias europeias exigia formas compulsórias de trabalho, pois do contrário, ou não se produziria para o mercado europeu (os colonos povoadores desenvolveriam uma economia voltada para o próprio consumo), ou se se imaginasse uma produção exportadora organizada por empresários que assalariassem trabalho, os custos da produção seriam tais que impediriam a exploração colonial. (Novais, 1986, p. 102-103).

O que presidia a ocupação do Brasil era o capitalismo em sua fase comercial. As economias coloniais de exploração eram peças fundamentais na arquitetura econômica de constituição do capitalismo nessa fase transicional para industrialização. Elas se constituíram como elementos voltados para subsidiar a acumulação de capitais realizada nas matrizes do capital, através de mecanismos de transferência de capital, sobretudo mediante o que ficou conhecido como pacto colonial ou exclusivismo colonial. Este era o sentido da colonização, como sintetiza, com primazia, Caio Prado:

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional (*sic*), a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro *sentido* da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução históricas dos trópicos americanos. (1992, p. 31, e 1985, p. 22-23, grifos do autor).

Servir de acumulação primitiva de capital para o centro da economia mundial, essa era a tarefa da colônia portuguesa. Toda a estruturação da vida econômica tinha que está voltada para esse objetivo. Em função disso, o sufocamento de um mercado interno era fundamental, a fim de que o capital produzido não ficasse no Brasil. O pacto colonial era a coroação da transferência do capital da colônia para a metrópole.

Como sabemos, o exclusivismo comercial da metrópole, que era o fundamento do pacto, garantia o monopólio metropolitano na compra dos produtos brasileiro e na venda de artigos manufaturados e de luxo ao Brasil. Por esse mecanismo, Portugal ou os seus agentes, obtinham lucros num duplo esquema: em primeiro lugar, quando comprava a produção brasileira. Sendo o único comprador legal, fixava o valor das mercadorias no limite apenas da reposição da produção nos mesmos moldes, vendendo-as em seguida nos mercados europeus por preços infinitamente superiores. Em segundo lugar, quando vendia os manufaturados no Brasil. Uma vez que, detendo a exclusividade da venda e sem concorrentes nessas transações, podia estipular preços elevados.

O funcionamento do monopólio comercial e a produção assentada no trabalho escravo impediam a criação de um mercado interno, tornando, desde o início, o país dependente dos centros mundiais do capitalismo. Novais (1986, p. 106-107) chama a atenção para o fato de que, após a realização das mercadorias produzidas no Brasil (o que se dá apenas com a sua venda no mercado europeu), a única renda, resultante dessa transação, que fica na colônia, concentra-se nas mãos dos proprietários rurais, uma vez que os escravos não possuíam renda própria. Ocorre que a maior parte dessa renda que fica, vai, através das importações, para os centros produtores de manufaturados e artigos de luxo, ou seja, para a burguesia da Europa, obstaculizando uma concentração interna de capital que fossa minimamente suficiente para o desenvolvimento de um mercado interno.

Enfim, o Brasil, assim como as outras colônias de exploração, tem sua formação marcada pela necessidade de reprodução do capital na fase comercial. Sua função, enquanto periferia do capitalismo em gestação é servir à acumulação primitiva de capital<sup>38</sup>. Em função dessa determinante se organiza toda a sua estrutura econômica. A colonização brasileira nos marcos do sistema colônia moderno, o regime de escravidão e o conseqüente sufocamento do mercado interno, foram as formas encontradas pelo modo de produção capitalista em processo de gestação para realizar sua acumulação originária. Neste sentido, o caráter de dependência do país era condição necessária para que ele cumprisse o papel que lhe fora determinado pelas necessidades do capital em ascensão. Como diz Caio Prado:

Todas as suas atividades giram em torno deste fim precípua de fornecer ao comércio internacional alguns produtos tropicais de alto valor mercantil, metais e pedras preciosas. O mais é secundário, acessório, e serve apenas para tornar possível a realização daquele fim. (Prado Jr, 1985, p. 103)

Observemos, para mais uma vez nos opormos as concepções que explicam a realidade a partir da subjetividade, que as principais características econômicas constituidoras do Brasil colônia, não têm seus fundamentos fundados em atos de vontades políticas,

---

<sup>38</sup> Para Marx, a existência de trabalhadores despossuídos dos meios de produção material de sua existência, e “certa acumulação de capital em mãos de produtores particulares de mercadoria” constituem os pressupostos do modo de produção efetivamente capitalista. Ou seja, a reprodução do capital em modos efetivamente capitalista, pressupõe a ocorrência da própria reprodução capitalista. Aliás, o capital, nada mais é de que uma relação social onde se confronta os donos dos meios de produção e os trabalhadores “livres”. A acumulação de capital, diz Marx, “pressupõe a mais-valia, a mais-valia a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias. Todo esse movimento parece, portanto, girar num círculo vicioso, do qual só podemos sair supondo uma acumulação ‘primitiva’ (*previous accumulation* em A. Smith), precedente à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas sim seu ponto de partida”. (MARX, 1996, p. 339). Portanto, apenas buscando a gênese do capital original fora do sistema capitalista é que é possível sair do ciclo a que Marx se refere. Neste plano, os capitais usuário e comercial, formam a base da acumulação originária. O Brasil colonial se insere, assim, num grande centro produtor de mercadorias primárias, mas, sobretudo, num polo consumidor de produtos manufaturado, contribuindo, dessa forma, para acumulação necessária à passagem ao capitalismo industrial.

nem em medidas administrativas, pelo contrário, a política colonial e a vida administrativa é que se explicam a partir das estruturas do colonialismo brasileiro, cuja *raison d'être*, encontra-se na acumulação do capital.

A crise do antigo sistema colonial nas últimas décadas do século XVIII e a independência do Brasil, iniciada em 1808, rompem o fundamento do pacto colonial que era o exclusivismo comercial. O Ato de “abertura dos portos”, assinando pela coroa portuguesa em fuga, elimina a dependência brasileira em relação à metrópole. Portugal – que atuava no comércio como simples intermediário parasitário, uma vez que não era o principal consumidor dos produtos brasileiros exportados, nem tão pouco era o produtor das manufaturas que chegavam à colônia –, sem condições de concorrer num mercado “livre” com o poderio econômico e naval, sobretudo da Inglaterra, perde, em termos efetivos, o controle sobre o Brasil.

A tentativa, frustrada, de restabelecimento da ordem exclusivista, iniciada após o retorno de João VI, representava para Portugal o único meio de manter-se economicamente de pé na onda de destruição do antigo sistema colonial, cujo epicentro era a afirmação do capitalismo industrial. Para a burguesia brasileira era impossível o retorno à condição de colônia. A experiência de livre comércio assistida na época do Reino Unido, era irreversível. O recrudescimento colonial, tentado pelos portugueses, representou o estopim da independência.

Porém, com a independência, se o país, de um lado eliminava os laços que o ligavam à dependência colonial, por outro, consolidava uma relação de subordinação econômica ao centro privilegiado do regime capitalista, naquele momento à Inglaterra. Isto porque, dada a ausência de um mercado interno considerável e de uma economia produtora manufatureira, o Brasil tornava-se refém da mesma lógica exportadora de artigos primários que presidia o período colonial.

Essa abertura comercial – numa fase de estabelecimento do capital em sua forma genuinamente capitalista, com um predomínio econômico dos países que se lançaram revolucionariamente e pioneiramente ao capitalismo verdadeiro – obstaculizava o desenvolvimento de uma industrial nacional, devido a incapacidade total de competição do Brasil. Mas, para burguesia agrária brasileira, o fim do monopólio comercial exercido por Portugal permitiu maiores possibilidades de ganhos, uma vez que o intermediário parasita estava eliminado e as

transações comerciais puderam ser realizadas diretamente com as outras nações. Como diz Caio Prado, “aos precários recursos do pobre e rotineiro comércio português, mantido até então unicamente pelo privilégio do monopólio, substituem-se as largas possibilidades de um livre intercâmbio como todas as nações do mundo.” (1985, p. 129).

Desse modo, desde o início, a emancipação colonial (iniciada em 1808), não se constituiu em uma emancipação econômica efetiva. A classe dominante brasileira viu como positiva a reordenação da sua associação subordinada ao capitalismo em sua nova fase, desta vez não mais comercial. A dependência econômica em relação à Inglaterra representou, para a burguesia agrária a intensificação e ampliação dos seus negócios.

Notemos, seguindo os passos de Caio Prado Jr., que o Brasil pós-independência nasce, assim como os países que constituirão o centro do sistema capitalista, do mesmo processo. Nos referimos a já mencionada expansão e consolidação do capitalismo enquanto modo de produção universal. Todavia, a posição econômica no sistema global do capital e o dinamismo interno de cada formação social na fase comercial do capital, vão colocando, desde aquele momento, os países em polos hierárquicos opostos. Assim, num processo contraditório, mas dialeticamente unitário, o capital se desenvolve gestando de um lado as nações satélites, e de outro as formações que as orbitam de modo subordinado. De acordo com Caio Prado Jr,

Os países da América Latina sempre participaram, desde sua origem na descoberta e na colonização por povos europeus, do mesmo sistema em que se constituíram as relações econômicas que, em última instância, foram dar origem ao imperialismo, a saber, o sistema do capitalismo. São essas relações que, em sua primeira fase do capital comercial, presidiram à instalação e à estruturação econômica e social das colônias, depois nações latino-americanas. É assim, dentro de um mesmo sistema que evoluiu e se transformou do primitivo e originário capitalismo comercial, é aí, e por força das mesmas circunstâncias (embora atuando diferentemente no centro e na periferia), que se constituíram de um lado as grandes potências econômicas dominantes no sistema imperialista, e de outro os países dependentes da América Latina. (1978, p. 68)

O Brasil já é por nascimento uma formação social capitalista. O fato de não se constituir em um país capitalista autônomo, não significa que não estivesse, desde cedo, integrado ao modo de produção capitalista. A integração entre produção colonial e capitalismo pode ser vista na própria montagem dos engenhos nas sesmarias, que exigiam, como aponta Mazzeo (1981, p. 92), um

volume de capital “muitas vezes maiores que os investimentos realizados na ampliação ou criação das manufaturas europeias”.

Como já apontamos anteriormente, a gestação do Brasil, só encontra sentido na expansão do capitalismo. É ela que inteligibilidade ao seu processo de constituição. Não se trata, evidentemente, do modo de produção capitalista em sua forma industrial plenamente desenvolvida, este só irá se consolidar a partir do século XVIII. Trata-se, isto sim, do capitalismo enquanto um modo de produção universal, que tem uma processualidade histórico-genética. Que enuncia a sua essencialidade desde a origem, mas que só alcança sua plenitude quando o seu amadurecimento atinge um determinado estágio. É enxergando o capitalismo nestes termos que podemos entender a formação social brasileira como capitalista.

Marx, reportando-se às *plantations*, não deixa dúvidas quanto a isso:

onde a especulação comercial está presente desde o início, e a produção se destina ao mercado mundial, *existe um modo de produção capitalista*, ainda que só no sentido formal, já que a escravidão dos negros impede o trabalho assalariado livre que é a base da produção capitalista (a subsunção formal). Mas o negócio do tráfico de escravos é dirigido por capitalistas, o *de produção que introduzem não nasceu da escravidão, mas está enxertado nela. Neste caso, capitalistas e proprietários de terras são a mesma pessoa* (Marx, Apud, Mazzeo, 1997, p. 85, grifos do autor)

Não há contradição, entre a utilização da força de trabalho escrava e a consideração do Brasil como uma formação social capitalista. Isto porque, em sua origem e trajetória de ascendência, o capitalismo “desintegra, reintegra ou cria novas realidades (particularidades) para se auto-repor” (Mazzeo 1997, p.75). A escravidão, que nos termos do capitalismo industrial é uma heresia inadmissível, em determinadas formações sociais, no momento de acumulação primitiva do capital originário, foi elemento essencial para consolidação do modo de produção capitalista. Como indica Mazzeo, a partir de Marx, o capitalismo valeu-se de outras formas de exploração do trabalho, subsumindo-os, isto é, orientando-os para os fins de conteúdos capitalistas.

Não é uma fatalidade, mas uma decorrência da processualidade histórica, o fato de uma formação social, que na fase mercantil do capitalismo se caracterizou por um papel de colônia, chegue ao fim do antigo sistema colonial como uma nação periférica e economicamente dependente. É um único processo articulado, mas que se desenvolve de modo particular em cada formação



social, que gesta, tanto os países que constitui os centros imperialistas, quando os que formam a periferia do capital.

A transformação da colônia em império trouxe poucas mudanças estruturais para a organização econômica brasileira. A sua integração ao sistema global do capitalismo continuou a se expressar pela dependência. Reeditando o passado sob novas formas, o Brasil manteve a estrutura produtiva baseada no trabalho escravo e a economia mercantil agroexportadora. Contudo, alterações epidérmicas, bastantes consoantes com o lugar ocupado pelo país no contexto econômico mundial, foram lentamente se desenvolvendo. É o caso do mercado interno, que após os impulsos recebidos com a ação mineradora do século XVII e com o estabelecimento da família real (1808), encontrava, com fim do sistema colonial, uma condição mais favorável de desenvolvimento, mas sempre limitado pela base escravista e pelas importações. O mesmo ocorre com a acumulação interna de capital. Essa tem início antes da independência do Brasil, porém, irá ganhar, paulatinamente, notáveis dinamizações com o fim do exclusivismo metropolitano.

Porém, é com a produção cafeeira que se acentua e aprofunda, de modo contraditório, o desenvolvimento econômico brasileiro. Isto porque, de um lado, ela torna-se o principal instrumento de acumulação interna de capital, e de outro lado, mantém e aprofunda a dependência do Brasil, sob a estrutura produtiva escravista e agroexportadora.

Boa parte da modernização do país, realizada em fins do século XIX e início do século XX será impulsionada, do ponto de vista interno, pela cultura do café. É o caso dos portos, ferrovias e estradas. Mas, some-se à necessidade da produção cafeeira, a expansão do capital imperialista.

A consolidação do capitalismo em modo de produção universal, que ocorre depois que o capital industrial configura-se como a forma predominante de capital, subsumindo as suas formas anteriores (usurária e comercial) aos seus imperativos reprodutivistas, eleva a “liberdade” individual como princípio máximo a ser defendido. A transformação dos escravos em trabalhadores possuidores de força de trabalho passa a ser uma exigência mundial<sup>39</sup>. A preocupação se entende. Isso era

---

<sup>39</sup> É nesse contexto que a Inglaterra, depois de várias investidas diplomáticas contra a escravidão no Brasil, aprova em 1845 o *Bill Aberdeen*, que autoriza a marinha inglesa a afundar, prender e perseguir os navios de qualquer

absolutamente necessário ao capital, finda a sua fase de acumulação primitiva, pois a realização dos produtos industrializáveis exigia a mundialização dos mercados. O fim da escravidão significava ao capital, a criação de maior demanda de consumo, uma vez que escravo não é consumidor, mas o trabalhador remunerado sim.

A existência da escravidão torna-se completamente anacrônica a essa nova fase do capitalismo, além dos aspectos mencionados, o regime escravo obstaculizava o incremento técnico. Isto porque existe uma inadequabilidade desse tipo de força de trabalho com instrumento e técnicas mais desenvolvidas. O escravo tende a boicotar e sabotar seus instrumentos de trabalho compulsórios. Em outras palavras a manutenção da escravidão obstaculizava o desenvolvimento técnico e produz em um nível baixo de produtividade.

Outro fator decisivo é o custo do escravo. Ao comprar um escravo o proprietário antecipar o valor desta mercadoria tendo por base uma expectativa de vida útil em determinada quantidade de anos, podendo inclusive perder o investimento se o escravo morrer antes do esperado. Essa antecipação representa uma alta soma de capital e se torna ainda mais grandiosa com a diminuição da oferta de escravos com as políticas que restringem o tráfico. Ao contrário da compra de escravo, o regime de trabalho livre, seja assalariado ou por meio de colonato, livra o capitalista agrário desse alto investimento, uma vez que ele não precisa adiantar nem sequer uma semana de pagamento, tendo em vista que, o pagamento da força de trabalho se dá após a realização do trabalho.

Até a época *primitiva* do capitalismo, a existência de formações sociais com o predomínio de trabalho escravo não se antagonizava com o capital, pelo contrário era necessário ao seu amadurecimento. Mas, quando o sistema capitalista alcança a maturidade industrial, e por isso se impõe mais fortemente como um modo de produção totalizador, exige a transformação de todos os trabalhadores em vendedores de força de trabalho.

Internamente, o aumento da demanda de produção da cultura cafeeira e o impulsionamento proporcionado por ela a diversos setores produtivos, tornam a força de trabalho escrava insuficiente. Em função disso o trabalho assalariado é adotado em larga escala.

---

nacionalidade que transportem escravos. A respeito, ver Caio Prado Jr., 1985, p. 142-154.

As contradições abertas com o café não param por aí. Apesar de fortalecer a economia agroexportadora, reforçando, dessa forma, a dependência econômica brasileira, ele fornece o acúmulo de capital suficiente para a realização do princípio da industrialização do país. É importante notar que a industrialização e modernização proporcionado pelo café não representa um rompimento com a economia agroexportadora, pelo contrario, o direcionamento do Brasil nos rumos do capitalismo industrial é subordinado à produção cafeeira.

A industrialização brasileira é fruto da política mercantil exportadora. O Brasil não rompe com a predominância da agricultura sobre o conjunto da sua economia. A industrialização promovida pelo café é restrita a alguns bens de consumo, constituindo-se os bens de produção artigos de importação. Desse modo, não há rompimento com a via colonial, não há a construção de um capitalismo verdadeiro no país. Como salienta Oliveira,

O binômio 'intermediação comercial e financeira' é uma unidade indissolúvel no contexto da economia da Primeira Republica. E esse binômio é de realização quase totalmente *externa*. Em primeiro lugar, a intermediação comercial e financeira retira da economia uma parte ponderável do excedente produzido, que não será reinjetado nela, mas serve à acumulação na economia dos países que a realizam; é, em outros termos, uma repetição de fenômeno sempre presente à economia brasileira, desde os dias da colônia. (1989, p. 16)

A partir do final do século XIX e início do século XX, com a predominância do capital industrial em sua fase de concentração, a ação imperialista volta-se para o Brasil. Para a burguesia brasileira, politicamente débil e economicamente dependente desde sua origem, os financiamentos externos e a associação subordinada ao capital estrangeiro significam a possibilidade de maximização de seus negócios. Não importava aos burgueses nativos se a aliança com o imperialismo aprofundava a subordinação do Brasil. Para uma burguesia nascida do colonialismo, sem forças econômicas (e em consequência sem a consciência política necessária) para realizar a passagem ao capitalismo industrial, à associação ao capital monopolista representava um grande avanço no seu horizonte limitado. Como diz Caio Prado Jr.,

A ação do imperialismo representou um grande impulso para a vida econômica brasileira. [...] Esse estímulo e impulso econômico proporcionados pelo imperialismo reverteriam especialmente em benefício da burguesia em seu conjunto, pois lhe oferecem oportunidades e facilidades novas para suas atividades e seus negócios em proporções para ela completamente insuspeitadas no passado. Não vêm fazer concorrência a interesses estabelecidos, mas antes pelo contrário lhes abre amplas perspectivas. (1978, p. 117-

É só com a Revolução de 1930, que a modernização do Brasil assume um caráter de irreversibilidade. Como é típico dos países de vias prussiana e colonial, a modernização impulsionada com o movimento de 30 dar-se de maneira conservadora. Mais uma vez, a exemplo do que tinha ocorrido na proclamação da independência e da república, o país sofre mudanças importantes, mas que não rompem com a dependência subordinada. Nesse movimento, o Brasil assegura, por meio do rearranjo entre as frações burguesas, a continuidade do processo de desenvolvimento rumo à consolidação do capitalismo industrial. Ao Estado bonapartista, emergido da Revolução, caberá a tarefa de conduzir o processo de industrialização, uma vez que a burguesia não tinha capital para realizar a base industrial que a modernização exigia.

Todavia, todo o processo de rearranjo da organização política e da estrutura econômica interna é realizado em perfeita sintonia com a posição hierárquica do país no contexto do imperialismo. Muito mais do que assegurar um rumo modernizador autônomo, o novo ordenamento pós-revolução de 30 buscou adequar o Brasil nos trilhos do desenvolvimento dependente.

Com a ampliação da concentração de capitais após a Segunda Guerra Mundial e a com consequente reestruturação do capitalismo no pós-guerra, a ação imperialista passou a se processar pela criação de unidades produtivas nos países periféricos. Essa nova estratégia de ampliação do capital monopolista encontrará no Brasil um espaço favorável de realização. É exatamente com Juscelino Kubitschek que o capital estrangeiro inunda o país, seja em formas de empréstimos, ou de estabelecimento de indústrias transnacionais ou indústrias de capital associado.

Como vemos, desde o início, a burguesia brasileira foi incapaz de criar um projeto de desenvolvimento autônomo. Sendo economicamente débil e politicamente frágil, ela via riscos em qualquer proposta modernizadora que fossem além da dependência. Romper com a subordinação econômica significaria, aos seus olhos, o fim da comunhão com o capital estrangeiro. Como já dissemos, exceto em ramos e situações particulares, o capital internacional nunca foi visto como inimigo, mas como um elemento dinamizador dos negócios da burguesia tupiniquim.

Desse modo, o desenvolvimento capitalista brasileiro, iniciado no contexto do antigo sistema colonial, que também gesta as nações imperialistas, não foi capaz de garantir o estabelecimento

de um capitalismo autônomo no Brasil. A burguesia brasileira, fruto desse quadro estrutural, nunca foi capaz de, sequer, empunhar a bandeira da revolução burguesa, quiçá realizá-la. Efetivamente a classe burguesa tupiniquim, apesar de nativa, nunca foi nacional. Isto é, ela existiu, desde o início, como uma classe dependente ao capitalismo internacional, em todas as suas fases. Como diz Caio Prado Jr,

Enquadrados no sistema do imperialismo, como atualmente se encontram, o progresso da economia brasileira, e em particular a elevação do seu nível tecnológico e de sua capacidade produtiva pela industrialização, se acham limitados e bitolados por interesses predominantemente estranhos ao país. Não há assim condições, para a nossa economia, de um desenvolvimento capaz de libertá-la das contingências coloniais herdadas do passado e que pesam extremamente sobre a grande maioria da população brasileira. [...] Embora com eventuais atritos neste ou naquele ponto, os interesses da burguesia brasileira, em conjunto, se podem perfeitamente ajustar dentro do sistema do imperialismo. (1978, p. 120-121).

Ao mostrar que a via de colonial de entificação do capitalismo no Brasil não propiciou, nem pode propiciar, um desenvolvimento capitalista autônomo, estamos colocando uma determinação que vai além da subjetividade. Apenas para uma crítica da história brasileira, situada ao nível da política, são válidos argumentos baseados no *se*. Ou seja, pode-se pensar que **se** o processo de independência fosse mais popular, republicano e radical; **se** o fim da escravidão tivesse sido processado antes e garantisse um projeto de inserção da força de trabalho escrava; **se** o fim do regime monárquico fosse mais democrático e garantisse a instituição de regime republicano autêntico; enfim, **se** a consciência pudesse ter ido além das condições históricas que a determinava. Entretanto, se os episódios enumerados acima não tomaram o rumo que as vontades dos observadores hodiernos desejavam para eles, isso se deveu ao fato de que a objetividade do capitalismo no Brasil não permitiu.



## 5. EDUCAÇÃO PARA TODOS: UNIVERSALIZANDO A EDUCAÇÃO PARA O DESEMPREGO CRÔNICO<sup>40</sup>.

### 5. 1. A crise estrutural do capital na ótica de István Mészáros: uma digressão necessária

O capital é um modo de controle sociometabólico e uma relação social cujo fundamento reside na alienação do trabalhador no processo de **trabalho**. Nesse momento, com a venda de sua força de trabalho a outro, ocorre a perda de controle do trabalhador sobre o seu produto. De acordo com Mészáros,

Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero ‘fator material da produção’ – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto. Para o capital, entretanto, o problema é que o ‘fator material da produção’ não pode deixar de ser o sujeito real da produção. Para desempenhar suas funções produtivas, com a consciência exigida pelo processo de produção como tal – sem o que deixaria de existir o próprio capital –, o trabalho é forçado a aceitar um outro sujeito acima de si, mesmo que na realidade este seja

---

<sup>40</sup> Este texto foi publicado na revista Educação & Cidadania, volume 6, número 2, 2007, aqui segue em versão modificada. Agradecemos à Edivânia Francisca de Melo pela revisão e sugestões para essa nova versão.

apenas um pseudo-sujeito. (2002, p. 126)

Assim, tendo por base a alienação, o trabalho, ainda que seja o produtor real, passa a figurar como não sendo o que é. O capital, que em si é trabalho social objetivado por essa relação alienada, portanto, objeto de criação humana, é quem aparece como o sujeito do processo social. Desse modo, com a perda de controle do produtor sobre o seu produto, se consolida a separação radical entre produção e controle. Em consequência, a reprodução social assume uma lógica reprodutiva sem sujeito, uma vez que o sujeito real (o trabalho) é alienado e o sujeito usurpador (o capital) não pode constituir-se em sujeito efetivo. Isso torna o sistema do capital um modo de controle sociometabólico sem sujeito. Onde “as determinações e os imperativos objetivos do capital sempre devem prevalecer contra os desejos subjetivos – sem mencionar as possíveis reservas críticas – do pessoal controlador que é chamado a traduzir esses imperativos em diretrizes políticas.” (id, p. 125).

Como o único sujeito capaz de conferir controle à produção social (o trabalho) perde o controle sobre o que é produzido, nenhum controle pode ser exercido sem restituí-lo ao produtor direto. Nesse sentido, impor qualquer tipo de freio à reprodução auto-ampliada do capital significaria, se fosse possível, impedir o funcionamento de sua lógica reprodutiva, tendo em vista que teria que se passar pela restituição do controle ao único sujeito capaz de fazê-lo, o trabalho. Desse modo, *ipso facto*, o capital se reproduz sem qualquer possibilidade de controle sobre si. Daí porque, a única solução viável para a incontrollabilidade do capital é a sua superação pela instalação de um outro modo de controle sociometabólico.

Com a separação radical entre produção e controle, a orientação da produção social deixa de ser guiada pela criação de produtos de trabalho humana com finalidades exclusivamente úteis às necessidades humanas e passa a ser orientada pela realização da lógica reprodutiva do capital. Dessa forma, o valor de uso dos produtos passa a ser subsumido ao seu valor de troca. Há, neste caso, uma disjunção entre produção dirigida para necessidades humanas e produção dirigida para a auto-reprodução do capital. Conforme indica Mészáros,

Uma vez realizada a separação forçada do trabalhador de seus meios de produção (e auto-reprodução), foi aberto o caminho para um desenvolvimento incomparavelmente mais dinâmico. Dessa forma os objetivos da produção não mais estão diretamente atados (e subordinados) às limitações do consumo dado, mas podem antecipar-se significativamente a ele, estimulando, na forma de sua



nova reciprocidade, tanto a produção como a ‘demanda conduzida pela oferta’. (ibid, p. 660).

A auto-reprodução se refere ao fato de o trabalhador não ter mais o controle e a posse dos meios de produção, com efeito, ambos, produção e meios de produção são transformados em capital. Nesse caso, a reprodução segue seu curso sozinha, sem o controle do produtor direto. Esse processo de disjunção entre produção e controle e conseqüente aparecimento do capital, permite que as forças produtivas se desenvolvam com uma dinâmica infinitamente superior a qualquer outro modo de produção anteriormente existente, “contudo, o preço a ser pago por esse incomensurável dinamismo totalizador é, paradoxalmente, a *perda de controle* sobre os processos de tomada de decisão” (ibid, p. 97. grifos do autor).

Desse modo, embora não seja o objetivo perseguido pelo capital, durante a fase de ascensão uma genuína ampliação da riqueza material e espiritual esteve associada à sua lógica expansionista. Ou seja, a efetivação do seu modo eficaz de extração de trabalho excedente e produção de valores de troca se realizava em concomitância com o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Isto porque,

Sob determinadas circunstâncias históricas, a auto-reprodução ampliada do capital e a produção genuína podem *coincidir* num sentido positivo, e enquanto isso ocorre o sistema do capital pode cumprir seu ‘papel civilizador’ de aumentar as forças produtivas da sociedade e estimular, até um ponto não só possível, mas também ditados por seus interesses, a emergência da ‘industriosidade geral’. (ibid, p. 699)

Isso é claramente identificado, especialmente quando comparamos o capitalismo com os modos de produção anteriormente existentes. Inegavelmente o capital alçou a humanidade a uma condição nunca imaginável. O afastamento das barreiras naturais realizado pelo capital atingiu um nível de alcance tão surpreendente que criou possibilidades, antes apenas idealizadas, como a da construção da sociedade emancipada. Foi o próprio Marx quem atribuiu ao desenvolvimento capitalista um papel positivo e civilizador, na medida em que ele criaria as bases condicionais para realização da comunidade socialista. Nas palavras dele:

O impulso incessante do capital para a forma geral de riqueza leva o trabalho para além dos limites de sua insignificância natural (*Naturbedürftigkeit*), e assim cria os elementos materiais de uma individualidade rica, tão multifacetada na sua produção quanto no seu consumo, e cujo trabalho, por isso, já não aparece mais como

trabalho, mas como o desenvolvimento pleno da própria atividade, da qual desapareceu a necessidade natural em sua forma direta, porque é a necessidade historicamente criada que tomou o lugar daquela natural. É por isso que o capital é produtivo; isto é, uma relação essencial para o desenvolvimento das forças produtivas sociais. (MARX, apud, MÉSZÁROS, 2002, p. 676. grifos do autor).

Contundo, a produção genuína da riqueza social sempre esteve associada a uma produção destrutiva incomparável a qualquer outro sistema. Durante toda a fase de ascensão do capital – período que corresponde ao momento de expansão do sistema, e que vai, de acordo com Mészáros, do surgimento do capitalismo até à década de setenta do século passado –, não sem inúmeros conflitos, os seus aspectos negativos eram relativizados pelo caráter positivo de suas realizações expansionistas. Entretanto, em dado momento histórico, os aspectos negativos da produção capitalista passam a se sobrepor aos positivos.

De fato, a lógica expansionista e auto-reprodutiva do capital nunca teve a questão do bem estar comum como variante a ser considerada. O fato de que na sua ascensão histórica o capital tenha podido utilizar o argumento de que promovia o bem da humanidade, realizando uma notável melhoria nas condições gerais de vida, embora limitada pela apropriação desigual das benesses produzidas, não significa que ele tivesse o bem comum como fim. O que se processou durante a sua fase de ascensão é que o seu *modus operandi*, a realização de sua lógica auto-referente, arrastou consigo, como necessidade de realização de seus fins, a promoção da riqueza universal. Mas, jamais, em qualquer época, o capital teve o bem estar comum como objetivo. Conforme aponta Mészáros,

O desenvolvimento dos meios de produção não está diretamente ligado ao desenvolvimento das *necessidades* humanas (nem é impulsionado por elas, com maior ou menor vigor). Nem pode responder e se beneficiar diretamente das potencialidades emergentes do avanço do próprio conhecimento ligado à produção. Ao contrário, já que os meios de produção forma *convertidos em capital* (isto é, constituem os meios de produção da sociedade dada somente na medida em que possam se definir e provar a si mesmos, prática e economicamente, como *parte orgânica do capital*), eles têm de *se opor* às necessidades humanas existentes e potencialmente emergentes as assim chamadas '*necessidade da produção*', que correspondem diretamente ao interesse de salvaguardar a expansão do capital. (2002 p. 663, grifos do autor).

Segundo Mészáros, a junção, antes funcional à dinâmica do sistema, entre desenvolvimento das forças produtivas e a auto-reprodução do capital, existente durante a sua fase de ascensão, hoje não mais existe. O esgotamento da fase de expansão dinâmica

do capital tem como correspondência a abertura da crise estrutural do capital.

As crises, no capital, são processos recorrentes e se consubstanciam em uma queda do padrão de acumulação e em uma superprodução. Entretanto, o atual momento vivido pelo capital não se confina a um simples problema de acumulação e superprodução que pode ser resolvido pela dinâmica expansiva do sistema. A crise presente é estrutural, pois coloca em ativação os limites absolutos do capital, enquanto que as anteriores foram, apesar das implicações que proporcionaram, apenas conjunturais. Mézáros aponta que as crises conjunturais põem em evidência apenas os limites relativos do capital. Estes podem ser superados pela expansão da eficiência produtiva do capital. Já a crise estrutural do capital, ativa os limites absolutos. Estes, ao contrário dos outros, não podem ser eliminados expandindo-se a eficiência produtiva do capital, dado o seu caráter eminentemente destrutivo.

O capital, na sua fase de ascensão, tinha enorme capacidade de deslocar os problemas que surgiam em decorrência da sua natureza contraditória evitando o confronto com os seus limites últimos, e isso protelou a ativação dos seus limites últimos. Entretanto, as tradicionais estratégias de deslocamentos das contradições explosivas do capital em momentos de crise não podem mais sustentar uma saída satisfatória nas circunstâncias atuais. Nas palavras de Mézáros,

Sob as condições de sua ascendência histórica, o capital teve condições de administrar os antagonismos internos de seu modo de controle por meio da dinâmica do *deslocamento expansionista*. Agora estamos diante não apenas dos antigos antagonismos do sistema, mas também da condição agravante de que a dinâmica expansionista do deslocamento tradicional também se tornou problemática e, em última análise, inviável. (id, p. 343, grifos do autor).

Isto porque, de um lado, tais deslocamentos já estão em ação e mostram-se insuficientes para reconstituir a sede de ampliação do padrão de acumulação e dá vazão à superprodução; de outro lado, a ativação intensificada desses deslocamentos empurra a humanidade para sua extinção (e em decorrência levaria a extinção do próprio capital). Mézáros cita algumas medidas corretivas utilizadas historicamente pelo capital para o deslocamento de suas contradições que não são mais satisfatórios hoje em dia, como, por exemplo, a guerra mundial e a expansão do capital para os países de subdesenvolvimento forçado.

O aspecto mais explosivo da crise estrutural atualmente vivenciada reside no fato de que ao reduzir o capital variável e

aumentar o capital constante, ampliando a composição orgânica do capital, eleva-se, por sua vez, a produtividade do trabalho e a quantidade de produtos no mercado. Isso se dá, hoje em dia, não apenas pelo aumento de produtividade decorrente da mais-valia relativa, mas também, pela sua combinação com formas absolutas de extração de sobre-trabalho. O elevado nível de desenvolvimento tecnológico à disposição do trabalho, somado à exploração combinada de mais-valia absoluta e mais-valia relativa, reduz o tempo de trabalho social necessário à produção global capitalista. Como, sob o regime do capital, essa redução positiva não pode ser usada em benefício da libertação do homem da sua condição pré-histórica, ela, por um lado, joga uma enorme quantidade de força de trabalho no desemprego. Mészáros indica com muita precisão as implicações dessa contradição:

Para se desembaraçar das dificuldades da acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir a um mínimo lucrativo o ‘tempo necessário de trabalho’ (ou o ‘custo do trabalho na produção’), e assim inevitavelmente tende a transformar os trabalhadores em força de trabalho supérflua. Ao fazer isto, o capital simultaneamente subverte as condições vitais de sua própria reprodução ampliada. (ibid, p. 226. grifos do autor).

Essa contradição revela-se como o nó górdio central da crise. Como, para recuperar o seu padrão de acumulação na direção da incessante busca por lucratividade, o capital aumenta sua produtividade ao passo que reduz a quantidade de força de trabalho empregada, ele acaba, dessa forma, não apenas por transformar a maioria dos trabalhadores em força de trabalho supérflua, mas por eliminar do consumo uma enorme quantidade de potenciais compradores, uma vez que, para o capital, “o trabalho não é apenas um ‘fator de produção’, em seu aspecto de força de trabalho, mas também a ‘massa consumidora’ tão vital para o ciclo normal da reprodução capitalista e da realização da mais-valia.” (ibid, 2002, p. 672).

A separação entre produção e controle, que está na base fundamental do capitalismo, é acompanhada de outras contradições não menos importantes. Uma delas é a separação entre produção e consumo. Como a produção capitalista é orientada para auto-reprodução do capital e não para atender as necessidades reais dos seres humanos, ela pode se separar do consumo. Desse modo, não interessa se o bem produzido é realmente necessário e se vai ser utilizado ou não. O que verdadeiramente interessa é o seu consumo. Como diz Mészáros,

*Consumo e destruição vêm a ser equivalentes funcionais do ponto de vista*

*perverso do processo de 'realização' capitalista.* Desse modo, questão de saber se prevalecerá o consumo normal – isto é, o consumo humano de valores de uso correspondentes às necessidades – ou o ‘consumo’ por meio da destruição é decidida com base na maior adequação de um ou de outro para satisfazer os requisitos globais da auto-reprodução do capital sob circunstâncias variáveis. (ibid, p. 679, grifos do autor).

Assim, a separação entre produção e consumo faz com que a primeira se volte para “gerar apetites imaginários ou artificiais. – para os quais, em princípio, não há nenhum limite, a não ser a quebra do motor que continua a gerá-lo em escala cada vez mais destrutiva”. (ibid, p. 109). Ou seja, no quadro da crise estrutural, a disjunção entre valor de uso e valor de troca assume formas que não se limitam apenas à mera subsunção do valor de uso pelo valor de troca. Há uma produção sem qualquer referência às necessidades humanas e que atuam exatamente em sentido contrário, ou seja, na destruição da humanidade. Com o fim da fase expansionista do capital, “a expansão dos contornos da circulação e o crescimento do valor de uso correspondente à necessidade humana não são mais requisitos necessários à reprodução ampliada.” (ibid, p. 692).

É nesse sentido da produção destrutiva, sem qualquer relação com as necessidades autenticamente humanas que atua a taxa de utilização decrescente<sup>41</sup>. A taxa de utilização decrescente e seus corolários compõem, no conjunto das contradições intensificadas pela crise, como a forma encontrada pelo capital para criar as demandas necessárias para dar vazão a sua superprodução. Por isso, Mészáros afirma,

Em agudo contraste com a articulação socialmente produtiva do capital da época de Marx, o capitalismo contemporâneo atingiu um estágio em que a *disjunção radical* entra produção genuína e auto-

---

<sup>41</sup> De acordo com Mészáros, a ativação da taxa de utilização decrescente não é um instrumento novo no deslocamento dos problemas enfrentados pelo capital. Entretanto há uma substancial diferença no modo como ela é utilizada hoje. Segundo o autor, a utilização dos mecanismos de destruição “é precisamente a maneira pela a qual o capital conseguiu se livrar, ao longo de sua história, das situações de crise. [...] A inovação do capitalismo ‘avançado’ e de seu complexo militar-industrial é dada pela generalização da prática anterior [...] que se torna então o *modelo de normalidade* para a vida cotidiana de todo o sistema orientado no sentido da produção para a destruição como procedimento corrente, em conformidade com a lei da tendencial da taxa de utilização decrescente, capaz de se aproximar, teoricamente, do *índice zero*”. (2002, p. 693, grifos do autor).

reprodução do capital não é mais uma remota possibilidade, mas uma realidade cruel com as mais devastadoras implicações para o futuro. Ou seja, as barreiras para a produção capitalista são, hoje, suplantadas pelo próprio capital de forma que asseguram inevitavelmente sua própria reprodução – em extensão já grande e em constante crescimento – como *auto-reprodução destrutiva*, em oposição antagônica à *produção* genuína. (ibid, p. 699, grifos do autor).

Em outras palavras, o capital está, desde o fim da sua fase expansionista, realizando a mais completa e absurda destruição do produto do trabalho. Isto porque, no momento que vive hoje, ele só pode se reproduzir destruindo. Conforme aponta Mészáros,

Na situação de hoje, o capital não tem mais condições de se preocupar com o ‘aumento do círculo de consumo’, para benefício do ‘indivíduo social pleno’ de quem falava Marx, mas apenas com sua reprodução ampliada a qualquer custo, que pode ser assegurada, pelo menos por algum tempo, por várias modalidades de destruição. Pois, do perverso ponto de vista do ‘processo de realização’ do capital, *consumo e destruição são equivalentes funcionais*. (2003, p. 21-22, grifos do autor).

Mészáros, no capítulo V do *Para além do capital*, trata de quatro determinações que envolvem uma multiplicidade de contradições e que representam, mais que suficientemente, o quadro de crise estrutural em que vive o capital. Esses eixos de contradições remetem o capital à ativação de seus limites absolutos, os quais não têm possibilidades de resolução na ordem de reprodução sócio-metabólica do capital. São eles: “o antagonismo estrutural irreconciliável entre o capital global – irresistivelmente transnacional em sua tendência objetiva – e os Estados nacionais necessariamente repressores”. (2002, p. 222); a eliminação das condições de reprodução sócio-metabólica, por meio da degradação do meio ambiente; a luta pela emancipação das mulheres e a impossibilidade de igualdade substantiva, e, por fim, a questão do desemprego crônico.

Em relação a esse último ponto diz Mészáros,

a dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma – no seu impulso inexorável para reduzir globalmente o tempo de trabalho necessário a um valor mínimo que otimize o lucro – como uma tendência humanamente devastadora da humanidade que transforma por toda parte a população trabalhadora numa força de trabalho crescentemente supérflua. (id, p. 341, grifos do autor).

Dessa forma, a reprodução ampliada do capital na fase de crise estrutural se faz à custa de um assustador aumento do desemprego, que não é, como fora no passado,

Limitado a um ‘exército de reserva’ à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu

durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa. Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter *crônico*. (2003, p. 22, grifos do autor).

Hoje o desemprego atinge todos os trabalhadores, independente de sua qualificação profissional e todas as formações sociais, não importando se são Estados centrais ou periféricos.

Diferentemente, na fase expansionista do capital o desemprego não se constituía em problema à reprodução auto-expansiva do capital. Naquela época, o capital foi capaz de conceder ganhos substanciais aos trabalhadores de alguns países capitalistas, muitos deles exigências históricas do movimento trabalhista. Essas conquistas, entretanto, não entravam em choque com a lógica auto-reprodutivista do capital, pelo contrário, serviam aos mecanismos de deslocamento de sua crise, sobretudo no período pós segunda guerra mundial. Ao contrário de constituírem-se em óbices à reprodução capitalista, os ganhos estendidos aos trabalhadores de algumas formações sociais, significaram uma estratégia positiva para o refreamento das contradições entre capital e trabalho na época referida. Desse modo, a real melhoria do padrão de vida dos trabalhadores atingidos por essas ações foi revertida em benefício da auto-expansão acumulativa do capital. Como aponta Mészáros,

O capital teve condições de conceder esses ganhos [medidas legislativas que possibilitaram a ação da classe trabalhadora e medidas que possibilitaram a melhoria gradual do padrão de vida], que puderam ser assimilados pelo conjunto do sistema, e *integrados* a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de auto-expansão. (2002, p. 95, grifos do autor)

Em outro momento o mesmo autor afirma, que,

É importante salientar que estas concessões, junto com sua objetiva incorporação material e institucional, são factíveis no momento de sua aquisição porque também coincidem com os interesses das partes mais dinâmicas do capital social total. [...] Assim, o capital, como uma totalidade social, concede as ‘salvaguardas ilustradas’ da legislação trabalhista, de acordo com o movimento em que predomina a mais-valia relativa, não apenas porque pode fazê-lo com segurança, mas, ainda mais, porque as novas práticas produtivas aumentam grandemente seu próprio poder e auxiliam na realização de suas potencialidades objetivas para um crescimento e uma expansão global inimagináveis anteriormente (isto é nos limites da mais-valia absoluta). (id, p. 681).

Mas hoje, as condições que metamorfosearam as concessões ao trabalho em benefícios para o capital estão encerradas. “O capital não *está* mais em posição de fazer concessões que possam, simultaneamente, transforma-se em vantagens para si próprio”

(ibid, p. 681. grifos do autor). De acordo com Mészáros,

Sob os efeitos da crise estrutural, até mesmo os elementos parcialmente favoráveis na equação histórica entre o capital e o trabalho têm de ser derrubados em favor do capital. Assim, não somente deixou de haver espaço para assegurar ganhos substantivos para o trabalho (...) mas também muitas das concessões anteriores tiveram de ser arrancadas, tanto em termos econômicos como no domínio da legislação. É por isso que o ‘Estado de bem-estar’ está hoje não só em situação tão problemática mas, para todos os efeitos, morto. (id, p. 330).

O ataque à classe trabalhadora é feito, segundo Mészáros (id, p. 342), em duas frentes. Uma correspondente à redução do padrão de vida, evidenciada na retomada de ganhos do trabalho; e a outra referente ao desemprego crônico. Essa dimensão da crise revela-se na mais explosiva e preocupante, mesmo para o capital, contradição da reprodução capitalista. É a partir dela que buscaremos entender as limitações que assumem a universalização da educação na atualidade.

## 5. 2. A universalização da educação no contexto da crise estrutural do capital

A universalização, entendida enquanto um processo de expansão e alargamento da educação formal escolar, tem seu fundamento no capitalismo. Como a universalização promovida pelo capital é meramente **formal**, constituindo-se em antípoda de uma universalização substantiva, o capitalismo pôde defendê-la. Nesse sentido, a anteriormente impraticável e impensável expansão da educação escolar aos trabalhadores constituiu uma das ações “civilizadoras” realizadas pelo modo de produção capitalista em sua fase de ascensão. Entretanto, isso só foi possível porque a reprodução do capital assim exigiu. Mas, hoje, com a deterioração do caráter civilizatório do capital e com a crescente intensificação da barbárie capitalista que se põem no contexto da crise estrutural, como se coloca a questão da universalização da educação?

Não há, tendo em vista a argumentação esboçada por Mészáros, possibilidade de direcionar o conjunto das políticas educacionais para uma perspectiva de ampliação das instâncias democráticas e de justiça social, como defendem alguns autores. Na contramão do que já realizou até hoje, o capital busca justamente o oposto, isto é, limitar e rever conquistas históricas dos trabalhadores, inclusive aquelas circunscritas à educação.



Como diz Tonet, diante da crise estrutural atravessada pelo capital está sendo,

Imprimido a esta atividade [a educação], de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. (2003, p 39)

O dismantelamento do ensino público, sobretudo nos níveis secundário e superior, o direcionamento da pesquisa científica para o setor privado, a proliferação de cursos pagos de todos os níveis e de todas as modalidades, inclusive em instituições públicas, evidenciam claramente a transformação da educação formal em mercadoria.

Somado à mencionada privatização, vemos o solapamento dos conteúdos do saber formal por meio da educação aligeirada, fragmentada, esvaziada e orientada para a formação de competências<sup>42</sup>. Todo esse conjunto de problemas demonstra a deterioração que se processa na educação com a perda do caráter civilizatório do capital. Mais do que em qualquer época o conteúdo do saber está sendo trabalho para uma construção genérica deformada.

Mas, se do ponto de vista qualitativo e positivo, relacionado com a difusão do saber, assistimos à uma regressão, do ponto de vista quantitativo, circunscrito à expansão estatística das matrículas, e restrito à escolarização elementar, assistimos à uma ampliação da universalização da educação. Desse modo, ao lado da precarização da disseminação do saber, caminha junto uma expansão quantitativa da educação escolar. Os dois processos, embora antagônicos, servem ao mesmo interesse, que é a reprodução do capital no contexto de sua crise estrutural.

A contradição entre saber qualitativo e expansão quantitativa está presente desde o primeiro momento em que a educação surge como necessidade da reprodução social sob o capital. As necessidades de: educar para o trabalho e para as funções improdutivas; “domesticar” para a vida social; e forjar os ideais liberais e democráticos que legitimam o sistema capitalista, já traziam, desde o início, a contradição entre expandir o acesso à escola e restringir o saber aos limites aceitáveis.

---

<sup>42</sup> Referimo-nos ao paradigma das competências em voga na pedagogia.

A educação no capitalismo tem a sua marca, isto é, a educação é tão contraditória e desigual quanto o é o modo de produção do capital. Em consequência, quando a burguesia defende a universalização, nessa defesa está embutida a desigualdade educacional, ou seja, a universalização defendida não representa a igualdade educacional substantiva. No interior do processo de universalização da educação formal escolar estão presentes diversos graus de acesso ao saber sócio-historicamente produzido. Isto é evidenciado no fato de que nenhuma formação capitalista, inclusive aquelas que realizaram o *Welfare State*, conseguiu se desembaraçar do constrangimento da permanência da diferença entre uma educação “mais sólida” para a elite e educação “mais rudimentar” para os trabalhadores.

Quando o capital realizou a sua revolução burguesa e seguiu seu curso expansionista, proporcionou ao trabalho, ainda que não linearmente, um acesso antes inimaginável ao saber. Mesmo cumprindo o seu caráter conservador e alienante, a educação capitalista, permitiu, dada a contraditoriedade fundante do sistema, o acesso a um conhecimento socialmente produzido e decantado. Hoje, em função da perda de seu caráter civilizatório, o capital aumentou o abismo, já existente, entre universalização **formal** da educação e o efetivo acesso ao saber.

O processo de universalização da educação escolar implantado pelo capital sempre foi acompanhado de uma forte restrição a um nível mais elevado de saber. A expansão quantitativa da escola caminhou *pari passu* com a prescrição posológica do saber a doses homeopáticas para classe a trabalhadora, defendida por Adam Smith. A função alienadora e ideológica da universalização da educação nunca deixou de ser exercida, uma vez que correspondem às necessidades essenciais da esfera educativa sob o capital. O que salientamos como particularidade, no quadro da crise atual, é que essa restringibilidade e esse papel alienador são realizados em uma escala maior, tanto no que tange à intensificação da sua dimensão horizontal, quando no que diz respeito a sua expansão vertical.

A relação entre universalização, sempre **formal** (não substantiva), da educação e reprodução capitalista é ontologicamente fundada e, portanto, não pode se rompida, nem mesmo na crise do colapso final do capitalismo. Assim sendo, o capital não abandonou a perspectiva da universalização da educação formal, mas a reordenou dentro do quadro de suas necessidades atuais, retomando conquistas, impondo limites e

aumentando a restrição aos aspectos qualitativos do saber. A nosso ver, quanto mais a crise estrutural se agudiza, mostrando a sua face perversa, perdulária, e desumana, mais a ampliação do acesso à escola faz sentido como forma de auxiliar na reprodução do capital com essas características. Por isso, entendemos que, ao contrário de outras “conquistas” que estão sendo revistas, a universalização da escola, quantitativa, limitada à dimensão **formal/escolar** (política), privatizada, focalizada e em franca deterioração dos conteúdos do saber, tem se expandido. Como explicar isso?

De acordo com Mészáros,

Diante do fato que a mais problemática das contradições gerais do sistema do capital é a existente entre a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições, qualquer esperança de encontrar uma saída desse círculo vicioso, nas circunstâncias marcadas pela ativação dos limites absolutos do capital, deve ser investida na dimensão política do sistema. (2002, p. 220).

Em outras palavras, o capital necessita impor restrições ao seu ímpeto acumulador, uma vez que ele o empurra para sua autodestruição. Entretanto, ele não aceita e nem pode submeter-se a qualquer forma de restrição à sua lógica reprodutiva. Como o capital não pode se dirigir às causas essenciais das contradições que o assolam, reporta-se então, aos seus efeitos. Desse modo, a ativação dos limites últimos do capital impõe, em intensidade maior, a esfera da política como via de “solução” para os impasses estruturais do sistema. Ou seja, o campo delimitado pelas ações baseadas na vontade, na subjetividade, passa a ser o *locus* privilegiado para o enfrentamento da crise.

É neste sentido que a universalização da educação formal escolar, hoje exponencialmente ampliada, comparece como uma das dimensões da atividade social que assume função na estratégia de restringir os defeitos estruturais do sistema capitalista aos seus efeitos fenomênicos. Nesse sentido, ela tem desempenhado, em tempos de desemprego crônico, um importantíssimo papel na relação em entre educação e (des)emprego.

A função social da educação escolar no capitalismo não se dirige à preparação técnico-instrumental para o emprego. Embora ela possa formar para o emprego, como, aliás, vem fazendo nos casos e nos momentos em que as necessidades do capitalismo assim exigiram, a sua função social dirige-se a um objeto mais amplo: influir sobre as consciências dos indivíduos a fim de que as eles atuem de forma socialmente desejada no interior da sociedade

de modo a assegurar a sua reprodução. Na perspectiva de cumprir a sua natureza essencial, a educação escolar cumpre um papel de mediadora para a reprodução da totalidade social capitalista, exercendo este papel por meio de diversas formas de mediação. Desse modo, a educação escolar, em cada situação concreta, pode está muito ou pouco voltada para a formação do profissional requisitado pelo mercado de trabalho. Mas sua finalidade essencial não é a formação profissional, mas sim a reprodução social com um todo, na qual, evidentemente, pode se encontrar presente, de modo mais ou menos mediato, contudo, jamais imediato, a preparação técnico-instrumental para o trabalho.

O que vimos historicamente é que nas sociedades de classes anteriores ao capitalismo, a reprodução social não exigia a extensão da educação escolar (restrita à elite econômica) à classe trabalhadora. No capitalismo, entretanto, com variações concretas, a depender do seu estágio de desenvolvimento e de cada formação social em particular, instaura-se uma forma de sociabilidade que necessita, para a sua reprodução, da expansão e alargamento da educação escolar. A sociedade do capital, cuja forma de dominação não tem a coerção física como forma predominante, exige que a educação escolar se amplie, de forma desigual, para todos os indivíduos, constituam estes, ou não, força de trabalho empregada.

O enunciamento da relação direta entre educação escolar e emprego, onde a educação comparece como instrumento promotor do posicionamento do indivíduo no mercado de trabalho, não é nova na história do pensamento econômico. De acordo com Furtado (2003), ela remonta ao início da ciência política, apesar de ter atingido o seu ponto alto com a teoria do capital humano na década de 1970. A tese de que o investimento em educação garante um retorno econômico futuro sofreu várias críticas no campo do pensamento educacional e foi objeto de uma série de teses importantes que desconstruíram as suas bases. Entretanto, ela volta hoje com força total sob o emblema da empregabilidade.

O paradigma da empregabilidade, assumido como tarefa essencial da educação nos dias de hoje, é o exemplo mais revelador da importância da universalização da escola como forma de jogar para os fenômenos as causas das “disfunções” do sistema capitalista. O papel assumido pela educação na responsabilização, do desemprego pelo desempregado, da ausência de perspectiva econômica pela falta de iniciativa empreendedora do indivíduo,

demonstra a necessidade da universalização da educação para o capital no atual contexto histórico.

Um exemplo emblemático desse fetichismo realizado pela educação pode ser observado nas exigências para as vagas de emprego existentes. Especialmente no setor de serviços, a escolaridade mínima exigida é muito superior às necessidades de desempenho das funções que serão exercidas. Desse modo, a educação escolar torna-se um elemento potencial de aumento de chances para a “conquista” do escasso e precarizado emprego. Em consequência, o desemprego passa a ser justificado, no plano das ideias, como falta de qualificação necessária dos indivíduos para as oportunidades e postos de trabalho disponíveis. As causas reais do desemprego e da desrealização humana são cobertas pelo véu dos seus fenômenos. Aquilo que é consequência é tomado como causa.

O que podemos observar é que, hoje, muito mais que no passado, a educação escolar não garante emprego a ninguém. O emprego não é criado no plano da subjetividade, a partir da qualificação alcançada pelos indivíduos, mas no plano histórico-concreto. Como diz Mészáros (2002, p. 328), não há nenhuma garantia de emprego na educação e na requalificação dos trabalhadores sem a correspondente base industrial em expansão dinâmica e sob o imperativo da contração do trabalho socialmente necessário mediante o uso dos processos produtivos tecnológicos.

Certamente a universalização da educação formal escolar não tem em vista a preparação técnica-funcional do indivíduo para um mercado de trabalho que diminui em termos reais o nível de conhecimento formal para a realização das atividades laborais. Em um contexto, no qual, como diz Mészáros (id, p. 341), o capital reduz a níveis surpreendentes o tempo de trabalho médio socialmente necessário para a produção social, transformando boa parte da humanidade (em todos os países, quer sejam centrais ou periféricos) em uma “potencialmente explosiva” e “extremamente instável” força de trabalho supérflua, a universalização da educação escolar defendida pelo capital só pode significar uma tendência que visa ajustar ideologicamente os indivíduos à nova situação de desemprego crônico gerado pelas necessidades atuais de acumulação do capital.

Como afirma Mészáros,

Independente das alegações da atual ‘globalização’, é impossível existir universalidade no mundo social sem *igualdade substantiva*. Evidentemente, portanto, o sistema do capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções – ainda que distorcidas e

estropiadas – de universalidade globalizante. (2003, p. 17).

Desse modo, na atual fase de crise estrutural do capital, a universalização da educação realizada e propagada pelos apologistas do capitalismo e sustentada em dados estatísticos, se processa *pari passu* com o aumento das restrições ao saber capaz de enriquecer o indivíduo pelo acesso à produção sócio-cultural genérica. Como corolário da suplantação da produção genuína pela produção destrutiva – que inclusive lança a sombra da destrutividade sobre o próprio homem, tornando-o força de trabalho supérflua –, a deterioração e barbarização assistida em todas as dimensões da atividade humana se espalha pela educação. Com efeito, se na “época de ouro” do capitalismo algumas formações sociais puderam realizar um elevadíssimo patamar de universalização da educação, – mediante a superexploração dos países de subdesenvolvimento forçado, mas, sem, no entanto, nem sequer arranhar o solo de uma universalidade substantiva –, não há, dada as características gerais da crise do capital apresentadas aqui, nenhuma possibilidade de realizá-lo nos dias de hoje enquanto permanecer o modo de controle sociometabólico do capital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUSCHI, Luiz Carlos. **A Origem da Vida e o Destino da Matéria**. Londrina: Editora da UEL, 1999.

CHASIN, J. **A superação do liberalismo**. Maceió, s/d.a, 246 p. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hipér-tardio**. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAKEY, Richard. **A Origem da Espécie Humana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Moraes, s/d.

LUKÁCS, Georg. **As Bases ontológicas do pensamento e da atividade humana**. In: Revista Temas de Ciências Humanas, nº 4. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Conversando com Lukács**: entrevistas à Leo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. São Paulo, Instituto Lukács, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I, Vol. II. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o “**modo de produção escravista colonial**” in: *nova escrita ensaio*. São Paulo, Ano IV, n.º, p. 81-94, jan., 1981.

\_\_\_\_\_. **Sinfonia inacabada**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **O século XXI: Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

OLIVEIRA, Francisco. **A economia da dependência imperfeita**. Rio de Janeiro: Graal, 5ª ed. 1989.

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.



\_\_\_\_\_. **História econômica do Brasil.** 32.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Formação do Brasil contemporâneo.** 22.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

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

POUGH, F Harvey. **A vida dos vertebrados.** Rio de Janeiro: editora Atheneu, 2008.

REEVES et. al. Hubert. **A Mais Bela História do Mundo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

RÊGO, Walkíria Leão. **Questões sobre a noção de via prussiana.** In: ANTUNES, Ricardo & RÊGO, Walkíria Leão. (Org.) *Lukács um Galileu do século XX.* 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 104-124.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Autores associados, 2003.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** Maceió: EDUFAL, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação numa encruzilhada.** Educação, Maceió, n. 19, p. 33-52, dez., 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2005.



## **PRÓXIMO LANÇAMENTO:**

– **A Destruição da Razão**, Georg Lukács

## **LEIA TAMBÉM:**

– **Anuário Lukács 2019**

– **A impossibilidade da universalização da educação**, Talvanes  
Eugênio Maceno



## LIVROS PUBLICADOS NA COLEÇÃO FUNDAMENTOS:

- **Mitos da Dominação Masculina:** Uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural, Eleanor Burke Leacock (Lançamento).
- **Introdução a uma estética Marxista:** Sobre a Particularidade como Categoria da Estética, Georg Lukács (lançamento).
- **Conversando com Lukács,** Georg Lukács, entrevista a: Leo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz
- **Notas para uma ética** (Edição bilíngue), Georg Lukács
- **Pensamento Vivido:** autobiografia em diálogo, Georg Lukács



## **ANUÁRIOS LUKÁCS:**

- **Anuário 2014**, Lukács e outros autores
- **Anuário 2015**, Lukács e outros autores
- **Anuário 2016**, Nicolas Tertulian e outros autores
- **Anuário 2017**, Lukács e outros autores
- **Anuário 2018**, Matthias István Köhler e outros autores
- **Anuário 2019**, Lukács e outros autores

