Edna Bertoldo

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA CENTRALIDADE DO TRABALHO À CENTRALIDADE DA POLÍTICA

INSTITUTO LUKÁCS

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

Diagramação: Luciano Accioly Lemos Moreira e Mariana Alves de Andrade
Revisão: Uelber B. Silva e Dayane S. Oliveira
Arte da capa: Luciano Accioly Lemos Moreira
Revisão da capa: Maria Cristina Soares Paniago
Revisão de português: Sidney Wanderley
Foto capa: https://agorapressagnews.wordpress.com

Catalogação na fonte

Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács

Bibliotecária Responsável: Fernanda Lins

B546t Bertoldo, Maria Edna de Lima.
Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho da centralidade da política / Maria Edna de Lima Bertoldo. – 2.ed. – São Paulo : Instituto Lukács, 2015.
192 p.

Bibliografia: p. 177-187.

ISBN: 978-85-65999-32-8.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Marxismo. I. Título.

CDU: 111.852

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

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

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

1a edição: EDUFAL, 2009
2a ed. revisada: Instituto Lukács, 2015

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

Edna Bertoldo

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA CENTRALIDADE DO TRABALHO À CENTRALIDADE DA POLÍTICA

2. ed. revisada
Instituto Lukács
São Paulo, 2015

A Ivo Tonet, que me apresentou o caminho da nova ontologia.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

APRESENTAÇÃO 17

CAPÍTULO 1 - A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A ABORDAGEM MARXISTA 21

1.1 Rompendo as resistências ao marxismo 21

1.2 A ontologia marxiana: contribuições para a análise da educação 29

1.3 A problemática na relação entre trabalho e educação na atualidade 34

CAPÍTULO 2 - O DEBATE TEÓRICO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL 41

CAPÍTULO 3 - O TRABALHO EM MARX E LUKÁCS 79

3.1 Conceito e estrutura ontológica do trabalho 82

3.2 Trabalho: atividade que transforma o homem e o seu mundo exterior 92

CAPÍTULO 4 - A CATEGORIA DA REPRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO 99

4.1 A concepção marxiano-ontológica da categoria da reprodução 101

4.2 Trabalho e Reprodução 106

4.3 A reprodução do indivíduo e do gênero humano.....108
4.4 Educação e reprodução: revisitando o debate no Brasil...115

CAPÍTULO 5 - A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA.....129

5.1 Gênese e função social da educação 132
5.2 O deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política.....140
5.3 A educação na perspectiva da ontologia marxiana.....149

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....173

REFERÊNCIAS.....177

PREFÁCIO

O livro "*Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política*", relevante e atual, é um texto referenciado no marxismo, ou, mais particularmente, na ontologia marxiana, e, nesse sentido, presta sua contribuição à elucidação das relações entre o legado marxiano e o entendimento onto-histórico do fenômeno educacional. Por esse prisma, sua autora revisita as categorias fundamentais da ontologia do ser social, como o trabalho e a reprodução. Na perspectiva, então, da ontologia marxiana, resgatada por Lukács, busca explicitar as mediações que vinculam a educação ao processo de reprodução do capital na contemporaneidade, tendo em conta a noção de crise estrutural do capital, enunciada por István Mészáros.

Em razão desse direcionamento e conteúdo, ou, dito de outro modo, reafirmando a centralidade do trabalho no processo de produção da vida humana e pressupondo a educação como um complexo derivado do trabalho e imbricado na luta de classes, o livro que temos em mão guarda considerável distância, em seus fundamentos últimos, quanto ao alcance das produções que dominam o campo da formação do educador, como, a rigor, também o plano das relações trabalho-educação, ao qual mais diretamente se atém.

Isto significa, de um ponto de vista mais genérico, remar contra a maré de descrédito que busca desqualificar o marxismo como uma teoria não só adequada, porém, imprescindível ao entendimento das determinações da sociabilidade atual. Escapa, portanto, do vendaval

de paradigmas que, desdenhando a objetividade do real, desenham para a contemporaneidade um novo cenário, regido pelo primado do conhecimento e da informação, no qual se teria desvanecido, de um só golpe, a materialidade do trabalho, as relações de exploração e o sentido da luta revolucionária.

Volta as costas, igualmente, aos indicativos mais grosseiros da vulgata pedagógica de nossos dias, a exemplo do modelo das competências, da apologia à educação à distância e de todo o rol de receituários comprometidos com a negação do conhecimento e com o projeto de mercantilização ampla e irrestrita da educação.

Ao lado disso, porém, o livro exibe uma positividade ainda mais distintiva. Pois, com as ferramentas do marxismo ontológico, ousa debruçar-se analiticamente sobre a perspectiva teórica que informa um acervo ilustrativo de produções que se constituíram referências exemplares do pensamento progressista brasileiro, no próprio delineamento dos estudos afetos à área das relações entre trabalho e educação no Brasil, particularmente, no escopo da pós-graduação que se consolidava entre nós no desenrolar das ricas décadas de setenta/oitenta do século findo.

É importante lembrar que os estudos em torno das relações entre trabalho e educação sistematizaram-se, no plano acadêmico, por excelência, como um Grupo de Trabalho – GT, no seio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), criada no final dos anos setenta e que, desde então, atua no âmbito do intercâmbio dos diferentes programas de pós-graduação em educação do país.

O GT Educação e Trabalho, posteriormente renomeado Trabalho e Educação, fruto de um movimento teórico que estabelecia a prioridade ontológica do trabalho, nasceu sob o signo da denúncia à interpretação economicista que se impunha no campo das relações entre trabalho e educação, as quais, na visão dos pesquisadores que constituíram aquele GT, a exemplo daqueles abordados pela autora, no presente livro, em nenhuma instância, deveriam ganhar a conotação de educação para o mercado de trabalho. Sob a vigência do axioma relativo ao trabalho como princípio educativo, apontavam seus promulgadores, de um modo geral, na direção da proposta de inspiração marxiana-gramsciana, de uma educação unitária e politécnica, com base no conceito de omnilateralidade.

Não nos cabe, no momento, levantar questões de mérito ou rigor acerca das propostas ou concepções postas à mesa desse debate, mas acompanhar a reflexão construída pela autora do livro que temos a satisfação de prefaciar.

Em verdade, esta reconhece com a devida justeza, que, eximindo-se de abdicar da vigência da centralidade do trabalho no contexto das drásticas transformações imputadas ao chamado mundo do trabalho, aliadas ao avanço tecnológico e à alegada reestruturação produtiva, mas, ao contrário, advogando sua atualidade e importância, as formulações teóricas dos ditos educadores – Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, Acácia Kuenzer, Lucília Machado e Miguel Arroyo – acabaram por constituir-se num importante instrumento de luta contra a investida do capital sobre o trabalho, como de denúncia quanto "ao caráter desumano, rigorosamente castrador do desenvolvimento das capacidades humanas", embutido no trabalho abstrato.

Por outro lado, contudo, com base no que se pode avaliar como um abrangente processo de investigação, postula Bertoldo que, no limite, fixando-se primordialmente nas expressões do trabalho contemporâneo - explorado, assalariado, precarizado -, as propostas por eles apresentadas como alternativas de solução de tais problemas careceriam da devida radicalidade, necessariamente revolucionária, acabando por contentar-se com postulações de cunho participativo e democrático. Tal *approach* indicaria, para a autora, um privilegiamento da esfera da política sobre a esfera do trabalho, um ponto de análise e de debate por si só, suficientemente digno de atenção.

Com efeito, a autora identifica, por parte dos importantes teóricos examinados, a presença, no trato do fenômeno educacional, de um deslocamento da centralidade ontológica do trabalho, em direção à centralidade da política. A esse fenômeno, alia o ascenso do projeto ético-democrático e cidadão, em lugar do projeto socialista-revolucionário.

Recuperando, então, o trabalho como categoria fundante do ser social, Bertoldo coloca a educação na ótica da emancipação humana, a qual se associa, como bem reconhece a autora, a uma forma de sociabilidade para além do capital.

Muito oportunamente, Bertoldo finaliza sua obra, apelando à continuidade e ao aprofundamento desta investigação, com vistas à construção de uma teoria ontológico-marxista da educação, que, rigorosamente, há que partir do trabalho, como fundamento do mundo dos homens; realizar a crítica radical ao capital e ao seu projeto educacional; e apontar para a revolução com vistas à superação da sociedade da mercadoria.

Esta tarefa exigirá, o que é óbvio, que refutemos o amálgama de interpretações que reivindicam alguma ligação com o marxismo, ou que são identificadas por comentadores como pertinentes ao cam-

po marxista, mas que não passam de meros concessionários de um (pós)marxismo pretensamente atualizado ou renovado.

Ao mesmo tempo, este empreendimento nos coloca, no fundo, o desafio de apurar o entrecruzamento das duas vertentes que podemos considerar centrais quanto à leitura marxista da educação no campo da ortodoxia marxiana, recuperando, por essa via, a tradição marxista gramsciana; e explorando os possíveis pontos e contrapontos que haveriam que ser postos em relação à referida leitura, sob a inspiração lukacsiana, mormente no que toca mais particularmente às relações entre trabalho e educação.

Susana Jimenez
Fortaleza, janeiro/2009*

* Prefácio à primeira edição do livro publicado pela EDUFAL, em 2009.

APRESENTAÇÃO

O principal objetivo deste livro é contribuir para a construção de uma pedagogia marxista na área de Trabalho e Educação.

Tomamos como ponto de partida a análise da produção de alguns importantes educadores integrantes da área de Trabalho e Educação no Brasil, da década de 1980 aos dias atuais, como Frigotto, Nosella, Kuenzer, Machado e Arroyo.

Para estes pesquisadores/educadores, as mudanças em curso no mundo do trabalho não indicam que o trabalho, como fundamento da vida humana, está desaparecendo. Diferentemente do pensamento de grande parte da intelectualidade mundial, que não mais considera o trabalho uma categoria central para explicar o processo de desenvolvimento do ser social, estes continuam advogando sua importância e atualidade.

Nesse sentido, as formulações teóricas destes educadores têm se constituído num importante instrumento de luta contra a investida do capital sobre o trabalho. Contudo, a maioria destes estudos se situa no âmbito da crítica ao trabalho abstrato, isto é, o trabalho que assume, no sistema produtor de mercadorias, diversas formas: trabalho assalariado, trabalho precário, trabalho informal, entre outros.

Estes estudos, na medida em que buscam apreender as formas atuais do capital, denunciam o seu caráter desumano, rigorosamente castrador do desenvolvimento das capacidades humanas.

Sendo a preocupação maior destes educadores, a formação hu-

mana - objeto central da educação - eles tomam a crítica ao trabalho nesta formação social como o ponto de partida das suas análises. A partir daí, procuram encontrar alternativas para os complexos problemas na relação entre trabalho e educação que vão surgindo no moderno sistema produtor de mercadorias.

O problema, conforme verificamos, é que as propostas apresentadas por eles acabam desembocando na via democrática para o socialismo, na medida em que defendem a formação para a cidadania, a luta pela ampliação da participação popular, entre outros, o que nos parece questionável. A hipótese que levantamos é a de que as principais formulações destes educadores e as propostas resultantes para a análise da relação entre trabalho e educação em vez de ter como ponto de partida a categoria ontológica do trabalho, ficam circunscritas à crítica às diversas manifestações do trabalho no mundo contemporâneo.

Para nós, isso indica um deslocamento da esfera do trabalho para a esfera da política. Entretanto, para a perspectiva ontológica marxiana, é o trabalho e não a política o fundamento do ser social. Sendo assim, é na esfera do trabalho, no seu sentido ontológico, que devemos buscar a natureza e a possibilidade da relação entre trabalho e educação.

O presente livro, ao reafirmar o trabalho como processo de autoconstrução humana, toma-o como fio condutor para fazer a apreensão da natureza ontológica da relação trabalho/educação.

Com o intuito de oferecer uma maior compreensão desta questão, este volume encontra-se organizado em cinco capítulos, arrematados por nossas considerações finais.

No Capítulo 1, fornecemos ao leitor uma visão geral do referencial teórico-metodológico, procurando situar a problemática a partir do desenvolvimento de alguns pressupostos da ontologia marxiana.

No Capítulo seguinte, apresentamos o debate da relação entre trabalho e educação no Brasil, dos anos 1980 aos dias atuais, buscando verificar seus avanços e limites.

No Capítulo 3, tratamos do estudo da categoria do trabalho com base em Marx e Lukács. Verificamos que o trabalho, uma categoria central na perspectiva marxiana, remete para além de si mesmo, num processo de reprodução social.

Em seguida, no Capítulo 4, tomamos a categoria da reprodução, buscando demonstrar que sem trabalho não há reprodução como também sem reprodução não há trabalho. Contudo, embora estas categorias se interrelacionem, também se apresentam diferenciadas

entre si. A compreensão da categoria da reprodução no seu sentido ontológico é fundamental para a posterior análise da relação entre trabalho e educação. Ainda neste capítulo, resgatamos o debate que se deu sobre educação e reprodução nas análises de alguns educadores e demonstramos que eles tomam a categoria da reprodução a partir da formação social capitalista, dificultando, assim, uma melhor apreensão da natureza ontológica da educação.

Após o estudo das categorias trabalho e reprodução, nos detemos, no Capítulo 5, na questão da educação. Num primeiro momento, verificamos a sua gênese e a sua função social. Saviani foi eleito por nós como ponto de apoio para discorrer sobre esta temática porque, além de realizar esta discussão com a devida abrangência, este autor toma como base teórica o pensamento de Marx. Em seguida, com base nas contribuições do pensamento filosófico de Marx e Lukács, analisamos o processo de deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política, reafirmando nossa concepção de educação fundamentada no referencial teórico adotado.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais, momento em que chamamos a atenção para a necessidade de continuidade de pesquisas que visem contribuir para a construção de uma concepção de educação emancipadora, firmada, por conseguinte, no horizonte da superação do capital.

CAPÍTULO 1
A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A ABORDAGEM MARXISTA

1.1 Rompendo as resistências ao marxismo

O tema da relação entre trabalho e educação não é coisa da atualidade, pois desde o século passado, de acordo com Kuenzer (1992), tem recebido tratamento tanto dos clássicos da economia política burguesa, quanto dos marxistas.

No Brasil, conforme Frigotto (1986b, p. 839), "as décadas de 70 e 80 sinalizam um avanço claro na construção teórica que permitiu uma crítica às bases do pensamento humanista tradicional e moderno, ao positivismo, ao funcionalismo e às visões estrutural-reprodutivistas da educação".

Portanto, segundo o autor, é a partir deste período que se dá a introdução, ainda reduzida, da produção marxista na área de trabalho e educação.

Conforme observa Enguita (1993, p. 17), enquanto o marxismo já vinha se difundindo em diversas áreas do conhecimento, no campo da educação, ao contrário, o mesmo não se dava:

> nenhum outro campo das ciências sociais e humanas tenha se mantido tão impermeável ao marxismo quanto a pedagogia. Em antropologia, sociologia, economia, ciência política ou história, o pensamento de

> Marx aparece como algo em relação ao qual pode-se estar a favor ou contra, porém que se torna impossível ignorar. Inclusive em campos como a psicologia e a psicanálise, a crítica cultural ou o direito, parece difícil eludir esse 'fantasma que percorre a Europa' e outras partes do mundo. No terreno da educação, em troca, [...] parece como se as eternas verdades de sempre fossem capazes de resistir a qualquer investida.

Entretanto, isto não significa dizer que o marxismo não penetrou de modo nenhum no campo da educação e da pedagogia em particular. Em termos da área trabalho/educação, a resistência ao marxismo vai sendo rompida a partir da produção de novo tipo, para usarmos uma expressão gramsciana, que tem como perspectiva a superação daquelas teorias educacionais que, historicamente, promovem a formação do homem a partir de uma adaptação ao modelo social vigente. São representativos desta nova produção autores como Frigotto, Kuenzer e Machado, entre outros.

Embora Frigotto delimite a década de 1970 como o marco inicial deste novo tipo de produção, verificaremos como este debate vem se dando no Brasil a partir da década de 1980, porque, no nosso modo de ver, somente a partir deste período se dá a manifestação e a proliferação mais acentuada da pedagogia marxista, com a publicação de alguns trabalhos na área. É o caso, por exemplo, das obras que surgem na década pós-1970, "A produtividade da escola improdutiva" (1986a), de Frigotto, "A pedagogia da fábrica" (1986), de Kuenzer; "Politecnia, escola unitária e trabalho", de Machado (1991b), entre outras.

Essa produção passa a representar um novo tipo de pensamento, centrado na análise da relação entre trabalho e educação a partir da perspectiva do marxismo.

No âmbito deste debate, são muitas as questões tratadas, a exemplo do trabalho como princípio educativo, da escola única popular, entre outras. O estudo de tais questões foi se consolidando em propostas que tinham como objetivo a emancipação humana pretendida pelo socialismo. Estas representavam uma forma de superação das concepções burguesas existentes.

Se fizermos um balanço da literatura de caráter marxista, produzida na área de Trabalho e Educação da década de 1980 aos dias atuais, perceberemos que as questões relativas à área tomaram rumos bastante diversos e se tornaram mais complexas nos dias atuais.

Na década de 1980, a maioria dos educadores brasileiros analisava a questão da relação entre trabalho e educação a partir de uma articulação entre os fins da educação e os princípios de uma socie-

dade socialista.

Ao estudarem o fenômeno educativo na sua relação com o mundo do trabalho, estes educadores/pesquisadores tinham como ponto de partida a crítica ao trabalho no capitalismo, que tinha no assalariamento a sua forma predominante.

Partindo da denúncia do modo de produção capitalista, estes estudos buscaram demonstrar que este tipo de sociedade, ao se reproduzir por meio de contradições e de formas alienantes e alienadoras, acaba impondo limites para o desenvolvimento da formação humana.

Sem dúvida, este modo de pensar contribuiu efetivamente para a instauração de uma produção de conhecimento crítico no campo da educação, que se opõe ao ideário burguês.

Como resultado, se deu a proliferação das categorias do marxismo no campo da pedagogia bem como uma crescente tendência a discutir os problemas específicos da educação na sua relação com as questões mais globais da sociedade.

Desta forma, categorias como socialismo, comunismo, dialética, essência/fenômeno, contradição, entre tantas outras, foram sendo cada vez mais incorporadas pelo pensamento pedagógico brasileiro, na tentativa de elaborar fundamentos para a construção de uma pedagogia emancipadora, de caráter socialista.

Em síntese, podemos dizer que a preocupação maior destes educadores consistia em buscar elementos fundamentais do marxismo de modo a permitir a crítica ao capital e, ao mesmo tempo, a busca de sua superação. Questões tais como: educar para que; para que tipo de sociedade; quem é o homem a ser educado; como educar; entre outras, foram se tornando cada vez mais frequentes nestes educadores marxistas.

Em meados da década de 1990, vamos perceber algumas mudanças de enfoque nas pesquisas, quando a maioria delas começa a se voltar para o estudo dos efeitos causados na educação, em função das mudanças introduzidas na relação entre capital e trabalho.

É que neste período, tem início no Brasil, de modo retardatário em relação aos países de capitalismo desenvolvido do "Primeiro Mundo", a inserção de novos processos produtivos, baseados no toyotismo, que resultou em enormes alterações (subjetivas e objetivas) no ser social.[1]

---

[1] Como este é um tema que no Brasil tem sido bastante desenvolvido, não nos deteremos nele. Indicamos, entre outras, algumas leituras básicas para o leitor não

Esta reestruturação produtiva[2] não significou, como muitos estudos apontaram, a substituição radical de um modelo – no caso, o fordismo/taylorismo – por outro, o toyotismo. O que se deu foi um processo de mudanças onde o novo se fundiu com o velho, tornando o mundo do trabalho mais complexo e heterogêneo e, portanto, rico em mediações.

Isto provocou mudanças bruscas na totalidade social, em todos os seus níveis ou esferas: na economia, no plano político, no aspecto ideológico e nas classes sociais. Enfim, nada escapou aos efeitos do movimento de globalização do capitalismo maduro.[3]

Ao lado destas transformações no mundo do trabalho, outras também se davam, de caráter mais geral e em nível mundial. Trata-se da crise do chamado "socialismo real", das utopias, enfim, das ideologias.[4]

O momento, então, se mostrava (e ainda se mostra) de tal modo crítico, que as soluções antes vislumbradas, agora se apresentavam questionáveis pelos próprios marxistas.

Decorrente deste contexto histórico, a produção na área de Trabalho e Educação vai tomando os mais diversos rumos. Se na década de 1980 os estudos da relação entre trabalho e educação tinham como base a teoria de Marx e havia claramente, entre os pesquisadores marxistas, uma preocupação em contribuir para a construção de uma pedagogia socialista, a partir de fins da década de 1990, outras questões parecem chamar a atenção deles. Muitos pesquisadores

---

familiarizado com o tema: Ricardo Antunes: Adeus ao trabalho? Cortez; Marcia de P. Leite, O futuro do trabalho, editora Página Aberta; Giovanni Alves, O novo (e precário) mundo do trabalho, Boitempo; Francisco J. S. Teixeira e M. A. Oliveira (Orgs.), Neoliberalismo, e reestruturação produtiva, Cortez, além de textos de nossa autoria: Fim de século: fim do trabalho?, publicado na Revista Novos Rumos, n. 30 e Trabalho, educação e impactos tecnológicos (Edufal, série Apontamentos).

[2] A reestruturação produtiva já vinha se dando na Europa no início dos anos de 1980.

[3] A obra de Alex Fiuza de Mello, Marx e a globalização (1999), procura demonstrar a globalização como um modo de produção global que já se encontrava presente nas análises de Marx. Ver também, do mesmo autor, Capitalismo e mundialização em Marx (2000).

[4] Para uma leitura geral sobre a crise do socialismo, sugerimos, entre outras, as seguintes obras: Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno, de João E. Evangelista; Crise do socialismo e ofensiva neoliberal, de José Paulo Netto; Crise do socialismo e movimento operário, de Celso Frederico; A crise da crise do marxismo, de Perry Anderson e A grande crise, de Paulo G. F. Vizentini (Org.).

consideravam que era preciso se voltar para as novas determinações fenomênicas do capitalismo que Marx não tivera a possibilidade de apreender. E, por se tratar de uma realidade multifacetada, mais complexa, em que o todo social se apresenta de modo cada vez mais fragmentado, seria necessário buscar apreender esta nova dinâmica do capitalismo moderno.

Surgem, assim, estudos voltados para as novas exigências que são postas, por exemplo, à questão da qualificação, visto que o novo reordenamento do processo produtivo passa a almejar um trabalhador que tenha uma cultura geral, que seja polivalente e capaz de um domínio vasto de conhecimentos. Torna-se necessário rever, também, a questão da formação humana em geral, pois a reestruturação produtiva passa a requerer uma reorientação dos princípios da formação do indivíduo, seja nas escolas, nas universidades, nas fábricas ou a partir dos sistemas formadores como SESC, SENAC, entre outros. Outras questões também passam a demandar investigações, como a subjetividade, o cotidiano, modos de vida, entre outros.

Se na década de 1980 autores como Marx e Gramsci eram as maiores referências para os educadores marxistas e o marxismo não se apresentava ainda como um campo permeado de grandes conflitos e rupturas,[5] a exemplo de como atualmente se caracteriza, no final da década seguinte vamos ter a introdução, na área, de alguns autores que fazem parte da Escola de Frankfurt. Como sabemos, a orientação filosófica desta Escola tem como um dos seus aspectos determinantes a revisão das categorias do marxismo, principalmente do trabalho.

Este ideário vem sendo introduzido no Brasil, sobretudo a partir da divulgação das obras de Habermas, e vem ganhando muitos adeptos no campo da educação.

No entanto, para Ghiraldelli (1994), as questões atualmente levantadas pelos frankfurtianos ainda não estão sendo contempladas pelos educadores marxistas brasileiros. Na sua obra Educação e razão histórica (1994), ao reconhecer a crise da pedagogia marxista, põe em dúvida a possibilidade de sua construção no Brasil pelo fato de ela não ter aberto novos horizontes, outras perspectivas de análise. Para ele, estes novos horizontes seriam vislumbrados através do diálogo com os autores da Escola de Frankfurt.

Ele levanta uma série de questões sobre a existência de uma pedagogia marxista e justifica que Marx

---

[5] Com isto não queremos dizer que entre estes educadores não existissem divergências ou interpretações diferentes de Marx, Gramsci, entre outros.

> não foi professor universitário, não se envolveu diretamente com as consequências da questão da especialização do saber já no âmbito de uma universidade voltada para o mercado de trabalho e, principalmente, não viveu a transição do século XIX para o XX, quando do advento de processos de democratização política e educacional (GHIRALDELLI, 1994, p. 154).

Por conta disto, o autor considera que "A pedagogia marxiana não é obra de Marx" e sim dos marxistas (Op. cit., p. 154-155).

Não será o caso, aqui, de retomar esta polêmica sobre a existência de uma pedagogia marxiana que, a partir da análise feita por Manacorda, na sua obra *"Marx e a pedagogia moderna",* teve uma grande repercussão no debate educacional.

Apenas para situar as questões levantadas por Ghiraldelli, se faz necessário nos determos um pouco nesta sua obra.

Nela, o autor faz referência a três grupos de inspiração marxista[6] que surgem na história do Brasil, afirmando que o primeiro, ou seja, os "pioneiros da educação nova", embora com caráter incipiente, já se encontra presente na Segunda República. O desenvolvimento maior da pedagogia marxista vai se dar nos anos 50, 60, 70 e 80, sendo que nestes dois últimos períodos, "a pedagogia marxista ganha definitivamente espaço acadêmico, e se organiza diretamente influenciada pela literatura gerada no interior do 'eurocomunismo' francês (Georges Snyders) e italiano (Mário Manacorda)" (1994, p. 155).

Entretanto, observa o autor que, embora a pedagogia marxista tenha proliferado no universo acadêmico, ela se manteve fechada a outras perspectivas de análise, conforme a citação abaixo:

> Todavia, o que se há de notar aqui, é que neste último período, quando realmente podemos falar de uma pedagogia marxista acadêmica no Brasil, não encontramos uma significativa preocupação dos pedagogos marxistas em estudarem ou entrarem em diálogo com as reflexões da Escola de Frankfurt (Adorno e Horkheimer), e tampouco com as da Escola de Budapeste (Agnes Heller) (GHIRALDELLI, 1994, p. 155).

---

[6] Estes grupos, conforme se refere o autor, são os "pioneiros da educação nova" de 1932 e 1959, os adeptos do "método Paulo Freire" dos anos sessenta e, também, os educadores atuais inspirados no marxismo. (Cf. op. cit., p. 150). Segundo o autor, o que reúne estes grupos é o fato de "advogarem projetos no sentido de integrar o país na modernidade; esta, por sua vez, no entendimento desses grupos, deveria realizar a utopia nacional de desenvolvimento e de justiça social. Tal utopia da modernização teria, como um dos motores propulsores e como um dos pontos de chegada, a educação ligada ao *trabalho* ou pensada a partir dele" (Op. cit., p. 150, grifo do autor).

Na sua ótica, este é um dos fatores que explicaria a crise da pedagogia marxista, conforme acentua:

> Certamente esta incapacidade da pedagogia marxista brasileira de abrir novos horizontes contribui para sua crise – aprofundada com a agonização do 'Eurocomunismo', com a derrocada dos regimes do Leste e com o reconhecimento pela opinião pública e acadêmica em geral dos impasses do Estado de bem-estar-social, – crise esta que, paradoxalmente, coincide com o período de sua expansão (Idem, p. 155).

A partir daí, Ghiraldelli levanta suas críticas aos referidos grupos do pensamento pedagógico marxista, afirmando que eles deram as

> costas para os grandes debates que se desenvolvem atualmente no campo da teoria social, da história e, principalmente, da filosofia social. Talvez os pedagogos marxistas queiram ignorar as alterações na dinâmica da vida efetiva, do pensamento e dos paradigmas científicos e filosóficos (1994, p. 158).

Segundo o autor, se a pedagogia brasileira quiser sobreviver, deverá permanecer atenta ao "dinamismo da história das ideias", aos problemas debatidos no mundo atual. Com isto, ele quer dizer que a pedagogia marxista não tem ficado atenta aos grandes problemas que a modernidade enfrenta. Para fins de ilustração, citamos a questão da politecnia que, segundo o autor, a pedagogia marxista há mais de dez anos tenta explicar e já não parece ser importante no momento. Outro exemplo é a defesa da centralidade do trabalho que, ainda segundo o autor, está sendo revista pelos marxistas.

Seguindo esse raciocínio, Ghiraldelli apresenta as principais formulações de Habermas, na tentativa de expor "o debate que não aconteceu" (Ibidem, p. 170) e no final de sua obra, os questionamentos: "Há futuro para a pedagogia marxiana? Há futuro para a pedagogia?" (Ibidem, p. 190).

Com base neste esboço geral das ideias deste autor, gostaríamos de levantar algumas questões. A começar indagando se, de fato, os educadores encontram-se adormecidos ante os problemas contemporâneos.

Do nosso ponto de vista, os educadores estão discutindo as grandes questões postas pelo mundo contemporâneo. O livro mais recente de Frigotto, "Educação e a crise do capitalismo real" (1995), por exemplo, expõe o debate naquilo que há de mais atual: a crise do capitalismo real e as suas implicações na educação. E neste seu estudo, ele dialoga não só com Marx e seus adeptos, como também com os frankfurtianos, a exemplo de Habermas.

É necessário observar que, embora Frigotto tome para análise o

pensamento da escola de Frankfurt, as suas conclusões e proposições são radicalmente divergentes daquelas propostas pelos frankfurtianos. Com isto, nos perguntamos: será que por conta disto a construção da pedagogia marxista ficaria limitada, empobrecida, envelhecida e sem perspectiva? Será que o "dinamismo das ideias", a superação para a crise da pedagogia marxista, o futuro da pedagogia, como pretende Ghiraldelli, podem ser encontrados na filosofia frankfurtiana?

No nosso modo de ver, a pedagogia marxista encontra-se ainda em fase de construção, que segue um processo sempre dinâmico. Sendo assim, enquanto existir capitalismo, a possibilidade de construção da pedagogia marxista jamais será esgotada. Portanto, como o arcabouço teórico de Marx contém elementos fundamentais para o aprofundamento das questões relativas à relação entre trabalho e educação, a nossa reflexão se norteará por esta perspectiva.

É importante assinalar que existem várias interpretações do marxismo; a nossa pesquisa se situa na ontologia do ser social.

O professor José Paulo Netto, no seu livro Crise do socialismo e ofensiva neoliberal (1995), ao analisar a crise do socialismo, afirma que é necessário não perder de vista que o socialismo não constitui um campo homogeneizado. Ele afirma:

> inaugurou-se uma tradição *teórico-intelectual e política* que, sem prejuízo de nítidos supostos e premissas comuns, foi sempre diversificada, plural, problemática e, por vezes, colidente. Composta por desenvolvimentos, desdobramentos, acréscimos, reduções, revisões, interpretações etc., em face de sua fonte original, esta tradição (que me parece, legitimamente, deve ser designada como *tradição marxista*) configurou/configura um bloco cultural extremamente complexo e diferenciado, no interior do qual se estruturam e se movem vertentes que concorrem entre si (NETTO, 1995, p. 26, grifo do autor).

Assim, tendo em vista que o campo marxista não constitui uma totalidade homogênea, como pretendeu a acepção stalinista predominante que marcou profundamente o ideário e o movimento marxista,[7] consideramos necessário deixar claro, ao menos em linhas gerais, em que consiste a perspectiva marxiano-ontológica.

---

[7] Algumas obras fornecem uma leitura mais ampla desta questão, a exemplo, entre outras, de História do marxismo, de Hobsbawm (Paz e Terra, vários volumes), A crise do movimento comunista, de Fernando Claudín (Global, 2 volumes e Expressão Popular), História do marxismo no Brasil, de João Quartim de Moraes (et .al, organizada em 4 volumes).

1.2 A ontologia marxiana: contribuições para a análise da educação

Lukács (2013),[8] no capítulo dedicado ao trabalho, integrante da sua Ontologia, chama a atenção para a diferença existente entre o materialismo dialético e o materialismo mecanicista.

Segundo o autor (2013, p.), o materialismo mecanicista "reconhece como realidade objetiva tão somente a natureza em sua legalidade". Fazendo referência a uma citação de Marx, ele diz que

> O defeito principal de todo materialismo até agora (incluso o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, a sensibilidade são concebidos apenas sob a forma do *objeto* ou da *intuição*; não porém como *atividade humana sensível, práxis*; não subjetivamente (MARX, apud LUKÁCS, 1981a, p. 19, grifo do autor).

O materialismo instaurado por Marx se distingue radicalmente dos demais, em razão da sua concepção, segundo a qual o trabalho é a protoforma do ser social. No âmbito do pensamento marxiano, a categoria do trabalho, na sua dimensão ontológica, é aquela na qual se explicita a verdadeira *humanitas* do *homo humanus*. Isto significa dizer, em outras palavras, que o trabalho é a categoria responsável pelo processo de autoconstrução humana, desde sua gênese ao seu consequente processo de desenvolvimento social.

Trata-se de uma perspectiva filosófica que concebe o ser social como um complexo que requer complicadas inter-relações. Por ser complexo, o ser social deve ser visto, simultaneamente, na sua singularidade e na sua universalidade, ou seja, como indivíduo e como gênero pertencente a uma sociedade, nas suas leis causais, enfim, na articulação entre complexos no interior do complexo total do ser social.

Segundo Lukács, a apreensão do ser social nesta sua dinâmica dialética exige, por sua vez, que lancemos mão de um método. Contudo, não se trata de qualquer um, mas do método marxiano, o materialismo dialético, que ele qualifica de método "ontológico marxista da realidade" (LUKÁCS, 2013, p. 190).

O método instaurado por Marx permite fazer uma articulação entre ciência/gnoseologia e filosofia/ontologia, sendo pois, uma questão fundamental para a análise da relação entre trabalho e educação, conforme veremos.

Para melhor esclarecer esta questão, Lukács começa fazendo a

---

[8] As citações a partir daqui seguirão a tradução publicada pela Boitempo.

distinção entre a ontologia marxiana e a velha ontologia. Na sua opinião, o que caracteriza a ontologia marxiana é o fato de ela se apresentar "purificada do turvamento provocado por categorias lógicas e gnosiológicas" e por ocorrer "a separação inequívoca de pontos de vista ontológicos e pontos de vista axiológicos" (LUKÁCS, 2013, p. 190). Mas apenas isto não é suficiente para qualificá-la, sendo preciso ainda fazer a distinção entre considerações ontológicas e valorativas.

Na sua opinião, a velha ontologia

> que ou tentou substituir filosoficamente uma religião em decadência, como no caso da ontologia da Antiguidade tardia, ou foi desenvolvida diretamente a partir de pressupostos teológicos, como no caso da ontologia da escolástica, cria necessariamente uma gradação hierárquica das formas de ser, na qual o Ser supremo (Deus), enquanto o mais autêntico dos seres, forçosamente constitui o ápice da hierarquia universal; pense-se na vinculação de ser e perfeição na prova ontológica da existência de Deus (LUKÁCS, 2013, p. 190).

Ele afirma que a ontologia marxiana também reconhece que o ser possui graus. Mas a diferença, para o materialismo, é que esta graduação do ser deve ser tratada nos seus aspectos e critérios a partir de uma caracterização do ser enquanto ser. O que isto significa?

O autor procura explicar esta questão a partir de três aspectos: Primeiro, ele diz que é necessário "perguntar: qual nível do ser pode possuir um ser sem o outro e qual nível pressupõe – ontológico – o ser do outro nível?" (LUKÁCS, 2013, p. 191).

Ele exemplifica da seguinte forma:

> a natureza inorgânica não pressupõe qualquer ser biológico ou social. Ela pode existir de modo totalmente autônomo, enquanto o ser biológico pressupõe uma constituição especial do inorgânico e, sem a interação ininterrupta com ele, não é capaz de reproduzir o seu próprio ser nem por um instante. Do mesmo modo, o ser social pressupõe natureza orgânica e inorgânica e, se não tiver essas duas como fundamento, não lhe é possível desenvolver as suas categorias, distintas daquelas. A partir de tudo isso, torna-se possível uma ordenação dos níveis do ser sem pontos de vista valorativos, sem confundir com estes a questão da prioridade ontológica, da independência e dependência ontológicas (LUKÁCS, 2013, p. 191).

A clareza desta questão é fundamental para a análise da relação entre trabalho e educação. Ao nos posicionarmos pela centralidade da categoria do trabalho, isto não significa uma opinião valorativa. Além disto, somente tendo claro em que consiste o trabalho na sua dimensão ontológica, poderemos ter uma compreensão do papel da

educação no processo de desenvolvimento do ser social e como esta categoria se apresenta, no âmbito desta perspectiva, na sua relação ontológica com as demais categorias, a exemplo do trabalho e da reprodução social.

O segundo aspecto para o qual Lukács chama a atenção é o seguinte:

> a dependência de uma esfera do ser em relação a outra está baseada no fato de que, na esfera dependente, aparecem categorias qualitativamente novas perante a esfera que lhe serve de fundamento. Essas novas categorias jamais conseguirão suprimir totalmente aquelas que predominam na base do seu ser. De suas inter-relações surgem, muito antes, transformações que preservam as conexões legais do ser que funda a nova esfera do ser, inserindo-as em novas conexões, fazendo com que, dependendo das circunstâncias, novas determinações se tornem atuais nelas, sem que – obviamente – tenham condições de transformar a essência dessas legalidades (LUKÁCS, 2013, p. 191).

Outro aspecto essencial é a questão da relação entre a categoria fundante e as categorias fundadas.

De acordo com esta perspectiva, as categorias fundadas são qualitativamente novas em relação àquela fundante e, no entanto, permanecem dependentes daquela que as originou. O surgimento de novas categorias (e cada vez mais sociais), não elimina aquela que permanece sempre sua base de ser.

Com isto queremos dizer que, quanto mais o ser social se desenvolve, quanto mais uma sociedade ascende a um novo patamar de desenvolvimento, tanto mais surgem novas categorias, novas situações, que implicam em relações, nexos cada vez mais complexos. Isto significa dizer que estas categorias se apresentam de forma independente, autônoma em relação àquela de origem. Contudo, isto só confirma a sua dependência em relação àquela da esfera fundante.

Finalmente, o último aspecto assinalado por Lukács, diz respeito à explicitação da especificidade das categorias parciais e sua relação com a totalidade social.

Sem a compreensão desta questão, não conseguiríamos estabelecer a distinção entre o complexo da educação e o trabalho, no seu sentido ontológico e entre este e o trabalho abstrato.

Os complexos parciais, admite Lukács (2013), não são completos, quer dizer, eles não dão conta, por si sós, da totalidade social real. Como resultam do processo histórico e sendo este sempre o resultado da reprodução contínua de novas formas de ser, eles só ganham concretude nas suas relações, mediações e conexões.

É isto, ao fim e a cabo, que vai explicar o desenvolvimento do

processo histórico, as forças que impulsionam tal desenvolvimento. Nesta malha complexa de interação entre os complexos parciais e o complexo total, com tendências heterogêneas que atuam uma sobre a outra, se mostra o caráter contraditório e desigual da realidade.

Resumindo, a perspectiva ontológico-marxiana não vai buscar a essência dos fenômenos sociais a partir do ponto de vista da valoração, embora isto não signifique descartar a possibilidade de interpretá-los em sentido valorativo. O que fica bastante claro é que, fora de qualquer idealismo, de qualquer tentativa de relação de identidade entre sujeito e objeto, o método aqui descrito dá conta de apreender dialeticamente a realidade.

Lukács, estabelecendo a diferença desta perspectiva com outras perspectivas filosóficas, afirma:

> Em contraposição, se examinarmos tais processos em termos puramente ontológicos, isto é, como tendências internas de desenvolvimento de um tipo de ser, é possível se acercar-se essencialmente do ser-propriamente-assim do ser social em seu espelhamento intelectivo (LUKÁCS, 2013, p. 193).

Concluindo, afirma Lukács que para analisar ontologicamente o ser social, o método deve partir da seguinte indagação: que categoria ou complexo de categorias possui prioridade ontológica em relação às demais? Que categoria pode existir sem as demais? O ser de qual delas pressupõe ontologicamente o ser das demais? (Ibidem, p. 194).

Para esclarecer esta questão da prioridade ontológica, ele cita, por exemplo, a relação entre valor de uso e valor de troca. O primeiro expressa, em termos econômicos, um valor natural que é elaborado através do trabalho; o segundo só pode se expressar em função do primeiro, ou seja, é possível existir apenas o valor de uso, mas o valor de troca só existe com o valor de uso. Portanto, o valor de uso tem prioridade ontológica em relação ao valor de troca.

O mesmo ocorre em termos da reprodução, onde a reprodução biológica da vida tem uma prioridade ontológica em relação à reprodução social, isto é, a toda práxis social. Este é, segundo Lukács,

> o fundamento ontológico que une indissoluvelmente o materialismo dialético, a filosofia geral do marxismo, com sua teoria do desenvolvimento histórico-social, com o materialismo histórico (LUKÁCS, 2013, p. 196).

Lukács adverte que Marx, ao fazer a devida distinção entre ser e valor, não os contrapõe de forma gnosiológica. Ao contrário, ao distinguir entre ser e valor, Marx atribui ao "valor, ao pôr do valor e à realização do valor o devido lugar na ontologia do ser social"

(Ibid., p. 197).

Para fins de ilustração, o filósofo húngaro toma as expressões marxianas reino da necessidade e reino da liberdade.

Para Marx, o reino da liberdade não se encontra na esfera da economia. Trata-se, portanto, de um valor. Assim, para ele, o reino da liberdade é a máxima expressão do valor que uma sociedade pode atingir. Contudo, embora se trate de um valor (o reino da liberdade), diz Lukács que "será para sempre um reino da necessidade" (Ibid., p. 198). Em outras palavras, para Marx, o desenvolvimento social tem sempre como sua base de ser a economia. Assim, o processo de desenvolvimento da personalidade dos indivíduos representa um valor, mas este é um produto do desenvolvimento social que pressupõe um determinado nível de produção.

Chasin,[9] no seu texto Método dialético, demonstra como no marxismo se dá a articulação entre o ontológico e o gnosiológico. De acordo com ele, a dialética subentende o objeto regendo a cognição, o primado gnoseológico está no objeto, não no sujeito, ainda que o sujeito não seja inativo. Ele afirma que "a objetividade não é alcançada por um discurso de rigor, mas o discurso de rigor é constituído, possibilitado por uma potencialidade de classe" (CHASIN, s/d, p. 4). Acrescenta, ainda, que

> Fora da dialética, a captura do real pelo discurso científico é resultado do encaminhamento de um discurso rigorosamente conduzido. É o discurso que tem o segredo da captura da realidade (CHASIN, s/d, p. 4).

Com isto não se pretende negar o rigor científico, ao contrário, para a dialética marxiana,

> o discurso rigoroso é gerado por uma condição de possibilidade objetiva que transcende esse discurso e que é posto pelas necessidades e possibilidades das categorias sociais (CHASIN, s/d, p. 4).

Podemos concluir, a partir daí, que no campo da ontologia marxiana não há uma negação da gnosiologia, mas esta é vista a partir do homem real, daquele que trabalha, num processo circular que envolve ação e consciência. Isto significa dizer que a realidade é vista não em suas partes que a integram, mas a partir de uma totalidade

---

[9] A articulação entre a gnoseologia e a ontologia é uma questão decisiva no pensamento de Marx. Não podemos aqui entrar neste debate entretanto sugerimos a leitura de alguns textos de Chasin, especialmente "Superação do liberalismo" e "Método dialético", nos quais o autor aprofunda esta discussão a partir da ontologia marxiana.

cujo desenvolvimento é processual, é historicamente determinado pelas condições concretas de produção e reprodução humana. Em síntese, é no objeto e não no sujeito que se encontra a concretude real, pois a perspectiva marxiana entende que a consciência é um produto do real e não o contrário.

Feita esta caracterização geral do marxismo ontológico, passaremos a discutir a problemática da relação entre trabalho e educação a partir deste referencial.

1.3 A problemática na relação entre trabalho e educação na atualidade

Como temos afirmado, a nossa análise tem como fundamento metodológico a ontologia marxiana. Para esta abordagem, o trabalho, na sua dimensão ontológica, ocupa um papel fundamental no processo de autoconstrução humana. Por esta razão, o fio condutor desta análise é a concepção de trabalho como fundamento do ser social.

O nosso ponto de partida será a análise da produção de alguns educadores/pesquisadores marxistas em trabalho/educação, a partir da década de 1980 aos dias atuais. Conforme veremos, nestes educadores há uma defesa da categoria do trabalho, na sua dimensão ontológica. Contudo, suas análises partem sempre do trabalho abstrato, que é a forma que o trabalho assume na sociedade moderna produtora de mercadorias.

Poderíamos, então, perguntar: será que eles não conseguiram fazer o aprofundamento da categoria do trabalho no sentido ontológico de Marx? Não resta dúvida quanto ao fato de que foi a partir destes autores que muitos educadores/pedagogos passaram a ler Marx e a se voltar para as questões trabalhadas por ele.

Contudo, levantamos a seguinte questão: se nestes autores há um aprofundamento da categoria do trabalho em Marx, que é a categoria fundante do ser social, por que grande parte deles, depois de toda a crítica ao capital, acaba vislumbrando como meta última da educação, a formação para a cidadania, a preparação de indivíduos críticos, que sejam capazes de se inserir no mercado de trabalho?

Ao analisarmos as proposições que estes educadores marxistas apresentam para os problemas existentes na relação entre trabalho e educação, constatamos que estas sinalizam na direção da via democrática para o socialismo, na medida em que defendem que a formação para a cidadania, a luta pela ampliação da participação popular, entre outros, são fundamentais para a transformação social.

Ao refletirmos sobre o pensamento pedagógico destes educadores referente ao aspecto teórico da relação entre trabalho e educação no Brasil, constatamos, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da ontologia do ser social de Marx e Lukács, que estas perspectivas por eles apresentadas indicam um deslocamento da esfera do trabalho para a esfera da política. Isto quer dizer que, embora eles advoguem a centralidade do trabalho, suas análises dão mais ênfase ao trabalho na forma que assume no atual sistema produtor de mercadorias. Em decorrência, as suas proposições ficam circunscritas a esta forma de sociabilidade.

Para a ontologia marxiana, a política é um complexo categorial parcial que faz parte da estrutura geral do ser social. Neste sentido, ela exibe uma relação de dependência e independência ontológica ante o complexo total, e isto implica reconhecer os seus limites e sua especificidade no processo global de desenvolvimento do ser social.

Ora, se estes educadores marxistas, ao analisarem a relação trabalho e educação têm como objetivo maior, a construção de uma sociedade socialista, afirmando a importância do papel mediador da educação neste processo, por que as possibilidades que eles vislumbram em termos do devenir desta relação e, ao mesmo tempo, de uma sociedade emancipada, são ancoradas na esfera da política e não na esfera do trabalho? Enfim, por que é a política, uma categoria que é apenas uma parte derivada e não a esfera do trabalho, a matriz da totalidade social, o eixo articulador da relação entre trabalho e educação das análises destes educadores?

A nossa hipótese é a de que este deslocamento da esfera do trabalho para a esfera da política se dá porque, nestes autores, há a ausência de uma abordagem marxiano-ontológica.

Verificaremos, ao longo desta obra, que o modo pelo qual as categorias trabalho, reprodução e educação são apreendidas por estes educadores, não são tomadas na sua dimensão ontológica. A consequência disto é que suas análises da relação entre trabalho e educação no Brasil não poderiam deixar de ter, também, este tipo de encaminhamento.

Marx demonstrou que somente a partir do trabalho o homem se faz homem, e esta assertiva permitiu-lhe fazer uma crítica radical desta forma de sociabilidade. Neste sentido, Marx não se propôs fazer melhorias no sistema capitalista, porque ele demonstra que a natureza desta formação social é perversa, desumana e limitadora das capacidades humanas. Por esta razão, ele sustenta que apenas numa sociedade emancipada, que ele denomina de comunista, os homens poderiam, enfim, se apresentar como sujeitos ativos, como

os reais condutores do processo social.

Marx tem clareza dos limites da categoria da política, uma vez que esta se constitui num complexo parcial que é dependente do complexo total. Isto significa dizer que a resolução maior dos problemas da humanidade não tem como eixo a esfera da política, mas a da economia.

Ora, numa formação social cuja lógica é regida pela mercadoria, por mais que a humanidade lute pela extensão e ampliação dos seus direitos, estas se darão sempre a partir dos limites inerentes à própria natureza desta forma de sociabilidade, que é a capitalista.

Podemos, então, constatar que a questão não é simplesmente a falta ou a existência de aprofundamento da categoria do trabalho, mas o fato de tomar ou não o caminho ontológico para compreender o ser social.

Este caminho permite ir às raízes do ser social e também vislumbrá-lo como uma totalidade articulada, evitando, com isto, uma teoria pedagógica baseada, de um lado, apenas na denúncia e na crítica dos problemas causados pelo capital e, de outro, no rebaixamento do horizonte, através de propostas de formação para a cidadania, de definição da natureza da educação a partir da construção de um sistema social democrático, entre outros. [10]

As análises destes educadores encontram-se voltadas para o exame da relação entre trabalho e educação a partir da denúncia do capitalismo, e como eles estão muito preocupados em combater as teorias de caráter burguês, acabam direcionando suas análises apenas para a crítica ao capital. Envolvidos nesta tarefa, acabaram não levando em consideração a necessidade e a importância de se fazer a distinção entre trabalho no sentido ontológico e trabalho abstrato.

Como consequência disso, as análises ficam no âmbito do capital e a crítica não passa da denúncia da submissão direta do trabalho ao capital, vista nos seus aspectos fenomênicos: educação para o trabalho, capital humano, ênfase na politecnia, no trabalho como princípio educativo, entre outros.

Tendo em vista que a maioria destes educadores não fez o percurso da ontologia do ser social, isto contribui, em consequência,

---

[10] Com isto não estamos negando os ganhos que a população já teve na luta pela democracia, pelo seu direito de ser e exercer a sua cidadania, entre outros. Mas comungamos com a tese defendida por Tonet (1997a, 1997b, 2013) segundo a qual a democracia, a cidadania, como partícipes da dinâmica e da lógica do capital, são limitadas e, por isto, não devem ser tomadas como os fins a definirem os horizontes da humanidade, no sentido de sua emancipação humana.

para o deslocamento da esfera do trabalho para a esfera da política. Esta hipótese, conforme mencionamos, conduzirá a nossa análise.

Ainda como decorrência da ausência deste encaminhamento, evidenciamos a falta de um maior aprofundamento da distinção entre trabalho (como fundamento, modelo do ser social, teleologia primária) e outros tipos de atividades (teleologia secundária), no nosso caso, a educação. Estas teorias não explicam como é que essas atividades surgem a partir do trabalho, gozando de uma especificidade própria, e ao mesmo tempo mantêm, com o trabalho, uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Assim, como resultado de tudo, a relação entre trabalho e educação no nível ontológico acaba não ficando suficientemente esclarecida.

Tudo isso porque a gênese histórico-ontológica da educação a partir do trabalho, bem como a função social da educação na reprodução do ser social, não são tratadas do ponto de vista ontológico. E isso acaba dificultando a apreensão da educação em termos de suas possibilidades e limites na atualidade.

Diante do exposto, acreditamos ter deixado claro que não vamos seguir a tradição da área que tem centrado suas análises nos polos opostos: capitalismo/socialismo, trabalho alienado/trabalho emancipado, entre outros, porque, para nós, na atual fase de complexificação do capitalismo, o enfrentamento dessa questão passa a exigir um retorno às categorias essenciais que permitem compreender o ser social no seu processo de gênese e desenvolvimento.

Em outras palavras, acreditamos que, para combater as propostas burguesas que atualmente vêm sendo difundidas no campo trabalho e educação e muitas vezes se confundindo com a perspectiva marxiana, é necessário tomar outro caminho, diferente daquele que se centra na crítica ao trabalho abstrato. O caminho por nós eleito é aquele que vai buscar na gênese do trabalho o fundamento último para explicar o processo histórico-social.

Assim, tendo em vista a importância que o trabalho ocupa no pensamento marxiano por constituir a categoria central para explicar o processo histórico-social, buscaremos na sua gênese e na elucidação de sua estrutura essencial, os fundamentos que tornam possível compreender a relação entre trabalho e educação. Para isto também teremos que fazer referência às categorias reprodução e educação.

Em resumo, para realizar este percurso, começaremos por perguntar: Qual é a essência do trabalho? Qual é a essência da reprodução? Qual é a essência da educação? Qual a gênese destas categorias? Como elas se relacionam? Como elas vão surgindo no processo

social?

Do ponto de vista dessa perspectiva teórica, não se trata de tomar essas categorias de forma isolada, como mera justaposição categorial, ao sabor de uma lógica formal. Ao contrário, estamos nos referindo a categorias que se originaram a partir de uma realidade concreta, no próprio processo do vir-a-ser humano, a partir da ação concreta dos homens. Isto, sem dúvida, nos leva a indagar sobre o ser efetivo das categorias, ou seja, a procurar apreender como elas se originaram no processo histórico da humanidade.

Para responder àquelas questões a partir da teoria marxiana, teremos que procurar entender o surgimento ontológico delas, tendo como base o processo de autoconstrução do ser social.

Tomando esse fio condutor – o processo de autoconstrução do homem – que em Marx se explicita através do trabalho, ao desvelarmos a gênese da categoria do trabalho, ao mesmo tempo também apreenderemos a da educação. Dessa forma, poderemos fazer uma leitura aprofundada da relação entre trabalho e educação. Em outras palavras, ao nos perguntarmos sobre as origens dessas categorias, sobre sua constituição na totalidade do ser social, estarão dadas as possibilidades de apreendermos a relação entre trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana.

Portanto, em vez de analisarmos a relação entre trabalho e educação a partir de uma crítica ao trabalho abstrato, buscaremos examinar a natureza essencial destas categorias e como elas se articulam entre si. Sendo assim, torna-se necessário um estudo aprofundado da categoria trabalho voltado para a produção de coisas úteis, de valores de uso, tendo em vista que a maioria da produção na área trabalho/educação tem centrado seus estudos nas suas formas mais evoluídas da práxis social, ou seja, no trabalho abstrato, que é sinônimo de valor de troca, típico da sociedade moderna produtora de mercadorias.

Para atingir este objetivo, tornou-se necessário apreender em que consiste a perspectiva ontológica.

Para o propósito que nos colocamos, consideramos que a filosofia marxiana assume um papel fundamental, pois em Marx encontramos os fundamentos que permitem não só explicar o que está acontecendo, mas também aquilo que aponta para a sua superação.

Contribuir na construção da pedagogia marxiana impõe-nos a necessidade de superar a vulgarização e a mecanização, ainda bastante predominantes. Grandes pensadores contemporâneos, a exemplo de Gramsci e Lukács, comprovam não apenas que isto é possível, mas, ao mesmo tempo, que a ontologia marxiana fornece de forma

sólida os elementos fundamentais para a construção de um novo tipo de saber, capaz de contrapor-se ao saber burguês.

De acordo com o referencial teórico-metodológico adotado, a condução desta problemática terá por base a captura do objeto no processo dialético que compreende o seu ser-em-si, e o seu desenvolvimento para-si. Com isto queremos dizer que a relação entre trabalho e educação dever ser pensada não apenas naquilo que é, mas naquilo que pode vir-a-ser, no seu dever-ser.

Tendo clareza disto, será necessário buscar na teoria marxiana os fundamentos para a apreensão da relação entre trabalho e educação a partir de um *détour* nas categorias trabalho, reprodução e educação, buscando na sua própria origem ontológica, ou seja, no processo histórico do vir-a-ser da realidade, a compreensão desta relação.

O processo de construção da pedagogia marxiana em curso tem demonstrado a necessidade de fazer o resgate das categorias marxianas, embora num momento e em circunstâncias consideradas pela maioria dos intelectuais, fora de moda e completamente ultrapassadas para um novo século que se inicia.

Com isto queremos dizer que, embora a categoria do trabalho, que é central nas análises ditas marxistas, pareça estar superada, pretendemos demonstrar exatamente o contrário. E a demonstração real disto só será possível a partir de uma concepção de totalidade, de uma perspectiva que permita visualizar a realidade a partir de sua raiz ontológica.

Estando este livro voltado para o campo de Trabalho e Educação, cujo propósito maior é o de contribuir para a construção de uma pedagogia marxista, buscaremos demonstrar por que a elaboração de propostas que têm como base a centralidade da política se apresenta insuficiente para um radical combate ao capital.

Assim, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da ontologia do ser social de Marx e Lukács, buscaremos demonstrar que é na esfera do trabalho e não na esfera da política, que o ser-precisamente-assim e o dever-ser da relação trabalho-educação devem ser aprofundados.

Para melhor esclarecer esta questão, tomaremos como ponto de partida as análises feitas por alguns educadores da área de Trabalho e Educação.

CAPÍTULO 2
O DEBATE TEÓRICO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Desde 1986, quando se deu a IV Conferência Brasileira de Educação, alguns educadores chamavam a atenção para a elaboração teórica acerca da relação entre trabalho e educação.

Frigotto, além de outros pesquisadores representativos desta área, tem insistido nesta temática. No seu modo de ver, com as transformações no mundo do trabalho, "a elaboração teórica sobre a relação trabalho-educação tem se mostrado precária para responder aos desafios históricos postos pelas mutações que ocorrem na sociedade" (FRIGOTTO, 1989a, p. 17).

Segundo ele,

> O avanço sobre esta realidade, que se exacerba hoje, nos impele para um plano de investigação e de análise que tem como exigência apreender dimensões menos visíveis das contradições que se estabelecem entre o avanço das forças produtivas e as relações sociais capitalistas (Ibid., p. 20).

Neste texto, buscaremos apreender as análises de alguns educadores brasileiros acerca da relação trabalho e educação a partir da década de 1980 aos dias atuais. Antes, porém, será preciso verificar, ainda que rapidamente, como historicamente as teorias sobre a relação trabalho e educação vêm se desenvolvendo no Brasil.

Frigotto (1989a), fazendo uma rápida trajetória do embate teó-

rico, assinala que, a partir da década de 60, a teoria dominante estruturou-se sob a forma da teoria do capital humano,[11] cuja base fundamental era o neoliberalismo. Neste tipo de teoria, ocorreu um reducionismo das concepções de homem, trabalho, classes sociais e educação e uma "relação linear entre processo educativo escolar e processo produtivo" (FRIGOTTO, 1989a, p. 19). De acordo com o autor, foi dada uma autonomia ao processo educativo escolar e a relação determinante-determinado foi invertida.

A base que fundamenta esta teoria, segundo o autor, é o "fetiche", a mistificação do "mercado de trabalho", que se apresenta como uma relação baseada na igualdade e liberdade entre classes opostas, a dos capitalistas e a dos trabalhadores. Em termos de legislação, a Lei n. 5.692/71, é representativa desta concepção mecanicista e economicista da política educacional.

Na década de 1970, surge a crítica a esta concepção, a partir de uma abordagem sociológica, que posteriormente ficou conhecida como teoria da reprodução.

De acordo com esta perspectiva, a escola é formadora de "capital humano", ou seja, apta a capacitar e qualificar a força de trabalho. Porém, como ela está estruturada sobre uma base capitalista, encontra-se subordinada à lógica do capital e isto faz com que seja funcional apenas ao capital. Surge, segundo o autor, a tese da "educação como mecanismo de produção de mais-valia relativa", a partir da obra de Rossi, Capitalismo e educação (1978). Trata-se de uma concepção que embora crítica, não reconhece os elementos de contradição, suas mediações e relações inerentes à totalidade social. Em decorrência deste tipo de análise, surge outra tese, advogada por Salm, com a publicação da obra Escola e trabalho (1980), na qual o autor defende que "nem a escola é capitalista nem o capital pre-

---

[11]No campo da educação, a teoria do capital humano foi difundida sob a forma de reformas do ensino, decretos, leis e pareceres. De origem norte-americana (surge bem antes da década de 50, até mesmo no Brasil), esta teoria consiste, de acordo com Frigotto (A produtividade da escola improdutiva, 1986a), num poderoso instrumento de manutenção do senso comum. Afirma o autor que "uma das funções efetivas da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos. Sair do aparente, da pseudoconcreticidade, do empírico imediato, implicaria uma mudança de método - o que parte do empírico, do concreto, e que por via do pensamento, pela análise progressiva das contradições internas dos fenômenos chega às leis que produzem tais fenômenos" (p. 53). Fundamenta-se, pois, "nos supostos neoclássicos - apologia da sociedade burguesa - para manter-se terá de ser circular; ou seja, em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum" (p. 53).

cisa dela, como existe, para preparar o trabalhador" (FRIGOTTO, 1989a, p. 20). Esta tese afirma a existência da ideologia na escola e nas práticas pedagógicas que se veiculam no seu interior. De acordo com Frigotto (Ibid., p. 20), este tipo de análise resulta na "separação arbitrária entre infraestrutura (plano das relações sociais de produção material) e superestrutura (plano das relações sociais político-ideológicas). Qual o resultado prático deste tipo de concepção?

Segundo o autor, se na tese anterior havia uma relação linear entre processo de trabalho, processo produtivo e educação, nesta se dá a absolutização do desvínculo, cuja saída para a escola se torna anacrônica. Com isso, há uma volta ao pensamento de Dewey, que consistia na formação da cidadania. "A escola ocupa um espaço tipo 'limbo', preservada do 'inferno' capitalista, preparando cidadãos abstratos para um 'futuro' abstrato" (Ibid., p. 20).

Em termos de política educacional, isto se refletiu no retorno ao academicismo, na formação genérica, sem levar em consideração as mudanças tecnológicas e os seus impactos sobre a totalidade social. Significou, segundo o autor, o abandono da análise marxista da escola e da educação.

Em 1983, no âmbito deste debate, surge a tese de Frigotto, a da produtividade da escola improdutiva. Em que consistia tal tese?

Nas palavras do autor,

> O que postulamos em nossa análise é que, tanto os que buscam um vínculo linear entre educação e estrutura econômico-social capitalista, quanto aqueles que defendem um 'desvínculo' total, enviesam a análise pelo fato de nivelarem práticas sociais de natureza distinta e de estabelecerem uma ligação mecânica entre infraestrutura e superestrutura, e uma separação estanque entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Tomada a prática educacional enquanto uma prática que não é da mesma natureza daquela fundamental das relações sociais de produção da existência, onde ela se funda, mas enquanto uma prática mediadora que na sociedade de classes se articula com interesses antagônicos, a questão do vínculo direto ou do desvínculo não procede. Também não procede reduzir essa prática ao ideológico (FRIGOTTO, 1986a, p. 17-18).

O objetivo do autor consiste em:

> mostrar as diferentes mediações que a prática educativa escolar estabelece com o modo capitalista de produção onde, no limite, a 'improdutividade', a desqualificação do trabalho escolar, uma aparente irracionalidade e ineficiência em face dos postulados da teoria do capital humano constituem uma mediação produtiva (FRIGOTTO, 1986a, p. 18).

Assim, Frigotto acentua a educação enquanto prática que se dá numa sociedade de classes, cujos interesses antagônicos se refletem no interior da escola, reafirmando, desta forma, a pedagogia marxista.

Num texto de 1989, ao tecer considerações acerca deste seu trabalho, o autor afirma:

> Se a análise que empreendi neste estudo ainda é claramente sustentável, decorridos cinco anos, percebo que a mesma situou-se mais especificamente no plano do embate teórico e que é necessário *avançar no plano da pesquisa histórico-empírica*, relacionando a anatomia da estrutura com a especificidade do histórico-conjuntural. Esta direção, certamente, nos ajudará a ir além da ênfase da negatividade que assume a crítica ao processo de trabalho no interior do capitalismo (FRIGOTTO, 1989a, p. 20, grifo nosso).

O autor evidencia, assim, que com as mudanças tecnológicas no processo produtivo, torna-se necessário "apreender dimensões menos visíveis das contradições que se estabelecem entre o avanço das forças produtivas e as relações sociais capitalistas" (FRIGOTTO, 1989a, p. 20). Para tanto, sugere o autor o seguinte:

> *Abandonando o campo do 'dever-ser'*, das idealizações, resta-nos o caminho do perquirir a natureza das contradições gestadas no interior destas novas bases científicas e tecnológicas e trabalhá-las para *orientar nossa ação político-prática* (Ibid., 20, grifo nosso).

Será que o autor está sugerindo, com essas afirmações, que os pesquisadores da área deveriam deixar de centrar suas pesquisas sobre o embate teórico da relação trabalho e educação, isto é, que as questões de caráter teórico já teriam sido superadas? Que as mudanças tecnológicas passam a requisitar uma nova modalidade de pesquisa, ou seja, que para apreender esta nova realidade seria necessária a realização de pesquisas empíricas? Em síntese, o autor estaria sugerindo que a questão da relação entre trabalho e educação deve ser pensada naquilo que é e não mais naquilo que pode vir-a-ser, no seu dever-ser?

Se não conhecêssemos a trajetória intelectual do autor, poderíamos apressadamente concluir que se trata de mais um marxista que abandonou Marx por não ver os efeitos e os resultados da bandeira levantada pelo socialismo. Enfim, que acabou se deixando vencer pelo cansaço. Mas não é disso que se trata.

Na verdade, o autor está chamando a atenção para a importância de as pesquisas se voltarem para as mudanças que estão se dando no mundo do trabalho. O conhecimento desta realidade possibili-

taria orientar o debate sobre a relação entre trabalho e educação e a "ação político-prática". Os seus desdobramentos e consequências para a análise da relação entre trabalho e educação serão discutidos posteriormente.

Após esta rápida descrição dos embates teóricos que têm se dado acerca da relação entre trabalho e educação, nos interessa agora verificar como esta discussão vem se dando atualmente entre os pesquisadores marxistas.

Na área de Trabalho e Educação, existem alguns autores, no Brasil, aos quais podemos conferir o título de "clássicos" da pedagogia marxista. Isto em virtude da sua expressão nacional e em decorrência da influência das suas ideias nas produções resultantes dos programas de pós-graduação em educação no país como também pela sua atuação nos diversos eventos (ANPEd, Encontros Regionais de Pesquisa, SBPC etc.).

Neste trabalho, vamos nos limitar apenas a alguns destes autores, por nos parecerem representativos de uma área (Trabalho e Educação) que tem se consolidado cada vez mais no Brasil a partir do combate a uma educação burguesa e pela construção de uma teoria educacional de caráter marxista.

Para a perspectiva burguesa, a relação entre trabalho e educação significa a submissão do homem ao trabalho explorado, alienado, reservando-se à educação o papel de "moldar" o indivíduo para o mercado de trabalho. Não é por acaso que se dá a incorporação da expressão educação e trabalho nas leis, decretos e pareceres que regulamentam a educação no país. Com essa compreensão, vários termos vão sendo criados, a exemplo de educação para o trabalho, preparação para o trabalho, entre outros, que servem como código de identificação daquela perspectiva do trabalho baseada na expropriação da produção humana.

Contudo, a relação entre trabalho e capital e, em decorrência, trabalho e educação, sob a regência do capital, vai adquirindo "novos contornos", na medida em que o capitalismo vai se desenvolvendo.

Encontramos, na história da educação no Brasil, muitos dados sobre as formas que a relação trabalho e educação foi adquirindo em cada período histórico. Estes dados possibilitam uma compreensão mais ampla dos papéis e funções que socialmente vão sendo atribuídos à educação, na sua relação com o trabalho. É evidente que não será possível, aqui, fazer um levantamento histórico mais amplo sobre a relação entre trabalho e educação no Brasil. Limitar-nos-emos, apenas, a situar a questão de modo geral.

Basta relembrar, por exemplo, o Brasil na década de 1930. Em

função do predomínio de uma economia voltada para a monocultura agrário-exportadora, não havia a necessidade de força de trabalho qualificada para atender àquele mercado. Essa realidade vai sendo alterada nos anos posteriores, quando se dá o processo de transição de uma economia agrária para uma economia industrializada. A indústria passou a requisitar um outro perfil de força de trabalho, qual seja, aquele que, através da qualificação técnica, pudesse atender às necessidades demandadas por aquela realidade socioeconômica brasileira. Estes elementos servem de ilustração para explicar por que a educação escolar transformou-se num direito universal e por que o trabalho foi incorporado ao mundo escolar.

Por sua vez, essa forma de conceber a relação trabalho e educação no âmbito da perspectiva teórica burguesa vai tomando novos contornos ao longo do seu desenvolvimento, sem alterar, todavia, o seu conteúdo.

Com o surgimento e o desenvolvimento da informática, das novas tecnologias, entre outros, configura-se uma "nova realidade" e de difícil compreensão, conforme frisamos anteriormente.

Ora, a dificuldade de compreender o que se passa no mundo e no próprio mundo do trabalho também afeta o campo educacional, conforme podemos verificar a partir da produção da área Trabalho e Educação.

Em fins da década de 1980, os estudos de autores tais como Frigotto (1989a, 1989b), Nosella (1989), Kuenzer (1986), Machado (1991a, 1991b), entre outros, indicam a complexidade que vai adquirindo a relação entre trabalho e educação. Para estes autores, eram vários os aspectos que expressavam a complexidade desta relação.

Nosella, um dos autores que desde a década de 1980 vem dando sua contribuição para este campo do conhecimento, reconhece que a área Trabalho e Educação convive com a problemática da crise de aprofundamento teórico.

Ele afirma que

> Se a preocupação com o aprofundamento teórico da questão da educação em geral é justa, acredito que ela deva ser particularmente séria com relação às imbricações existentes entre trabalho e educação. Na verdade, trata-se, aqui, da relação mais radical, complexa e polêmica que a ciência pedagógica estudou (NOSELLA, 1989, p. 28).

E, levando em consideração alguns aspectos mencionados por Frigotto, bem como as sugestões do GT Trabalho e Educação da ANPEd que enfatizava "a necessidade de melhor esclarecer teoricamente (e difundir junto aos educadores) a relação trabalho-educação

a partir de uma análise histórica da evolução do conceito de trabalho" (1989, p. 29), procura desenvolver uma análise histórica do trabalho como forma de superação desta concepção predominante do trabalho como coisa, como objeto.

Ao apreender a categoria do trabalho no seu processo histórico, Nosella esclarece que do ponto de vista do materialismo-histórico, não é possível concebê-la de forma homogênea. Diz ele:

> A abordagem da categoria 'trabalho' pelo método histórico-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea, isto é, a noção de trabalho não é uma vaga ideia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver. A história, pelo contrário, força a diferenciar e qualificar, ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano (NOSELLA, 1989, p. 30).

O autor passa, então, a caracterizar as formas que o trabalho tem apresentado na história da humanidade, desde a Antiguidade, a Idade Média até o capitalismo moderno.

Nos dois primeiros períodos históricos, o autor assinala que o trabalho se apresentava como castigo, sendo o escravo, o servo e o trabalhador as "peças de engrenagem 'naturais'". No contexto destas sociedades, em que ainda não se dava um desenvolvimento tecnológico, a habilidade manual era considerada um requisito importante.

Somente a partir dos séculos XV e XVI, é que o trabalho passa a exigir do homem cada vez menos habilidades das mãos e cada vez mais a livre disponibilidade do corpo. "Os servos da gleba e os escravos parecem poder 'voar' para longe daquela terra avara e sem esperanças onde o 'destino' os havia feito nascer" (1989, p. 32). Isto significou a passagem da concepção do trabalho como *tripalium* para uma concepção de trabalho como *labor*.

Neste sentido, o homem se tornou livre, isto é, força de trabalho que pode ser comercializada por qualquer que a detenha. Conforme o autor,

> a partir do século XVII, [o trabalhador] já adquire nome e cidadania desde seu nascimento, pois a nova forma de trabalho, o *labor,* o libertou do antigo *tripalium*, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e 'livremente' comerciá-la com o capitalista, em troca de salário (1989, p. 32).

Assim, a partir desta nova configuração no modo produtivo, que tem como base a exploração da força de trabalho (assalariada), ob-

jetivando a extração da mais-valia, se dá, concomitantemente, uma mudança de concepção de trabalho.

Qual a implicação deste tipo de concepção de trabalho no campo pedagógico-educativo?

Segundo o autor, no âmbito desta nova sociedade, novos desafios são assumidos pela educação:

> É uma educação que se preocupa com a formação da mão-de-obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. Ao invés de cultuar as habilidades manuais, reforça o nivelamento cultural, o amor ao trabalho que liberta, amor à disciplina, transmite informações básicas de ciências naturais e mecânicas, difunde uma religião natural, negando os fanatismos, defende o espírito laico e o individualismo civil (NOSELLA, 1989, p. 33).

No século XVIII começa a se desenvolver outra concepção de trabalho que se contrapõe ao *labor*, que é o trabalho "político, criativo, combativo, de solidariedade", denominado '*poiésis*'[12] (1989, p. 35). Diz o autor:

> a nova concepção de trabalho dos séculos XIX e XX, na forma como a classe trabalhadora a elaborou, é essencialmente o conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão entre teoria e prática. Em outras palavras, saber se relacionar com a máquina é, sobretudo, possuir conhecimento científico, tecnológico e político (NOSELLA, 1989, p. 36-37).

Esta nova concepção do trabalho no plano educacional vai resultar no seguinte:

> Abandona-se a velha verdade burguesa, de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, e afirma-se a clara intenção de 'dissolver o caráter de mercadoria da força de trabalho'. (Ibidem, p. 37).

Segundo o autor, o debate teórico acerca da relação entre trabalho e educação na atualidade não pode continuar encarando o trabalhador como mercadoria, pois esta é uma concepção da velha filosofia. Portanto, ele sugere que o novo referencial deve ter como base o trabalho como *poiésis*:

> A reflexão contemporânea sobre a relação trabalho e educação, para não se tornar uma monótona e aviltante repetição da velha filosofia da educação que encara o trabalhador como mercadoria, necessariamente

---

[12] O autor afirma: "A *poiésis* é, afinal, a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência" (p. 37).

> precisará eleger como referencial básico a nova concepção de trabalho que a história desses últimos dois séculos pôs em tela, isto é, trabalho como *poiésis* (Ibidem, p. 37).[13]

O autor tece uma crítica às concepções pedagógicas de caráter assistencialista que utilizam a categoria "trabalho" para denominar qualquer tipo de atividade realizada com fins de sobrevivência, a exemplo dos engraxates, cabeleireiros, manicures, entre outros. Os cursos que englobam os mais diversos tipos de atividades são oferecidos a partir de uma visão assistencialista de trabalho, como se todas as atividades constituíssem trabalho.

Ao fazer esta reflexão, esperávamos que o autor encaminhasse a discussão no sentido de estabelecer a diferença entre trabalho e emprego, trabalho abstrato e trabalho no sentido ontológico (como sentido da vida).

No entanto, a questão fica em aberto e ele passa a criticar o imperialismo e a vislumbrar as alternativas possíveis. Segundo ele, trata-se de construir uma "pedagogia concreta" que tem como base a organização política dos educadores, sua intervenção nas atividades pedagógicas, nos programas didáticos, entre outros (NOSELLA, 1989, p. 40).

Além deste, outra estudiosa da área, Acácia Kuenzer, autora, entre outros, de A pedagogia da fábrica e O trabalho como princípio educativo, em texto mais recente, em que faz uma avaliação da produção da área, afirma que

> o problema da nossa produção não reside nas opções de trabalhar com categorias macro ou microeconômicas, com análises teóricas ou empíricas, mas sim no insuficiente domínio do método da economia política, do que tem resultado insuficientes formas de articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, objeto e sujeito, histórico e lógico, conteúdo e forma, pensamento e realidade (KUENZER, 1998,

---

[13] Para o autor, a partir do século XX se deu uma inesperada expansão da escola e isto se deu, na sua opinião, porque "a escola talvez tenha se relacionado cada vez mais com o conjunto das atividades criativas que fazem parte do reino da liberdade e menos com as estritamente técnico-produtivas" (p. 37-38). Segundo ele, Marx não pensava que a escola pudesse assumir esta função, enquanto que Gramsci compreendeu esta nova função da escola. Citando M. A. Manacorda, na obra "Marx e a pedagogia moderna", ele afirma: "Enquanto Marx parece negar espaço na escola à cultura opinável, Gramsci abre cada vez mais este espaço" (p. 38). Como ele explica isto? Baseado em Manacorda, ele diz que Marx relacionou, naquele momento, a estrutura da escola às atividades humanas apenas do 'reino da necessidade', para além do qual 'começa o desenvolvimento das capacidades humanas que é fim em si mesmo, o verdadeiro 'reino da liberdade'. Gramsci, por sua vez, abre a escola para além desse 'reino da necessidade' (Cf. p. 38).

p. 60).

O resultado desta falta de domínio do método dialético, segundo a autora, é que as produções

> não ultrapassam análises de caráter mais geral, que, embora sejam importantes contribuições para a compreensão das grandes e mais amplas determinações do desenvolvimento capitalista para a educação, não oferecem suficiente suporte para o enfrentamento das circunstâncias concretas marcadas pela crescente exclusão (1998, p. 60).

Qual seria, do seu ponto de vista, a saída para a resolução desta questão? No seu modo de ver,

> o GT tem que resolver sua relação com o empírico, colocando-o no seu devido lugar; sem defender uma prática empirista, que também é limitada, é necessário considerar que, com muita facilidade, discorremos sobre nosso objeto – quer seja a reestruturação produtiva, a escola ou o trabalhador – sem que nos relacionemos adequadamente com ele, em razão do que nossos discursos pouco refletem da materialidade da relação trabalho-educação no caso brasileiro, adequadamente compreendida na particularidade da sua integração ao processo da globalização da economia (KUENZER, 1998, p. 61).

Ao fazer um rápido comentário sobre as concepções de trabalho enquanto produtor de mercadoria e do trabalho em geral, em sua relação com a educação, conclui que, sob a lógica do trabalho que produz mercadoria, a educação passa a significar o investimento individual, e não social, para a empregabilidade, visando competir no mercado de trabalho que se apresenta cada vez mais escasso.

No tocante ao trabalho como categoria geral, afirma a autora que

> ao tomarmos como categoria de análise a concepção de trabalho em geral, na dimensão de produção da existência humana, em suas múltiplas possibilidades, embora determinadas em última instância pela lógica da mercadoria, *a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania* (KUENZER, 1998, p. 69, grifo nosso).

Esta sua posição acerca da categoria do trabalho em geral, como produção da existência humana, associada ao conceito de educação, leva-nos à seguinte indagação: se o homem é um ser ativo, com capacidade e possibilidades de transcender sua realidade, de construir o novo, como se pode, a partir daí, afirmar que a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania? Isto significa dizer que a construção da cidadania deverá ser o patamar máximo de aspiração para o desenvolvimento das capacidades humanas? Enfim, é nisto em que consiste a natureza da educação, na sua relação com o trabalho, enquanto categoria ontológica?

A autora parece sugerir que o vínculo educação e formação da cidadania representa uma alternativa em face da concepção de educação e trabalho como investimento individual, típico da "nova" face do sistema produtor de mercadorias:

> Há, portanto, que compreender a educação, em geral e profissional, em todos os níveis e modalidades na perspectiva do direito à cidadania, em oposição à perspectiva em voga do investimento individual (Ibidem, p. 70).

Concluindo, Kuenzer é da opinião de que a área deve

> avaliar até que ponto nossa produção teórica subsidia a construção de novas e melhores alternativas para as questões da educação dos trabalhadores e dos excluídos, que têm sido postas pelo modelo de desenvolvimento em curso (Ibidem, p. 71).

Ela entende que

> temos tido muito a dizer em termos das análises mais globais, tanto avaliativas como prospectivas. No entanto, temos tido dificuldade em discutir alternativas para o enfrentamento das situações imediatas (Ibidem, p. 71).

Outra educadora, Lucília Machado (1991a), numa coletânea organizada pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), sobre a politecnia no ensino médio, faz uma exposição de alguns problemas da relação entre trabalho e educação no ensino médio (no período de publicação do texto, era o chamado 2º grau). Sua análise tem como base as leis educacionais (a Lei n. 5.692, que definiu a profissionalização geral compulsória no então 2º grau e a sondagem de aptidões no 1º grau e a sua posterior ampliação, a partir do Parecer 45, em 1972 e do Parecer 76, em 1975,[14] a Lei 7.044, de

---

[14] O Parecer 45, de 1972, foi inspirado no modelo das escolas técnicas industriais e seu objetivo era a formação de técnicos e auxiliares técnicos. Segundo Machado, este Parecer representava uma diferenciação muito grande no ensino de 2º grau, pois oferecia cerca de 130 opções profissionalizantes, além de outras que poderiam surgir de modo adaptado aos interesses do mercado de trabalho, em cada região. Em função disto, em 1975, surgiu o Parecer 76. Este "não definia a preparação específica, mas a preparação básica; não para uma ocupação definida, mas para áreas de atividades. Introduzia duas noções diferentes: preparação básica e área de atividades. Houve uma reinterpretação do conceito de habilitação profissional, em termos de habilitações básicas definidas em número de dez por área de atividade. Proclamava a necessidade da unidade do pensamento e da ação" (1991a, p. 52).

1982).[15]

O nosso propósito não será retomar a discussão do aspecto legal da relação entre trabalho e educação. O que nos interessa, a partir desta discussão feita pela pesquisadora, é a concepção de trabalho subjacente à sua análise e as propostas daí resultantes.

Assim, a concepção de trabalho de Machado aparece a partir da crítica feita a estas leis. Na sua opinião, estas teriam diluído a problemática do trabalho. A partir daí, indagamos: como ela apreende a categoria do trabalho?

Ela afirma:

> Entendido o *trabalho no sentido mais amplo*, o trabalho como produção da própria existência humana; o trabalho como possibilidade de transformação da realidade natural e social; o trabalho como dimensão fundamental da vida humana; o *trabalho como cultura*, como atividade reflexiva; o trabalho como fundamento do processo de elaboração do conhecimento; o trabalho como contradição, porque é uma realidade em que se apresentam pelo menos duas grandes contradições: entre homem e natureza e entre os homens, principalmente pelo fato de vivermos numa sociedade em que se processam várias formas de subordinação humana na realidade do trabalho. Enfim, essa noção mais ampla do sentido do trabalho é que nos inquieta numa realidade cheia de contradições como a nossa (MACHADO, 1991a, p. 53-54, grifo nosso).

Observamos, a partir desta citação, que Machado adota o termo trabalho no sentido mais amplo, para expressar sua concepção de trabalho. Assim, sem que os termos sejam explicitados, a categoria do trabalho adquire uma variedade de sinônimos, como seguem: trabalho é aquele que produz a existência humana, que transforma a realidade natural e social; trabalho é cultura; é aquele que elabora conhecimento; é uma contradição entre homem e natureza e entre os homens.

O modo como ela enunciou a categoria do trabalho não dá conta de elucidar a distinção, necessária, entre trabalho no sentido ontológico e trabalho na forma como ele se apresenta na atual sociedade. Ao mesmo tempo, indagaríamos se o conceito de trabalho como cultura não incidiria numa dificuldade para melhor caracterizar e apreender o trabalho no seu sentido ontológico. Enfim, assim como

---

[15] Segundo Machado, esta lei substituiu a noção de qualificação profissional pela de preparação para o trabalho. O resultado, na sua opinião, é que "Essa noção de preparação ficou também bastante obscura, mas basicamente eliminou o caráter compulsório e universal da profissionalização que passou a ser facultativa para os estabelecimentos de ensino" (1991a, p. 52).

temos constatado que nas análises de Kuenzer e Nosella a abordagem teórico-metodológica da categoria do trabalho apresenta alguns problemas, o mesmo se dá também no caso de Machado.

É curioso verificar como esta maneira de apreender a categoria do trabalho vai refletir sobre o conteúdo das propostas elaboradas. Passaremos a tratar delas.

Machado, após expressar o que entende por trabalho, passa a defender a proposta do ensino politécnico, sendo este entendido como

> um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc (Op. cit., p. 55).

A autora pergunta, afinal, se no Brasil existem possiblidades concretas de, pelo menos, superar os obstáculos para que esta proposta de ensino seja implementada. Na sua opinião, isto implicaria as seguintes necessidades: a primeira, seria relativa a uma revolução científico-técnica; a segunda, a da base técnica material da sociedade, que é a formação da geração jovem para que possa romper a situação de subdesenvolvimento e de dependência do nosso país. A terceira diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo, que, segundo ela, é uma consequência das duas necessidades anteriores. Em que consiste a sua proposta de desenvolvimento da individualidade? Na sua opinião,

> É a necessidade de preparar para a adaptação dos indivíduos às mudanças de métodos de trabalho, resultantes do progresso técnico, é a necessidade de desenvolver as faculdades da invenção técnica, do espírito criador e da atividade empreendedora, é a necessidade de propiciar a base que permita ao indivíduo alcançar a sua autonomia para prosseguir o seu desenvolvimento. É a necessidade de desenvolvimento de uma cidadania livre, consciente e ativa (Op. cit., p. 58).

Entretanto, segundo Machado, existem alguns limites para a implantação da proposta da politecnia no ensino brasileiro. Faremos referência a um deles, que diz respeito ao regime social atualmente predominante que limita a dimensão social do trabalho. Segundo ela, o ensino politécnico

> pressupõe o conceito de trabalho social, enquanto na nossa sociedade o que vigora é o caráter privado do trabalho. Isso é uma contradição muito aguda que, de certo modo, impõe restrições à utilização desse

referencial numa realidade como a nossa (Op. cit., p. 59).

A partir das suas análises, teríamos a indagar: a formação do indivíduo para a cidadania livre e consciente, conforme ela propõe, seria semelhante a uma formação da individualidade crítica, ativa, entre outros, no sentido do desenvolvimento da omilateralidade, do sujeito autodeterminado, nos termos propostos por Marx?

Para Marx, este devenir humano se dará numa sociedade emancipada, o que pressupõe a formação de uma individualidade autenticamente humana. Na perspectiva marxiana, não se trata de uma formação para a cidadania, de formar o homem para o trabalho. Isto é uma característica desta formação social, baseada na contradição entre capital e trabalho. Numa formação social em que estão dadas as condições para a superação deste antagonismo, a formação do indivíduo tem como pressuposto a autoconstrução do gênero humano. Isto porque é através do trabalho associado e não mais do trabalho abstrato ou das diversas formas alienantes que assume na sociedade produtora de mercadorias que os homens passam a construir sua realidade objetiva.

Por fim, iremos nos deter nas análises de Frigotto. Na sua opinião, um dos problemas que perpassam a área diz respeito à crise de aprofundamento teórico no debate acerca da relação trabalho/educação. Nas palavras dele:

> O exame de como se vem tratando, na prática, a questão da relação trabalho e educação, especialmente ao nível do sistema educacional e de instituições de formação profissional, bem como no interior da educação sindical e dos movimentos sociais, nos assinala, pois, uma *crise de aprofundamento teórico* (1989b, p. 13, grifo nosso).

Ele apresenta três dimensões que compreendem o fenômeno da crise de aprofundamento teórico: (1) a homogeneização na superfície do discurso crítico da relação trabalho e educação; (2) a inversão metodológica da apreensão trabalho-educação; (3) a não historicização da categoria valor-trabalho, capital-trabalho.

Posteriormente, o autor levanta questões orientadoras para o debate e análise em torno dessa temática.

Passaremos, pois, a uma exposição sumária desenvolvida pelo autor a respeito destas três dimensões.

Na sua ótica, a manifestação primeira da crise de aprofundamento teórico se dá mediante a proliferação das concepções e categorias advindas do humanismo, do positivismo e do funcionalismo, que difundem uma visão burguesa de trabalho e educação, limitada à forma mercadoria.

Ao analisar esta primeira dimensão, Frigotto tece uma crítica ao discurso que tem propagado que a existência de propostas de co-gestão, participação nos lucros, significam a ideia de possibilidade de superação das desigualdades entre as classes sem a supressão do capitalismo.

Na sua ótica, o pensamento dominante (e até mesmo o progressista), na apreensão e orientação prática da relação trabalho e educação, apresenta as seguintes dimensões: (1) moralizante: o trabalho manual e o intelectual são considerados dignos, formadores do caráter e da cidadania; (2) pedagógica: o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação; (3) social e econômica: a classe trabalhadora pode autofinanciar sua educação (escolas de produção).

Segundo o autor, só seria possível subverter este modo dominante de pensamento através de uma subversão radical da relação social que o orienta.

Ele conclui a análise desta primeira dimensão afirmando que a dificuldade de transcender tais perspectivas se dá pela não superação da visão do trabalho como coisa, como objeto.

Na seguinte dimensão, que consiste na inversão metodológica da apreensão trabalho-educação, Frigotto chama a atenção para o fato de que a relação entre trabalho e educação tem significado educação para o trabalho, para a produção, para o mercado de trabalho. E esta ênfase tem sido dada sem uma crítica radical das relações de trabalho, o que não permitiu o avanço no exame da natureza do trabalho.

Portanto, o autor aponta para a necessidade de se fazer uma inversão metodológica das categorias trabalho e educação. Ou seja, ao invés da terminologia educação e trabalho, até então utilizada, propunha-se mudar para trabalho e educação. Antes de verificarmos em que consiste tal mudança, a citação abaixo resume a trajetória da área trabalho e educação:

> Abandonou-se, então, a expressão 'educação para o trabalho' para se usar mais a expressão 'educação para o trabalhador'. Aos poucos, por considerar o trabalhador sujeito de sua formação, foi inclusive sugerida a expressão 'educação pelo trabalhador'. Finalmente, a partir do encontro de pesquisadores, realizado em Brasília em abril desse ano [o ano de referência é 1987] promovido pelo CNPq - Coordenação de Educação e Trabalho -, o grupo de participantes que lá esteve repetidamente afirmou ser o 'trabalho' a categoria fundamental ou o ponto de partida da relação educação e trabalho, justamente por ser o trabalho, na organização da sociedade, o princípio educativo primeiro (NOSELLA, 1989, p. 28-29).

Em que consiste, para os seus propositores, essa inversão? Frigotto, um dos formuladores desta proposta, afirma:

> Esta inversão metodológica, que reflete não apenas a representação invertida - educação-trabalho -, mas a própria condução prática, se evidencia pela não apreensão das relações de trabalho, as relações de produção, como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência e se constituem na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência (FRIGOTTO, 1989b, p. 17).

Assim, a centralidade do trabalho passa a ser o eixo a partir do qual toda a produção na área passaria a se nortear. O autor, sem prestar maiores esclarecimentos a respeito dessa inversão de categorias, parece sugerir que tal encaminhamento conduz a uma resolução para os pesquisadores na área.

Na sua mais recente obra, Frigotto retoma esta discussão, ao fazer um percurso pela produção da área.

Segundo o autor, na década de 1980, alguns trabalhos sinalizam a inversão da apreensão da relação educação, escola-trabalho para trabalho-educação. É o caso da coletânea Trabalho e conhecimento, com textos de Arroyo, Arruda, Gomez, Nosella e Frigotto. Outra coletânea organizada por Tomaz T. da Silva, em 1991, com o título Trabalho, educação e prática social, reúne textos de autores como Thompson, Manacorda, Lerena, Enguita, Silva e Arroyo que "focalizam a contradição da negatividade e da positividade do trabalho sob as relações capitalistas de produção" (FRIGOTTO 2000, p. 48). Contém ainda as análises de Nosella acerca do trabalho como princípio educativo em Gramsci, além das reflexões de Frigotto sobre

> as bases do embate da concepção e prática educativa, na perspectiva de uma formação humana dentro dos interesses unidimensionais do capital e da luta por uma formação *omnilateral* ou *politécnica* na ótica dos interesses dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2000, p. 48, grifo do autor).

Ao fazer um levantamento dos pensadores que influenciaram o debate da relação trabalho-educação na década de 1980 e início da década de 1990, Frigotto constata os seguintes: Marx, Gramsci, Hobsbawm, Thompson, Vázquez, Schaff, Manacorda, Braverman, Gorz, Coriat, Enguita, entre outros (FRIGOTTO, 2000, p. 46).

A partir dos anos 1990, segundo o autor, se dá um "processo de aprofundamento da relação trabalho-educação, um aumento significativo de pesquisadores da área que se preocupam com essa temática" (Ibidem, p. 48). O conteúdo deste debate passa pela busca, no plano teórico e político organizativo, da rediscussão da função social da escola no conjunto das lutas pela efetiva democratização da

sociedade brasileira (Ibidem, p. 48).

São debatidos assim, temas como a escola unitária, a formação tecnológica ou politécnica, o trabalho como princípio educativo. Com isto, segundo o autor, instaura-se uma

> perspectiva que demarca [...] uma clara contraposição às teses do neoconservadorismo que, definindo o mercado como o sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e *interesseira* da formação humana (Ibidem, p. 49, grifo do autor).

A partir da década de 1990 uma nova categoria, a tecnologia, é introduzida no debate da relação trabalho-educação.[16]

Todas estas análises tiveram como eixo central a categoria trabalho, conforme afirma:

> Este rápido balanço da crítica ao reducionismo economicista consubstanciado na educação pela 'teoria do capital humano', como salientamos, teve como eixo central a categoria trabalho. Por esta via não só o educativo é concebido como tendo seu *lócus* no conjunto das relações e práticas sociais, como a escola, enquanto aparelho de luta hegemônica, passa a ser entendida não como reflexo das relações sociais, aparelho apenas reprodutor das relações dominantes, mas ela mesma constituinte das relações sociais (Ibidem, p. 51).

O autor, chamando a atenção para a necessidade de evitar a confusão generalizada entre o trabalho enquanto uma concepção ontológica e o trabalho abstrato, afirma, em nota de rodapé (Ibidem, p. 113):

> Para um aprofundamento da concepção ontológica do trabalho e para evitar o erro de confundir as mudanças do conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a gestão do trabalho e, mesmo, a superação do trabalho, sob a forma mercadoria de relações sociais, com o trabalho em geral como criador da vida humana, sugerimos a leitura de Lukács (1978 e 1979), Kosik (1986), Konder (1992).[17]

Ao analisar a posição dos críticos da sociedade do trabalho (Offe,

---

[16] Ele cita alguns textos de referência: Tempo Brasileiro, 105, jul. 1991, Revista Educação & Sociedade, abr. 1992 e a publicação pela Papirus da coletânea Trabalho-educação, em 1992.

[17] Os textos indicados de Lukács são: As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem (Temas de Ciências Humanas. São Paulo, n. 4, p. 1-18) e Existencialismo ou marxismo? (São Paulo, Ciências Humanas); em seguida, a obra de Kosik, Dialética do concreto (Rio de Janeiro, Paz e Terra), e finalmente, O futuro da filosofia da práxis (Rio de Janeiro, Vozes,), de Konder.

Schaff e Kurz), sobre a questão da centralidade do trabalho, o autor entende que se trata de uma crise mais geral e que afeta o trabalho abstrato. Para ele,

> A superação da crise somente se efetivará, pela raiz, mediante um processo de embates concretos que concorram para a negação das relações sociais de produção fundadas na cisão das classes sociais, pela mercantilização da força de trabalho, em suma, pela alienação (Ibidem, p. 132-133).

Ainda para melhor compreender a proposta de inversão das categorias educação-trabalho para trabalho-educação, retomaremos brevemente o processo de constituição do GT Educação e Trabalho, como originariamente foi denominado.

Kuenzer, ao fazer um balanço da produção na área Trabalho e Educação, afirma que na década de 1980 esta convivia com duas questões: de um lado, a busca de compreensão da "pedagogia capitalista que se desenvolve nas relações sociais e produtivas e na escola"; de outro, a identificação dos

> espaços de contradição que tornam possível a construção histórica de uma nova pedagogia, ainda não hegemônica, incipiente, comprometida com o interesse dos trabalhadores – a pedagogia socialista (KUENZER, 1998, p. 55).

A partir daí, a identidade da área foi sendo construída a partir da

> concepção de trabalho em geral, enquanto práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência, e que portanto não se encerra na produção de mercadorias, e a concepção de trabalho para produzir mais-valia, forma histórica específica que assume no modo de produção capitalista (Ibidem, p. 55).

Com isto, a produção da área passou a optar pelo materialismo histórico, como forma de melhor encaminhar a discussão acerca da relação entre trabalho e educação.

No entanto, apesar de as pesquisas se utilizarem das categorias dialéticas, a autora observa que as análises ainda se centravam no âmbito escolar. No final de década de 1980, esta questão foi identificada pelo GT, ao fazer uma avaliação de sua produção.

Com base nesta avaliação, o GT constatou que para avançar teoricamente o debate acerca da relação entre trabalho e educação, seria necessária

> a ida ao mundo do trabalho, para, a partir da análise das relações sociais e produtivas, produzir uma nova teoria da educação, escolar e extraescolar, comprometida com a superação do capitalismo. O GT

> passou a chamar-se Trabalho-Educação, para sinalizar a mudança de trajetória (1998, p. 70).

Com isto, talvez fique esclarecida a questão da inversão das categorias educação e trabalho, anteriormente mencionada por Frigotto.

Finalmente, a última dimensão da crise de aprofundamento teórico, assinalada por Frigotto, consiste na não historicização da categoria valor-trabalho, capital-trabalho:

> enquanto relação social a partir da qual se compreende não só como se produz dentro da relação capitalista o conjunto das relações sociais, mas como se produz historicamente a própria relação capitalista (FRIGOTTO, 1989b, p. 20-21).

Para o autor, isto se manifesta sob diferentes formas, a saber:

a) através da mumificação das categorias marxistas de análise. Segundo o autor (1989a, p. 21), as categorias de análise, a teoria, que têm força material, ao serem tomadas enquanto dimensões da práxis, são reduzidas a um dado, a uma abstração a priori.

As consequências disso, na sua ótica, consistem:

- na incapacidade de se apreender as novas formas de sociabilidade que a relação capital-trabalho vai assumindo no capitalismo dos oligopólios, das transnacionais;

- na ausência de um instrumental metodológico para entender a natureza do Estado intervencionista;

- na dificuldade de compreensão da especificidade das crises, da natureza das contradições e da luta de classes;

- no desaparecimento da figura do capitalista individual, do patrão, em decorrência da centralização do capital, e surgindo em seu lugar, as grandes organizações anônimas;

- na extinção das fronteiras entre trabalho produtivo e improdutivo, causada pelas transformações no processo produtivo;

- na destruição de trabalhos e criação de novos, sob uma nova relação;

- na ampliação do setor terciário, aumentando o subemprego e o desemprego tecnológico.

b) dificuldades de se passar das análises que apreendem a anatomia e a estrutura global das relações sociais capitalistas para o exercício de perquirir, pesquisar, analisar e expor a trama e tessitura

complexa, contraditória e conflitante das especificidades e diferenças históricas, da conjuntura, do processo ou processos de trabalho, das relações e da luta de classe (FRIGOTTO, 1989 b, p. 21).

c) a existência de análises revisionistas que elidem e esmaecem as teses básicas do materialismo histórico, ou em perspectivas de orientação anarquista, que encaminham para teses do 'quanto pior melhor' (Ibidem, p. 21-22).

Esta perspectiva de análise, para o autor, compreende a negação do trabalho, a defesa do não trabalho.

Ao finalizar a sua análise sobre a crise de aprofundamento teórico na relação entre trabalho e educação, o autor passa a levantar algumas alternativas.

Citando Gianotti, o caminho que ele vislumbra é a defesa de um novo "socialismo" que "deverá individualizar o indivíduo-cidadão", que é um proprietário (da força de trabalho), não definida esta propriedade pela lei do valor, mas pela "capacidade de negociá-la, isto é, por sua capacidade de estabelecer relações sociais" (GIANOTTI, apud FRIGOTTO, 1989b, p. 23).

Frigotto propõe, baseado naquele autor, a participação da classe trabalhadora no processo de decisões e de controle democrático:

> O que cabe garantir são, pois, os processos de legitimação das decisões, e mais ainda, a eficácia delas, através do controle democrático das políticas públicas e da distribuição do fundo comum (GIANOTTI, apud FRIGOTTO, 1989b, p. 23).

Frigotto (1989b, p. 23) conclui que o problema consiste,

> na luta pela dissolução do caráter de mercadoria que assume a força de trabalho e o conjunto de relações sociais no interior do capitalismo e, consequentemente, na abolição das fronteiras entre trabalho manual e intelectual.

Por fim, enfatiza que

> as propostas educativas sobre trabalho e educação, nos indicam, fundamentalmente, que esta decorre de uma debilidade e insuficiência, ao mesmo tempo de direção teórica e de investigação crítica, o que não permite apreender as contradições, conflitos, especificidades, diferenças, em suma, a diversidade histórica (FRIGOTTO, 1989b, p. 23).

Na sua ótica,

> o avanço das propostas de trabalho-educação passa hoje por uma lei-

> tura crítica das formas que as relações de trabalho assumem nos setores de ponta do capitalismo, no campo, na indústria e nos serviços (1989b, p. 25-26).

Finalmente, o autor afirma o seguinte:

> Aprofundar as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente, examinando a natureza das contradições que emergem destas relações, entendemos seja este o caminho de repensar a relação trabalho-educação. (1989b, p. 18).

No final da década de 1990, o autor publica um texto numa coletânea por ele organizada, intitulada Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século (1998).

Neste texto, o autor desenvolve duas questões: (1) a situação dos desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação no contexto da crise dos paradigmas das ciências sociais; (2) a verificação das análises específicas do papel da educação e da formação técnico-profissional na produção social da existência humana (1998, p. 25).

O seu objetivo consiste em

> entender a formação humana no contexto da reestruturação produtiva e globalização excludente, da dramática crise estrutural do trabalho assalariado [...] e, portanto, das novas formas de alienação do trabalho (1998, p. 25-26).

Além disso, o autor procura entender a formação humana

> dentro dos limites ambientais e políticos do desenvolvimento industrial do tipo fordista e pós-fordista e das relações assimétricas de poder existentes hoje a nível global (1998, p. 26).

O autor esclarece, antes de mais nada, que parte de um pressuposto fundamental, que é a sua opção pelo marxismo, e assegura: "as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas" (1998, p. 26). Defende o materialismo histórico como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis (1998, p. 26).

Admitindo que o marxismo está em crise, afirma, no entanto, que

> Reconhecer a crise do marxismo não significa endossar as teses de seu fim e da necessidade de substituí-lo por outros paradigmas, dentro da perspectiva khuniana ou, mais enfaticamente, pelas teses pós-modernas ou pós-estruturalistas (muito em voga no campo educativo hoje) sobre a ciência. Ao contrário, significa reafirmar sua pertinência e necessidade histórica (1998, p. 26-27).

Segundo o autor,

> a grande maioria das análises sobre a relação trabalho-educação situam-se num campo crítico, confrontando-se, portanto, com as concepções da integração, de caráter positivista-funcionalista, cujo herdeiro mais evidente hoje é o neoliberalismo (1998, p. 27).

A perspectiva marxista ou do conflito, toma a centralidade do trabalho como seu pressuposto fundamental.

Como a questão da empregabilidade e do emprego se tornou comum na linguagem cotidiana, o autor faz a distinção entre trabalho e emprego, demonstrando, com a utilização de uma citação de Kosik, que

> o trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano (KOSIK, apud FRIGOTTO, 1998, p. 29).

Ao definir o que é trabalho, Frigotto cita Kosik, para quem "O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade" (KOSIK, apud FRIGOTTO, 1998, p. 29).

Apoiando-se em Marx e Lukács, o autor afirma que

> independentemente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz (Ibidem, p. 29).

Esta forma de conceber o trabalho encontra-se associada à concepção de homem advogada por autores como Marx e Gramsci. Segundo Frigotto, estes autores vêem o homem "não como sujeito individual mas resultado de um processo histórico, de relações concretas" (Ibidem, p. 29). No seu entender, para Gramsci o

> processo de produção do ser humano resulta [...] da unidade de três elementos fundamentais e diversos: natureza, indivíduo e relação social, sendo que o primeiro e o segundo estão subordinados concretamente ao terceiro, que é determinante. Ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis (Ibidem, p. 29-30).

Ao trazer para o campo educativo estas concepções de trabalho e, portanto, de homem, Frigotto observa

> que esta perspectiva, no campo educativo, não é nem hegemônica e nem dominante. A crise desta concepção teórica é tomada como fim de sua capacidade interpretativa (Ibidem, p. 30).

O autor chama a atenção para o risco presente na área de trabalho e educação que é aquele de "confundir as dificuldades objetivas da abordagem marxista para explicar problemas que se configuram complexos, com a superação da própria teoria" (Ibidem, p. 30).

Para ele, as categorias marxistas, por exemplo as classes sociais, ainda são fundamentais para explicar a realidade social e o seu desaparecimento só se dará mediante a superação da mais-valia: "Sem a supressão da mais-valia, portanto, as classes fundamentais não são dissolvidas" (Ibidem, p. 31).

Ao final deste texto, o autor diz que

> A pesquisa no campo da relação trabalho-educação tem um amplo desafio para avançar no plano da *construção teórica* e no sentido de desvendar as mediações históricas – plano das relações materiais da produção social da existência, plano do cultural e, portanto, do simbólico e subjetivo (Ibidem, p. 47, grifo nosso).

Para ele,

> A pesquisa se constituirá em força material, à medida que conseguir apreender as determinações de longo prazo e, portanto, de natureza estrutural das relações sociais e dos processos educativos e suas imbricações no movimento conjuntural (Ibidem, p. 50).

Do seu ponto de vista, a produção teórica tem como tarefa principal:

> Apreender as mediações, no plano econômico-social, cultural, simbólico e educativo, que articulam os interesses e as lutas da classe trabalhadora, é sem dúvida, o desafio crucial do GT Trabalho-Educação da ANPEd. Os recortes temáticos tanto podem emergir da compreensão do núcleo contraditório das formas que assume a relação capital-trabalho no contexto da aceleração de sua dinâmica global, como das formas de organização do trabalho e processos educativos que emergem da organização dos excluídos deste processo (Ibidem, p. 50).

Com isto o autor está se referindo às novas alternativas encontradas pelos trabalhadores, a exemplo da "economia popular", economia e estratégias de trabalho/sobrevivência, que, na sua opinião, constituem novos desafios para os pesquisadores.

Porém, o enfrentamento destes novos desafios que a crise do capitalismo impõe à humanidade não implica o abandono da bandeira de luta pelo socialismo, como ultimamente vem ocorrendo com a

maioria dos intelectuais. Neste texto, a exemplo dos demais, o autor continua defendendo o socialismo como uma alternativa possível: "a alternativa do socialismo continua em pauta e nunca se mostrou historicamente tão necessária" (FRIGOTTO, 1998, p. 49).

Na sua ótica, apesar da crise do socialismo, seus pressupostos são fundamentais para a compreensão do mundo atual:

> parece-nos sustentável que as perspectivas teóricas construídas no processo de compreensão da forma capital de relações sociais, dentro da tradição que vem de Marx e Engels, não obstante a crise efetiva que as assola, constituam-se, não as únicas, mas, [...] as que melhor nos podem ajudar a desvendar a forma que assume o capitalismo (tardio) deste fim de século e suas consequências devastadoras para o gênero humano (Ibidem, p. 50).

Em texto mais recente,[18] o autor faz uma reflexão sobre a crise do capitalismo deste fim de século, que acentua, de maneira jamais vista, problemas como exclusão social, desemprego estrutural ou trabalho-emprego sobre as propostas hegemônicas de educação básica e fundamental, que são orientadas pelo Banco Mundial.

Ao final do texto, o autor apresenta os desafios para os educadores comprometidos com

> formas societárias de novo tipo – solidárias e democráticas participativas – que visam construir uma 'nova cultura do trabalho' e buscam o resgate do sentido unitário e politécnico da educação como alternativa à visão produtivista e competitiva de formação humana (2001, p. 21).

O autor questiona o sentido da relação trabalho-educação (e da formação técnico-profissional) diante da crise estrutural do trabalho.

Segundo ele, o Banco Mundial deslocou sua atuação, que nos anos 1940-1970 se dava no âmbito das políticas de desenvolvimento e passou, em nossos tempos, a ter uma ação central nas políticas de organização e gestão dos sistemas educacionais. Assim, o Banco Mundial "desloca sua atuação centrada no binômio segurança/desenvolvimento para o de educação como alívio de pobreza" (2001, p. 24).

Com o quadro que se delineia na atualidade, vamos verificar que a relação trabalho-educação vai se tornando cada vez mais complexa.

---

[18] Trata-se de um artigo publicado com o título: Educação e trabalho: mudanças e novas perspectivas. In: FERREIRA, Valfredo de Sousa. Educação: novos caminhos em um novo milênio. 2. ed., João Pessoa, Autor Associado, 2001, p. 21-36.

Demonstrando preocupação com a construção de uma pedagogia socialista que se oponha ao projeto de inspiração neoliberal, Frigotto questiona como os

> projetos educativos democráticos centrados na concepção de educação unitária, tecnológica ou politécnica e de uma formação humana mais integral, que se situam na contra-hegemonia ao projeto neoliberal, podem articular-se na busca de novas relações sociais de cunho solidário e socialista e na construção de uma nova cultura e um novo sentido para o trabalho humano e para a prática no chão da escola (FRIGOTTO, 2001, p. 28).

Neste sentido, é necessário criar

> forças comprometidas com um projeto alternativo de sociedade centrado na construção da *democracia participativa* e, especialmente, aquelas forças que veem no socialismo a utopia de sociedade que permanece viva, em pauta e, mais que nunca, necessária (FRIGOTTO, 2001, p. 28, grifo nosso).

Encontrar alternativas concretas de enfrentamento ao projeto neoliberal, "não é tarefa fácil", segundo o autor. Contudo, ele sugere a crítica aos valores burgueses e a defesa de valores baseados na democracia, na igualdade e solidariedade entre os homens:

> Parece-me que há um embate permanente a ser sustentado na construção contra-hegemônica que se situa no terreno da ideologia [...] e, portanto, no plano ético-político. Trata-se de um movimento de crítica aos valores dominantes e de *afirmação dos valores centrados na democracia efetiva,* na igualdade e solidariedade entre os seres humanos (FRIGOTTO, 2001, p. 29, grifo nosso).

Para tanto, é necessária, na sua opinião, a "desmistificação da ideologia, valores e políticas dominantes" e a "afirmação das concepções, valores e práticas democráticas no campo educacional no chão da escola, nos sindicatos e nos múltiplos espaços dos movimentos sociais" (Ibidem, p. 29).

Segundo ele, é preciso desmistificar as atuais políticas educacionais, pois se constituem em propostas educacionais "desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento, geração de empregos e renda e de uma alternativa de relações sociais de novo tipo" (Ibidem, p. 29). No seu modo de ver, "Os processos educativos que interessam aos trabalhadores não podem ter no mercado e no capital seu horizonte conceptual e prático" (Ibidem, p. 30).

Para ele, trata-se de "lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e

não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias" (Ibidem, p. 30).

O autor fala de uma "radicalidade democrática" (FRIGOTTO, 2001, p. 30) e cita, para fins de ilustração, experiências como a escola cidadã, de Porto Alegre, a escola Plural de Belo Horizonte, entre outras, como exemplos de práticas alternativas. Estas experiências se constituem, para ele, como práticas alternativas que se inscrevem no âmbito de uma "radicalidade democrática".

Seria o caso de perguntar se é possível uma "radicalidade democrática" ou, se na verdade, isto não significa exigir da democracia além daquilo que ela pode cumprir. É inegável a importância das lutas democráticas, por resultar no acesso da classe trabalhadora, ainda que limitado, aos direitos como saúde, educação, entre outros. Isto, contudo, não deve velar os nossos olhos na direção de um horizonte mais amplo, de um objetivo maior, que é a efetiva resolução dos problemas de toda a humanidade e não apenas de parte dela.

Segundo Frigotto, o conjunto das propostas existentes hoje no país, de embate ao projeto neoliberal, sinaliza uma "vontade política que pode ser qualificada e dilatada em práticas que resistem e criam alternativas às propostas hegemônicas de educação e formação técnico-profissional" (2001, p. 31).

Em que consiste, para o autor, uma "nova cultura do trabalho"? Trata-se da economia de sobrevivência, economia solidária, economia associativa e popular, que são formas de geração de sobrevivência. Segundo o autor, este "é um terreno sobre o qual os educadores avançaram pouco" (2001, p. 33).

Na sua ótica, "Neste espaço pode situar-se 'uma nova cultura de trabalho' e de uma ação pedagógica marcada pelo horizonte de formas societárias solidárias e socialistas" (2001, p. 33).

No seu livro mais recente, Educação e a crise do capitalismo real (2000),[19] no primeiro capítulo, ao explicitar sua concepção de educação "como prática social que se define, nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais" (2000, p. 21), Frigotto detém-se na "crítica às concepções de educação dominantes na década de 70 no Brasil e no movimento de inversão, resultante dos embates da década de 80, tendo como um dos eixos centrais de análise a *categoria trabalho*" (2000, p. 21, grifo do autor).

Neste trabalho, o autor tece uma crítica ao sistema produtor de

---

[19] A primeira edição é de 1995.

mercadorias e constata os seus limites na garantia dos direitos humanos. Em função disto, o autor se posiciona nos seguintes termos:

> ao mesmo tempo que devemos combater teórica e politicamente a tese do mercado como regulador das relações humanas mostrando sua incapacidade de regular direitos fundamentais (saúde, educação, cultura etc.)*, necessitamos afirmar a democracia como valor universal* e a solidariedade como base da utopia socialista (2000, p. 17, grifo nosso).

No entendimento do autor, como o mercado regulador não tem capacidade de resolver problemas básicos como saúde, educação, entre outros, a alternativa encontrada seria a universalização da democracia, visando uma sociedade futura, a socialista.

Trata-se, do seu ponto de vista, de construir uma contra-hegemonia baseada na democracia, capaz de se contrapor à lógica do mercado regulador. Ele afirma: "O embate contra-hegemônico traz a exigência da construção de uma alternativa que tenha a democracia como o valor fundamental" (2000, p. 23).

Esta sua tese, a da democracia como valor universal enquanto saída para a crise do capitalismo, encontra-se fundamentada sobretudo em Coutinho[20] e autores como Hobsbawm e Francisco de Oliveira.

Segundo ele, Hobsbawm e Francisco de Oliveira

> nos ajudam, ao mesmo tempo, a perceber o equívoco das teses do *quanto pior melhor*, na perspectiva de superação da forma capitalista de relações sociais, como entender que tal superação somente pode ser construída mediante a ação política, nas vísceras mesmo da contradição capitalista, mediante o fortalecimento e ampliação democrática da esfera pública (2000, p. 28, grifo do autor).

Este é, ao fim e ao cabo, o propósito do autor: a criação de mecanismos que possibilitem a participação da população nas decisões e no atendimento aos seus direitos básicos.

No capítulo II do seu livro, ao analisar a natureza e a especificidade da crise do capitalismo dos anos 1970-1990, o autor reafirma o socialismo como alternativa ao modo capitalista de produção. Isto

---

[20] Em 1979 Coutinho publicou A democracia como valor universal, defendendo a ideia segundo a qual "As objetivações da democracia – que aparecem como respostas, em determinado nível histórico-concreto da socialização do trabalho, ao desenvolvimento correspondente dos carecimentos de socialização da participação política – tornam-se *valor* na medida em que contribuíram, e continuam a contribuir, para explicitar as componentes essenciais contidas no ser genérico do homem social. E tornam-se valor *universal* na medida em que são capazes de promover essa explicitação em formações econômico-sociais diferentes, ou seja, tanto no capitalismo quanto no socialismo" (1980, p. 24, grifo do autor).

implica um processo de travessia que, segundo o autor, não tem fórmula mas, baseado em autores como F. de Oliveira, Coutinho e Hobsbawm, exige a "radicalização da democracia" (2000, p. 83). Em que consiste esta "radicalização da democracia"?

De acordo com a proposta de F. de Oliveira, na qual Frigotto se apoia, trata-se da estruturação e ampliação da esfera pública, mediante uma democracia representativa. Oliveira propõe a trilogia método democrático, esfera pública e socialismo, como o caminho que leva ao socialismo.

Nesta mesma linha se posiciona Coutinho, para quem a democracia é sinônimo de socialismo: "a democracia não é um caminho para o socialismo, mas sim o caminho do socialismo"[21] (COUTINHO, apud FRIGOTTO, 2000, p. 83). Trata-se, portanto, de uma "radicalização da luta democrática" (2000, p. 133).

Na sua concepção, não se trata de advogar a tese da negação do progresso tecnológico em curso, bem como tudo o que ela passa a demandar (conhecimento científico, qualificação, entre outros). Na sua opinião, isto não levaria a uma identificação com os homens de negócio, pois se trata de um embate entre interesses opostos, entre o privado e o público. Assim, seria preciso "arrancar" o controle do progresso técnico da esfera privada e destiná-lo à esfera pública.

Desta forma, afirma o autor:

> a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da *resistência*, nem de se identificar nas novas demandas dos *homens de negócio* uma postura dominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a *da solidariedade*, da igualdade e da democracia (2000, p. 139, grifo do autor).

Assim, a solidariedade, a igualdade e a democracia seriam elementos para se pensar uma sociedade socialista democrática.

---

[21] Esta é uma expressão que aparece numa das últimas resoluções políticas aprovadas pelo Partido Comunista Italiano, no seu XVIII (e último) Congresso, realizado em 1989. Em 1991 ainda se realizou outro, porém o partido se dividiu e surgiram o PDS, Partido Democrático da Esquerda, atualmente DS e o PRC, Partido da Refundação Comunista (Cf. Coutinho, 2000, p. 24.).

É comum encontrarmos nos textos do autor a expressão "sociedade socialista democrática" (2000, p. 155), o que nos faz perguntar: para ele, trata-se de categorias que apresentam o mesmo conteúdo?

A nosso ver, a expressão sociedade socialista democrática não parece ser representativa do que Marx chamou de comunismo, o estágio superior de uma forma de sociabilidade humanamente emancipada.

No entanto, o autor, partindo dos pressupostos de uma "sociedade socialista democrática" para analisar a problemática da educação, entende que a democratização da escola implica no resgate ou construção da escola pública unitária[22]. Esta, porém, pressupõe o desenvolvimento "de um projeto de política industrial, moderno, 'original'" (2000, p. 176).

Isto significa dizer que, sem um capitalismo moderno, ou seja, sem o desenvolvimento tecnológico, a escola pública unitária não tem possibilidades de se implantar.[23]

Assim, o autor defende a base técnica como um pressuposto fundamental para a implantação da escola pública unitária e constata que no Brasil, apesar de seu atraso em relação aos países de "Primeiro Mundo", já se encontra presente uma base tecnológica suficiente com capacidade de melhorar as condições de vida da humanidade.

---

[22] Machado (1991b, p. 11), ao discorrer sobre a concepção de escola unitária, afirma: "A proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe, em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-cientítico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo quotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima. Entendida desta forma, a unificação escolar só é possível à medida que forem eliminadas as condições geradoras da diferenciação e da desigualdade social. Para chegar a este nível de unificação, [...] torna-se necessário passar, primeiro, pela escola de classe (proletária) para atingir a uma escola realmente unificada, a escola da sociedade sem classes".

[23] Quanto a isto também concordamos; a questão, porém, consiste em indagar se há possibilidades do Brasil atingir o patamar de desenvolvimento tecnológico semelhante aos países mais desenvolvidos. Isto reacende a tão debatida pergunta levantada por Florestan Fernandes no início da década de 70: existiu revolução burguesa no Brasil? Cf. Florestan Fernandes, A revolução burguesa no Brasil (Zahar, 2. ed., 1976).

Ele afirma:

> Os elementos analisados anteriormente sobre a natureza da nova base técnica mostram-nos que esta, mesmo sob as relações sociais de exclusão vigentes, detém a virtualidade de *efetiva melhoria da qualidade de vida para todos os seres humanos* (2000, p. 174, grifo nosso).

O autor prossegue, afirmando que

> Mesmo em realidades como a brasileira, marcadamente defasada na produção de conhecimentos básicos e cuja velocidade e intensidade da reconversão tecnológica são bem menores que nos centros hegemônicos do capitalismo, até mesmo pelo caráter transnacional assumido pela produção capitalista, *estão dadas condições virtuais claras* (2000, p. 174, grifo nosso).

Assim, se para o autor estas condições objetivas já se apresentam como possibilidades para a melhoria das condições de vida de todo ser humano, resta-nos saber qual a sua proposta.

Segundo ele, para que isto se dê,

> é necessário desbloquear [...] os mecanismos de exclusão que deixam à margem das condições mínimas de vida, em nosso caso, mais da metade da população, e, ao mesmo tempo, congelam ou retardam o próprio progresso técnico. Ou seja, o desbloqueio das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da *omnilateralidade* humana, particularmente para as classes trabalhadoras (2000, p. 174, grifo do autor).

Para a operacionalização desta sua proposição, a educação passa a exercer um papel fundamental, pois, na sua acepção, esta consiste num processo que compreende tanto o âmbito escolar quanto extraescolar.

Neste sentido, a proposta de educação apresentada pelo autor busca associar "industrialismo de novo tipo", "formação omnilateral" e "escola unitária":

> No contexto dos embates que se travam hoje na sociedade brasileira na busca de romper com todas as formas de exclusão social e, nos interstícios das possibilidades concretas de construir-se um *industrialismo de novo tipo* e processos educativos não imediatistas que concorram para a formação omnilateral e, portanto, para os processos de emancipação humana, a busca do sentido 'radical' de *escola unitária*, no plano do conhecimento e no plano político-organizativo, é fundamental (2000, p. 176, grifo do autor).

Para ele, o papel daqueles comprometidos com a emancipação humana deve ser a defesa da escola pública unitária. Nas suas palavras:

> as forças preocupadas com a efetiva emancipação humana dos trabalhadores, comprometidas com as mudanças estruturais da sociedade brasileira [...] devem defender como a mais adequada para a qualificação humana, e, em consequência, para a formação profissional, a universalização da escola unitária que envolve o ensino básico e médio (atual segundo grau) como um direito de toda criança e todo jovem e um dever do Estado (FRIGOTTO, 2000, p. 189).

Apostando na democracia como o caminho mais viável, o autor admite que

> Quanto mais as forças progressistas comprometidas com a democratização da sociedade vislumbram a possibilidade de assumir a direção do Estado brasileiro, tanto mais urgente se coloca a tarefa de adquirir e exercitar a competência (política e técnica) de transcender a pedagogia da resistência e passar a alternativas demarcadas pela transparência e, portanto, pelo exercício efetivo da democracia (Ibidem, p. 192).

Este horizonte que o autor vislumbra, consiste na defesa da constituição da cidadania, conforme assinala:

> Trata-se de uma condição necessária para que a cidadania concretamente possa desenvolver-se e constituir-se para a grande maioria da população brasileira. 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. 192-193, grifo nosso).

A partir do exposto, podemos concluir a respeito das ideias do autor que a sua preocupação maior tem se voltado mais para a busca de solucionar a questão da travessia, termo muito utilizado por ele, ou seja, como fazer a passagem de uma sociedade marcadamente excludente, produtora de mercadorias, para uma sociedade socialista. Tendo em vista que o capitalismo, em sua "nova" face, passa a se apresentar de modo mais cruel e mais perverso e, ao mesmo tempo, rico em suas mediações, que acaba obnubilando o seu caráter contraditório, nada mais justo que procurar soluções "concretas" para os impasses que ele cria.

Assim, através da participação política e do engajamento de amplos setores da população brasileira na construção da cidadania, estaríamos superando uma fase que foi predominante na história da educação da década de 1980, que consistia na denúncia do capitalismo e na construção de propostas de caráter socialista.

Nos dias atuais, ao contrário, a realidade parece exigir dos inte-

lectuais, dos pesquisadores e educadores, outra forma de atuação. Esta múltipla e complexa realidade social passa a demandar dos seus sujeitos uma postura de intervenção prática e não mais apenas de denúncia e resistência ao capital.

Assim, tendo em vista que o capitalismo nem sequer realizou o seu projeto de desenvolvimento da cidadania, cabe às forças democráticas encampar a luta pelo alargamento dos direitos do cidadão.

Este processo de construção da pedagogia marxista no âmbito da área Trabalho e Educação, dos anos 1980 aos nossos dias, é, sem dúvida, rico e fecundo, por representar a soma de um conjunto de pesquisadores/educadores que, apesar de se diferenciarem nas formas de encaminhamento acerca da relação entre trabalho educação, têm como preocupação fundamental a construção de uma pedagogia marxista.

Na década de 1990, estes autores continuam reafirmando a existência destes problemas, como a complexidade da relação trabalho/educação, a fragilidade teórica no debate acerca dessa relação, o pouco avanço da teoria sobre educação e trabalho no Brasil, dificuldades por parte do educador em lidar com a área de conhecimento, entre outros.

No entanto, em decorrência da crise do socialismo, da crise do capital, estes problemas não apenas se acentuaram, como se tornaram cada vez mais complexos e de difícil solução.

É uma época muito propícia para o surgimento de muitas teorias que tentam explicar as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho. Começa a ser difundida, no Brasil, uma literatura estrangeira que põe em dúvida a validade da categoria do trabalho para explicar a práxis social. O Manifesto contra o trabalho, do grupo Krisis, de origem alemã, herdeiro da teoria crítica, que "adota uma perspectiva eurocêntrica, *soixante-huitarde* e semianarquista" (LOUREIRO, 2000, p. 182, grifo da autora), a divulgação das obras de Habermas, entre outros, passam a influenciar a produção no campo da educação.

Ao mesmo tempo em que se dá a influência desse tipo de orientação teórica no campo educacional, o espaço para a produção marxista parece estreitar-se cada vez mais no atual contexto histórico, marcado pela crise do capitalismo, pelas profundas transformações no mundo do trabalho, pelo chamado fim do "socialismo", entre outros.

Com isto, um novo dado surge para os pesquisadores da área que continuam insistindo na necessidade de buscar em Marx as bases fundamentais que permitem o aprofundamento teórico da relação

entre trabalho e educação. O debate agora não se situa apenas a partir do confronto entre a pedagogia burguesa e a pedagogia socialista. É preciso enfrentar, também, no próprio interior do marxismo, aquelas teorias que defendem que o trabalho não pode mais ser considerado, nos dias atuais, a categoria central.

Kuenzer, em recente texto, afirma que "há vários estudos que estão problematizando esta concepção" (1998, p. 66) de trabalho adotada pelo GT, que defende "a suposta superação da centralidade da categoria trabalho" (1998, p. 67).

Para ela, embora Frigotto tenha retomado esta discussão e afirmado a centralidade do trabalho, estes estudos ainda questionam se é possível explicar problemas como a exclusão plena, o desemprego, o subemprego e o trabalho informal, a partir desta categoria.

Assim, o enfrentamento das formulações frankfurtianas, neo-frankfurtianas, passa a se constituir noutra preocupação para os pesquisadores, a partir de meados da década de 1990 até os nossos dias.

Resumindo o debate acerca da relação trabalho-educação no Brasil, podemos afirmar que na década de 1980 houve um avanço teórico desta relação na medida em que se deu, de um lado, a apropriação das categorias do marxismo com o objetivo de compreensão do capitalismo e da crítica aos seus limites. De outro, na medida em que os educadores foram desmistificando o capitalismo, que suas críticas foram demonstrando sua incapacidade de resolver os problemas da humanidade, buscou-se no socialismo a sua superação. O embate teórico e o confronto entre a pedagogia burguesa e a pedagogia marxista se concretizou, no âmbito da relação entre trabalho e educação, a partir da formulação de propostas como escola unitária, politecnia, formação multilateral, entre outros.

Podemos, pois, dizer que o debate se centrava mais nos pares dialéticos capitalismo/socialismo, pedagogia burguesa/pedagogia marxista, formação unilateral/ formação multilateral, entre outros.

Com isto se deu ao mesmo tempo a superação das análises até então predominantes, que concebiam a educação limitada apenas ao mundo escolar. Esta visão foi modificada porquanto a educação passou a ser concebida como um processo que extrapola os muros da escola. Ou seja, trata-se de uma atividade que se dá em nível escolar e extraescolar. Assim, a educação passou a ser concebida a partir de uma articulação dialética com a totalidade social.

É importante assinalar que a ampliação deste enfoque na educação foi uma consequência, na área de Trabalho e Educação, da inversão das categorias educação e trabalho para trabalho e educação. A partir dos anos 1980, os seus pesquisadores passam a defender a

centralidade da categoria trabalho como o eixo articulador da relação entre trabalho e educação. Isto representava, sem dúvida, um avanço em termos de possibilidades de se abrir para novos horizontes.

Na década de 1990, os pesquisadores da área começam a chamar a atenção para a complexidade que a relação trabalho e educação vai assumindo, em razão da crise do capital, da chamada crise do socialismo real, da introdução, no Brasil, das teorias que negam a centralidade do trabalho, entre outros, e seus impactos na sociedade e, em decorrência, no setor educacional.

Após este percurso no debate acerca da relação trabalho-educação no Brasil, passaremos, agora, a levantar algumas questões que instigaram a nossa investigação.

Ao apreendermos as principais formulações teóricas destes pesquisadores da área Trabalho e Educação, que foram escolhidos para fins de análise, constatamos que embora tenham feito a inversão das categorias educação-trabalho para trabalho-educação, estas se encontram, em sua grande maioria, voltadas para o estudo do trabalho nas suas formas mais evoluídas da práxis social, ou seja, o trabalho como valor de troca, típico da sociedade moderna produtora de mercadorias.

A partir daquele novo encaminhamento, era de se esperar que as análises da relação trabalho e educação refletissem aquela inversão. No entanto, a crítica ao trabalho na forma que se apresenta na sociedade moderna produtora de mercadorias, na verdade, é que adquire centralidade nestas análises.

Apesar de não haver dúvidas quanto ao posicionamento genericamente favorável destes educadores à centralidade ontológica do trabalho, constatamos que esta categoria não foi submetida a um exame rigoroso para, em decorrência disto, prosseguir com a análise da relação trabalho e educação.

E isto tem dificultado uma melhor compreensão do que vem a ser trabalho no seu sentido ontológico e, ao mesmo tempo, sua distinção em relação ao trabalho abstrato. Mais grave ainda, como veremos a seguir, é que o insuficiente aprofundamento do trabalho no seu sentido ontológico acaba causando limites de análise a respeito da relação trabalho-educação no Brasil.

Portanto, tem sido frequente encontrar, nos textos de alguns autores, o uso destas categorias sem que haja uma maior preocupação com a sua fundamentação. A impressão que dá é que se trata de uma categoria que não precisa mais de nenhum aprofundamento. E, quando se trata de esclarecê-la melhor, inclusive para se contra-

por aos que defendem o fim da centralidade ontológica do trabalho, o máximo que encontramos são algumas citações e a referência a alguns autores, em geral em nota de rodapé, conforme vimos anteriormente.

Para demonstrar que a categoria ontológica do trabalho não se encontra satisfatoriamente esclarecida, tomemos, a exemplo, um texto de Kuenzer.

Analisando a categoria do trabalho, a autora faz a seguinte afirmação:

> Embora pareça claro que o GT tenha tomado a categoria trabalho na sua dupla dimensão, de produção do conhecimento, e em decorrência da relação dialética entre ação e consciência, da própria existência humana; da produção de mercadorias, através da forma histórica que assume no capitalismo, há vários estudos que estão problematizando esta concepção (KUENZER, 1998, p. 66).

Diante desta citação, nos perguntamos: o trabalho, no seu sentido ontológico, é produção de conhecimento e ao mesmo tempo produção de mercadorias? Afinal, o que a autora quis dizer exatamente com esta afirmação?

Neste labirinto de conceitos confusos, continua a autora:

> ao tomarmos como categoria de análise a concepção de trabalho em geral, na dimensão de produção da existência humana, em suas múltiplas possibilidades, embora determinadas em última instância pela lógica da mercadoria, a educação será sempre uma categoria fundamental para a construção da cidadania (KUENZER, 1998, p. 69).

A nossa interpretação desta citação é a seguinte: ela quis dizer que o trabalho em geral (ontológico) é determinado pelo trabalho regido pela lógica da mercadoria. Ora, se o trabalho, enquanto processo de autoconstrução humana, na sua natureza, já contém elementos da lógica da mercadoria, perguntamos: então a essência humana é capitalista? Obviamente, a autora não defende esta concepção, no entanto, queremos chamar a atenção para as implicações que formulações como estas podem ter na condução teórica.

Enfim, formulações como estas, além de não esclarecer em que consiste a categoria do trabalho[24] no seu sentido ontológico, con-

---

[24] Laura Pizzi, em sua tese de doutorado "Politecnia" e omnilateralidade no Brasil: um olhar crítico, (PUC/São Paulo, 1999), nas suas considerações finais, afirma o seguinte: "Quanto aos autores nacionais, é importante ainda avaliar nas suas obras um ponto fundamental, qual seja, o conceito de trabalho que orienta suas teorizações. Nos quatro, Machado, Kuenzer, Frigotto e Nosella, foi possível perceber

tribuem para confundir a distinção entre este e o trabalho abstrato.

Finalmente, constatamos que estas análises, ao se deterem na crítica ao trabalho na sua forma capitalista, acabam deslocando a centralidade ontológica do trabalho para a centralidade da política. Em outras palavras, a categoria ontológica do trabalho deixa de ser central e no seu lugar instaura-se a categoria da política.

Como consequência, as propostas resultantes destas análises apontam para a necessidade de uma intervenção na realidade brasileira, norteada pela problemática da construção da cidadania, da luta pela ampliação da democracia, da participação nas instâncias políticas e deliberativas, entre outras.[25]

Como pretende Kuenzer,

> há que avaliar até que ponto nossa produção teórica subsidia a construção de novas e melhores alternativas para as questões da educação dos trabalhadores e dos excluídos, que têm sido postas pelo modelo de desenvolvimento em curso (1998, p. 71).

A partir desta afirmação, perguntaríamos: isto não significaria que o patamar máximo que se vislumbra é a luta pela ampliação dos direitos e a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, dos excluídos? Mas será este o limite máximo de possibilidades da humanidade?

Frigotto, indo um pouco mais adiante, propõe, como vimos, uma radicalidade democrática, a partir da luta política por uma educação que tenha no seu horizonte o socialismo. [26]

Será que os caminhos propostos pelos pesquisadores da área nos conduzirão a uma apreensão efetivamente radical da relação trabalho-educação no Brasil e no mundo?

Acreditamos que a resolução destas questões implica a necessidade de tomarmos o debate da relação entre trabalho e educação

---

que não diferenciam práxis de forças produtivas. Toda ação humana é trabalho. Não existindo essa diferenciação, não é possível diferenciar também trabalho de não-trabalho, trabalhadores de não-trabalhador" (p. 197).

[25] Estas propostas encontram-se, em geral, baseadas na tese da democracia como valor universal, de Carlos Nelson Coutinho, amplamente aceita pela maioria dos intelectuais (e partidos) de esquerda do Brasil.

[26] Nas entrelinhas, as análises e a suas decorrentes propostas elaboradas por estes educadores indicam-nos que elas refletem, no plano mais amplo, uma determinada concepção sobre as formas de enfrentamento e superação do capitalismo, atualmente em voga no mundo. Estamos nos referindo à chamada via democrática para o socialismo.

não a partir daquilo que é, mas no seu dever-ser, isto é, naquilo que pode vir-a-ser.

Evidentemente, isto pressupõe a retomada das categorias marxianas, aquelas fundantes e fundadas, o que nos obriga a esclarecer que estas últimas exibem uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, uma dependência ontológica ante àquelas primeiras.

Como já observamos várias vezes, dentre as categorias do marxismo, o trabalho, no seu sentido ontológico, ocupa um lugar de destaque por ser nele que se explicita a gênese e o desenvolvimento do ser social.

Porém, sendo o trabalho a base ineliminável do ser social, a sua existência só se efetiva no contexto da reprodução social. Contudo, isto não significa dizer que o processo de reprodução social se limite ao processo de trabalho. Em outras palavras, a totalidade social, que é, para Lukács, formada de complexos de complexos, embora tenha no trabalho o seu fundamento originário, a ele não se reduz.

Neste sentido, este contínuo processo de reprodução social vai originando uma infinidade de categorias sociais, a exemplo da fala, do direito, da educação, entre outras, que não pertencem mais ao trabalho, sem que isto resulte numa ruptura com este.

Apreender o conjunto destas questões, quais sejam, as relações e mediações entre trabalho, reprodução e a educação, suas distinções, entre outras, é, pois, fundamental para superar estes limites verificados nas análises da relação trabalho e educação no Brasil.

CAPÍTULO 3
O TRABALHO EM MARX E LUKÁCS

"As categorias são formas de ser, determinação da existência".
Karl Marx

O estudo da categoria trabalho a partir da perspectiva da ontologia de Marx não é tarefa fácil, pois trata-se de um objeto complexo e amplo, requerendo uma delimitação e uma precisão dos nossos pontos de partida e de chegada.

Devido à complexidade do objeto, algumas questões nortearão o nosso estudo, a saber:

- o que é trabalho para Marx e qual a sua estrutura ontológica?

- como surge o trabalho?

- como o trabalho transforma a natureza, o homem e o seu mundo exterior?

- por que o trabalho é, em Marx, uma categoria central?

- por que o trabalho possibilita o desenvolvimento das potencialidades humanas?

Essas questões pressupõem que não estamos nos referindo ao trabalho na forma que adquire nas diferentes formações sociais, como o trabalho escravo, o trabalho servil, o trabalho assalariado, entre outros, característico de um determinado modo de produção

material. Ou seja, não é nossa intenção verificar o que são e como surgem, por exemplo, o trabalho escravo, o trabalho assalariado, entre outros.

Significa dizer, em outras palavras, que nessa investigação, nosso objeto consiste na análise do trabalho enquanto produtor de valor de uso e não no trabalho que produz valor-de-troca, característico da sociedade atual e que é denominado trabalho abstrato. Também não serão objeto de análise as manifestações fenomênicas atuais do trabalho em suas diversas formas de apresentação, a exemplo do trabalho informal, do trabalho como gerador de renda mínima, de autosustentação, entre outros.

Assim, o nosso objetivo é verificar qual a compreensão de Marx acerca da categoria do trabalho no seu aspecto estrito, ou seja, no seu sentido ontológico. Isto será feito a partir de uma abstração[27] ou seja, realizaremos um estudo da categoria do trabalho enquanto produtor de valor-de-uso, separado de suas formas ulteriores de desenvolvimento.

No decorrer dessa análise, serão bastante enriquecedoras as contribuições de Lukács, por se tratar de um filósofo do marxismo contemporâneo que, do nosso ponto de vista, muito contribuiu para o resgate da ontologia marxiana. Além disso, ele realizou uma abstração da categoria do trabalho em Marx, mantendo-se fiel à sua perspectiva ontológica,[28] coisa atualmente rara na literatura marxista

---

[27] Etimologicamente, a palavra abstração vem do latim tardio *abstractio*, de *abstrahere*, que significa separar de. Dentre alguns conceitos em Japiassu e Marcondes, encontra-se: "Operação do espírito que isola, para considerá-lo à parte, um elemento de uma representação que não se encontra separado na realidade. Ex.: a forma de um objeto independentemente de sua cor" (Cf. H. Japiassu; D. Marcondes, Dicionário básico de filosofia, 1993, p. 11). Marx, no Prefácio de A ideologia alemã (1987, p. 26), demonstra que é possível fazer abstração, enquanto momento projetado na imaginação, sem cair no idealismo da filosofia hegeliana. Para isto, não se pode perder de vista que o ponto de partida é sempre o homem, na sua forma de produção e reprodução social: "Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação".

[28] Esta não é, atualmente, uma tarefa nada fácil. Com o desenvolvimento do capitalismo e suas complexas formas de organização do sistema produtivo, as novas relações de trabalho, as novas formas de gerenciamento da produção, a incorporação de jovens, mulheres, entre outros, no mundo do trabalho, têm surgido muitas teorias voltadas para a explicação destes fenômenos. Apenas para ficarmos no campo marxista, consideramos que o que caracteriza hoje o confronto de ideias é a questão: a categoria do trabalho, na atualidade, pode servir de modelo

em geral.

Na sua principal obra, a Ontologia do Ser Social,[29] o filósofo húngaro se debruça sobre a análise da categoria do trabalho, na Segunda Parte intitulada "Os complexos problemáticos mais importantes", na qual desenvolveu um capítulo denominado "O Trabalho". Aqui, Lukács desenvolve as determinações fundamentais da categoria do trabalho, insistindo que se trata de uma maneira abstrata, embora necessária, de abordar esta questão. O autor, ao tratar da categoria do trabalho em Marx, afirma que não é tarefa nada fácil:

> Até agora nos preocupamos apenas em fixar esse caráter originário do trabalho, deixando para análises ulteriores as suas formas mais desenvolvidas e complexas que surgem no pôr econômico-social do valor de troca e nas inter-relações entre este e o valor de uso. É certamente difícil manter sempre com coerência esse nível de abstração, no sentido marxiano, sem fazer alusão, nas análises singulares, a fatos que já pressupõem circunstâncias mais concretas, condicionadas pela respectiva sociedade (LUCKÁCS, 2013, p. 77).

O autor está dizendo, em outras palavras, o quanto é difícil analisar o trabalho na sua forma originária, sem se voltar para a relação que há entre este e aquele mais desenvolvido, que já se encontra constituído na totalidade do ser social.

Apesar desta dificuldade, ele chama a atenção para a importância deste procedimento, ou seja, tomar a categoria trabalho de modo abstrato, pois isto permite apreender os elementos que constituem a sua natureza essencial.

---

para explicar a práxis social? Atualmente, uma tendência que vem sendo disseminada no Brasil, que nega a potencialidade dessa categoria, é representada pelo grupo alemão Krisis, conforme mencionamos, considerado também parceiro da teoria crítica, sendo Habermas um dos mais importantes intelectuais defensores da substituição da centralidade do trabalho pela comunicação. Autores de grande importância nas ciências sociais, a exemplo de Gorz, Offe, Schaff, também convergem para esta posição.

[29] A Ontologia (seu título em alemão é *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Sein,* e em italiano, *Per una Ontologia dellÉssere Sociale*), é composta de duas partes, totalizando oito capítulos (quatro em cada). No Brasil, existia apenas a tradução, feita por C. N. Coutinho, do IV Capítulo da Primeira Parte, Os princípios ontológicos fundamentais de Marx (São Paulo, Liv. Ed. Ciências Humanas, 1979b) e A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel (São Paulo, Liv. Ed. Ciências Humanas, 1979a), que é o III Capítulo da Primeira Parte. Existia, ainda, a tradução de alguns capítulos que não foram publicados, a exemplo de O Trabalho, feita por I. Tonet (96 páginas), que constitui o I Capítulo da Segunda Parte, bem como A Reprodução (247 páginas), feita por Sergio Lessa. Em 2012 a Boitempo publica a Primeira Parte e, em 2013, a Segunda Parte, constando, nesta, a tradução de Ivo Tonet do Capítulo O trabalho.

Como ele mesmo diz, é esta a razão do seu procedimento:

> devemos considerar o trabalho apenas no sentido estrito do termo, na sua forma originária, como órgão do intercâmbio orgânico entre homem e natureza. Somente desta maneira é que poderemos realçar aquelas categorias que nascem de um modo ontologicamente necessário daquela forma originária e que por isso fazem do trabalho, o modelo da práxis social em geral (LUCKÁCS, 2013, p. 77).

O presente capítulo buscará a resolução daquelas questões norteadoras e adotaremos este procedimento lukacsiano, uma vez que permitirá apreender o desenvolvimento da categoria do trabalho em Marx. Embora Marx seja a nossa base fundamental, buscaremos também nos apoiar em Lukács, dada a relevância de sua contribuição neste debate, conforme assinalamos anteriormente.

3.1 Conceito e estrutura ontológica do trabalho

Ao buscar as determinações fundamentais da categoria do trabalho em Marx, consideramos necessário começar perguntando: o que Marx entende por trabalho?

De acordo com ele, trabalho

> é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana (MARX, 1996, p. 208).

Esta citação, muito conhecida pelo fato de aparecer frequentemente nas obras de Marx, chegando inclusive a se repetir várias vezes numa mesma obra, como é o caso de O Capital, expressa a sua concepção de trabalho.

Nela, duas categorias às quais, de entrada, Marx faz referência, são a atividade dirigida e o valor-de-uso, ao afirmar que o trabalho é uma atividade dirigida, cujo objetivo é criar valores de uso. A partir daí, perguntamos: as palavras trabalho e atividade têm significados idênticos? O emprego delas, em Marx, não tem gerado confusões? Para precisar o uso destes termos, é necessário situar, de modo geral, estas categorias no âmbito do pensamento de Marx.

O ponto de partida para a construção de sua concepção de trabalho foi a leitura crítica da Fenomenologia do espírito de Hegel,[30]

---

[30] Uma reflexão sobre a importância da categoria do trabalho em Hegel, a partir desta obra referida, foi realizada por J. J. Ranieri e publicada na Revista Práxis,

pois nesta obra o conceito de atividade ocupa um lugar determinante. Na sua obra Manuscritos econômico-filosóficos, encontramos de modo mais explícito a concepção marxiana de trabalho.

Marx parte da afirmação de Hegel, segundo a qual o trabalho é o "ato pelo qual o homem se produz a si mesmo". No terceiro Manuscrito,[31] na parte sobre a Crítica da dialética e da filosofia de Hegel, Marx reconhece que o mérito de Hegel foi justamente ter percebido a importância do trabalho no processo de gênese e desenvolvimento do ser social:

> O grande mérito da *Fenomenologia* de Hegel e do seu resultado final - a dialética da negatividade, enquanto princípio motor e criador - reside, em primeiro lugar, no fato de Hegel conceber a autocriação do homem como processo, a objetivação como perda do objeto, como alienação e como abolição da alienação; e no fato ainda de apreender a natureza do *trabalho* e conceber o homem objetivo (verdadeiro, porque homem real), como resultado do seu *próprio trabalho* (MARX, 1993, p. 245, grifo do autor).

Marx reconhece, contudo, que Hegel acabou construindo um conceito abstrato, uma vez que "O único trabalho que ele [...] entende e reconhece é o trabalho *intelectual abstrato"* (MARX, 1993, p. 246, grifo do autor).

Marx negou a concepção hegeliana do trabalho como algo puramente espiritual e afirmou a atividade material como responsável pela autoconstrução humana.[32]

Assim, Hegel acertou ao descobrir o caráter teleológico do trabalho. O problema, conforme Marx identificou, é que ele fez da teleologia o motor da história, o que acabou gerando um problema:

---

n. 4, junho/1995. Neste texto, o autor se apoia nas reflexões realizadas por J. H. Santos, na sua obra Trabalho e riqueza na Fenomenologia do Espírito de Hegel, São Paulo, 1993.

[31] A obra Manuscritos econômico-filosóficos encontra-se organizada em Primeiro Manuscrito, Segundo Manuscrito e Terceiro Manuscrito.

[32] Isto significou uma oposição radical à filosofia idealista hegeliana, visto que ele descobria uma filosofia fundada na materialidade do ser social. A categoria do trabalho é fundamental para entender o processo de ruptura de Marx com Hegel. Não podemos aqui desenvolver este debate, mas para uma leitura sintética, porém densa, sobre a ruptura de Marx com Hegel, ver, entre outros, os seguintes livros: Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, o texto Crítica da dialética e da filosofia de Hegel, 1993, p. 237-262; Lukács, A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel, 1979a e Os princípios ontológicos fundamentais de Marx, 1979b. Cf. também, C. Frederico, O jovem Marx: as origens da ontologia do ser social, 1995.

a antinomia entre causalidade e teleologia.[33] Marx, em contrapartida, limitou a teleologia à práxis humana, ao trabalho. Nele, causalidade e teleologia não existem de maneira dissociada. Isto significa dizer, em outras palavras, que sociedade e natureza, teoria e prática, ação e pensamento, entre outros, coexistem de modo dialeticamente relacionado. É, pois, através da categoria do trabalho que Marx demonstra como a história humana se origina e se desenvolve, tendo como base a relação entre teleologia e causalidade.

Márkus (1974), ao fazer um estudo das obras do jovem Marx,[34] constata que a descoberta da categoria do trabalho foi determinante na elaboração do seu materialismo histórico:

Seu materialismo filosófico realiza-se como totalidade lógica apenas quando ele descobre o papel do trabalho na formação do homem e da história: os *Manuscritos* parisienses do verão de 1844 assinalam precisamente essa reviravolta (MÁRKUS, 1974, p. 31).

---

[33] Kosik, no texto "A filosofia do trabalho", que faz parte da sua obra Dialética do concreto (1986), afirma que frequentemente as abordagens descrevem "que no trabalho a causalidade se entrelaça com a teleologia – ou com ela se funde em uma forma específica – ou ainda que o trabalho é o ponto onde o animalesco se transforma no humano, e, portanto, o ponto de nascimento do homem" (1986, p. 181). Do seu ponto de vista, essas abordagens são parciais "e fogem à problemática que só se manifesta na constatação de que, além dos pares dialéticos citados e investigados (causalidade-teleologia, animalidade-humanidade), no processo de trabalho se podem descobrir *outros* pares dialéticos: necessidade e liberdade, particular e universal, real e ideal, interior e exterior, sujeito e objeto, teoria e *práxis*, homem e natureza, e mais outros" (1986, p. 181, grifo do autor). Ao criticar a ausência de outros pares dialéticos na análise do trabalho, ele cita especificamente Lukács e a sua obra "*Der junge Hegel*", Berlim, 1954. Esta crítica representa o desconhecimento, por parte do autor, da Ontologia do ser social de Lukács. No II Capítulo desta sua obra intitulado O Trabalho, a análise lukacsiana do trabalho não se restringe apenas aos pares dialéticos causalidade-teleologia, animalidade-humanidade, mas apresenta diversas categorias que permitem fazer a mediação entre a práxis social e o trabalho.

[34] Para acompanhar o desenvolvimento do pensamento de Marx, sugerimos a leitura da obra de G. Màrkus, A teoria do conhecimento no jovem Marx, 1974a. O autor divide a produção de Marx em 3 grupos: (1) **antes de 1843**, cujas obras (a tese de doutorado, os artigos em *Anekdote* e *Reinische Zeitung*), representam o ponto de partida da sua evolução: a filosofia idealista, jovem-hegeliana e sua perspectiva sociopolítica; (2) **1843 e começo de 1844** - indicam uma transição para o comunismo científico e o materialismo dialético, com a produção do Manuscrito de Kreutznach (crítica da teoria hegeliana da política) e de artigos publicados nos *Anais Franco-Alemães*; (3) **1844** - Marx aborda os problemas da filosofia e da economia política a partir da ideologia científica da classe operária e a crítica às diferentes correntes ideológicas na Alemanha, com a publicação dos Manuscritos Econômico- Filosóficos, A sagrada família, A ideologia alemã.

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, Marx utilizou a palavra alemã *Lebenstätigkeit*, (*Leben* = vida, estar vivo, viver, existir; *Tätigkeit* = atividade, ação), que quer dizer atividade vital[35]. Encontramos, ainda, muitas expressões correlatas, como atividade prática humana e vida produtiva.

Em A ideologia alemã, produzida em 1845-1846, e nas Teses sobre Feuerbach, Marx usa os termos atividade humana sensível, atividade humana e atividade objetiva. Ele utiliza, ainda, a expressão atividade prática, em várias passagens da obra,[36] convergindo, estas expressões, para o mesmo sentido. No Primeiro Manuscrito, ele pergunta: "o que é a vida senão atividade?" (MARX, 1993, p. 163).

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, o autor afirma:

> o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva*, aparece agora ao homem como o único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É a vida criando vida (MARX, 1993, p. 164, grifo do autor).

Nesta citação, Marx aponta duas características fundamentais do trabalho, portanto, da atividade vital humana: assegurar, de um lado, a existência física dos indivíduos e, de outro, a da sociedade.

Para que os indivíduos sobrevivam enquanto seres vivos, biológicos, é preciso, antes de tudo, que sejam capazes de satisfazer suas necessidades básicas, como alimentar-se, beber, vestir-se, entre outras.

A satisfação de suas necessidades se faz mediante a produção de "algo" que possa, efetivamente, ser útil à satisfação daquela necessidade. Produzir algo, tendo em vista a superação de uma dada necessidade, é o mesmo que dizer: produzir valor.[37] Estamos nos re-

---

[35] A expressão atividade vital, bastante frequente nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, aparece nos seguintes textos: "O Trabalho alienado", do Primeiro Manuscrito e "Propriedade privada e comunismo", do Terceiro Manuscrito.

[36] Cf. A ideologia alemã, 1987, p. 12-38.

[37] O emprego da palavra valor deve ser entendido no sentido do valor-de-uso, de forma a evitar possíveis equívocos. Não é nosso objetivo fazer uma discussão sobre o conceito de valor em Marx. Isto requer, sem dúvida, um tratamento mais rigoroso do seu pensamento, sobretudo a partir dos volumes de O Capital. Numa carta endereçada a Kugelmann, em 11 de julho de 1868, ele afirmava: "mesmo que não houvesse um capítulo sobre 'valor' em meu livro, a análise das relações reais que fiz encerraria a prova e a demonstração da real relação de valor. Todo aquele palavreado sobre a necessidade de provar o conceito de valor vem da total ignorância, tanto do assunto tratado, quanto do método científico" (In: BOTTOMORE, 1983, p. 398). E, num de seus últimos escritos, de 1880, sobre economia

ferindo àquela categoria presente no conceito de trabalho em Marx, que é o valor-de-uso.

No volume I de O Capital, Marx (1996, p. 42) assim o descreve: "A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso". Mais adiante, ele afirma que "O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo" (Ibid., p. 42). Marx assinala que, numa sociedade desigual, "os valores-de-uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor-de-troca" (Ibid., p. 43).

Significa dizer, portanto, que numa sociedade produtora de mercadorias, as mercadorias, os objetos, têm valor-de-uso, isto é, eles têm de forma diversa, alguma utilidade para os homens.

A questão, segundo Marx, é que numa formação social baseada no antagonismo capital e trabalho, estes valores passam a existir como valores-de-troca. Assim, tudo aquilo que o homem produz, resultando nas objetivações humanas, transforma-se em mercadorias. Estas são úteis para os homens, portanto, são valores que desempenham uma dada função na vida dos homens, na medida em que servem para suprir suas necessidades. O problema, conforme Marx observou, é que não há uma apropriação coletiva dos bens produzidos pelo homem.

É nesse contexto que os valores produzidos pelos homens passam a ter um caráter de troca. Trata-se, neste caso, de "uma formação social em que o processo de produção domina o homem e não o homem o processo de produção" (MARX, 1996, p. 90).

Embora seja difícil discutir o valor-de-uso sem fazer referência ao valor-de-troca, retornemos àquela citação na qual Marx expõe o seu conceito de trabalho.

O que distingue, para Marx, a atividade humana da atividade ani-

---

política, Marx afirma: "Não procedo à base de 'conceitos' e, portanto, também não a partir do 'conceito de valor' [...] Parto da mais simples forma social na qual o produto do trabalho na sociedade contemporânea se manifesta, que é a 'mercadoria'. É isso que eu analiso e, em primeiro lugar, para estar seguro, na forma em que ela aparece" (Op. cit., p. 396-397, grifo do autor). Bottomore (Ibid., p. 397), situando o leitor sobre as controvérsias existentes entre não marxistas e marxistas, acerca do conceito de valor em Marx, considera que, para Marx, "O valor não é uma relação técnica, mas uma relação social entre pessoas que assume uma forma material específica sob o capitalismo, e portanto aparece como uma propriedade dessa forma. Isso sugere, em primeiro lugar, que a generalização do trabalho humano como mercadoria é específica ao capitalismo e que o valor, como conceito de análise, é igualmente específico ao capitalismo. Em segundo lugar, sugere que o valor não é apenas um conceito com uma existência puramente mental, mas que ele tem existência real, constituindo as relações de valor a forma particular assumida pelas relações sociais capitalistas".

mal é o modo pelo qual cada um satisfaz suas necessidades.

A forma pela qual o homem satisfaz as suas necessidades se dá pela criação de valores-de-uso. Mas, segundo Marx, para criar um valor-de-uso, o homem tem que se apropriar da natureza, isto é, transformá-la conforme seus desejos, o que implica que esta atividade é, na sua essência, dirigida, orientada. E pressupõe uma relação entre o homem e a natureza.

Mas o que faz com que o trabalho humano se constitua numa atividade dirigida?

Essa questão nos remete para a estrutura ontológica do trabalho, ou seja, para a apreensão dos elementos essenciais que permitem explicar, de maneira mais aprofundada, a concepção da categoria trabalho em Marx.

A atividade dirigida é aquela que se realiza mediante o estabelecimento prévio de uma finalidade. O homem, ao estabelecer um objetivo, passa a dirigir seus atos em função daquilo que pretende atingir.

Marx, em várias passagens dos Manuscritos Econômico-filosóficos, em O Capital, entre outras obras, denomina esta atividade de atividade vital consciente. Este tipo de atividade é característico apenas do mundo do homem. Só o homem é capaz de realizar uma atividade dirigida, ou seja, conscientemente orientada. Por quê? De acordo com a perspectiva marxiana, trata-se de um tipo de atividade específica que só se efetiva mediante uma consciência que orienta seu processo. Assim, quando o homem idealiza uma ação, ele não só imaginou aquele ato em si, como conseguiu prever todo o seu processo.

Contudo, não significa dizer que aquela sua idealização resulte exatamente naquilo que ele havia imaginado. O resultado, muitas vezes, pode ser completamente diferente do imaginado. Mas, mesmo que aquele projeto resulte num outro completamente diferente, não elimina o fato de se tratar de um processo que foi precedido de ideação e busca de meios para tornar concreto aquele projeto até então imaginário.

Na citação abaixo, Marx demonstra por que a atividade conscientemente orientada é uma característica apenas do mundo dos homens:

> Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação

> do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p. 202).

Nesta citação, Marx chamou a atenção para o fato de que a ação do homem é sempre dirigida por uma finalidade. Ao pôr uma finalidade, o homem, antes de executá-la, pensa nas possibilidades concretas de efetuá-la, procurando identificar no seu meio ambiente os materiais disponíveis para a sua realização, entre outros.

O exemplo abaixo, retirado de Marx (1996, p. 50), é bastante ilustrativo:

> Antes de surgir um alfaiate, o ser humano costurou, durante milênios, pressionado pela necessidade de vestir-se. Mas o casaco, o linho, ou qualquer componente da riqueza material que não seja dado pela natureza, tinha de originar-se de uma especial atividade produtiva, adequada a determinado fim, e que adapta certos elementos da natureza às necessidades particulares do homem.

A partir deste exemplo, Marx quer dizer que o homem encontra na natureza os meios indispensáveis para suprir suas necessidades. No entanto, a natureza não se apresenta ao homem sob a forma já adequada à satisfação das suas necessidades. Assim, ele terá que transformar aqueles meios já encontrados na natureza, de forma a adequá-los às suas necessidades.

Lukács, no capítulo O Trabalho (2013, p. 53), resgata dois elementos que constituem a essência da categoria trabalho em Marx:

> um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo.

O primeiro elemento é identificado como o pôr teleológico, o qual, segundo ele, "em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins" (Ibid., 2013, p. 48). A teleologia consiste num ato de idealizar, com antecedência, a finalidade de uma ação. O segundo, por sua vez, consiste num "princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência" (Ibid., p. 48). Trata-se do conceito de causalidade, que constitui os nexos causais do mundo objetivo. Em síntese, de acordo com o autor húngaro, a teleologia e a causalidade compõem a estrutura dinâmica do trabalho, e mesmo sendo princípios heterogêneos pos-

suem uma dinâmica indissociável.

Pode-se dizer, a partir daí, que as formas de sociabilidade até então conhecidas resultam deste processo ontológico fundamental. Essa tese não anula em nada o fato de uma sociedade atingir um grande desenvolvimento de suas forças produtivas. Ou seja, de acordo com a perspectiva marxiana, por mais que a sociedade se desenvolva em termos de avanço científico e tecnológico, tal desenvolvimento tem como base ineliminável a relação homem e natureza. Em outras palavras, para Marx, o desenvolvimento de uma sociedade não implica uma ruptura com a natureza, ao contrário, sem natureza não há possibilidade alguma de, sequer, o homem existir como ser físico, biológico.

Mas, voltemos aos elementos ontológicos fundamentais do trabalho, à teleologia e à causalidade. Estes dois elementos são decisivos no processo de produção. A construção de algo novo, de uma nova realidade, só pode se efetivar a partir de uma inter-relação dinâmica entre estes dois elementos. Assim, temos de um lado um sujeito que põe uma finalidade, que estabelece um fim, transformando essa ideia em algo materialmente existente. De outro, temos a natureza com suas próprias qualidades e propriedades. Isto corresponde, na terminologia marxiana, a uma objetivação.

Nos Manuscritos Econômico-filosóficos, Marx afirma que o produto do trabalho é resultado do trabalho fixado num objeto, a objetivação: "O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física,[38] é a *objetivação* do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação" (MARX, 1993, p. 159, grifo do autor).

Segundo Lessa (1996, p. 10), a objetivação "é o complexo de atos que transforma a prévia-ideação, a finalidade previamente construída na consciência, em um produto objetivo". Ainda segundo o autor, na sua obra Trabalho e ser social, objetivação "é o momento do trabalho pelo qual a teleologia se converte em causalidade posta, sempre com alguma transformação do real, dando origem a um ente ontologicamente distinto do seu criador" (LESSA, 1997a, p. 115).

Como vimos, o momento que antecede a objetivação, é a prévia-ideação. Portanto, não existe possibilidade alguma de objetivação se, antes do processo de trabalho, não se partiu desta etapa anterior, qual seja, o momento da prévia-ideação.

---

[38] Esta palavra "física", segundo comentários feitos pela professora Betty Oliveira sobre problemas de tradução, não existe no texto original alemão. E onde lê-se "constitui simultaneamente a sua...", seria: "constitui-se a sua objetivação".

O momento da prévia-ideação é abstrato, conforme acentua Lessa na sua obra A ontologia de Lukács. Mas é necessário esclarecer, conforme o autor chama a atenção, que o fato de a prévia-ideação se constituir num momento abstrato, "não significa que não tenha existência real, que não exerça força material, na determinação dos atos sociais" (LESSA, 1997b, p. 24). Enfim, a prévia-ideação, embora seja abstrata, não fica impedida de exercer um papel fundamental na sociabilidade humana. Diz Lessa que, ao contrário,

> *justamente por ser abstrata*, é que a prévia-ideação pode cumprir uma função tão importante na vida dos homens. Só enquanto abstratividade pode ela ser o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam, idealmente, os resultados de sua práxis (Ibid., p. 25, grifo do autor).

Portanto, esclarecida esta questão, indagaríamos: será que o que determina a prévia-ideação é a sua capacidade de objetivação? Em outras palavras, "a prévia-ideação só pode ser prévia-ideação se for objetivada", conforme entende Lessa?[39]

Para nós, está claro que é impossível qualquer objetivação sem o ato de pôr, ou seja, sem o estabelecimento prévio de uma ideia. Mas é perfeitamente possível que uma prévia-ideação não se concretize na prática, ou seja, que não se objetive. Portanto, não é por ela não se objetivar que deixa de ser uma prévia-ideação.

A partir destes conceitos, podemos chegar às seguintes conclusões: 1. sem homem e sem natureza não há possibilidade de objetivações. É o que Marx chamou *de "*metabolismo entre o homem e a natureza*"*. Em outros termos, trata-se de uma subjetividade objetivada, isto é, as ideias que, pelo ato do trabalho, se transformam em realidade, resultando em objetos; 2. embora o sujeito seja distinto do objeto, há entre eles uma relação que os torna ontologicamente indissociáveis.

Assim, o trabalho consiste num processo dialético cujo ponto de partida é o ato de pensar ou planejar determinada ação e o ponto de chegada uma ideia tornada real, concreta, objetivada. É o que corresponde, portanto, a uma subjetivação objetivada.

Marx chama a atenção o tempo todo para esta questão por ser fundamental para entender o processo de construção do real. A realidade não é resultado da imaginação dos homens, conforme Marx, em A ideologia alemã (1987, p. 37), assinala: "não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos

---

[39] Cf. Op. cit., p. 25.

homens pensados, imaginados e representados [...]; parte-se dos homens realmente ativos...".

Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (1993, p. 251) afirma que "Nem a natureza objetiva, nem a natureza subjetiva se apresenta (sic) imediatamente ao ser humano numa forma adequada". Com isto ele quer dizer que o mundo dos homens bem como o próprio homem são resultado da sua atividade produtiva, baseado numa insuprimível relação homem-natureza.

Conforme assinalamos anteriormente, de acordo com o ponto de vista marxiano, podemos conceber a existência da natureza sem o homem, mas um mundo humano socialmente desenvolvido é impossível sem a natureza.

Sendo a objetivação um momento efetivo do processo de trabalho, é preciso fazer uma observação importante para não limitar a concepção de trabalho de Marx à criação daqueles objetos considerados como efetivas necessidades do homem. Em outras palavras, para a concepção marxiana, as necessidades humanas não se limitam apenas à reprodução biológica do indivíduo, a exemplo da produção de alimentos, vestimentas, entre outras. Na medida em que o homem vai satisfazendo determinadas necessidades, outras vão surgindo, o que permite a continuidade e a evolução da história humana.

Para fins de ilustração, tomemos a arte, a poesia, a literatura, a música, que resultam em objetivações humanas e surgiram da necessidade de o homem se expressar enquanto ser genérico.

Nesse sentido, não se pode conceber a objetivação apenas como o resultado de algo imediatamente identificado a um objeto que se produz numa relação direta entre homem e natureza (por exemplo, o processo de produção automobilística).

Para clarear esta questão, é importante recorrer a Lukács, pois encontra-se relacionada com a discussão feita por ele, na Reprodução (2013, p. 180), sobre os pores teleológicos. Segundo o autor, estes são de duas formas: (1) "pores que buscam realizar uma transformação de objetos da natureza (no sentido mais amplo possível da palavra, incluindo, portanto, também a força da natureza), visando realizar fins humanos" e (2) "pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens, visando levá-los a executar os pores desejados".

Os pores teleológicos primários dizem respeito diretamente à relação entre homem (sociedade) e natureza, ou seja, aqueles que se encontram presentes na gênese ontológica do trabalho. Já os pores teleológicos secundários, que consistem na ação dos homens sobre

os homens, fazem parte das formas mais evoluídas da práxis social.

Lukács chama a atenção para uma questão fundamental: por serem identificados como primários e secundários, não há aí qualquer atitude valorativa ou hierarquização das categorias. Isto fica claro quando o autor analisa o processo real de gênese e desenvolvimento do ser social, ao concluir que a existência de categorias sociais mais complexas só se tornou possível a partir daquelas que as precederam. Assim, o trabalho, como a categoria que funda a nova realidade, fez derivar outras categorias, a exemplo da ciência, da religião, da educação, da política, entre outras. Mas isto não significa dizer que, pelo fato de ser uma categoria originária e central, as atividades dos homens, ante a toda a complexidade adquirida no mundo atual, possam se reduzir ao trabalho. Tal redução teria, como consequência, o empobrecimento da concepção de trabalho em Marx.

Em síntese, tudo isso nos leva a concluir que, para Marx, as objetivações humanas terão sempre como base ineliminável a natureza e a sociedade.

Lukács, no IV Capítulo de sua Ontologia do ser social, intitulado "Os princípios ontológicos fundamentais de Marx" (1979b, p. 17), ao analisar, a partir de Marx, a relação ontológica entre natureza e sociedade, afirma:

> Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados 'domínios do espírito'.

E continua: "As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais" (Ibid., p. 17).

Mas o trabalho, ao operar uma transformação da natureza, construindo uma nova realidade, também provoca, simultaneamente, uma transformação no sujeito que trabalha. Como isto se dá? É nesta questão que iremos nos deter.

3.2 Trabalho: atividade que transforma o homem e o seu mundo exterior

Marx demonstrou que nesse metabolismo homem/natureza, mediado pelo ato do trabalho, ocorre um processo de simultânea transformação: o homem não apenas transforma a natureza, mas ele próprio também se transforma:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1996, p. 202).

Seria interessante retornar um pouco àquela discussão sobre a estrutura ontológica do trabalho, a partir de alguns exemplos, para fazer a demonstração marxiana acerca da transformação que o trabalho opera no sujeito e no seu mundo exterior.

Segundo Marx, o homem, antes de tornar concreta, antes de transformar em objetos a sua idealização, planeja todo o processo, antecipando-o previamente na imaginação. Uma ideia, um projeto que se tenha em mira, só pode se objetivar mediante a seguinte condição: de um lado, a existência de um ser que põe finalidades, que dirige conscientemente a sua ação em função daquilo que pretende atingir; de outro, um ser natural, com suas próprias características naturais. Para que o processo de trabalho se realize, é necessária a existência tanto da natureza quanto do homem, e o seu intercâmbio.

Como vimos no conceito de trabalho de Marx, é a partir de uma necessidade que o homem se vê conduzido a buscar os meios para satisfazê-la. Lukács (2013), apoiado em Marx, afirma que o primeiro impulso para o pôr teleológico provém da vontade de satisfazer uma necessidade.

O fato, porém, de sentir necessidade, como no caso, a fome, não implica necessariamente que a mesma seja resolvida por meio de um pôr teleológico. Lukács acrescenta que esta é comum tanto aos homens quanto aos animais. Os caminhos começam a divergir quando entre necessidade e satisfação se insere o trabalho, o pôr teleológico. Portanto, o trabalho é o elemento mediador.

O homem não encontra, no seu meio, as respostas prontas que visam a satisfazer suas necessidades. Ele pode até encontrar na natureza algo que venha a suprir, no imediato, a sua fome, por exemplo. O que ocorre é que ele, através do trabalho, modifica a natureza em função das suas necessidades. Isto ocorre porque o homem é um sujeito ativo, quer dizer, ele vive, pensa e age conscientemente, como afirma Marx nos Manuscritos Econômicos. As suas necessidades são realizadas das mais variadas formas, desde que encontre no seu meio as condições objetivas.

O homem primitivo, ao sentir fome, busca no seu ambiente uma forma de solucionar este problema. Mas exceto as frutas, os vegetais, entre outros, que já são encontrados na natureza, outras formas de alimentação não estarão à sua disposição, a exemplo de um prato de comida ou uma carne cozida, que sirva para saciar a sua fome. Portanto, antes de mais nada, o homem parte daquilo que o seu meio pode proporcionar-lhe. Ao identificar no animal uma fonte de alimentação, estabelece como objetivo matá-lo para sanar a sua fome. Mas para isto é necessário um instrumento apropriado que possibilite a captura do animal, e o homem passa, então, a produzi-lo. A natureza fornece-lhe o material necessário que possibilita a sua elaboração. Suponhamos que ele tenha em mira a feitura de um machado. Para isto, vai precisar juntar a pedra e a madeira, amarrando-a com algum tipo de cipó, de forma que resulte no instrumento desejado.

Para a feitura deste rudimentar instrumento de trabalho, o homem teve de demonstrar o mínimo de conhecimento acerca das propriedades naturais inerentes aos materiais advindos da natureza, bem como uma certa habilidade para a realização do trabalho.

Assim, os homens, para suprirem as suas necessidades, tiveram de produzir os meios que lhes possibilitassem alcançar tal objetivo.

Para Marx, o meio de trabalho compreende

> uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as possibilidades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira (MARX, 1996, p. 203).

O homem "faz de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade" (Ibid., p. 203).

O exemplo anteriormente descrito serve para ilustrar aquilo que Marx chama de primeiro ato histórico:

> O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX, 1987, p. 39).

Marx, em A ideologia alemã (1987, p. 27, grifo do autor), afirma: "O primeiro ato *histórico* destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de *produzir seus meios de vida*".

O homem, ao produzir seus meios para a superação das suas necessidades, não está apenas introduzindo novos instrumentos no seu meio ambiente. De acordo com a concepção marxiana, através de sua atividade, ele estará sempre buscando superar suas necessidades e, na medida em que estas vão sendo solucionadas, novas necessidades vão surgindo. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e incessante de geração e satisfação de necessidades.

Marx diz: "satisfeita esta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico" (Ibid., p. 40).

Assim, a categoria do trabalho assume na ontologia marxiana o fundamental papel de impulsionador do desenvolvimento social. Lukács afirma que

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

O trabalho desencadeia um processo de criação do novo, pois à medida que o homem vai respondendo a determinadas necessidades, outras novas vão surgindo, e com isto suas capacidades de trabalho vão se modificando. Por exemplo, quando o homem primitivo construiu aquele machado com o propósito de matar um animal para alimentar-se, este instrumento não só passou a fazer parte da vida social daqueles indivíduos, como ele foi adquirindo formas diversas, ao longo da história desses homens. Na medida em que foram descobrindo na natureza novos elementos que permitissem a feitura de um machado, então eles foram substituindo aqueles anteriores pelos recentemente descobertos. Aquele instrumento adquiriu uma nova forma, um novo componente. Ele possibilitou, além disso, a sua utilização numa variedade maior de atividades. Por exemplo, com a descoberta do ferro, aquele machado transformou-se numa faca e a pedra já não assumia tanta importância, haja vista a descoberta de outro elemento inorgânico capaz de solucionar o problema. Ao lado de tudo isso, o homem ampliou os seus conhecimentos, descobriu novos instrumentos de trabalho, desenvolveu suas habilidades, e isto forneceu as bases para a construção da ciência.

Marx, referindo-se à distinção entre o homem e o animal, diz que basta olhar para a forma como eles "produzem":

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida (1987, p. 27, grifo do autor).

Para ele, os indivíduos são aquilo que produzem:

O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (Ibid., p. 27-28, grifo do autor).

Para Marx, só através da mediação do trabalho humano é que se torna possível estabelecer a verdadeira distinção entre a transformação da realidade operada pela natureza e a transformação da realidade produzida pelos atos humanos. Através dele, se dá o desenvolvimento cada vez maior, da sociedade humana.

Lukács, referindo-se às mudanças que o trabalho opera no sujeito, assim comenta:

> O momento da transformação do sujeito que trabalha, momento sublinhado por todos aqueles que compreenderam realmente o trabalho numa perspectiva ontológica, é um despertar sistemático de possibilidades. São poucos, provavelmente, os movimentos, as operações manuais, etc. utilizados durante o trabalho, que o homem conhecia ou nos quais tinha se exercitado anteriormente. Somente mediante o trabalho estes movimentos se transformam de mera possibilidade em habilidade que, num desenvolvimento contínuo, tornam reais sempre novas possibilidades humanas (LUKÁCS, 2013, p. 146).

Com base no exposto, podemos concluir que o trabalho provoca uma transformação tanto objetivamente, no mundo exterior, quanto subjetivamente, no homem que trabalha.

Para melhor compreender o processo destas transformações causadas pelo trabalho no mundo exterior é necessário apreender a categoria da reprodução. Sem o esclarecimento desta, o estudo da categoria do trabalho ficaria incompleto. Portanto, no capítulo a seguir nos ocuparemos desta categoria.

CAPÍTULO 4
A CATEGORIA DA REPRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO

Após a apresentação das determinações ontológicas do trabalho, é necessário verificarmos, agora, a categoria da reprodução. A apreensão destas categorias é imprescindível para a análise da relação entre trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana.

No Capítulo 3, ao apresentarmos as determinações ontológicas do trabalho, resgatamos a tese marxiana que advoga ser esta categoria a responsável pelo surgimento do ser social.

Com base na ontologia marxiana, demonstramos que o processo de trabalho resulta em objetivações, através da mediação entre homem e natureza. Dito de outra forma, trata-se daquela atividade que realiza o processo de transformação, pelo homem, da natureza. Neste caso, através deste processo de trabalho, realizam-se as teleologias primárias, que, como vimos, "buscam realizar uma transformação de objetos da natureza" (LUKÁCS, 2013, p. 180).

Como resultado deste processo, surgem novas categorias que vão dando origem a novos complexos sociais, a exemplo da fala, da linguagem, da educação, entre outras, o que permite ao ser social um distanciamento cada vez maior daquela sua base originária. No entanto, isto não significa que o surgimento de novas categorias elimine aquela base ontológica a partir da qual se originou o ser

social. Isto corresponde ao que Marx denominou de afastamento das barreiras naturais, ou seja, na medida em que o ser social se desenvolve, vai se tornando mais crescente o seu caráter social, e isto significa dizer que vai se dando um afastamento do seu processo natural, sem que ocorra uma ruptura com a natureza. O termo "afastamento", utilizado por Marx, pretende exatamente acentuar esta ideia: o crescente processo de sociabilização do ser social não significa uma ruptura com a natureza, apenas um distanciamento, um afastamento, sem o qual seria impossível que o ser se tornasse socialmente desenvolvido.

Este processo pode se dar tanto no ser social quanto na natureza orgânica,[40] conforme acentua Lukács. No ser social, trata-se de um "processo no qual as determinações do ser social se tornam cada vez mais puramente sociais, vão se despojando cada vez mais decididamente de sua vinculação com determinações naturais" (LUKÁCS, 2013, p. 193). Na natureza orgânica, "as determinações biológicas vão se tornando cada vez mais puramente, mais especificamente biológicas" (Idem, p. 193).

Assim, as novas categorias que vão surgindo no processo de desenvolvimento do ser social, já na sua gênese se apresentam de modo autônomo em relação à esfera fundante. Contudo, isto não significa que esta autonomia, exibida pelos complexos parciais, pressuponha a eliminação daquelas bases que constituem o seu fundamento. Segundo Lukács,

> As novas categorias, leis etc. da esfera dependente do ser manifestam-se como novas e autônomas diante da esfera fundante, mas, exatamente em sua novidade e autonomia, pressupõem estas constantemente como fundamento do seu ser (Ibidem, p. 191).

Assim, quanto mais o trabalho se desenvolve e com ele a divisão do trabalho, mais autônomas vão se tornando aquelas categorias novas, sem no entanto perder a sua base ontológica originária. Isto significa dizer que estas novas categorias jamais podem se autonomizar absolutamente, estando sempre, ontologicamente, relacionadas àquela que possibilitou o seu surgimento: o trabalho, na sua dimensão originária, primária.

Estas novas categorias, estando atreladas àquela base que as originou, não são redutíveis ao trabalho, uma vez que elas não têm como função a transformação da natureza, conforme verificamos anteriormente. Estas constituem os chamados pores teleológicos

---

[40] Estamos nos referindo à natureza orgânica como parte do ser social.

secundários, uma vez que seu objetivo consiste em "exercer influência sobre a consciência de outros homens, visando levá-los a executar os pores desejados" (LUKÁCS, 2013, p. 180).

Assim, na medida em que o ser social vai se desenvolvendo, vai dando origem a categorias cada vez mais sociais, isto é, a complexos sociais, nos termos de Lukács, resultantes daquele ato originário do trabalho. E isto é uma decorrência do processo de reprodução do ser social, pois para o ser social existir é necessário se reproduzir.

Para compreender como o ser social se reproduz, do ponto de vista ontológico, é necessário ter claro o que se entende por reprodução. Portanto, este capítulo tem como objetivo principal desenvolver a categoria da reprodução sob a ótica da ontologia marxiana, tomando como base o capítulo sobre a Reprodução, da Ontologia de Lukács. O estudo desta categoria, na sua perspectiva ontológica, é fundamental para a compreensão da educação e de sua relação com o trabalho. Após o desenvolvimento da categoria da reprodução, retomaremos o debate sobre educação e reprodução, que se deu no Brasil nas décadas de 1970-1980, e que foi instigado a partir das obras de Bourdieu-Passeron.

4.1 A concepção marxiano-ontológica da categoria da reprodução

Lessa, no seu livro Sociabilidade e individuação (1995), ao fazer um estudo da categoria da reprodução social a partir de Lukács, chamou a atenção para o predomínio de um tratamento gnosiológico e não ontológico que esta categoria tem recebido, sobretudo no campo do marxismo, conforme afirmação:

> A categoria da reprodução tem, muito raramente, recebido tratamento ontológico. Mesmo entre aqueles que, se utilizarmos o termo de forma bastante imprecisa e ampla, poderiam ser classificados como 'marxistas', a abordagem predominante da problemática da reprodução tem sido de cunho lógico-gnosiológico (LESSA, 1995, p. 8).

Para fins de ilustração, o autor cita a obra de Bourdieu e Passeron, "A reprodução" e a de Henri Lefvebre, "A reprodução das relações de produção". Para demonstrar este fato, tomemos a análise que o referido autor faz daquela primeira obra, pois esta se dirige à questão da educação.

Na sua opinião, o que explica a ausência de um tratamento ontológico na categoria da reprodução nestes autores é o procedimento metodológico que eles adotam, pois "tudo se resume na busca de

um modelo teórico, logicamente fundado e privado de contradições, para, então, com base nele, 'construir' o real" (LESSA, 1995, p. 13).

Segundo Lessa, para Bourdieu e Passeron, a educação é uma

> instância encarregada da reposição de um arbitrário cultural, que reforça as forças e relações sociais existentes, tem por função social a reposição do mesmo, a reprodução do anteriormente existente já existente (LESSA, 1995, p. 11).

Lessa demonstrou que Bourdieu e Passeron não apreenderam o fenômeno da educação em sua totalidade, uma vez que eles "tomaram *uma* das funções reais da educação na sociedade de classes e a generalizaram até converter em função social única desse complexo" (Ibidem, p. 12, grifo do autor).

Para ele, isto levou a duas consequências, a saber: 1. os autores deformaram o ser-precisamente-assim da atividade pedagógica ao conferir à reprodução social uma inexorabilidade, uma irreversibilidade que não faz parte da reprodução; 2. eles não consideraram que a educação opera de maneira contraditória, pois, de um lado, há o elemento da particularidade, cuja base são as classes sociais ou grupos sociais existentes e, de outro, a universalidade, em que há também o predomínio dos elementos genéricos, relativos ao desenvolvimento social.

Apoiando-se em Lukács, conclui que isto se dá porque é necessário

> que o ser seja examinado a partir do próprio ser, que a subjetividade reconheça, no plano teórico, a prioridade ontológica do real frente à consciência – para que seja conscientemente adequada a postura com a qual a subjetividade se volta à captura do real (LESSA, 1995, p. 13).

As questões levantadas pelo autor apontam para a necessidade de apreendermos a categoria da reprodução a partir de uma perspectiva ontológico-marxiana. Portanto, passaremos ao desenvolvimento da categoria da reprodução, tal como foi analisada por Marx e Lukács. Este tipo de encaminhamento será vital para capturarmos a essência da educação, no seu momento de gênese e no processo sócio-histórico.

A perspectiva metodológica adotada por Marx permitiu-lhe uma concepção de reprodução global e rica em suas mediações, conforme veremos. Como a maior questão com a qual ele se deparava era saber quem é o homem, ou seja, o trabalhador que produz a riqueza social, seu ponto de partida foi concebê-lo, antes de mais nada, como um ser vivo, cuja base fundamental é biológica.

Tendo clareza de que o homem não se faz homem (no sentido da sua autoconstrução) apenas porque é um ser vivo, embora sem isto fosse impossível a sua existência concreta, Marx reconheceu no trabalho a categoria-chave que permite fazer a articulação entre as esferas da vida biológica, da natureza inorgânica e do ser social. Assim, é impossível compreender o ser social e seu processo de reprodução social sem a clareza de que este implica a existência de esferas orgânicas e inorgânicas que, embora distintas, se mantêm imbricadas umas às outras e conexas entre si.

Na ótica do fundador do marxismo ontológico, o que torna possível esta inter-relação, esta conexão entre a natureza inorgânica, a vida orgânica e a vida social, é o trabalho. Pois, antes de mais nada, para trabalhar, o homem precisa manter o seu corpo inorgânico em funcionamento (comer, beber...), sem o qual não estaria vivo. Diz Marx nos Manuscritos Econômico-filosóficos: "O homem *vive* da natureza, quer dizer: a natureza é o seu *corpo*, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer" (MARX, 1993, p. 164, grifo do autor).

Isto significa que a reprodução biológica do indivíduo é a base primeira de sua existência. Mas, ao mesmo tempo, ao se reproduzir como ser biológico, o homem também se reproduz socialmente.

Para compreendermos em termos dialéticos a conexão entre reprodução biológica e reprodução social, será necessário partirmos do conceito de reprodução em Marx.

Em O Capital, encontramos a seguinte definição:

> Qualquer que seja a forma social do processo de produção, tem este de ser contínuo ou de percorrer, periódica e ininterruptamente, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir nem de produzir. Por isso, *todo processo social de produção*, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação*, é ao mesmo tempo um processo de reprodução* (MARX, 1988, p. 659, grifo nosso).

Marx quer dizer que para o ser social existir, em qualquer tipo de formação social tem que se reproduzir socialmente, e este processo só cessa quando ele morre. Mas, para manter a reprodução do seu corpo inorgânico, ele precisa continuamente produzir e consumir.

Na ótica do autor, produção e consumo existem de modo relacionado, de tal modo que um não pode existir sem o outro. Ele afirma: "Sem produção não há consumo; mas sem consumo também não haveria produção, porque neste caso, a produção não teria qualquer objetivo" (1973, p. 219).

O autor vai dizer que no ato de consumir vai se gerando a ne-

cessidade de uma nova produção, portanto, o consumo reproduz a necessidade.

Ao sentir frio, por exemplo, o homem cria as condições necessárias que visem solucionar aquela necessidade do seu corpo orgânico. Ele produz, assim, um casaco com peles de animais, e este ato de satisfação de uma dada necessidade, vai dando origem a novas necessidades. Pois a necessidade de aquecer o corpo com um casaco feito com peles de animais vai sendo substituída por novas formas de agasalho, conforme o desenvolvimento social. Isto significa dizer que o ser social só pode existir num contínuo processo de consumo e produção. Contudo, este processo, que implica o consumo e a produção, tem como base fundamental a articulação entre a reprodução biológica e a reprodução social.

Em outras palavras, para o homem consumir e produzir, precisa, antes de tudo, se reproduzir biologicamente. Ao procurar assegurar a sua existência física, o homem se comportará como um sujeito ativo, produtor de um mundo cada vez mais social. Portanto, o processo de reprodução implica uma articulação dialética entre reprodução biológica e social.

Assim, a categoria da reprodução tal como se encontra definida reflete uma concepção materialista-histórica do ser social na medida em que parte do pressuposto real, concreto, que é o homem constituído de uma natureza biológica e, ao mesmo tempo, social. Dizendo de outra forma, ao se reproduzir biologicamente, o homem se reproduz socialmente, pois é impossível, no mundo dos homens, ocorrer um processo de separação entre vida orgânica e social.

Nesta linha de raciocínio, Lukács afirma que

> Se quisermos apreender a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana (LUKÁCS, 2013, p. 171).

Com esta afirmação, o filósofo reitera aquele postulado de Marx segundo o qual o trabalho é o elemento intermediador entre homem e natureza. Portanto, para que a reprodução seja devidamente compreendida no seu sentido ontológico, não podemos jamais perder de vista que esta pressupõe este dado ontológico fundamental: o trabalho como a categoria articuladora da natureza e da sociedade.

Para explicar este processo, Lukács se utiliza de dois termos, a saber: a reprodução no sentido estrito, específico, que consiste na

reprodução do processo vital que perfaz o ser biológico de um ser vivo; e a reprodução social, que por princípio está regulada pela mudança interna e externa (Idem, p. 159-160). Ele afirma que tanto na esfera biológica quanto na social, a reprodução é a categoria determinante para o ser em geral, pois ser significa, em sentido estrito, se reproduzir.

Embora uma coisa não possa existir sem a outra, ou seja, que a reprodução específica não pode existir sem a reprodução social, trata-se, conforme Lukács, de duas esferas que não se igualam na sua essência. O que torna clara esta distinção é que

> o trabalho, o pôr teleológico que o produz, a decisão alternativa que necessariamente o precede consiste de forças motrizes reais que determinam a estrutura categorial, que não têm qualquer semelhança com os motores da realidade natural (LUKÁCS, 2013, p. 172).

Insiste o autor que se trata de um processo de afastamento das barreiras naturais e nunca uma total ruptura com esta forma de ser.

Segundo o autor, existem categorias que são específicas do ser social e que não exibem mais qualquer semelhança com a esfera da vida biológica, a exemplo da alimentação, da sexualidade e da educação, conforme veremos a seguir.[41]

Ele parte do fato elementar de que a alimentação é indispensável à reprodução biológica do ser humano. Contudo, esta exibe uma dupla determinação porquanto tem um caráter insuprimivelmente biológico e cada vez mais social. E, citando Marx, dá o seguinte exemplo: "Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente" (LUKÁCS, 2013, p. 172).

Este simples exemplo serve para verificar, também, que a evolução das formas de satisfação da alimentação, proporcionada pelo desenvolvimento do mercado mundial, tem contribuído para o desenvolvimento do gênero humano. Isto se explicita no modo como se prepara o alimento em cada região ou país e que atinge, inclusive, um desenvolvimento em caráter internacional. Assim, a alimentação vai perdendo aquela função original que tinha como base o predomínio de uma satisfação puramente biológica, e o ato de comer, de se alimentar, vai se tornando uma atividade cada vez mais social.

Processo semelhante ocorre com a sexualidade, conforme acentua o filósofo:

---

[41] O complexo da educação será desenvolvido no Capítulo 5.

> a atração sexual recíproca jamais perderá o seu caráter essencialmente corporal, biológico, mas com a intensificação das categorias sociais o relacionamento sexual acolhe cada vez mais conteúdos, que de fato alcançam uma síntese mais ou menos orgânica na atração física, mas que possuem em relação a esta um caráter – direta ou mediatamente – humano-social heterogêneo. Assim como ocorre com todo desenvolvimento no interior da reprodução do ser social, esta também se externa de maneira desigual (Idem, p. 174).

Resumindo, segundo o autor, para entender a reprodução do ser social do ponto de vista ontológico, é necessário levar em consideração dois aspectos: de um lado, o homem enquanto um ser biológico e, de outro, que somente através da atividade o homem constrói a si mesmo e a seu mundo exterior. Portanto, neste momento é que se verifica o seu processo reprodutivo, quando se constata que a realidade sofre cada vez mais a intervenção do homem, tornando-se cada vez mais social, sem que isto cause uma ruptura com a natureza.

4.2 Trabalho e Reprodução

Afirmamos várias vezes que, para Marx, o primeiro pressuposto da vida é que para existir fisicamente o homem precisa beber, comer, vestir... e, para tal, ele tem de produzir, e ao produzir ele reproduz a sua história, a história da humanidade. Neste sentido, a reprodução é uma categoria necessária, pois sem ela não há ser social. Em outras palavras, o homem só se reproduz se houver produção, e sem reprodução também não há produção.

Lessa (1995, p. 7), baseando-se em Lukács, afirma que "a categoria da reprodução é a processualidade concreta, o campo real de mediações, sempre particular, que faz de cada momento da história humana um momento único, inigualável". De acordo com ele, para a perspectiva lukacsiana, "a reprodução social é o complexo formado pelos processos concretos, sempre contraditórios, através dos quais o homem se constrói enquanto ser social, ontologicamente distinto da natureza" (Idem, p. 7).

Mas, como fazer a distinção entre trabalho e reprodução? Diz o autor:

> Enquanto fundamento ontológico do ser social, a categoria do trabalho é a ineliminável base de ser de toda processualidade reprodutiva; concomitantemente, apenas no contexto da reprodução social o trabalho tem existência efetiva. A razão última dessa inter-relação é que, tanto o complexo categorial da reprodução, como o complexo categorial do trabalho, têm o mesmo fundamento: as decisões alternativas

> de indivíduos concretos em situações historicamente determinadas (Ibidem, p. 7-8).

Lukács, na parte inicial da Reprodução, afirma que para explicar a reprodução do ser social teve que partir da categoria do trabalho. Ou seja, somente depois de ter analisado a categoria do trabalho é que ele se voltou para a questão da reprodução. Ele diz que após analisar a categoria do trabalho, obteve o seguinte resultado: "Um dos resultados mais importantes de nossas exposições foi que os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos" (LUKÁCS, 2013, p. 159). Acrescenta ainda que "o trabalho posto de modo teleologicamente consciente desde o princípio comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais do que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo do trabalho" (Ibidem, p. 160).

Com isto o autor quer dizer que não há um limite previsto nos atos humanos, através do processo de trabalho. Uma prévia-ideação, ao ser objetivada, pode resultar numa realidade completamente nova, diferente daquela que, no início do processo de trabalho, só existia na mente do sujeito. Trata-se de uma possibilidade de criação do novo que faz parte da própria natureza do trabalho. E a criação do novo implica tanto a reprodução do indivíduo, como a reprodução do gênero humano.

Ao mesmo tempo, o trabalho produz em termos da quantidade, ou seja, o excedente. Portanto, é da sua própria natureza produzir além daquilo que havia sido previamente estabelecido.

Como decorrência de o trabalho produzir mais do que o necessário para a simples reprodução do trabalhador, estão dadas as bases para o surgimento do excedente em formações sociais posteriores à comunidade primitiva.

Assim, através do trabalho o homem não garante apenas a sua reprodução enquanto um ser vivo, mas também a sua reprodução genérica, pois na sua origem o trabalho exibe esta peculiaridade de produzir além daquilo que foi previamente estabelecido.

Entretanto, poderíamos perguntar o seguinte: se é da natureza do trabalho produzir além do necessário para a reprodução do ser social, por que, ao analisarmos determinados contextos históricos, a exemplo do capitalismo, o trabalho, ao contrário, produz de tal modo limitado que tem resultado na extrema miséria de um grande contingente da população? Em resumo, como se explica esta contradição de o trabalho ser, por natureza, sinônimo de riqueza e abundância e, ao mesmo tempo, reproduzir absoluta miséria e pobreza?

Na sociedade capitalista, por se tratar de uma sociedade baseada no antagonismo entre trabalho e capital, entre proprietários e não proprietários, o trabalho excedente, resultante das objetivações humanas, será apropriado por uma classe de não produtores, de não trabalhadores. Assim, aquilo que faz parte da natureza do trabalho – sua capacidade de produzir o excedente – acaba servindo como base para o surgimento de proprietários e não proprietários, de ricos e pobres, de trabalhadores e não-trabalhadores, etc.

Marx, numa passagem célebre, denunciava que neste tipo de formação social,

> o trabalho produz maravilha para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz palácios, mas casebres para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores (MARX, 1993, p. 161).

Contudo, ele demonstrou que isto não significa dizer que a sociedade só se reproduz baseada nesta contradição fundamental, sendo esta uma peculiaridade dos modos de produção que têm como base a propriedade privada.

Voltando à questão da distinção entre trabalho e reprodução, em síntese diríamos que se trata de categorias que mantém entre si uma efetiva relação dialética. O trabalho só se materializa e se expressa numa dada processualidade histórica, portanto ele tem que se reproduzir efetivamente. A reprodução, por sua vez, só se efetiva mediante o ato de trabalho. E deste processo surge um conjunto cada vez mais crescente de categorias sociais, a exemplo da divisão do trabalho, da fala, da consciência, do direito, entre outras, indispensáveis ao processo de reprodução do indivíduo e do gênero humano.

4.3 A reprodução do indivíduo e do gênero humano

A discussão sobre a categoria da reprodução no âmbito da ontologia do ser social estaria incompleta se não levássemos em consideração o caráter de bipolaridade da reprodução, que é a reprodução do indivíduo e do gênero humano.

No âmbito do pensamento marxiano esta bipolaridade não significa a contraposição antagônica entre indivíduo e sociedade, que assumiu, no capitalismo, a dualidade entre *citoyen* e *bourgeois*.

A bipolaridade indivíduo/sociedade apenas foi conscientemente

apreendida pelos homens a partir do desenvolvimento social baseado em "relações sociais puras", quando este fenômeno se tornou explicitado.

O fato, porém, de a humanidade só ter tomado consciência desta questão neste contexto histórico determinado, não significa dizer que a bipolaridade indivíduo/sociedade seja uma prerrogativa do capitalismo. Com isto queremos enfatizar que a bipolaridade indivíduo/sociedade é uma característica do ser social, visto que a realidade social resulta dos atos humanos que englobam tanto a individualidade quanto a generidade.

Para iniciar esta discussão, retomemos o conceito de reprodução, segundo a formulação do filósofo húngaro. Ele parte do seguinte ponto:

> o ser social é um complexo composto de complexos, cuja reprodução se encontra em variada e multifacetada interação com o processo de reprodução dos complexos parciais relativamente autônomos, sendo que à totalidade, no entanto, cabe uma influência predominante no âmbito dessas interações (LUKÁCS, 2013, p. 278).

Do ponto de vista da concepção marxiana, o ser social pressupõe tanto o ser da natureza inorgânica quanto da orgânica. Esta noção expressa uma relação de dependência entre natureza e sociedade, sendo a natureza a base ontológica fundamental que propicia a existência do indivíduo, enquanto singularidade em-si, exemplar da espécie biológica. Contudo, esta troca que se dá entre natureza inorgânica e orgânica, mediada pelo trabalho, desencadeia um processo de universalização deste indivíduo, que vai se tornando cada vez mais genérico, mais rico e socialmente desenvolvido.

Assim, o indivíduo é a composição desta interconexão entre o particular e a totalidade, que só tem sua efetiva manifestação numa realidade histórica concreta. Ou seja, Marx se refere ao indivíduo como um homem concreto, o indivíduo produtor, conforme acentua na sua Contribuição para a crítica da economia política.

Em A ideologia alemã, ele tece uma crítica à concepção materialista naturalista de Feuerbach, pois, para este, o homem aparece de maneira abstrata. Marx, ao contrário, afirma que só existe o homem concreto, o homem produtivo, aquele que cria suas condições de vida e por elas é modificado.

Como ele afirma nos Manuscritos econômico-filosóficos, "É precisamente na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro *ser genérico*" (MARX, 1993, p. 165, grifo do autor).

Portanto, é o trabalho, a partir de sua fase inicial, que vai tornando o homem um ser cada vez mais universal, genérico, sem que isto signifique, contudo, que o indivíduo deixe de existir enquanto sujeito particular que é, ao mesmo tempo, partícipe da totalidade social.

Esta relação entre indivíduo e gênero é uma questão que tem sido mal interpretada, inclusive no campo do marxismo. O problema consiste na acusação de que o marxismo não tem dado a devida importância para o desenvolvimento da individualidade, visto que sua maior preocupação seria com o trabalhador coletivo. Ou seja, Marx teria desenvolvido apenas uma concepção da classe social ou do grupo e não uma concepção de indivíduo.

Trata-se, na verdade, de uma posição que deforma o autêntico pensamento filosófico de Marx, conforme veremos.

Na sua obra Contribuição para a crítica da economia política, na parte em que analisa a produção, o consumo, a distribuição e a troca, o seu objeto de estudo é a produção material. O seu ponto de partida não é o indivíduo tomado abstratamente, mas o indivíduo produtor. Para ele, a produção material é realizada por um indivíduo, mas só tem sentido falar deste situando-o socialmente.

Ele critica, a exemplo, os economistas do século XVIII, Smith e Ricardo, que se referem ao pescador e ao caçador enquanto indivíduos que produzem isolados do seu contexto. Na sua forma de ver, o indivíduo é produto da história e, como tal, vai se construindo à medida que se desenvolve socialmente.

Ainda naquela obra citada, Marx (1973, p. 211) considera que, anteriormente ao desenvolvimento capitalista, o indivíduo era "um elemento de um conglomerado humano determinado e delimitado". Ele nos faz ver que, ao longo do processo histórico-social, o indivíduo atravessou (e ainda continua a atravessar) diversas fases ou estágios, a saber:

> As relações de dependência pessoal (a princípio puramente naturais) constituem as primeiras formas sociais dentro das quais se desenvolve a produtividade humana, ainda que em proporções reduzidas e em lugares isolados. A independência das pessoas baseada na dependência *objetiva* constitui a segunda grande forma: é aqui e somente aqui onde se cria um sistema de metabolismo social generalizado, feito de relações, faculdades e necessidades universais. A livre individualidade, baseada no desenvolvimento universal dos indivíduos e na destreza de sua produtividade coletiva convertida em sua potência social constitui a terceira fase. A segunda fase cria as condições para a terceira[42] (grifo

[42] "Las relaciones de dependencia personal (al principio puramente naturales) constituyen las primeras formas sociales dentro de las cuales se desenvuelve la

do autor).

A primeira fase de desenvolvimento da individualidade é correspondente às primeiras formações sociais (pré-história), onde predominam as relações de dependência social, sobre uma base natural.

Nesta, a produtividade humana se desenvolve apenas em âmbito restrito e em lugares isolados, tendo o valor de uso um papel determinante.

Nas sociedades pré-capitalistas, as relações entre os homens se dão de forma natural, ou seja,

> os homens se relacionam com as condições sociais de sua existência (seu 'corpo inorgânico'...) da mesma forma que se relacionam com as condições naturais-biológicas de sua existência (seu corpo orgânico). Enquanto 'naturais', as condições de existência do indivíduo não resultam exclusivamente de seu trabalho, mas são dadas pelo fato dele pertencer a uma comunidade, isto é, tais condições são pressupostos de sua existência (DUARTE, 1993, p. 163-164).

Assim, trata-se de uma sociedade que tem como característica predominante o ordenamento natural, o que acaba determinando os limites e as capacidades humanas.

Este processo se desenvolve, chegando ao ponto de uma independência pessoal fundada na dependência em relação às coisas. Temos aí não mais o homem natural, mas o homem casual, ou seja, as relações entre os homens passam a ser determinadas pela mercadoria. A partir daqui, temos um sistema de metabolismo social geral, que é caracterizado por relações universais, em que as necessidades e as capacidades humanas se tornam igualmente universais. Estamos nos referindo ao segundo estágio de desenvolvimento da individualidade, que se deu com o surgimento do capitalismo.

É neste tipo de formação social que surge o indivíduo isolado que é, segundo Marx, o resultado destas várias etapas e tem sua manifestação apenas quando as relações sociais atingiram o seu máximo desenvolvimento. Ele afirma que o indivíduo é "produto, por um lado, da decomposição das formas feudais de sociedade e, por

---

productividad humana, aunque en proporciones reducidas y en lugares aislados. La independencia de las personas basada en la dependencia objetiva constituye la segunda gran forma: es aquí y solamente aquí donde se crea un sistema de metabolismo social generalizado, hecho de relaciones, facultades y necesidades universales. La libre individualidad, basad en el desarrollo universal de los individuos y en la destreza de su productividad colectiva convertida en su potencia social constituye la tercera fase. La segunda fase crea las condiciones para la tercera". Marx-Engels. Grundrisse, 1985, p. 61-62. (Tradução nossa).

outro, das novas forças de produção que se desenvolvem a partir do século XVI" (MARX, 1973, p. 211).

Segundo citação sua,

> Só no século XVIII, na 'sociedade burguesa', as diferentes formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como um simples meio de realizar os seus objetivos particulares, como uma necessidade exterior (Ibid., p. 212).

Isto serve para demonstrar que a formação do indivíduo/gênero resulta de um processo historicamente determinado pelos atos humanos. E como isto se encontra presente no trabalho, ainda na sua forma embrionária, podemos dizer que a partir daí já se encontra o embrião da constituição do indivíduo como gênero universal, porém a sua manifestação só se tornou possível numa totalidade social desenvolvida.

Portanto, para Marx, não há uma negação do indivíduo, porque seu ponto de partida é a compreensão do homem enquanto totalidade dialética que reúne o indivíduo e o gênero. Ele afirma:

> O homem é um ser genérico, não só no sentido de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também – e agora trata-se apenas de outra expressão para a mesma coisa – no sentido de que ele se comporta perante si próprio como a espécie presente, viva, como um ser *universal*, e portanto, livre (MARX, 1993, p. 163, grifo do autor).

Em síntese, para a ontologia do ser social, o indivíduo se reproduz tanto individualmente quanto genericamente. Compreender esta questão é o mesmo que penetrar na essência da concepção de homem em Marx.

O ponto de partida da perspectiva ontológica marxiana são os indivíduos reais, conforme Marx acentua em A ideologia alemã:

> Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por ele já encontradas, como as produzidas por sua própria ação (MARX, 1987, p. 26).

Apenas na sua práxis social o homem pode alterar a sua realidade circundante, pois, conforme acentua Lukács, "Como todo ser vivo, o homem é por natureza um ser que responde" (LUKÁCS, 2013, p. 303).

Assim como os animais e as plantas precisam reagir ao seu meio ambiente para garantir a sua sobrevivência, buscando retirar dele

os meios necessários à sua reprodução, o mesmo ocorre com o homem. Porém, entre este último e os demais seres vivos, há uma distinção de qualidade: o homem, além de reagir ao seu ambiente, a exemplo de como procedem os demais seres vivos, o faz sob a forma de respostas ao seu meio.

É neste sentido que o filósofo húngaro, ao estabelecer a diferença entre o homem e os demais seres vivos, afirma:

> O homem trabalhador separa-se nesse tocante de todo ser vivo até ali existente quando ele não só reage ao seu entorno, como deve fazer todo ser vivo, mas também articula essas reações em forma de respostas em sua práxis (LUKÁCS, 2013, p. 303).

Lukács, ao afirmar que "o homem é um ser que dá resposta", pretende acentuar que o seu meio exige a todo momento uma resposta, uma reação conscientemente orientada, teleologicamente posta. Enquanto na natureza há o que ele chama de "reações físico-químicas espontâneas" como também "reações com algum grau de consciência", no mundo social, ao contrário, as reações humanas são articuladas, pois têm como base o pôr teleológico.

Um pôr teleológico é sempre guiado pela consciência, sem a qual não seria possível o ato de pôr. Isto implica, necessariamente, a criação do novo, pois o homem, ao reagir ao seu meio de modo articulado, acaba criando sempre uma nova resposta à pergunta posta pelo seu meio objetivo.

Este movimento que articula dialeticamente pergunta e resposta é, portanto, o traço ontológico fundamental, característico do mundo social, tal como afirma o autor:

> A possibilidade ilimitada de desenvolvimento desse jogo dialético de pergunta e resposta funda-se no fato de que a atividade dos homens não só contém respostas ao entorno natural, mas também que ela, por sua vez, ao criar coisas novas, necessariamente levanta novas perguntas que não se originam mais diretamente do entorno imediato, da natureza, mas constituem tijolos na construção de um entorno criado pelo próprio homem, o ser social (LUKÁCS, 2013, p. 303).

O autor passa a demonstrar, a partir daí, que a estrutura pergunta-resposta tende a se elevar de forma cada mais complexa, o que significa dizer que as perguntas postas ao homem pelo seu meio advêm cada vez menos da natureza em si, sendo, portanto, cada vez mais elaboradas a partir do intercâmbio entre sociedade e natureza. Isto não significa outra coisa a não ser o afastamento das barreiras naturais, ao qual já nos reportamos várias vezes, ao longo deste trabalho.

A consequência disso, conforme acentua Lukács, é que:

> [...] esse elo intermediário recém-surgido de mediações autocriadas modifica também a estrutura e a dinâmica imediatas das respostas: as respostas nascem cada vez menos de modo imediato, mas são, muito antes, preparadas, desencadeadas e efetivadas por perguntas que, até certo ponto, se autonomizam (LUKÁCS, 2013, p. 304). [43]

Lukács observa que somente estabelecendo o nexo entre atividade humana e desenvolvimento econômico objetivo é que se torna possível apreender a reprodução do homem na totalidade da sociedade. E chama a atenção, acima de tudo, para aquela conhecida frase de Marx, que afirma "os próprios homens fazem sua história, não, porém, sob circunstâncias que eles próprios escolhem, mas sob circunstâncias que lhes são objetivamente dadas" (LUKÁCS, 2013, p. 305).

Como para ele são os homens que fazem a sua própria história, Marx enfatiza que o processo que vai do desenvolvimento da individualidade em-si até atingir o seu desenvolvimento para-si consiste numa possibilidade histórica.

Para Marx, o capitalismo constitui, na história da humanidade, a última etapa da pré-história, e as condições para o vir-a-ser de uma individualidade autenticamente humana já se encontram dadas nele mesmo, pois este sistema social tornou consciente o papel do homem enquanto sujeito ativo de sua história.

Assim, a evolução do segundo estágio de desenvolvimento da individualidade para o terceiro se apresenta, para Marx, como uma possibilidade histórica.

Trata-se, no caso, de uma etapa superior de desenvolvimento da individualidade humana, que certamente tem sido impedida de realizar-se em função do fenômeno da alienação, uma decorrência do sistema produtor de mercadorias.

Isto significa dizer que, assim como os homens comprovaram ser os responsáveis pela construção dos modos de produção até hoje conhecidos, é possível que destruam radicalmente a propriedade privada e com ela toda espécie de autoalienação humana.

Para Marx, apenas com a radical supressão deste tipo de formação social, na dissolução da relação antagônica entre capital e trabalho, e com a construção de uma sociedade verdadeiramente humana, será possível solucionar de modo autêntico o "antagonismo entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem" (MARX,

---

[43] É a partir daqui que vamos encontrar a base ontológica da ciência, a sua gênese.

1993, p. 192). Ele denominou esta sociedade de comunista e segundo seu modo de ver: "É a verdadeira solução do conflito entre a existência e a essência, entre a objetivação e a *autodeterminação*, entre a liberdade e a necessidade, entre o indivíduo e o *gênero*"[44] (MARX, 1993, p. 192).

A partir desta citação, convém observar que Marx não está insinuando que neste tipo de ordem social não há lugar para o indivíduo, mas apenas para o gênero humano. Ele não contrapõe, como falamos, indivíduo e sociedade.

É necessário deixar claro, também, que ele não está sugerindo que as necessidades do homem, numa sociedade emancipada, serão totalmente extintas. Como temos demonstrado ao longo deste trabalho, para Marx, o homem é um ser que sempre terá necessidades, pois na medida em que busca satisfazê-las, outras vão sendo geradas. O que ele quis dizer, neste particular, é que numa sociedade desigual, as necessidades humanas, até mesmo aquelas mais elementares, como comer, vestir, habitar, não são satisfeitas pela maioria dos homens. Ocorre, porém, que com o desenvolvimento do processo produtivo, as necessidades dos homens, no capitalismo, não só tendem a se ampliar cada vez mais, como também elas se vêem impossibilitadas de serem solucionadas.

Este tema da relação entre indivíduo e gênero humano é complexo e queremos deixar claro que foi possível apontarmos apenas algumas questões. Assim, longe da pretensão de querer resolvê-lo, o nosso objetivo foi apenas o de apresentar alguns aspectos, a partir do pensamento de Marx e Lukács.[45]

Sendo a nossa atividade prática voltada fundamentalmente para a formação humana, esta questão não pode ser negligenciada. Além disso, no âmbito da perspectiva filosófica que fundamenta o conjunto do nosso trabalho, a concepção de homem é central.

4.4 Educação e reprodução: revisitando o debate no Brasil

A discussão sobre educação e reprodução foi introduzida no Brasil na década de 1970 através de autores como Bourdieu, Passeron

---

[44] Na tradução para o português, as palavras grifadas aparecem como "*auto-afirmação*" e "*espécie*". As correções foram feitas pela professora Betty A. de Oliveira.

[45] Para um estudo específico sobre o tema, a partir de Marx, recomendamos o livro de Schaff, *O marxismo e o indivíduo*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira e o de Duarte, *A individualidade para-si* (1993).

e Althusser. Ela foi bastante significativa na história da educação, pois contribuiu para clarear e qualificar de maneira mais acentuada a existência de teorias pedagógicas contrárias e excludentes, como aquelas de caráter burguês e aquelas de caráter crítico.

Apesar de estas tendências opostas perpassarem toda a história da educação, a sua sistematização só vai se dar a partir de Saviani, quando este, no final da década de 1960, se propõe analisar a educação de forma dialética.[46]

Inicialmente, o autor classifica as teorias pedagógicas em concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética (Cf. 1997, p. 80).

As teorias de Bourdieu, Passeron e Althusser, inicialmente foram incluídas pelo autor nas chamadas concepções dialéticas da educação. Mais tarde, por volta de 1976, Saviani reavaliou sua posição e constatou uma "insuficiência dialética" nas teorias de Bourdieu-Passeron e Althusser, além de Baudelot-Establet. Por essa razão, ampliou a classificação das tendências pedagógicas, passando a criar mais uma tendência, a chamada crítico-reprodutivista, da qual aqueles autores passaram a fazer parte.

Segundo Saviani, só por volta de 1979 o debate sobre o fenômeno educativo estava sendo realizado de modo mais dialético, levando-o a uma melhor definição da concepção dialética, quando

---

[46] Gadotti, no seu livro Pensamento pedagógico brasileiro (1987), faz um levantamento das principais correntes e tendências pedagógicas, e cita, segundo ele, em ordem cronológica, os autores e suas respectivas sínteses. Na ordem, estão assim: 1. Pedro Benjamim Garcia, que apresenta a teoria da modernização e a teoria da dependência, que tiveram grande influência na educação nas décadas de 60 e 70; 2. Saviani, a partir das tendências: o humanismo tradicional, humanismo moderno, concepção analítica e concepção dialética; 3. Libâneo identifica na prática pedagógica escolar duas grandes correntes: a liberal e progressista. Na tendência liberal, estão a tendência tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. Na tendência progressista, estão a tendência libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos; 4. Beno Sander sistematiza a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito; 5. Nicanor Sá Palhares identifica as seguintes tendências: a concepção reprodutivista, a pesquisa participante, a alternativa crítica e a tendência revolucionária. Verificamos, contudo, que pela ordem cronológica apresentada pelo autor, Garcia não seria o primeiro a fazer uma sistematização das teorias pedagógicas, pois sua obra Educação: modernização ou dependência? data de 1977, enquanto que a primeira formulação de Saviani é de 1969, quando escreveu um texto, segundo ele inédito, cujo título era Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil". No texto "A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira", que faz parte do seu livro "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações" 1997, o autor faz uma retrospectiva histórica de como foi se dando, progressivamente, a sua sistematização das tendências pedagógicas.

preferiu chamá-la de concepção histórico-crítica. Por meio desta, seria dada a largada decisiva para a distinção entre a concepção crítico-reprodutivista e a concepção histórico-crítica.

No seu livro Escola e Democracia (1999), ele classifica essas concepções da seguinte forma: 1. teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista),[47] 2. teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista) e 3. teoria histórico-crítica.

Conforme o autor, as teorias não críticas são

> aquelas propostas pedagógicas que não levam em conta os determinantes sociais da educação, isto é, consideram que a educação é autônoma em relação à sociedade e até mesmo entendem, como ocorre com aquelas posturas mais idealistas, que a educação é determinante da sociedade (SAVIANI, 1987/1988, p. 137).

Por teoria crítico-reprodutivista, o autor entende o seguinte:

> aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não-críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (1997, p. 105).

Esta última é representada por autores como Bourdieu e Passeron, na sua obra A reprodução (1970), na qual fundamentam a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica; Althusser, através do texto Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (1969) e Baudelot e Establet, com a publicação do livro A escola capitalista na França, em 1971.

Segundo Saviani, "Por influência dessas obras se procurou empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, educação como reprodução das relações sociais de produção" (1997, p. 105).

A introdução das obras destes pensadores no Brasil se deu num momento em que começavam a surgir alguns estudos sobre o fenômeno educativo de caráter dialético. Cada um daqueles autores, embora com enfoques diferenciados, tinha como ponto de identificação a crítica à escola na sociedade capitalista a partir de categorias sociológicas de caráter marxista, e isto permitiu a disseminação do

---

[47] Num texto de nossa autoria, intitulado "Montaigne: contribuição para o pensamento pedagógico contemporâneo", publicado na Revista Educação, 1998/1999, fazemos referência a esta tendência pedagógica a partir do pensamento deste filósofo francês.

ideário marxista no campo da educação. Inicialmente, suas ideias foram relacionadas com o ideário marxista,[48] fazendo com que os crítico-reprodutivistas tivessem uma boa receptividade por parte dos educadores brasileiros.

Porém, à medida que essas teorias foram sendo divulgadas no meio educacional, sobretudo entre os professores da escola básica, uma série de questões foi surgindo, o que acabou levando grande parte daqueles interessados nas pesquisas educacionais ao aprofundamento das assim chamadas teorias reprodutivistas.

Uma das questões centrais levantadas neste debate é que estas teorias concebiam a escola apenas como instituição que reproduz as relações sociais de produção capitalista. Sendo assim, ficava descartada a possibilidade de se pensar a escola enquanto instrumento que pudesse contribuir na luta contra o capital.

A insatisfação com esta teoria não demorou a chegar e, na década de 1980, já se contava com uma razoável produção que se contrapunha ao ideário "reprodutivista". Esta produção, na sua grande maioria, resultou de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, vinculadas, principalmente, ao programa de pós-graduação da PUC - São Paulo, tendo Saviani como coordenador.

Tendo em vista os limites deste texto, não podemos analisar cada um dos vários estudos aqui citados; nossa intenção será apenas apresentar os aspectos mais gerais desse debate. Em função disto, elegemos apenas dois autores representativos deste debate, uma vez que tiveram uma reconhecida importância naquele momento histórico. São eles Saviani (1988; 1991; 1997), e Cury (1987).[49]

---

[48] Estes autores são considerados marxistas pelos pensadores da atualidade? Parece-nos que esta questão ainda gera polêmicas e controvérsias. O filósofo francês Yvon Quiniou, por exemplo, em recente artigo publicado no Brasil sobre Bourdieu, (Cf. Crítica Marxista n. 11, 2000) considera-o um dos grandes autores do século XX. De acordo com ele, este autor foi interpretado, de um lado, como sendo "próximo da filosofia americana de inspiração analítica ou de um Wittgenstein e de sua teoria dos 'jogos de linguagem' e das 'formas de vida'". De outro, existe um Bourdieu que foi influenciado por Marx sendo, portanto, um "materialista incontestavelmente, determinista com toda evidência, sensível". Segundo ele, "é o mínimo que se pode dizer, à realidade das classes e aos seus efeitos, ao 'sofrimento social' e à 'miséria do mundo', e que pretende através do seu trabalho remediá-la" (Crítica Marxista, n. 11, 2000, p. 44). É este Bourdieu marxista que o autor analisa (e defende) neste seu artigo, a partir de categorias como classes sociais, ideologia, determinismo, materialismo e emancipação. Temos, ainda, a obra de Lessa: Sociabilidade e individuação (1995), na qual se encontra um ponto de vista divergente de Quiniou.

[49] Conta Saviani que, na ocasião, estava coordenando uma turma de 11 alunos na

Saviani, ao estabelecer sua crítica à perspectiva crítico-reprodutivista, propõe, como falamos anteriormente, uma concepção pedagógica intitulada inicialmente de Pedagogia Revolucionária ou Pedagogia Dialética. Segundo o autor, como tais termos poderiam não ser devidamente compreendidos, substituiu-os pela expressão Pedagogia histórico-crítica; o que a torna diferente das teorias crítico-reprodutivistas é o fato de procurar "articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista". Como se explica isto?

Saviani reconhece que tais teorias tiveram um papel importante na crítica à pedagogia tradicional e, tendo em vista o regime autoritário que caracterizava o contexto brasileiro na época, não foi possível aos educadores perceberem inicialmente os limites dessas teorias. Conforme ele diz:

> a perspectiva crítica aparece como se fosse dotada de certa homogeneidade, em que não se distingue o reprodutivismo do não-reprodutivismo; o próprio reprodutivismo é entendido como de inspiração marxista, de caráter dialético, e esses enfoques ficam mais ou menos misturados, imbricados (1997, p. 79).

Mas os limites do reprodutivismo foram logo detectados, pois, conforme avalia o autor, tal perspectiva teórica

> se revela capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo (1997, p. 79).

Segundo Saviani (Ibid., p. 79), a questão que, na época, os professores colocavam era a seguinte: como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico?

Saviani argumenta que a teoria crítico-reprodutivista

> não pode oferecer resposta a estas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação

---

pós-graduação e muitos deles passaram a investigar criticamente as teorias crítico-reprodutivistas. Além dos autores citados, poderíamos acrescentar Guiomar. N. de Mello (1987), Neidson Rodrigues (1987), entre outros.

> crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize (SAVIANI, 1997, p. 79).

Em 1978, por ocasião de um seminário sobre a educação brasileira em Campinas, o autor criou a denominação concepção histórico-crítica para fazer a distinção entre esta e a teoria crítico-reprodutivista. Em que consistia tal distinção? Vejamos as palavras do autor:

> eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os crítico-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (Ibid., p. 83).

Para o autor, a pedagogia histórico-crítica, diferentemente, é capaz de apreender o elemento contraditório da realidade, aspecto fundamental que se encontra ausente nas chamadas teorias crítico-reprodutivistas.

Na sua ótica, a concepção histórico-crítica é uma corrente pedagógica que está em processo de elaboração, através da contribuição de vários estudiosos, e não pode ser vista como uma teoria cabal e portadora de modelos formulados para a solução dos problemas educacionais brasileiros.

Não iremos, aqui, delongar-nos a respeito da pedagogia histórico-crítica, porque o nosso objetivo, como dissemos, é apenas apresentar, num plano mais geral, a discussão que envolve as categorias da educação e da reprodução. Todavia, a referência a esta tendência pedagógica é necessária porque, como vimos, foi uma das pioneiras na crítica à abordagem crítico-reprodutivista.

Além de Saviani, outro autor que buscou a superação das teorias da reprodução foi Jamil Cury, através de sua tese de doutorado realizada em 1979 e que, em 1983, foi publicada sob a forma de livro, com o título Educação e Contradição.

Nesta sua obra, Cury procura resolver a seguinte questão:

> se tais teorias, de um lado, evidenciavam determinados mecanismos de manutenção da ordem estabelecida, por outro lado, quase não deixavam espaço para uma superação destes mecanismos. Seria a reprodução uma categoria tão terminal assim?" (1987, p. 7).

Na sua ótica, Bourdieu/Passeron e Althusser não deram a devida atenção à categoria da contradição. Essa tendência,

Ao enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação, não

acentuou convenientemente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, como também não insistiu naquilo que a educação dominante pretende dissimular: a própria contradição no seio das relações de produção e das forças produtivas (1987, p. 13).

Argumenta o autor que:

> A educação opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção (Ibid., p. 13).

O autor sugere, então, que é necessária a recuperação da categoria da contradição, pois, segundo ele: "Custava-nos aceitar que a educação tivesse apenas uma dimensão que satisfizesse a reprodução das relações sociais, já que tais relações são contraditórias" (Ibid., p. 7).

Na obra anteriormente referida, o autor analisa as categorias que permitem apreender o fenômeno educacional, tais como contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia, de maneira, segundo ele, "dialetizada" e que "se medeiem mutuamente" (Ibid., p. 15), reservando à categoria da contradição um papel central: "Neste trabalho, dá-se à categoria da contradição um caráter central, especialmente nas relações que podem ser estabelecidas para uma análise do fenômeno educativo" (Ibid., p. 16).

A relação entre a categoria da contradição e as demais categorias se dá, segundo o autor, da seguinte forma:

> A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso, é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E, por fim, a manutenção desse mesmo

> sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar (Ibid., p. 15).

E, discorrendo sobre a categoria da contradição, Cury afirma:

> a realidade não é apenas o *já sido*, embora ela possa no seu *estar-sendo* incorporar elementos do *sido*. Ela também não é só o *ainda-não*, embora sem este elemento o real se torne superável. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do *já sido* e do *ainda-não* no *sendo.* (Ibid., p. 30-31, grifo do autor).

Concluindo, afirma o autor que esta "tensão entre o *já sido* e o *ainda-não* é que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo, do começo ao fim, o desenvolvimento de todas as coisas" (Ibid., p. 31, grifo do autor).

A partir daqui, o autor introduz a categoria da reprodução, de forma articulada com o movimento contraditório que é próprio da realidade:

> A reprodução é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação. Essa reprodução, pois, não se dá de modo mecânico ou meramente reflexo (Ibid., p. 42).

Observamos que a análise do autor tem como referência a sociabilidade capitalista, conforme afirmação:

> a dinâmica do capitalismo não só lhe confere o poder de manter ou reproduzir relações de produção, mas também o poder de produzir novas relações. De modo que a categoria de reprodução só pode ser levada em consideração a partir de sua relação com o processo real da constituição das relações de produção (Ibid., p. 59).

De modo semelhante, ao fazer a relação entre educação e reprodução, é também a esta formação social que ele se refere:

> A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais. Ao mesmo tempo, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual (Ibid., p. 59).

Após apresentarmos os aspectos mais gerais das formulações desses educadores brasileiros, passaremos a levantar algumas questões que, para nós, não foram suficientemente dirimidas. Para começar, chamamos a atenção para o seguinte: o que há de comum nesses

autores é o fato de tomarem como ponto de partida de suas análises a educação na sociedade capitalista. Desse modo, ao se referirem às categorias da educação e da reprodução, estas se encontram sempre articuladas a esse modo de produção.

A nosso ver, estas análises não partem das categorias na sua matriz ontológica, o que acaba dificultando um maior esclarecimento das categorias educação, trabalho e reprodução. A consequência disso é que não fica suficientemente esclarecida a distinção entre trabalho e educação e como estas categorias se conectam no interior da reprodução do ser social.

Talvez isto se explique pelo fato de que esses autores, em sua maioria, se encontravam mais preocupados com o desenvolvimento de uma teoria pedagógica que fosse capaz de se contrapor ao ideário burguês hegemônico, tomando como ponto de partida a crítica ao capital.

Isto não significa dizer que estamos negando a processualidade histórica, ou seja, que é possível a apreensão de um determinado fenômeno fora da história humana. Para esclarecer melhor essa questão, tomemos a categoria do trabalho. Conforme assinalamos no Capítulo 3, em Marx esta se apresenta, simultaneamente, tanto no seu aspecto ontológico quanto no seu processo de reprodução numa determinada sociedade. Marx se ocupou, como sabemos, da análise do trabalho na sociabilidade capitalista.

Esta forma de apreender o trabalho nesse processo dinâmico de inter-relação entre concreto e abstrato representou, sem dúvida nenhuma, uma página virada na história do pensamento filosófico.

Como temos afirmado, um dos autores contemporâneos que conseguiu captar essa questão em Marx foi Lukács, quando analisou a categoria do trabalho no seu sentido ontológico. No Capítulo II da sua Ontologia, intitulada A Reprodução, que é posterior ao Capítulo sobre o Trabalho, ele inicia com a seguinte afirmação:

> No capítulo anterior, ressaltamos que com a análise do trabalho como tal efetuou-se uma abstração bastante ampla. Com efeito, o trabalho enquanto categoria desdobrada do ser social só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente. Por outro lado, essa abstração foi inevitável, já que o trabalho é de importância fundamental para a peculiaridade do ser social e fundante de todas as suas determinações (LUKÁCS, 2013, p. 159).

Se transpusermos esta questão para o nosso campo, temos a dizer que, se nos propomos enfrentar a perspectiva pedagógica de cunho burguês a partir da construção de uma pedagogia de base

emancipadora, a ontologia[50] se apresenta como um caminho muito fecundo. Talvez isto possa ressoar como algo ultrapassado, pois para muitos pensadores da atualidade o pensamento de Marx não consegue apontar saídas para questões que se tornaram complexas e de difícil solução neste século XXI.

Alguns autores, ao contrário, buscam demonstrar que o marxismo ontológico se apresenta, em termos de possibilidade, como o caminho mais adequado para que a humanidade possa orientar a sua ação no sentido de superar esta forma de sociabilidade baseada na contradição capital e trabalho.[51]

Conforme assinalamos em outro trabalho,[52] embora o momento atual expresse a dificuldade de vislumbrar perspectivas para além do capital, é possível sustentar a afirmação segundo a qual o pensamento de Marx contém elementos indispensáveis para pensarmos o presente e o futuro da humanidade.

Assim, se nos propomos realizar esta tarefa, não podemos deixar de levar em consideração que os estudos sobre a natureza e a especificidade da educação precisam ser submetidos a um exame ontológico. Parece-nos que a grande maioria dos autores da educação não tem se dado conta da sua importância.

Como é possível deduzir a partir da análise do trabalho, as categorias sociais são resultantes da práxis social, quer dizer, elas são inerentes ao processo de autoconstrução do ser social. Assim, é importante verificar como elas se constroem historicamente. Para nós, a partir daí, encontram-se criadas as condições que nos permitem apreender o seu processo de reprodução na totalidade social.

A literatura da educação nem sempre nos remete para a essência dessas categorias, o que resulta numa visão parcial e fragmentada da análise do fenômeno educacional. A este respeito tomemos, para fins de ilustração, a categoria da contradição. Em geral, esta tem sido apresentada como se fosse uma peculiaridade do capitalismo. Isto nos leva a pensar da seguinte forma: se na sociedade capitalista a educação se apresenta de forma contraditória é porque este sistema

---

[50] Sobre a importância da ontologia, ver texto de Lessa "Lukács: por que uma ontologia no século XX?", In: BOITO JR et al. (Orgs.), 2000, p. 159-170.

[51] Um dos autores que vem defendendo essa tese a partir da concepção de liberdade, é I. Tonet. Cf. seu livro, Democracia ou liberdade?, 1997a e o texto "O papel dos intelectuais hoje". Revista Novos Rumos, n. 29, 1999.

[52] Trata-se do artigo "Fim de século: fim do trabalho?", publicado na Revista Novos Rumos, n. 30, 1999 e o livro Trabalho, educação e impactos tecnológicos, Edufal, 1998.

é gerador de contradições, sendo esta a sua característica particular. Seguindo este raciocínio, numa sociedade emancipada (socialista), não haveria contradição na educação, pois a contradição é uma particularidade apenas de uma sociabilidade baseada na contradição entre capital e trabalho.

Essa compreensão dá margem a uma interpretação reducionista e unilateral da dialética marxiana, uma dialética do "ou, ou", como apropriadamente diz Betty Oliveira. A realidade social, então, não é tomada na sua complexa malha de relações, com suas singularidades/particularidades que, ao mesmo tempo, se encontra materializada numa totalidade que é universal.

Esta é uma questão que Marx tratou ao afirmar que o ser social só existe em sua incessante reprodução, no sentido de que esta se dá tanto no aspecto de sua existência biofisiológica, quanto social. Conforme vimos no Capítulo 3 sobre o trabalho, para Marx o primeiro pressuposto da vida é que os homens precisam comer, beber... Esta é a condição básica para o homem existir. Todavia, para se manter vivo fisicamente, o homem tem que produzir as suas condições de existência, ele tem que se reproduzir socialmente.

Nesse pressuposto está subjacente a relação dialética entre homem e natureza, ou seja, a premissa básica de que a existência efetiva de um ser vivo está condicionada à troca e ao metabolismo com a natureza.

Portanto, para aprofundarmos a categoria da contradição a partir da ontologia marxiana, é fundamental partirmos desse pressuposto, e isto nos leva, necessariamente, para a categoria da reprodução.

A reprodução, no entender de Marx, é uma condição de toda sociedade, seja qual for o seu modo de produção, mas ela se dá sempre de maneira contraditória. Lukács acentua na sua Ontologia do ser social, que a reprodução social produz movimentos desiguais e contraditórios.[53] Mas o autor não está se referindo ao capitalismo, senão a todas as formas de sociabilidade humana. Com isto, fica claro que a categoria da contradição não é inerente apenas ao capitalismo, existindo até mesmo numa sociedade em que se atinja a emancipação humana. Por se tratar de uma sociedade que superou o antagonismo entre trabalho e capital, a manifestação da contradição não se apresenta, obviamente, com o mesmo conteúdo alienante/alienador característico da sociedade produtora de mercadorias. Isto não equivale a dizer que, por não produzir contradições deste tipo, a categoria da contradição desaparecerá.

---

[53] Cf. A Reprodução, nas passagens sobre a educação.

A contradição, vista sob esta perspectiva, tem um caráter positivo no sentido de que como a sociedade se reproduz de modo desigual e contraditório, acaba desencadeando processos novos e impulsionando o desenvolvimento histórico.

Portanto, seguir o caminho da ontologia nos permitirá o aprofundamento de categorias como trabalho, educação e reprodução e, a partir daí, buscaremos solucionar questões como: Qual a gênese da educação? Qual a distinção entre trabalho e educação? Como se dá a relação entre trabalho, educação e a categoria da reprodução?

Finalmente, podemos concluir, a partir do desenvolvimento da categoria da reprodução no seu sentido ontológico, que o conjunto destas questões apenas podem ser resolvido, no âmbito da perspectiva aqui adotada, com uma articulação dialética entre trabalho, reprodução e educação. Faremos isto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5
A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA

Ao longo deste livro, temos chamado a atenção para a importância de apreender a natureza ontológica das categorias trabalho e reprodução com a finalidade de analisar a relação entre trabalho e educação na perspectiva marxiana. Contudo, constatamos que, assim como foi imprescindível conhecer a estrutura ontológica do trabalho e da reprodução para examinar esta relação, também se coloca a necessidade de descermos às raízes ontológicas da educação, pois se trata de um complexo resultante (indiretamente) do nexo entre natureza e sociedade.

Neste capítulo, a educação será apresentada segundo a visão de Saviani, por se tratar de um dos educadores que muito contribuíram neste debate, e de autores como Lukács e Leontiev. Estes últimos oferecem contribuições que possibilitam esclarecer questões tais como: Qual a natureza ontológica da educação? Por que a educação tem a mesma estrutura ontológica do trabalho e não é trabalho? Como se explica o fato destas categorias possuírem os mesmos elementos constitutivos e serem distintas? Por que trabalho não se confunde com educação? Por que a educação não se reduz ao trabalho? Por que a educação não é diretamente dedutível do trabalho? Como o trabalho se relaciona com a educação? Enfim, como se dá a relação entre trabalho, reprodução e educação?

Estas questões serão contempladas ao longo deste texto, à medi-

da que discutirmos sobre a gênese e a função social da educação na reprodução do ser social.

Se nos perguntarmos pela origem da educação escolar, certamente não encontraremos dificuldades para solucionar tal questão em razão da existência de um razoável conhecimento acumulado, expresso através das obras de História da Educação e de História da Pedagogia.

A maioria destas obras toma a educação na sua forma específica, relacionada a um determinado modo de produção social. A educação escolar surge na Antiguidade e apenas com o capitalismo se manifesta de maneira universal. É por isto, talvez, que a maioria dos educadores se volta mais para a análise da educação escolar.

Ocorre porém que, se perguntarmos pela gênese da educação e não mais pela origem da educação escolar, dificilmente teremos as mesmas facilidades para solucionar a questão. Isto se explica porque as investigações no campo educacional, em sua grande maioria, tomam o complexo da educação nas suas formas mais desenvolvidas, a partir de períodos históricos constituídos (Antiguidade, Idade Média, Modernidade,...), por serem estes a referência a partir da qual surgiram as instituições especializadas na formação escolar.

Assim, ao indagarmos a respeito da gênese da educação, nos deparamos com a necessidade de deixar clara, antes de mais nada, a seguinte questão: a educação se apresenta sob duas dimensões: em sentido lato e em sentido restrito. Esta distinção é importante para situar o campo a partir do qual procederemos à nossa reflexão.

A educação em sentido restrito, a exemplo da educação escolar (formal)[54] e de outras formas de educação que se dão em espaços informais (igreja, sindicatos etc.), é aquela criada a partir do desenvolvimento social, para responder a determinadas necessidades demandadas pelos homens, dentro de um contexto particular da história humana. A forma como esta se apresenta vai depender do momento histórico específico de produção humana. Neste sentido, a educação na Antiguidade se apresenta diferente da Idade Média, da mesma forma que se apresenta na Modernidade e assim sucessivamente.

A educação em sentido lato, por sua vez, será definida aqui como aquela atividade que é necessária para o processo de objetivação e

---

[54] Chamamos a atenção para o fato de que, embora a educação escolar se realize predominantemente nas instituições de ensino (escolas), atualmente as crianças, jovens e adultos aprendem a ler, escrever e contar também em outros espaços que não a escola, como os locais de trabalho.

apropriação do gênero humano.

Neste sentido, a educação em sentido lato, no âmbito da ontologia marxiana, somente poderá ser apreendida a partir da estrutura ontológica do trabalho. Isto porque ela tem sua origem no processo de autoconstrução humana, sendo isto que explica que enquanto existir homem haverá educação, pois esta só cessa com a extinção da humanidade.

Trata-se, então, de tomar a educação na sua própria essência, para que assim possamos caracterizá-la e identificá-la a partir de sua gênese. Isto permitirá fazer a distinção, necessária, entre a educação em sentido específico e a educação em sentido lato.

O complexo da educação surge a partir do trabalho, sem que com ele se identifique ou se assemelhe. Esta questão será discutida mais adiante. Por enquanto, devemos assinalar que para realizar trabalho, o homem põe em movimento músculos, cérebro, membros etc. O seu corpo inorgânico precisa saber realizar determinados movimentos necessários naquele processo de trabalho. Por exemplo, o simples ato de manejar um instrumento no processo de trabalho, ainda que mínimo, é algo que precisa ser aprendido. Sem o domínio do instrumento de trabalho, o resultado será inválido.

Assim, para trabalhar, o homem tem de apropriar-se dos conhecimentos existentes e, neste processo, novos conhecimentos vão sendo incorporados, outros vão sendo adquiridos. Portanto, é neste momento que ocorre o processo de gênese da educação. Na segunda parte deste texto, discutiremos com maior aprofundamento esta concepção de educação a partir de autores como Lukács e Leontiev.

Enfim, convém assinalar que, se pretendemos apreender a natureza essencial da educação, é necessário ir além de uma análise centrada em dados historiográficos, ou seja, na fixação de determinado período histórico já constituído e desenvolvido. Isto não significa dizer que, ao buscar a natureza da educação na sua dimensão mais ampla, estaríamos pressupondo a sua existência fora da história humana ou que possa ser analisada à parte. Ao contrário, conforme assinalamos anteriormente, de acordo com a perspectiva aqui adotada, é impossível a apreensão de qualquer categoria social fora do mundo dos homens, fora da história.

A questão a respeito da gênese da educação requisita uma pesquisa de caráter onto-filosófico pois, ao pretendermos a captura de sua natureza essencial, somos conduzidos a buscá-la no momento particular do processo histórico de surgimento do ser social.

Vamos começar esta discussão a partir dos escritos de Saviani. Conforme observamos no Capítulo 4, na parte sobre Educação e

Reprodução, foi a partir dos anos de 1980[55] que alguns educadores brasileiros se voltaram para a discussão a respeito da natureza e da especificidade da educação.

5.1 Gênese e função social da educação

Antes de iniciarmos este item, temos duas observações a fazer. A primeira é que, no processo de desenvolvimento desta parte do trabalho, verificamos a existência de uma vasta, ampla e rica bibliografia sobre a temática em foco, produzida na década de 1980. A segunda é que é preciso ter claro que o nosso objeto não é a apreensão da natureza e da especificidade da educação no conjunto dos educadores, mas apenas em Saviani. O fato de tomarmos apenas este autor se explica porque se trata de um dos educadores que mais trataram da natureza da educação a partir do trabalho. Além disso, não se pode negar a influência do seu pensamento sobre os demais educadores aqui investigados.

Observamos que, na atualidade, a questão da natureza e da especificidade da educação não se constitui em tema central das pesquisas educacionais. Entretanto, isto não significa que já foi superada na efervescência das décadas de 1980 e 1990, pois nenhuma teoria educacional pode fugir dessa questão. Assim, essa é uma temática que, explícita ou implicitamente, perpassa o conteúdo de toda teoria educacional.

Vejamos, por exemplo, como o tema encontra-se imbricado nas mais variadas teorias educacionais, mesmo que esta não seja a questão decisiva. Temos, assim, aquelas teorias que advogam que a igreja, a família, a TV, entre outros, têm a mesma função da escola; outras, ao contrário, atribuem à escola a função precípua de ensinar a ler, escrever e contar; ou ainda, aquelas que defendem que a escola deve ensinar tudo isso, mas a sua prioridade deve ser com o aspecto da politização, do desenvolvimento da consciência, entre outros. De acordo com esta última teoria educacional, a função da educação deve ser definida de acordo com as necessidades imediatas do povo:

---

[55] Segundo Gadotti (1984, p. 21), no ano de 1978, "não se colocava o problema da especificidade da educação". Esta discussão aparece em meados de 80. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) organizou no dia 05 julho de 1984, uma mesa redonda sobre "Natureza e especificidade da Educação", com a participação de alguns autores como Saviani, Jefferson Ildefonso da Silva, Maria de Lourdes Mariotto Haidar e Gadotti. Os seus textos foram divulgados no EM ABERTO, um órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e Cultura. Cf. Em Aberto, Inep, Brasília, Ano III, nº 22, jul/ago. de 1984.

se no momento a criança precisa de um dentista, então a escola deve estar pronta para atender a esta necessidade.

Não é difícil perceber que se trata de teorias educacionais diferenciadas, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo quanto ao seu método e quanto às suas propostas de intervenção no cotidiano escolar. Não será o nosso objetivo fazer o exame destas e/ou outras teorias educacionais existentes.[56]

Essas teorias educacionais, na sua grande maioria, quando se referem à questão da função e da especificidade da educação, se limitam sempre ao contexto da educação escolar. E como sabemos, esta é uma forma particular, específica de educação que se reproduz numa sociedade de classes. Portanto, delimitar o debate sobre a natureza e a especificidade da educação ao âmbito da crítica ao capital é, do nosso ponto de vista, insuficiente para alcançar aquele objetivo, porque a sua total apreensão no processo de reprodução numa dada sociedade exige que se leve em conta a articulação dialética entre o seu ser em-si, portador de elementos genéricos, e o seu ser-precisamente-assim, com seus traços específicos.

Com isso, queremos enfatizar que na atualidade, embora a educação se configure sob a forma específica de educação escolar, não é possível eliminar o seu caráter geral. Assim, na realidade, uma não existe separada da outra, de modo que a educação tem que ser compreendida tanto na sua especificidade quanto na sua generalidade. Trata-se, então, de um movimento que vai do particular ao universal e depois retorna ao particular, permitindo-nos apreender o fenômeno educativo na sua totalidade.

Essa articulação é fundamental não apenas para a superação das teorias reprodutivistas, como para a construção de uma teoria educacional com base marxiana. E é uma necessidade dos dias atuais, pois, em geral, tratar de um tema como a natureza e a especificidade da educação, pode ressoar como algo ultrapassado ou que interessa apenas àqueles que lidam com a filosofia da educação. Do nosso ponto de vista, qualquer professor/educador atua no campo da teleologia secundária, isto é, sua atividade fundamental volta-se para a formação da consciência humana. Ou seja, é uma consciência que atua sobre outra(s) consciência (s), mas sobre uma base concreta,

---

[56] A classificação feita por Saviani das teorias educacionais fornece elementos indispensáveis para uma compreensão mais ampla da questão. As críticas que foram formuladas à pedagogia histórico-crítica são analisadas pelo autor no Prefácio do seu livro "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações", 1997. Interessante, também, o estudo de Duarte, "Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana", 2000.

real e material, que é o mundo criado, produzido e transformado através da práxis social.

Esta atividade contribui para o recuo das barreiras naturais, na medida em que, através do trabalho, vai se dando a transformação do indivíduo num ser cada vez mais pertencente ao gênero humano.

Contudo, é preciso evitar cair tanto naquele idealismo pedagógico que atribuiu à educação um papel revolucionário quanto no seu oposto, a ideologia conservadora que, fantasiada de "progressista", não reconhece a sua parcela de contribuição no desenvolvimento do ser social.

O ser social é mais complexo do que normalmente aparenta ser e não será nos guiando por posições extremistas que conseguiremos apreender o ser-em-si do fenômeno educativo. Assim, é necessário levar em conta que o próprio fazer pedagógico do educador o coloca diante de questões tais como: O que é que esta atividade que desenvolvo tem de específico e o que a torna diferente de outras atividades? Enfim, qual é a sua especificidade? Como ela contribui para o afastamento das barreiras naturais? Quais os seus limites no processo de desenvolvimento do gênero humano?

A resolução dessas questões é fundamental para orientar a prática pedagógica dos educadores e, sendo assim, iniciaremos a partir das formulações de Saviani. Ele é um dos educadores que têm dado a sua parcela de contribuição ao discorrer sobre a origem da educação.

Antes, porém, de expormos as suas ideias, consideramos necessário fazer a seguinte observação: Saviani é um dos educadores que têm se confrontado com a tradição teórica burguesa. Ao mesmo tempo, ele tem estabelecido, nos últimos anos, uma polêmica com o que chama de "modismo marxista" que, a partir da "queda do muro", da derrocada do chamado "socialismo real", deu origem a um conjunto de propostas pós-modernas, de caráter "multireferencial", "transcultural", entre outros. Ele está entre aqueles autores que não se deixaram seduzir pelas "maravilhas do novo mundo". Seu depoimento é bastante esclarecedor:

> Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico confronteime, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a essa corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (1997, p. 1).

Com base nessa afirmativa, fica claro que os seus estudos sobre

o fenômeno educativo continuam sendo norteados pela perspectiva marxiana, para a qual o trabalho se apresenta como a categoria fundamental. Assim, ao discorrer sobre a origem da educação, ele toma como pressuposto a categoria do trabalho na acepção marxiana, e isto é um indicativo de que as suas análises encontram-se fundamentadas em Marx.

Ele considera a educação um fenômeno peculiar ao ser humano. Neste sentido, para compreender a natureza da educação, é necessário, segundo o autor, compreender a natureza humana.

Ele explica esta afirmativa a partir do trabalho, que, segundo ele, não significa qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidade, isto é, uma ação intencional, que diferencia os homens dos animais. Com base nesta concepção de trabalho, conclui que a educação "é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (1997, p. 15).

Com base nesta concepção de trabalho, que indica uma ação intencional, o autor define o trabalho educativo. Ele afirma:

> 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 (SAVIANI, 1997, p. 17).

Como o autor analisa o surgimento da educação? Vejamos:

> Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, [57] o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e *a Educação coincidia* com o próprio ato de agir e existir, *com o trabalho*, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar (1997, p. 109, grifo nosso).

---

[57] Uma questão que a leitura de Saviani instiga é a seguinte: cultura é trabalho? Na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, o autor afirma: "Se, por um lado, o homem é o produtor da cultura, por outro, a cultura produz o homem. Segue-se daí que o homem não existe sem cultura e nem a cultura sem o homem. É justamente no momento em que ele é capaz de fazer cultura que ele se define como homem. À medida que ele transforma a natureza, antecipa idealmente os resultados reais; esta antecipação é condição para ele transformar a natureza." (1996, p. 44). Noutra obra (1997, p. 89), o autor deixa claro que a sua noção de cultura implica "tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói".

Noutro texto, o autor enfatiza esta afirmação, fazendo referência a um modo de produção específico, o comunismo primitivo: "no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho" (1994, p. 148).

Ele afirma que: "a educação praticamente *coincide* com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem" (1994, p. 148, grifo nosso).

Num outro trabalho, o autor reitera este posicionamento: "a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação" (1999b, p. 1). Ele mesmo deixou claro que considera o trabalho o ato fundante da existência humana:

> O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana (1994, p. 148).

Num texto de sua autoria publicado em 1984, intitulado "Trabalhadores em educação e crise na Universidade",[58] o autor procura esclarecer a distinção entre as atividades daqueles que lidam com a cultura, a educação e os trabalhadores propriamente ditos. Parte o autor da seguinte constatação:

> Ultimamente tem-se notado uma certa tendência a considerar as atividades desenvolvidas no plano da cultura, em geral, e no plano da educação, em especial, como trabalho; consequentemente, seus agentes são considerados trabalhadores (1991, p. 78).

Contrário a este tipo de pensamento, ele começa retomando os conceitos de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, conceitos estes carregados de equívocos, como o próprio Marx havia observado. De um lado, "o trabalho produtivo é encarado como sendo aquele que existe em si, que se materializa e consequentemente é independente do sujeito que o produz". E, de outro, "é confundido com aquele que gera bens materiais, por oposição a um trabalho improdutivo que não gera riqueza material" (Op. cit., p. 79). Isto tem servido para fundamentar a tese da identificação dos trabalhadores intelectuais com os trabalhadores produtivos.

Na ótica do autor, o que diferencia o trabalho produtivo do trabalho improdutivo é a geração de mais-valia. Se o trabalho produ-

---

[58] In: SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre Universidade, 1991.

tivo gera a mais-valia, independe do fato de ele se materializar ou não num objeto, de criar ou não riqueza material, de produzir bens utilitários ou supérfluos; o que o torna produtivo é o fato de ser gerador de mais-valia (Cf. Op. cit., p. 79). E, partindo deste ponto de vista, o autor afirma que o trabalho não material pode ser produtivo.

Por isso, o autor defende a ideia segundo a qual não é possível compreender a atividade educacional a partir da polarização entre trabalho produtivo e improdutivo, conforme justifica na citação abaixo:

> Parece-me, pois, que tentar compreender o significado do trabalho em educação pela via da polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é laborar num equívoco. Trata-se, aí, de uma polarização inadequada porque nós poderemos ter tanto um trabalho em educação que gera mais-valia como um trabalho em educação que não gera mais-valia. Na verdade, o chamado setor de serviços tem esse nome porque se liga à aquisição de bens que têm valor de uso direto. No entanto, os serviços não são, enquanto tais, elementos improdutivos porque eles podem se dar tanto na forma de geração de mais-valia como não. Na medida em que eu compro um determinado serviço por dinheiro enquanto dinheiro, eu não estou com isso extraindo mais-valia. Eu só extraio mais-valia na medida em que eu compro determinado serviço por dinheiro enquanto capital (1991, p. 79-80).

Saviani conclui, a partir dessa argumentação, que "a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é inadequada para a compreensão da natureza do trabalho em educação" e apresenta a seguinte alternativa: "Parece-me que a contraposição correta seria entre trabalho material e trabalho não material" (Ibid., p. 80).

Segundo ele, o trabalho não material não se encontra vinculado ao modo capitalista de produção e é com base na distinção entre trabalho material e trabalho não material que o autor fundamenta a sua posição. Ele retira a categoria "trabalho não material" do Capítulo VI (inédito) de O Capital,[59] sendo este o texto que serve de fundamento à sua reflexão.

Ele faz a transcrição de uma citação retirada desta obra, onde se lê:

> No caso da produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:
>
> a) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no inter-

[59] Cf. Marx, Livro I, São Paulo, C. Humanas, 1978.

> valo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. 'A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada' (grifado pelo autor). Essas pessoas, sempre que não se contratem oficiais etc., na qualidade de escultores etc., comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o modo de produção apenas formalmente capitalista. Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.
>
> b) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e *pela própria natureza da coisa* (grifo do autor) não se dá senão em algumas esferas. (Necessito do médico, não de seu moleque de recados). Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista (MARX, apud SAVIANI, 1991, p. 80-81).

A partir desta longa citação, o autor vai dizer que, para Marx a educação se situa naquela segunda possibilidade (a letra b): "O produto não é separável do ato de produção".

Tomando como exemplo a atividade de sala de aula para explicar como isto se dá, ele diz que se trata de uma atividade (dar aula) que supõe tanto a presença do professor, quanto do aluno e, dessa forma, observa que "o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato" (Op. cit., p. 81). Ou seja, o professor produz a aula e, ao mesmo tempo, os alunos a consomem.

De acordo com o autor, a consequência disto é que,

> em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados 'pacotes pedagógicos': nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria (Op. cit., p. 81).

Em resumo, para Saviani a natureza da educação é determinada no âmbito da categoria trabalho não material. Baseado em Marx, ele faz a distinção entre trabalho material e não material; este último exibe duas modalidades: (1) aquela em que há a separação entre produtor e produto e (2) aquela em que o produto não se separa do ato de produção. E é nesta última que ele localiza a educação, conforme atesta: "Determina-se a natureza da educação no âmbito da categoria 'trabalho não material'" (SAVIANI, 1997, p. 10).

Para o autor, o trabalho não material é sinônimo de produção

espiritual: "a produção não material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma através da qual o homem apreende o mundo expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras" (SAVIANI, 1997, p. 11).

Mas ele chama a atenção para o seguinte fato: como isto gera muitos saberes ou conhecimentos e como o homem não nasce sabendo, conhecendo, ou seja, não nasce sabendo ser homem, este conjunto de saberes são "elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos" (Op. cit., p. 11). Contudo, ele esclarece que é necessário delimitar qual o saber específico que interessa à educação e, neste exato momento, entra em cena o trabalho educativo.

Ele afirma:

> Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (1997, p. 11-12).

Continuando o seu raciocínio, o autor afirma que esse fenômeno

> manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola (1997, p. 12).

A seguir, buscaremos levantar algumas questões que foram instigadas pelas análises do autor.

Observamos que uma das novidades nesses textos de Saviani é o emprego da categoria trabalho imaterial. Esta não tem sido frequentemente encontrada na literatura brasileira.[60] Trata-se de uma

---

[60] Na literatura estrangeira o trabalho imaterial tem aparecido com mais frequência. O cientista social e filósofo italiano Antonio Negri e o norte-americano Michael Hardt, professor de literatura e filosofia na Universidade Duke (EUA), autores do livro intitulado "Empire" (Império, editora Record), defendem a tese segundo a qual o trabalho imaterial faz cada vez mais parte da economia global capitalista. Em recente entrevista concedida à Folha de São Paulo (Cf. FSP, 24/9/2000), eles afirmaram: "Nós tentamos compreender o câmbio primário nas formas de trabalho na sociedade contemporânea por meio de nossa discussão do 'trabalho imaterial', isto é, trabalho que tem produtos imateriais, como comunicação, informação ou afeto. O trabalho material é ainda extremamente impor-

questão polêmica e não será possível nos ocuparmos dela na presente obra.[61]

Contudo, temos a dizer que, diferentemente de Saviani, que toma a categoria do trabalho imaterial para explicar a natureza da educação, preferimos nos apoiar em outras categorias. Referimo-nos, em particular, às teleologias primária e secundária, da forma como foram abordadas por Lukács, na sua Ontologia.

Outrossim, chamamos a atenção para o fato de que estas categorias, se tomadas isoladamente do conjunto da Ontologia lukacsiana, pouco contribuiriam para um maior aprofundamento da natureza da educação e para a distinção entre trabalho e educação.

Assim, somente apreendidas na totalidade do ser social é que se torna possível esclarecer com precisão estas questões, a fim de evitar qualquer problema de interpretação no âmbito da ontologia marxiana.

A análise daquelas categorias (teleologia primária e teleologia secundária) na sua relação com a educação será feita no segundo momento deste texto.

Após a exposição das ideias deste educador acerca da natureza e especificidade da educação, realizaremos a análise da relação entre trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana.

5.2 O deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política

Recapitulando um pouco a nossa trajetória, vimos que o nosso

---

tante e prevalente na maior parte do mundo em termos quantitativos, mas nossa argumentação é que o trabalho imaterial vem se tornando mais e mais o foco da economia global capitalista. Esse câmbio na forma de trabalho dominante traz consigo novas formas de exploração, mas também, novamente, novas possibilidades de liberação". Negri foi acusado e condenado a 13 anos de prisão por ter sido associado aos movimentos subversivos e aos grupos guerrilheiros urbanos nos anos de 1970 (ele nega estas acusações). Estes autores tiveram as seguintes obras publicadas no Brasil: "A Anomalia Selvagem" (Ed. 34), de Negri, que consiste num estudo da obra de Espinosa (1632-1677) e de Hardt foram publicadas "Gilles Deleuze - Um Aprendizado Filosófico" (Ed. 34). "*Labor of Dionysus*" (Trabalho de Dioniso, Minnesota University Press, 1994) foi a primeira obra que eles publicaram juntos. No Brasil, foi publicado recentemente pela editora DP&A o livro "Trabalho imaterial: formas e vida e produção de subjetividade", com a introdução feita por Cocco, reunindo textos de Lazzarato e Negri.

[61] A obra de Lessa "Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial" (Xamã, 2005), representa uma crítica contundente à tese do trabalho imaterial.

ponto de partida foi a análise do debate da relação trabalho/educação no Brasil. No Capítulo 2, assinalamos alguns avanços verificados neste debate, quais sejam: a apropriação das categorias do marxismo que permitiram a compreensão e a crítica do capitalismo, em decorrência da qual os educadores apontaram os limites do capitalismo. Como resultado, buscaram no socialismo a superação desta ordem social a partir da formulação de propostas como a escola unitária, a formação multilateral etc. Ao mesmo tempo deu-se a ampliação da concepção de educação, com a inversão das categorias educação e trabalho para trabalho e educação.

Assinalamos, também, que embora estes avanços tenham sido significativos para a área, eles apresentam alguns limites, a saber: a maioria dos estudos se detém no trabalho abstrato, não existindo uma investigação rigorosa da categoria do trabalho no sentido ontológico, e, em decorrência, não é feita uma distinção entre o trabalho no sentido ontológico e no sentido abstrato.

Temos enfatizado que estes educadores não negam a centralidade ontológica do trabalho. Ao contrário, alguns deles têm combatido os críticos da sociedade do trabalho que defendem a tese segundo a qual esta categoria não seria mais fundamental para explicar a totalidade social.

No entanto, apesar de essa premissa teórica perpassar as análises dos educadores investigados, constatamos que aqueles limites desencadeiam uma série de consequências, conforme veremos a seguir.

Nosella, ao chamar a atenção para a necessidade de aprofundar a categoria do trabalho, o faz a partir de um ponto de vista histórico-concreto do trabalho. Quer dizer, ele faz uma abordagem histórica do trabalho, remetendo ao trabalho escravo, ao trabalho assalariado, entre outros. Sua análise, embora necessária para apreender o trabalho nas suas manifestações fenomênicas, não possibilita o aprofundamento da categoria do trabalho no seu sentido ontológico.

Nos demais autores, a exemplo de Machado e Kuenzer, embora o trabalho na sua dimensão ontológica seja enfatizado nos seus textos, constatamos que não fica devidamente esclarecida a sua distinção em relação ao trabalho abstrato. Quanto a Frigotto, embora a categoria do trabalho no sentido ontológico seja enunciada na grande maioria dos seus escritos, ele não se deteve nela com maior aprofundamento.

Tudo isso foi demonstrado no Capítulo 2, quando analisamos as formulações dos educadores da área de trabalho e educação.

Além destes, detectamos também em Saviani alguns problemas relacionados à categoria do trabalho. Apesar de ele não integrar a

área de trabalho e educação, tomamos suas análises acerca da educação por estarem relacionadas ao trabalho na sua dimensão ontológica.

Uma das questões principais e a partir da qual se desdobram suas análises, é a afirmação, corrente em alguns dos seus textos, segundo a qual a educação coincide com o trabalho. É comum a existência desta afirmação nos seus escritos; em alguns, ele a associa a um modo de produção específico, o comunismo primitivo: "no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho" (1994, p. 148).

O problema, nas análises de Saviani, é que ele não demonstra como é que a partir do trabalho, no seu sentido ontológico, surgem os complexos parciais, a exemplo da educação, que, embora mantendo com ele uma relação de dependência, a ele não se reduzem. Em outras palavras, a ausência de uma articulação entre a teleologia primária e a teleologia secundária nas suas análises resulta no equívoco de tomar as categorias trabalho e educação como se tivessem a mesma natureza. Com isto, sua análise acaba tomando um rumo bastante diferente da que resulta de uma perspectiva ontológica.

Contudo, apesar da existência destes problemas na análise de Saviani acerca da natureza da educação e sua vinculação com a categoria do trabalho, constatamos que os desdobramentos, a direção e o caminho apontados por ele são substantivamente diferentes em relação aos apresentados pelos demais educadores, como Machado, Kuenzer, Nosella e Frigotto, integrantes da área de trabalho e educação. E a substancialidade desta diferença pode ser localizada no modo como estes autores fazem a articulação entre educação, política e totalidade social.

A leitura do conjunto das obras de Saviani nos indica que ao analisar temas como Escola e Democracia - título de seu livro -, bem como a relação entre política e educação, suas perspectivas, ao contrário dos demais educadores, não apontam na direção da via democrática, da democracia radical, que se expressam nas propostas de uma educação cidadã, da ênfase na formação para a cidadania, entre outros. E, embora sem um desenvolvimento maior, ele aponta no sentido da emancipação humana.[62]

---

[62]Posteriormente, na continuidade dos estudos, ao analisar seu livro "Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional", constatamos o deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política. Ao se opor à política do MEC, o autor sugere a construção de outra política educacional argumentando que a resolução dos problemas educacionais

Como vimos, as perspectivas resultantes das análises de Nosella, Kuenzer, Machado e Frigotto, mesmo levando em conta suas diversas abordagens, acabam vislumbrando formas de educação que consistem na preparação de cidadãos críticos, inseridos no mercado de trabalho. Eles pretendem uma cidadania e uma democracia ampliadas, sendo a participação política fundamental para a transformação social.

No nosso modo de ver, esta forma de encaminhamento da questão indica um deslocamento da centralidade ontológica do trabalho para a centralidade da política. Com isto, a análise da relação entre trabalho e educação acaba sendo norteada pela categoria da política, em lugar da categoria do trabalho, na sua dimensão ontológica.

Sendo esta uma das mais graves consequências que atingem a relação entre trabalho e educação, interessa-nos verificar como se explica o deslocamento de uma esfera – o trabalho – para outra – a política e quais as consequências para a análise da relação entre trabalho e educação.

A hipótese que vem conduzindo a nossa análise é a de que este deslocamento da esfera do trabalho para a esfera da política se dá pela ausência de uma abordagem marxiano-ontológica.

Isto pode ser constatado no modo pelo qual as categorias trabalho, reprodução e educação são apreendidas por estes autores. Em outras palavras, as análises dos educadores, em sua maioria, não tomam as categorias trabalho, reprodução e educação na sua dimensão ontológica. Estão mais voltadas para a apreensão das manifestações fenomênicas do trabalho e suas implicações no campo educativo. Com isto queremos dizer que tanto o trabalho quanto a reprodução e a educação, não extrapolam, apesar de pretendê-lo, a concepção de mundo própria da sociabilidade capitalista. Em decorrência, a análise feita da relação trabalho-educação no Brasil também segue este mesmo encaminhamento.

Mas o que significa a mudança da centralidade da esfera do trabalho para a esfera da política?

A compreensão desta questão exige que tomemos a categoria da política no âmbito da ontologia marxiana de modo que consigamos evidenciar a sua origem e a sua função social. Para tanto, é necessário retomar as formulações marxiano-lukacsianas acerca da depen-

---

só se dará "com a clara determinação de se assumir a educação como prioridade maior, com a consequente *vontade política* de realizar as ações concretas em que se expressa essa prioridade" (SAVIANI, 2004, p. 124, grifo nosso).

dência e independência ontológica entre os complexos parciais e o complexo total, desenvolvidas no Capítulo 4.

Ao longo deste livro, temos demonstrado, com base em Marx e Lukács, que o trabalho, no seu sentido ontológico, é responsável pela criação do novo; ele impulsiona o desenvolvimento, cada vez maior, da realidade social. Tal desenvolvimento tem como premissa fundamental a relação homem e natureza. Portanto, somente através do intercâmbio entre homem (sociedade) e natureza é possível o desenvolvimento cada vez maior do ser social.

Para uma melhor explicitação deste processo, Lukács (2013) se utiliza de duas categorias ontológicas: a teleologia primária e a teleologia secundária. A primeira categoria caracteriza a relação entre homem e natureza; nela se explicita claramente a existência de um sujeito que atua sobre um objeto. É no âmbito desta categoria que podemos situar o trabalho, no seu sentido ontológico.

A segunda, por sua vez, é o resultado indireto daquela primeira. Porém, enquanto naquela a relação entre sujeito e objeto se apresenta de modo mais nítido, aqui o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Assim, enquanto a teleologia primária visa a transformação da natureza, a teleologia secundária implica a transformação no âmbito das consciências dos indivíduos, embora a base deste processo seja sempre o intercâmbio homem e natureza.

Este processo vai resultar no surgimento de um ser social cada vez mais complexo, com o aparecimento de várias categorias sociais que Lukács denomina complexos parciais. Para a concepção ontológica, o incessante processo de criação de novos complexos parciais não elimina a base que tornou possível tal desencadeamento. Em outras palavras, isto quer dizer que o surgimento dos complexos parciais não elimina o complexo total. Ao contrário, este processo indica que na medida em que estes complexos parciais vão surgindo, a sua função e especificidade se tornam cada vez mais acentuadas e, por esta razão, se apresentam de modo independente ante o complexo total. Contudo, esta independência é relativa, uma vez que sua atuação só pode se dar na totalidade da reprodução social. Assim, os complexos parciais só têm existência na sua relação com o complexo total.

Lukács, nos Princípios ontológicos fundamentais de Marx, afirmou que

> pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando assim possível uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas. Mas o fato de que a economia seja o centro

> da ontologia marxiana não significa, absolutamente, que sua imagem do mundo seja fundada sobre o 'economicismo' (1979b, p. 14-15).

Como podemos deduzir a partir deste referencial teórico, a esfera da política é, assim como a educação, a ciência, a filosofia, entre outros, um complexo parcial que tem seu lugar de atuação na teleologia secundária.

Portanto, por se tratar de um complexo parcial, não é nela que se encontra a resolução da problemática da relação entre trabalho e educação. Assim, esta deve ser buscada na esfera da economia, por ter uma determinação ontológica sobre a política, o que não significa uma relação direta e mecânica.

Com isto, não estamos negando a esfera da política, mas assinalando que esta não é a categoria ontológica fundamental no processo de radical transformação da totalidade social. É preciso, pois, ter clareza dos limites deste complexo parcial para que possamos fazer avançar o debate da relação entre trabalho e educação.

Na verdade, chamar a atenção para esta questão não é tarefa fácil, uma vez que é no âmbito da disputa política que a classe trabalhadora tem conquistado alguns direitos sociais, políticos e econômicos. Estas conquistas dos trabalhadores se dão acompanhadas de uma mudança de consciência, tendo a educação um papel importante.[63]

Entretanto, as alternativas que até então têm sido apresentadas, por se limitarem ao âmbito da política, tornam-se ineficientes para uma total investida contra o capital.

Chasin, abordando a questão da política, assinala, referindo-se à esquerda, que o que a caracteriza é a politicização do seu discurso. O que isto significa? Segundo ele, a politicização é uma das formas de manifestação da política, o que significa a redução do todo problemático nacional ao meramente político.

Para ele, o "discurso politicizado da oposição é a diluição, o desossamento do todo, a sua liquefação em propostas abstratamente

---

[63] As ideias de Paulo Freire vêm influenciando este processo, ao assegurar que a educação é um ato político. Teses como esta têm resultado, sem dúvida, no fortalecimento das lutas e organizações populares, na criação dos seus organismos representativos, na ampliação dos direitos da cidadania, entre outros. As críticas à pedagogia freiriana formuladas por Saviani, estão no seu livro *Escola e democracia*. Uma recente análise nossa sobre a questão, encontra-se em: BERTOLDO, Edna; JIMENEZ, Susana. A educação como ato político: aproximações no campo do marxismo ontológico. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos (Orgs.). História e política da educação: teoria e práticas. Maceió, EDUFAL: 2015.

situadas apenas no universo das regras institucionais" (CHASIN, 1977, p. 146).

Em outros termos, trata-se de uma "autonomização e prevalência politicológica do 'político' em detrimento da anatomia do social, isto é, do alicerce econômico".

Na sua ótica, "A autonomização do político e sua consequente hiper-acentuação é, de fato, seu esvaziamento numa entidade abstrata, a perda de sua concretude, e decorrentemente de sua potência e eficácia" (Ibid., p. 147).

Ele entende que o ato de politizar, por sua vez, difere radicalmente do discurso politicizado pois "implica em partir de uma equação de totalidade, conceitualmente elaborada" (p. 146).

Para melhor compreender esta distinção, julgamos necessário recorrer a outro autor. Trata-se de Tonet, que aborda esta problemática no seu texto Marx e a política: Prefácio às Glosas críticas ... de Marx.[64]

Uma das questões que o autor levanta neste texto é a seguinte: "por que o intelecto político é incapaz de compreender as causas dos males sociais e qual a origem desta sua incapacidade?" (1995, p. 50). A resolução desta questão está em Marx, conforme a citação que segue: "O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política" (MARX, apud TONET, 1995, p. 50).

Partindo sempre dos fundamentos marxianos, Tonet afirma que há um equívoco metodológico que consiste

> em tomar a esfera da política, que é parte, momento da totalidade social, como princípio, como fundamento da inteligibilidade dos fenômenos sociais. Ora, agir deste modo é pressupor que o ser social não é uma totalidade, não é um complexo de complexos cuja matriz é a economia (1995, p. 50).

Para a perspectiva marxiana, embora seja função da política contribuir para o processo revolucionário, é necessário reconhecer os seus limites. Estes se dão exatamente porque se trata de uma categoria circunscrita ao âmbito do capital. Como diz Tonet: "O intelecto político é a expressão teórica da perspectiva da classe burguesa. Por isso mesmo, o alcance possibilitado por ela não pode deixar de ter um caráter limitado" (1995, p. 51).

Ele afirma que, segundo Marx,

---

[64] In: Praxis, n. 5, out-dez, 1995, p. 45-68.

> enquanto os trabalhadores se orientarem pelo intelecto político, resultará equivocada a orientação das suas lutas. Quando, pois, os teóricos que se pretendem de esquerda, propõem a substituição desta forma de Estado por uma outra forma de Estado, como caminho para eliminar os males sociais, o que fazem senão 'pensar do ponto de vista da política' e, como consequência, desorientar, teórica e praticamente, a luta dos trabalhadores (TONET, 1995, p. 52).

O autor comenta que muitos esforços vêm sendo despendidos na tentativa de aperfeiçoar o Estado e a política, pela teoria política, pela ciência social e pela esquerda:

> Quanto esforço não tem despendido a teoria política na busca do aperfeiçoamento do Estado e da política, acreditando estar, com isto, no caminho da construção de uma sociedade de bem-estar para todos? Quanto esforço não tem gasto a ciência social procurando desvendar a origem dos problemas sociais, elaborando políticas e programas sociais? E o pior é que a 'esquerda' colabora nisto, apostando em que o seu Estado e as suas políticas sociais serão melhores do que o Estado e as políticas sociais dos outros (1995, p. 57-58).

É preciso, pois, reconhecer os limites da esfera da política para não lhe creditar um poder que não faz parte de sua natureza. Não se trata, obviamente, de negar a sua importância, pois

Não há dúvida de que a emancipação política representa um grande progresso e, embora não seja a forma mais elevada da emancipação humana em geral, é a forma mais elevada da emancipação humana dentro da ordem do mundo atual. (Op. cit., p. 59).

Contudo, é necessário reconhecer com Marx que

> a esfera da política expressa e reproduz relações de exploração e opressão, de modo que não pode fazer parte de uma autêntica comunidade humana. A política pode ser um instrumento nas mãos dos trabalhadores para preparar o terreno para a revolução social, destruindo a velha máquina do Estado. Nada mais (TONET, 1995, p. 63).

Tonet, tecendo críticas à esquerda, afirma que esta viu a "democratização do Estado e do mercado como o único caminho viável" (Op. cit., p. 64) e, em decorrência, acredita que "o melhor caminho é apoderar-se do Estado para colocá-lo a serviço das classes subalternas" (Op. cit., p. 64).

O autor passa a demonstrar que a história tem mostrado

> que é possível, através do Estado, realizar transformações que redundem em benefícios para as classes subalternas. Mas a conclusão mais profunda de tudo isso é que, em nenhum momento, a essência do Estado foi alterada; ele permaneceu sempre um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho. Não pode existir 'Estado proletário'

(Op. cit., p. 65).

Segundo Tonet, tanto a social-democracia como o eurocomunismo – e agora a esquerda democrática – consideram importante a luta eleitoral-parlamentar para, por meio do Estado, fazer a revolução. Criticando, o autor diz que

> eles invertem a equação posta por Marx que afirma que a revolução socialista só pode ser uma revolução política com alma social. Já se vê que não se pode culpar Marx pelos insucessos da esquerda, uma vez que não é pelos ensinamentos dele que ela se pauta (Op. cit., p. 65).

Em síntese, tomar como ponto de partida a centralidade do trabalho significa, como bem expressa Chasin, o seguinte:

> Descentrado de si mesmo e recentrado sobre o mundo, o pensamento, rompido o hermafroditismo da especulação, pode abraçar a substância que o forma e fortalece. Procedente do mundo, ao mundo retorna. Não para uma tarefa tópica ou para alguma assepsia formal. Volta ao mundo para tomá-lo no complexo de complexos de sua totalidade. Debruça-se sobre ele para capturá-lo pela raiz, colhê-lo pela '*anatomia* da sociedade civil', pela matriz da sociabilidade [que é o trabalho. EB] (*pela dimensão social fundante*, não por um fator social qualquer, escolhido a talante e conveniência do intérprete). Ou seja, operação ontológica que rastreia e determina o processo de entificação do mundo e da lógica de sua transformação. Donde é implicada a prática transformadora (1987, p. 44-45, grifo do autor).

Esta citação demonstra de modo claro que o trabalho é a categoria central que determina o processo de entificação do ser social e, para apreender as múltiplas determinações desta totalidade, temos de partir desta base real. Mas isto não significa que a captura do real seja um mero produto da subjetividade. O autor, baseado em Marx, insiste na primazia da objetividade sobre a subjetividade. Isto significa dizer que o trabalho é a categoria fundante do ser social; é ele que permite fazer a mediação entre homem e natureza, resultando, pois, no ato fundante de qualquer forma de sociabilidade.

Portanto, é por esta razão que a análise da relação entre trabalho e educação deve ter como base esta premissa ontológica fundamental: o trabalho na sua dimensão ontológica. Se, ao contrário, partirmos da centralidade da política, significa dizer que estamos tomando esta categoria como aquela a partir da qual se darão tanto a compreensão da realidade social quanto o norteamento da sua ação sobre ela.

Sendo assim, pensar a relação entre trabalho e educação numa perspectiva ontológica significa partir do trabalho como fundamento ontológico do ser social, como o ato que medeia a transição do ser natural ao ser social e que, como intercâmbio com a natureza,

será sempre o ato fundante de qualquer forma de sociabilidade. Isto leva a compreender como se articula a forma concreta do trabalho na sociedade capitalista – o trabalho abstrato – e a visualizar uma educação plenamente humana apenas em uma forma de sociabilidade que tenha como fundamento o trabalho associado.

A partir destas considerações gerais sobre a política no âmbito do marxismo, é possível constatar que o caminho proposto pelos educadores da área de Trabalho e Educação acena para uma mudança da centralidade do trabalho para a centralidade da política. Por isso mesmo, suas propostas vão no sentido de realizar tentativas de instaurar políticas educacionais e atividades pedagógicas de caráter democrático e participativo.

Podemos dizer, grosso modo, que a relação trabalho e educação tem sido pensada a partir "do ponto de vista da política", uma vez que as proposições apresentadas têm como perspectiva a ampliação dos direitos sociais e políticos do cidadão. Para que isto se dê, torna-se necessária outra forma de Estado.

A abordagem desta problemática sob o prisma da ontologia marxiana permite-nos dar a ela outro encaminhamento.

Assim, passaremos ao exame da educação, sobretudo a partir de Lukács e Leontiev, por se tratar de autores que têm contribuído para a elucidação da natureza e especificidade da educação, com base em Marx.[65] Com isto, esperamos esclarecer as questões levantadas na parte introdutória deste capítulo, uma vez que a resolução delas permitirá uma análise da relação trabalho-educação, a partir da perspectiva ontológica.

5.3 A educação na perspectiva da ontologia marxiana

A questão da educação, em Lukács, aparece na segunda parte[66]

---

[65] É possível encontrar posições, das quais discordamos, segundo as quais estes autores pouco teriam a contribuir para a análise do fenômeno educacional pelo fato de não ser este o seu objeto de investigação. Além disto, por se tratar de autores que ao invés de serem pedagogos/educadores, são filósofos, psicólogos etc. No nosso modo de ver, se formos buscar contribuições nestes autores somente a partir daquilo que eles escreveram (incluindo aqui o próprio Marx) sobre a educação, sem uma articulação com os fundamentos mais gerais do marxismo ontológico, certamente a análise fica incompleta. Portanto, se pretendemos contribuir para a análise do fenômeno educativo a partir da perspectiva marxiana, devemos começar pela superação de uma estreita concepção de marxismo.

[66] Conforme citamos anteriormente, a Ontologia do ser social está dividida em duas partes, sendo que a segunda parte é denominada "Os complexos problemá-

da sua Ontologia, no seu quarto capítulo que tem como título A Reprodução, na parte inicial intitulada "Problemas gerais da reprodução". Como falamos, apesar de a educação não se constituir no seu objeto de investigação, trata-se de um autor que muito contribuiu para a elucidação da natureza e especificidade da educação.

Neste seu texto, ele toma a educação, assim como a fala, a alimentação e a sexualidade, para explicar que o surgimento e o desenvolvimento destes complexos sociais foi possibilitado pelo trabalho.

Apesar de o autor se referir à educação em pouco menos de quatro páginas (da página 176 à página 179), ele deixa clara a sua concepção de educação e, ao mesmo tempo, fornece elementos importantes que ajudam a desenvolver a reflexão acerca dessa categoria.

Lukács se refere à educação como um "complexo de atividades" (Op. cit., p. 176). Isto sugere que ele está utilizando a categoria atividade no sentido de "*Lebenstätigkeit*" utilizada por Marx? Em outras palavras, educação, para o autor húngaro, é trabalho? Para esclarecer esta questão, vamos buscar no autor a sua concepção de educação.

O autor afirma que tanto no mundo dos homens quanto no dos animais, há um processo de educação: "Naturalmente, também para isso há certas analogias nas espécies animais superiores". Continuando a sua linha de raciocínio, o autor húngaro diz:

> Estas, contudo, empalidecem quando ponderamos que o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecerão indispensáveis por toda sua vida (LUKÁCS, 2013, p. 176).

Isto quer dizer que, entre os animais a "educação" constitui um processo biológico que é dado de uma vez para sempre, pois se trata de uma habilidade geneticamente determinada pela espécie. Assim, determinados tipos de aprendizagem, a exemplo de andar ou comer, já se encontram presentes na própria constituição genética dos filhotes.

O psicólogo russo Leontiev (1978) também tem a mesma opinião. Segundo ele, entre os animais, o processo de "educação"[67] já se dá ao nascer, quando as mães ensinam aos seus filhotes determinados comportamentos que os acompanharão ao longo de sua

---

ticos mais importantes", sendo composta por quatro capítulos: I. O Trabalho; II. A Reprodução; III. O ideal e a ideologia; IV. A Alienação.

[67] Estamos usando a expressão entre aspas porque não é possível existir entre os animais um processo educativo no sentido próprio do termo.

existência. Estes ensinamentos se repetem a cada nascimento, sem alterar os traços biológicos que determinam essa forma de aprendizagem.[68]

Para melhor ilustrar como se dá o "processo educativo" no mundo animal, citamos um documentário sobre o mundo animal exibido certa vez pela TV através do Canal Discovery, que retratava o modo de nascimento e crescimento das girafas.

O processo de parto, pela mãe girafa, se dá em pé e o bebê girafa literalmente vem ao mundo de um tombo: ele cai de uma altura bastante razoável e, se embaixo estiver uma pedra pontiaguda, pode morrer bem antes de conhecer o mundo. Ao sair da barriga da mãe, o filhote já parte para dar os seus primeiros passos, com as pernas ainda trêmulas. Tão logo começa a dar seus primeiros passos, o recém-nascido parte para suas primeiras mamadas, sendo logo mais interrompido pela mãe, que o ensina a procurar alimentação nos arbustos ou nas árvores que sejam compatíveis com a sua altura. É impressionante a rapidez com que se dá o seu processo de aprendizagem e a sua adaptação a este novo mundo, pois ele aprende sem maiores dificuldades a enfrentar os problemas e a lutar pela sobrevivência.

Trata-se, neste caso, de um processo de aprendizagem em que o animal já traz, como herança da sua constituição genética, as condições físicas antecipadamente preparadas para aprender a enfrentar os desafios que o mundo lhe impõe.

Este exemplo serve para demonstrar o seguinte: a "educação", no mundo dos animais, não é um processo demorado e lento, como é o caso dos homens. Mas, além disso, trata-se de um tipo de aprendizagem que vai sendo acumulado pela espécie, de forma biologicamente herdada. A "educação", neste caso, consiste em firmar nos animais tipos de comportamentos que permanecerão inalteráveis, dados de uma vez para sempre.

No que diz respeito à educação humana, o processo é radicalmente distinto, conforme acentua Lukács:

> [...] 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).

---

[68] Com isto não queremos dizer que os animais não mudem de comportamento, o que significaria o desconhecimento de uma série de pesquisas sobre a vida animal, que comprovam estas mudanças. O fato é que, por mais que seus comportamentos se alterem, permanecem limitados à sua dimensão biológica.

Isto quer dizer que, diferentemente dos animais, que têm como característica básica a reprodução da espécie, no mundo dos homens ocorre um processo completamente diferente, que é a produção do novo. Isto é, o homem, para existir, precisa continuamente produzir/reproduzir o novo, quer ele saiba ou não disto, quer tenha consciência ou não.

Portanto, na educação do homem vai ocorrer um processo de aprendizagem que, além de exigir um tempo maior para o seu aperfeiçoamento, requererá também um processo de acumulação de conhecimento em que as gerações mais velhas vão passando para as mais novas a sua bagagem cultural, os seus valores, sentimentos, entre outros.[69] E como isto não vem pronto no indivíduo, é preciso que ele passe a adotar um comportamento ativo, ou seja, que seja capaz de produzir a sua própria existência, sob pena de não sobreviver como ser social. Trata-se de um processo simultâneo de objetivação/apropriação, fundamental para que o homem se torne membro do gênero humano.

Portanto, quando uma criança nasce, embora seja identificada como um ser pertencente ao gênero humano, não significa dizer que já se encontrem dadas as condições que a tornem membro do gênero humano. Isto significa dizer que ela não nasce homem, pois, de acordo com Màrkus (1974, p. 88), em conformidade ao princípio marxiano do caráter social do homem, é preciso levar em conta dois aspectos: 1. o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humana tão somente através das relações efetivas estabelecidas com os outros homens; 2. o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor.

Este princípio básico se confirma desde cedo, a partir dos atos mais simples da criança que vem ao mundo e, impulsionada pela sua necessidade de sobrevivência, precisa aprender a desenvolver atividades básicas como tomar água, comer, entre outras. O ato de

---

[69] Com isto não estamos concebendo a educação como um processo unilateral de transmissão dos conhecimentos humanos por parte das gerações mais velhas às mais novas. Os conhecimentos, os valores, os princípios, a cultura, enfim, todas as objetivações humanas, são continuamente transmitidas. Contudo, isto se dá de modo sempre dinâmico, a partir de um processo de reprodução social sempre contraditório, que reúne elementos do passado, do presente e do futuro. Para evitar falsos equívocos, é preciso compreender a essência da educação a partir do processo contraditório da totalidade social. Esta questão será melhor esclarecida adiante.

passar do peito para a mamadeira, e desta para o prato, provoca na criança enormes transformações físicas, acompanhadas de um processo de sucessivas aprendizagens. Tais atividades podem, à primeira vista, parecer tão fáceis, mas foi preciso um enorme esforço, por parte da criança, de contínuas repetições, até serem incorporadas no seu cotidiano, tornando-se mecânicas. Isto serve de ilustração para explicar porque a atividade é fundamental no processo de desenvolvimento do gênero humano.

Assim, desde cedo, a criança vai aprendendo a superar suas necessidades, ajudada pelas experiências dos mais velhos, que lhe transmitem costumes e valores. E isto torna possível o seu ingresso num mundo que é socialmente construído pelos atos humanos.

Como tão bem analisou Leontiev (1978), o processo de humanização compreende a simultânea realização de atos de objetivação/apropriação, presentes nas mais elementares formas de atividades operadas pelos indivíduos.

Segundo este autor, o homem não nasce com as aptidões humanas desenvolvidas, ao contrário, elas são geradas pelos próprios homens, à medida que vão criando o seu mundo exterior e a si mesmos. Essas aptidões humanas, enquanto se desenvolvem e se consolidam, são transmitidas pelas gerações mais velhas às mais novas, constituindo um processo contínuo de educação. Trata-se de um processo que tem como característica a continuidade, pois sem ela a transmissão da cultura de uma geração para outra não seria possível. Contudo, isto não significa que esse traço de continuidade seja análogo ao processo de transmissão hereditária, da forma como ocorre com os animais.

No mundo dos homens, ao contrário, o processo de educação já surge com um traço qualitativamente distinto do mundo animal: sua função consiste em desenvolver as capacidades humanas, que são ilimitadas. Assim, a criança não nasce falando, andando etc., ela aprende na medida em que vai crescendo e participando do mundo social. A transmissão dos comportamentos do mundo social para a criança é muito demorada e requer um processo ininterrupto de aprendizagem. Além disso, quanto mais a sociedade vai se complexificando, mais específico vai se tornando o processo educacional, passando a requerer formas diferenciadas de educação.

Resumindo, diríamos que, para Leontiev (1978), a distinção fundamental entre a educação dos homens e a "educação" animal está no fato de que, enquanto entre os animais ocorre um processo de adaptação biológica, cuja transformação das propriedades e faculdades remete ao próprio comportamento da espécie, nos homens

se dá um processo de assimilação ou apropriação, completamente diferente. Conforme assinala Leontiev, o processo de apropriação tem como resultado a reprodução:

Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogênico o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 169).

Conforme vimos no Capítulo 3, a objetivação se insere naquele processo resultante do trabalho que tem como elemento impulsionador um projeto, uma ideia antecipadamente formulada na consciência do indivíduo, o que implica, simultaneamente, um processo de apropriação, pelo sujeito que opera o trabalho, das condições indispensáveis para a sua execução. Ou seja, para fazer uma mesa, o indivíduo tem de necessariamente desenvolver um tipo de saber que o coloque em condição de lidar com aquelas propriedades imanentes da matéria-prima de uma mesa e, ao mesmo tempo, conseguir adaptar o seu corpo (músculos, mãos etc.) aos movimentos requeridos durante o processo de feitura do objeto.

Como vimos, o trabalho, na acepção marxiana, é a categoria responsável pela gênese e desenvolvimento do ser social e, se este deixasse de existir, o ser social também desapareceria.

Assim como o trabalho é concebido enquanto uma categoria contínua no sentido de que enquanto existir sociedade, homem, relações sociais, ele existirá, também a educação, no seu sentido lato (amplo), nunca tem um fim, quer dizer, ela nunca é concluída, conforme observa Lukács. Apenas a morte pode fazer cessar este processo educativo, pois ele é parte ineliminável do ser social.

Lukács (2013, p. 177) deixa claro que há uma distinção entre a educação no seu sentido amplo e a educação no seu aspecto restrito, chamando a atenção para a relação existente entre ambas:

> entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo da sociedade e classes.

Com isto ele quer dizer que no âmbito da totalidade do ser social, que tem no trabalho a sua categoria fundante, dá-se um processo de educação que opera num nível mais geral e que, dentro deste, se afirma um modo particular de educação, que se encontra relacionado com a forma pela qual os homens produzem e estabelecem suas relações sociais. Assim, por exemplo, no contexto de uma sociedade

capitalista, a educação, na sua forma específica, encontra-se imbricada com este modo de produção mas, ao mesmo tempo, reflete os aspectos da educação no seu plano mais geral.

A partir daqui, o autor fornece elementos que auxiliam na elucidação da distinção entre a educação, tomada na sua forma global, no seu sentido ontológico e a educação no seu sentido específico, e como essas duas formas se relacionam e sua diferenciação com o trabalho, conforme trataremos mais adiante.

Mas o que leva Lukács, um filósofo voltado para as questões da ontologia, a se interessar pelo fenômeno da educação? O próprio autor afirma que o que o motiva a fazer algumas observações sobre educação em sentido estrito é

> apontar mais uma vez aquele equívoco muito difundido hoje em dia, como se o desenvolvimento mais lento do homem até se tornar um exemplar autônomo de seu gênero tivesse origem na sua peculiaridade biológica fundada (2013, p. 177).

Esta acepção, segundo a qual o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem podem se explicar a partir dos limites biológicos dos indivíduos, tem sido utilizada secularmente pela burguesia a fim de demonstrar que o sistema capitalista é funcional, operacional e perfeito, e se a sociedade convive com problemas, é preciso localizar sua origem nos indivíduos e não no interior do próprio sistema. Sendo assim, cabe ao indivíduo adaptar-se a ele, sob pena de fracassar.

O que fundamentalmente está contido neste tipo de visão é a ideia de que a essência do homem é mercantil, egoísta.[70] Como consequência, o homem é tido como um ser limitado, incapaz de se desenvolver na sua plenitude.

É verdade que, se nos compararmos a algumas espécies de animais, certamente nos sentiremos inferiores, pois é inegável que temos os nossos limites biológicos. Por exemplo, quantas vezes não nos sentimos inferiores e limitados diante de um bando de pássaros voando livremente pelo céu aberto? E os animais aquáticos, que têm acesso à beleza das profundezas dos rios e dos mares?

Mesmo assim, embora a natureza não tenha nos premiado com um par de asas ou com as condições físico-orgânicas dos animais

---

[70] A respeito desta discussão sobre a essência humana a partir de uma perspectiva da ontologia marxiana, ver artigos de S. Lessa "Lukács: por que uma ontologia no século XX? In: BOITO JR et al. (Orgs.), 2000, p. 159-170 e "Notas sobre a historicidade da essência em Lukács", Revista Novos Rumos, n. 30, 1999 e o livro de I. Tonet. Democracia ou liberdade? Maceió, 1997a.

aquáticos, a necessidade nos obrigou a criar as condições para superar estes limites biológicos. Com isso, acabamos construindo nossas próprias asas, que nos permitiram ir à lua, bem como a fabricação de diversos equipamentos que nos possibilitaram ir às profundezas dos mares e rios.

Por sermos homens, somos criadores/portadores de uma variedade infindável de objetos, de conhecimentos, de valores, o que só faz acentuar a nossa capacidade de desenvolvimento.

A teoria marxiana, contrapondo-se à perspectiva burguesa, vai demonstrar, a partir da história humana que, através do trabalho, o ser social se desenvolve, o que significa o afastamento das barreiras naturais. Mas no âmbito desta perspectiva, o afastamento das barreiras naturais não implica jamais o desaparecimento de uma base biológica, imprescindível para a continuidade e a reprodução do ser social.

À medida que o ser social vai se desenvolvendo, a educação vai se tornando uma atividade específica, com fins de atender às necessidades dos homens. O trabalho, ao se desenvolver cada vez mais, vai gerando novos conhecimentos e estes passam a exigir dos homens o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

Conforme Lukács (2013, p. 177),

> Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas.

Para demonstrar que a educação em sentido estrito surge a partir de necessidades historicamente determinadas pelo homem, ele toma como exemplo a educação clássica da aristocracia inglesa e cita o romance do alemão Thomas Mann, Os Buddenbrook, escrito em 1942. Este romance conta a história da decadência econômica de uma tradicional família alemã, cujo sobrenome constitui o título da obra.

Lukács faz comentários a respeito de dois dos personagens que compõem o drama de seu romance, os irmãos Thomas e Christian que, embora tenham sido educados sob as mesmas bases, valores e princípios ético-morais, resultam em personalidades completamente distintas.

De um lado, enquanto Christian, após a morte do pai, assume o seu posto e luta desesperadamente para evitar a falência dos negócios da família, ao mesmo tempo que procura assegurar os costumes/valores tradicionalmente herdados dos seus antepassados,

de outro, Thomas atribui pouca importância a tais valores, vivendo de forma completamente diferente do irmão, sem o menor apego aos costumes morais tradicionalmente defendidos pela família. Por exemplo, a começar pela sua falta de habilidade para com o comércio, visto que ele desenvolveu mais aptidões artísticas, o que causa uma série de problemas no núcleo familiar. Depois, ao invés de casar-se, como Christian, com uma mulher possuidora de um dote e herdeira de um sobrenome de família rica, ele se envolve com mulheres comuns, ligadas ao mundo da arte.

Lukács observa que os dois irmãos, embora oriundos de uma mesma família, fracassaram: de um lado, Christian não conseguiu, apesar de todas as suas tentativas, evitar a falência dos negócios; de outro, Thomas, mesmo nos seus projetos menos ambiciosos, se viu completamente perdido e sem perspectiva alguma, tendo isto se agravado com a falência da família. Com isto, ele quer dizer que, independente da educação que eles receberam, dos seus pontos de vista, valores etc., ambos fracassaram nos seus propósitos porque são simultaneamente partícipes do mesmo processo de decadência econômica.

Assim, apesar de eles terem se formado num meio cultural elevado, frequentado ambientes ricos de cultura, entre outros, o dado fundamental é que a base material, o sustentáculo de seu modo de vida, se arruinou. É a economia, ao fim e ao cabo, que é determinante na vida dos homens.

Lukács (2013, p. 178), em seguida, vai discorrer sobre a essência da educação e afirma que

> a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social.

O esclarecimento desta concepção de educação só é possível se partirmos da categoria do trabalho, no seu sentido ontológico. Para esclarecer esta questão, retornaremos à concepção de trabalho em Marx, na sua dimensão ontológica.

Como vimos, se analisarmos o processo de trabalho, constataremos que o mesmo não acontece sem que haja, por parte do sujeito que trabalha, um certo domínio do objeto sobre o qual atua.

De acordo com a ontologia do ser social, o homem não nasce dotado de saber, de conhecimento, pois a aprendizagem não resulta

de sua constituição genética. Somente no decurso de sua vida, ao produzir com outros homens, é que ele vai adquirindo habilidades e conhecimentos, criando instrumentos de trabalho e aperfeiçoando as técnicas de trabalho etc. Isto se dá mediante um longo processo de apropriação, sem o qual seria impossível a aprendizagem.

Neste sentido, trata-se de um processo histórico-social em que os homens aprendem fazendo com outros homens, a partir da incorporação dos conhecimentos elaborados pelas gerações anteriores. E o que é isso senão um ato educativo que já se encontra presente na mais singular forma de trabalho?

Vejamos, a exemplo, aquela dimensão do trabalho em que se dá a transformação da natureza pelo homem. De um lado, temos a natureza com suas próprias qualidades e propriedades, e de outro, um sujeito capaz de imprimir a esta natureza uma nova realidade. Entretanto, se no momento de realizar os atos teleológicos (tornar real uma prévia ideação), o sujeito não conhecer/dominar a realidade inerente àquele objeto, o processo de objetivação não se dará. Isto porque, como vimos no Capítulo 3 sobre a categoria do trabalho, este só pode se objetivar se levar em consideração os seus momentos ontológicos (teleologia e causalidade), pois sem isto o novo não surge. A própria realidade impõe a necessidade de um determinado conhecimento, sob pena de o processo de trabalho fracassar.

Este processo de trabalho, como vimos, pressupõe a interação entre o homem e a natureza e tem como resultado aquilo que Marx chamou de afastamento das barreiras naturais. Isto significa que o homem desenvolve tanto suas capacidades físicas, quanto subjetivas.

A educação surge, então, como um componente ineliminável do processo de trabalho, sendo ele (o trabalho) o desencadeador e impulsionador de tal processo.

Mas é necessário deixar claro que esse processo simples de trabalho, de mediação entre homem e natureza, acaba desencadeando, sempre, novas posições teleológicas, conforme acentua Lukács:

> Um pôr teleológico sempre vai produzindo novos pores, até que deles surgem totalidades complexas, que propiciam a mediação entre homem e natureza de maneira cada vez mais abrangente, cada vez mais exclusivamente social (2013, p. 205).

A partir de Lukács, podemos afirmar que o complexo da educação se origina a partir do trabalho e tem seu lugar de atuação na teleologia secundária.

Assim, para não deixar nenhuma dúvida quanto à gênese da educação, convém retomar a questão da teleologia primária e a da teleo-

logia secundária.

Conforme vimos no Capítulo 3, ao discorremos sobre a estrutura ontológica do trabalho, verificamos, com base em Lukács (2013) que a teleologia primária tem como objeto a natureza, isto é, encontra-se no âmbito das atividades econômicas. Diferentemente desta, a teleologia secundária encontra-se dirigida aos próprios homens, isto é, constitui a ação dos homens sobre outros, interferindo nos seus comportamentos, modo de pensar.

Neste sentido, a educação surge como uma necessidade posta pelo trabalho, pois o homem, submetido ao processo de trabalho, não apenas transformou o seu mundo exterior, como ele próprio também se transformou e isto significa nada mais que o recuo das barreiras naturais. Assim, por exemplo, se pensarmos no processo de alfabetização, hoje em dia permeado de complexidades, implicando a existência de uma série de métodos, indo dos mais simples aos mais sofisticados, verificaremos, no âmbito dessa perspectiva teórica, que surgiu a partir das necessidades dos homens, no seu processo de produção.

Como vimos no desenvolvimento da categoria do trabalho, a sociedade, tal como a conhecemos, é resultado de um processo que tem no metabolismo entre homem e natureza, entre teleologia e causalidade, a sua base fundamental. Trata-se daquela concepção do trabalho que consiste na transformação da natureza pelo homem, cujo pressuposto fundamental, é a sua existência eterna, independente do tipo particular de sociedade, como Marx acentuou. Neste sentido, só existirá sociedade enquanto existir um sujeito que trabalhe, que transforme a natureza.

Mas o trabalho, como também já vimos, não tem apenas essa dimensão, quer dizer, não implica apenas a transformação da natureza pelo homem, não atua apenas sobre os objetos naturais, transformando-os em objetos sociais. O trabalho supera a si mesmo, na medida em que possibilita a criação de uma realidade cada vez mais ampla e diferente, o que gera, como consequência, o surgimento de diversas formas de atividades humanas que, embora se originem a partir da base ontológica, não podem ser consideradas atividades que visam à transformação da natureza. Aqui já se dá um momento complexo de atuação do homem, pois seu objetivo visa atuar sobre a subjetividade. Trata-se, conforme verificamos, da teleologia secundária.

Portanto, podemos afirmar, com base em Lukács, que trabalho não se confunde com educação. A frase abaixo de Lessa sintetiza o pensamento do autor húngaro:

> para Lukács, o trabalho é a categoria fundante do ser social. Isto significa que, sem a categoria do trabalho, nem o salto para além da natureza, nem os desdobramentos posteriores do desenvolvimento do processo de sociabilização, poderiam se dar. Isto não significa, todavia, que todo o ser social, que todas as categorias sociais possam ser 'reduzidas' ou 'deduzidas' do trabalho enquanto tal [...], entre o trabalho e a totalidade social se interpõe uma malha de relações categoriais que compõe a categoria da reprodução social. Entre o trabalho, enquanto categoria fundante, e o mundo dos homens como um todo, temos a ineliminável mediação da reprodução social (LESSA, 1997a, p. 142).

Em síntese, do ponto de vista da teoria marxiana, é ontologicamente incorreto afirmar que trabalho se confunde com educação porque se trata de duas categorias que, embora se relacionem, são completamente independentes.

Embora a educação tenha seu processo de gênese no mais simples ato de trabalho, ela se constitui numa atividade que vai tendo, cada vez mais, um papel decisivo no processo de afastamento das barreiras naturais.

Diante do exposto até então, verificamos que para a ontologia marxiana, as categorias trabalho e educação, embora possuam o mesmo estatuto ontológico, são essencialmente de natureza diferente. Expliquemo-nos. Na linguagem filosófica, quando falamos que trabalho e educação possuem o mesmo estatuto ontológico, isto significa dizer que ambas são consideradas ser. Assim, a expressão estatuto ontológico diz respeito ao ser, ao fato de algo ser ser. A natureza, por sua vez, se refere àquilo que a coisa é na sua especificidade.

Observamos, porém, que as categorias trabalho e educação, por exibirem o mesmo estatuto ontológico, não significa que sejam semelhantes ou que elas coincidam. O que as identifica é o fato de serem ser*;* contudo, basta verificar no processo de gênese do trabalho e na sua estrutura ontológica fundamental, para constatarmos que se trata de duas categorias que cada vez mais vão adquirindo suas próprias especificidades.

Se esta questão não for suficientemente esclarecida, pode ter, como desdobramento, uma interpretação reducionista da teoria marxiana, em que se dá o predomínio da valoração, no sentido da primazia hierárquica de uma categoria em detrimento da outra. E isto acaba gerando uma deturpação da teoria marxiana, pois o fato de o trabalho ser concebido como a categoria ontológica central não implica dizer que ele é mais importante que as outras e que, portanto, toda práxis social possa ser redutível ao trabalho.

Para melhor esclarecer a distinção entre trabalho e educação é

necessário chamar a atenção para a questão da produção do novo, que é uma característica ineliminável do trabalho, em sua articulação com a educação. Expliquemo-nos.

Ao longo deste livro, temos afirmado que para a concepção marxiana o trabalho, na sua dimensão ontológica (enquanto transformação da natureza), é a categoria responsável pela produção do novo, de uma nova realidade. Isto significa dizer que para a concepção marxiana, é somente na esfera da economia que se dá um processo de ruptura de uma realidade, é o solo onde se torna possível um processo revolucionário. Esta questão é fundamental para apreender a relação entre trabalho e educação.

Conforme afirma Lessa (2000, p. 164),

> todo processo de trabalho cria, necessariamente, uma nova situação sócio-histórica, de tal modo que os indivíduos nela existentes são forçados a novas respostas que devem dar conta da satisfação das novas necessidades a partir das novas possibilidades. Por isso a história humana jamais se repete: a reprodução social é sempre e necessariamente a reprodução do novo.

Continuando seu raciocínio, o autor afirma: "É esse processo de produção do novo que revela um dos traços ontologicamente mais marcantes do trabalho: ele sempre remete para além de si próprio" (2000, p. 164).

E conclui:

> É essa sua determinação que torna o trabalho, a categoria fundante do ser social: sendo o *locus* ontológico da criação do novo, ele remete constantemente para além de si próprio, dando origem a necessidades que, muitas vezes, requerem o desenvolvimento de complexos sociais que são em tudo heterogêneos ao trabalho e, na sua articulação, compõem o complexo categorial da reprodução social (LESSA, 2000, p. 164).

Portanto, sendo o trabalho uma categoria geradora de uma nova realidade, perguntamos: é possível atribuir esta característica também à educação?

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

objetivar-se e apropriar-se, mediante o processo de educação, se dá o recuo das barreiras naturais e isto tem como consequência um homem cada vez mais rico, no sentido atribuído por Marx:

> O homem rico é ao mesmo tempo o homem que *necessita* de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele, cuja realização existe como urgência natural interna, como *necessidade* (MARX, 1993, p. 202, grifo do autor).

O esclarecimento desta questão é fundamental para evitar posições extremas como aquela defendida pelo otimismo pedagógico, que atribui à educação o papel de alavanca da transformação social, ou aquela postulada pelo pessimismo pedagógico, que não vislumbra perspectivas a partir da educação.

Para evitar tais extremos, é necessário apreender a categoria da educação nos seus limites e possibilidades. Para tanto, é necessário situá-la no processo reprodutivo do ser social.

Como verificamos no Capítulo 4 sobre a reprodução, o desenvolvimento do ser social se dá sempre de modo contraditório. Contudo, esta forma contraditória de produção do ser social não implica a sua negação. Tomemos, por exemplo, as esferas ontológicas da vida orgânica, inorgânica e do ser social. Constatamos que para a perspectiva ontológico-marxiana, o surgimento e o desenvolvimento do ser social não resultam na negação de qualquer esfera em detrimento de outra. Assim, a existência da sociedade se deve ao salto ontológico, e este não se deu mediante a negação de qualquer uma das esferas, seja aquelas distintas entre si (esfera inorgânica e a esfera orgânica), seja as portadoras de semelhanças (esfera orgânica e a do ser social).

A partir daqui, podemos verificar como a contradição se expressa no âmbito da perspectiva ontológica. O ser social, ao se reproduzir, sempre o faz de modo a partir de um movimento dialético de superação do velho e criação do novo, sem que isto signifique, em absoluto, a negação total do velho. Este processo revela na sua essência uma contradição e acaba contribuindo para impulsionar o desenvolvimento reprodutivo do ser social.

Deste modo, como a educação consiste numa atividade partícipe da reprodução social, ela também se dá de modo contínuo e contraditório, conforme veremos.

Lukács diz que este processo

> 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, nestes momentos novos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser se eleva a um patamar superior em sua reprodução (2013, p. 178).

O que ele quer dizer com essa afirmativa? Voltemos para a essência da educação, cujo objetivo, conforme o autor, consiste em "influenciar os homens no sentido reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado" (Op. cit., p. 178). Como isto se dá?

Trata-se do seguinte: como afirmamos, a educação faz parte daquele complexo de atividades que atua nas relações entre os homens, portanto, seu objetivo consiste em fazer com que eles se comportem de acordo com o modo socialmente adequado para a reprodução social. No entanto, isto se dá de modo contraditório, conforme veremos.

Para entender a educação em termos de sua contradição, a partir de Lukács, é necessário levar em conta que a reprodução social se realiza de modo desigual, produzindo sempre uma realidade nova e contraditória. Assim, a realidade social, enquanto totalidade heterogênea e dinâmica, é continuamente produzida através de atos humanos; o novo surge sem uma completa dissolução do velho. Este processo, na sua essência, não deixa de exibir um movimento de contradição. Em função disso, a educação, como categoria operante que faz parte desta totalidade social, passa também a atuar a partir das contradições próprias da reprodução social.

Neste sentido, vamos ter um processo que busca educar o indivíduo para saber enfrentar uma nova realidade, contudo, isto nos coloca diante do seguinte problema: como pode a educação preparar o indivíduo para uma nova realidade, para o futuro, se uma de suas características mais fortes é a transmissão às gerações mais novas dos conhecimentos acumulados pelos mais velhos?

A compreensão desta questão implica na necessidade apreendermos a educação no seu processo contraditório. De um lado, ela se volta para o passado, quando busca fazer a transmissão das objetivações, aprendizagens, elaboradas por uma geração, para as novas gerações. De outro, ela se volta para o presente, buscando contribuir para a formação da personalidade humana futura.

Este movimento indica uma contradição, contudo, não se trata de uma contradição no sentido da negação, pois apenas a negação não produz o novo. Como afirma Lukács,

> a contraditoriedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre complexos, entre processos que surgem de tais relações. Portanto, a contraditoriedade não é apenas, como em Hegel, a forma de passagem de um estágio a outro, mas também a força motriz do próprio processo normal (1979b, p. 22).

Numa primeira tentativa de interpretação da concepção lukacsiana da educação, tomamos como ponto de partida a sua premissa básica fundamental, segundo a qual a educação consiste numa atividade que tem como uma de suas características um caráter conservador. Assim, a educação busca conservar, manter e preservar tudo aquilo que o homem, ao longo de sua existência, aprendeu a fazer. E como tal, ela deve educar o indivíduo para que se aproprie deste patrimônio cultural, científico, dos valores e costumes que foram sendo produzidos no tempo.

Com base nesta forma de ver a educação ontologicamente, construímos provisoriamente a hipótese segundo a qual se a concepção de educação em Lukács apresenta um componente conservador, isto significa dizer que este complexo de atividade não tem a menor possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do ser social, porque se a sua função é conservar aquilo que se aprendeu no passado, então este tipo de atividade acaba sendo limitadora de um processo de desenvolvimento do gênero humano. Partindo desta hipótese, poderíamos chegar à seguinte conclusão: para a perspectiva lukácsiana, não há saída para a educação, mesmo que sejam elaborados conteúdos progressistas; mesmo que a prática pedagógica do professor se oriente por uma teoria crítica, revolucionária, a educação será sempre conservadora, porque esta é a sua essência e ponto final.

Assim, se esta hipótese se confirmasse, então o filósofo húngaro estaria no mesmo campo de análise dos autores reprodutivistas, a exemplo de Bourdieu/Passeron, Althusser, entre outros, que concebem a educação apenas como reprodutora das relações sociais de produção. Para estes, como vivemos numa sociedade capitalista, a educação cumpre apenas o papel de reproduzi-la e perpetuá-la. Partindo então deste raciocínio, a educação para Lukács apenas reproduziria, no presente, os valores, as concepções, as ideologias produzidas no passado e, ao invés de contribuir para fazer avançar o processo de desenvolvimento do indivíduo, ao contrário, ela se transformaria num empecilho.

Entretanto, tendo em vista a radical distinção entre o caminho teórico-metodológico percorrido por aqueles autores e por Lukács, não existe nenhuma possibilidade de estabelecer uma identificação entre eles. Na Ontologia de Lukács não existe espaço aberto para

uma interpretação análoga às dos teóricos crítico-reprodutivistas.

Portanto, a fim de estabelecer a distinção entre aqueles autores e Lukács, o ponto de partida é o trabalho como categoria fundante do ser social uma vez que o trabalho "apenas pode existir enquanto (fundante) de um complexo social mais global – a reprodução social" (LESSA, 2000, p. 162-163).

Deste modo, uma concepção de educação a partir da perspectiva da ontologia do ser social, implica a clareza do papel do trabalho no processo de gênese e desenvolvimento do ser social, de seu caráter fundante e sem que isto signifique que a totalidade social a ele se reduza. Lessa, deixando clara esta questão, afirma:

> Ser 'fundante', para Lukács, não significa ser 'anterior', vir antes, ou, ainda, possuir um fundamento que não seja a própria processualidade da qual o trabalho é a categoria fundante. Pelo contrário, não pode haver trabalho sem a 'linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho'; pois, se não houver linguagem, não pode haver conceitos e, sem estes, não há pensamentos e nem sequer teleologia. Por outro lado, sem as relações sociais, como pode haver a linguagem? E, por fim, sem o trabalho não poderia haver nem as relações sociais nem sequer a linguagem (LESSA, 2000, p. 163).

O fato de a educação preservar/manter/conservar costumes, conhecimentos e habilidades não significa dizer que ela vai reproduzir no homem apenas costumes, valores e ideais de acordo com o passado, de acordo com uma lógica temporal, de retorno a um contexto do passado que não se encontra adequado ao presente e ao futuro.

Isto se dá justamente porque a realidade opera sempre um movimento contraditório, e por mais que a educação tenha como ponto de partida estes elementos de passado, é impossível que ela, por si só, reproduza apenas o passado neste indivíduo. Dito de outra forma, assim como o ser social se reproduz de maneira contraditória, a educação também se manifesta de maneira contraditória. Este é o motivo que leva Lukács a afirmar que nenhuma educação pode preparar suficientemente.

Lessa (1995), fazendo uma crítica às análises de Bourdieu e Passeron, que segundo ele não foram capazes de compreender a função da educação na sua totalidade, afirma que estes autores

> tomaram *uma* das funções reais da educação na sociedade de classes e a generalizaram até converter em função social **única** desse complexo. Isso os conduziu, em primeiro lugar, à deformação do ser-precisamente-assim da atividade pedagógica, conferindo à reprodução social uma inexorabilidade, uma irreversibilidade que, de fato, ela desconhece. Em segundo lugar, os levou à desconsideração de que, na educação, ope-

> ram lado a lado, em relação contraditória, tanto elementos meramente particulares, os que têm sua base de ser numa classe ou grupo social específicos, como também elementos genéricos, que concernem ao desenvolvimento da sociedade como um todo (LESSA, 1995, p. 12, grifo do autor).

Como vimos, a educação é um complexo parcial, sendo uma de suas características a transmissão de comportamentos, valores e modos de pensar, de uma geração para outra. Contudo, devemos acrescentar que ela é portadora tanto de elementos genéricos quanto de particulares, uma vez que se trata de um complexo parcial que se relaciona com os demais complexos e com a totalidade social.

À medida que o ser social vai se desenvolvendo, a educação vai se tornando mais complexa e suas funções vão se delineando de acordo com o contexto histórico, sem, todavia, alterar a sua natureza. Ou seja, através dela, continua se dando a transmissão dos valores e concepções que, ao longo da história humana, foram objetivados e apropriados pelos homens.

Assim, quanto mais a sociedade se desenvolve, mais a educação se transforma numa atividade específica que, com o capitalismo, ficou universalmente reconhecida como educação escolar. O surgimento desta forma de educação, contudo, não elimina a existência de uma educação no seu sentido amplo.

Este percurso feito pela categoria do trabalho, da reprodução e, por último, da educação, no âmbito da ontologia marxiana, além de esclarecer a distinção entre esta última e o trabalho, forneceu inclusive, as bases ontológicas para se pensar a relação entre trabalho e educação.

Ao identificar os limites de análise existentes nos educadores brasileiros, constatamos que neles não se encontram suficientemente esclarecidas categorias como trabalho, reprodução e educação, no seu sentido ontológico.

Assim, apenas com a elucidação destas categorias e com a demonstração do papel do trabalho no processo de autoconstrução humana, do modo como Marx e Lukács realizaram, é que podemos contribuir para o avanço do debate acerca da relação entre trabalho e educação a partir da perspectiva ontológica.

Como resultado do desenvolvimento destas categorias, que realizamos a partir destes dois autores, concluímos que eles nos auxiliam a compreender que é na esfera do trabalho, na sua dimensão ontológica e não na esfera da política, que devemos buscar apreender como se dá esta relação.

Conforme vimos no Capítulo 4, sobre a Reprodução, a categoria

da economia tem uma prioridade ontológica em face das demais categorias que compõem a totalidade social. Portanto, se formos buscar a origem e a natureza da relação entre trabalho e educação, não a encontraremos em outras categorias, a não ser no trabalho e na reprodução.

Este encaminhamento possibilita a apreensão da relação entre trabalho e educação, centrada na esfera do trabalho. Quais as implicações deste tipo de encaminhamento na atualidade?

Uma das mais importantes, sem dúvida, é o retorno, necessário, ao pensamento de Marx na sua radicalidade. Em que consiste esta radicalidade?

A efetiva radicalidade do pensamento marxiano consiste em reconhecer, inicialmente, que o trabalho, no seu sentido ontológico, é a categoria central que nos permite compreender o processo de autoconstrução do ser social. O processo de tornar-se homem não é, na sua natureza, fundado no antagonismo trabalho/capital, sob a base da propriedade privada. Do mesmo modo, a natureza da relação entre trabalho e educação não tem como base este tipo de ordem social.

É com base nesta tese fundamental de Marx que podemos advogar que a relação entre trabalho e educação deve ser pensada não apenas naquilo que é, mas naquilo que pode vir-a-ser, no seu dever-ser.

Isto significa dizer que, ao pensarmos em termos de alternativas desta relação, ainda que na regência do capital, nosso propósito consiste em ir além dele. Assim, em vez de buscarmos alternativas imediatas que possam se contrapor àquelas criadas pela burguesia, a nossa opção teórico-metodológica vai mais além.

Ou seja, do nosso ponto de vista, nunca foi tão necessário, como nos dias atuais, trazer à tona as categorias marxianas para auxiliarem a pensar a relação entre trabalho e educação para além do capital.

Enquanto muitos pesquisadores apontam a necessidade de se estudar aquilo que denominam de nova cultura do trabalho, nos perguntamos: por que na análise dos fenômenos atuais, não retomamos a concepção marxiana de trabalho associado, por se tratar de uma proposta radicalmente contrária ao trabalho abstrato e a todas as suas formas que atualmente se apresentam na modernidade?

Para Marx, apenas com a completa extinção da propriedade privada e do trabalho abstrato, explorado, o homem poderia enfim se autoconstruir como gênero humano. Ou seja, como um homem humanamente rico. Este tipo de trabalho seria eliminado e, em seu

lugar, teríamos o trabalho associado.

Do nosso ponto de vista, este pensamento de Marx abre caminhos e perspectivas para o debate da relação entre trabalho e educação que, infelizmente, não estão sendo devidamente explorados.

É o caso de indagarmos, por exemplo, por que, ao invés de os educadores construírem propostas que se norteiam a partir de uma radical confrontação entre categorias como o trabalho abstrato e o trabalho associado, permanecem insistindo em alternativas que não representam um radical confronto com o trabalho abstrato? Por que muitos educadores, pesquisadores, cientistas sociais, ao invés de buscarem alternativas para o capital, não trazem à tona a discussão sobre a necessidade de superação do capitalismo e a construção do socialismo? Por que não voltamos a falar nos termos de uma pedagogia revolucionária, de uma educação emancipadora, de homem autenticamente livre? Por que não adotamos uma postura ofensiva a esta forma de sociabilidade que tem causado sérios problemas para a humanidade? Afinal, por que, ao invés de buscarmos alternativas para o capital, não vislumbramos a sua total dissolução?

O combate a este tipo de sociabilidade passa a requerer a propagação, cada vez maior, de teses como aquela defendida por Mészáros, na sua obra Para além do capital (2002), que demonstra ser o capital incontrolável. Na sua opinião, "Como a angustiante situação de bilhões de pessoas se tornou dolorosamente óbvia, o sistema do capital, mesmo na sua forma mais avançada, esquece miseravelmente a espécie humana" (2002, p. 822-823). Ele afirma:

> o capital – por sua própria natureza e determinações internas – é *incontrolável*. Portanto, investir as energias de um movimento social na *tentativa de reformar* um sistema substantivamente *incontrolável* é uma aventura muito mais infrutífero do que o trabalho de Sísifo,[71] já que a simples viabilidade mesmo da reforma mais limitada é inconcebível sem a capacidade de exercer controle sobre aqueles aspectos ou dimensões do complexo social que estamos tentando reformar. Desde o princípio, isso foi o que condenou e tornou autocontraditório o empreendimento parlamentar socialdemocrata. Por décadas os partidos socialdemocratas continuaram a iludir a si próprios e a seus eleitores de que seriam capazes de instituir 'no devido tempo', por meio da legislação parlamentar, uma *reforma estrutural do incontrolável sistema do capital* (MÉSZÁROS, 2002, p. 832-833, grifo do autor).

---

[71] "rei lendário de Corinto que tentou enganar os deuses e escapar da morte. Por isso foi condenado, nos Infernos, a empurrar uma enorme rocha montanha acima. Cada vez que ia atingir o cume, a rocha caía, forçando Sísifo a recomeçar o trabalho". In: Grande enciclopédia Larousse Cultural. Nova Cultural, edições do jornal Folha de São Paulo, 1998, p. 5415-5416.

O autor deixa claro que não se trata de fazer reformas visando a melhoria deste sistema social, pois esta é apenas uma forma paliativa de encaminhar a questão. Isto significa dizer que não é no âmbito da política que a problemática da humanidade será resolvida, e sim, somente com a dissolução da contradição entre capital e trabalho. Ele diz que

> O problema insolúvel estrutura das instituições políticas atuais é a desigualdade fundamental entre capital e trabalho existente nas relações materiais de poder do conjunto da sociedade, que se afirma enquanto não se altera radicalmente o modo atual de reprodução metabólica (2002, p. 854).

Para o autor, não resta dúvida de que a política apresenta limites porque ela mesma se encontra regida pelo sistema social capitalista. Mas isto não significa a negação da esfera da política, conforme acentua:

> não pode ser ignorar a questão da legislação nem agir como se fosse inexistente. O que decidirá a questão será a relação entre os produtores associados e as regras que eles definirão para si próprios graças a formas apropriadas de tomada de decisão (2002, p. 859).

Na sua ótica,

> O capital não pode abdicar dos seus – usurpados – poderes socioprodutivos em favor do trabalho, nem pode *compartilhá-los* com ele, na medida em que eles constituem o poder global de controle da reprodução societária sob a forma da '*dominação da riqueza sobre a sociedade*'. Por isso é impossível escapar, dentro do sociometabolismo fundamental, à severa lógica dos interesses 'mutuamente excludentes'. Ou a riqueza, sob a forma do capital, continua a comandar a sociedade humana, levando-a aos limites da autodestruição, ou a sociedade de produtores associados aprende a comandar a riqueza alienada e reificada usando os poderes produtivos resultantes do trabalho social autodeterminado de seus membros individuais. O capital é a *força extraparlamentar par excellence* que não pode ser politicamente limitada em seu poder de controle sociometabólico. Essa é a razão pela qual a única forma de representação política compatível com o modo de funcionamento do capital é aquela que *efetivamente nega* a possibilidade de contestar o seu *poder material* (2002, p. 856, grifo do autor).

Enfim, para Mészáros, a superação da contradição entre trabalho e capital só tem sentido com a própria dissolução do capital:

> Enquanto o capital permanecer como o regulador efetivo do sociometabolismo, a ideia de 'luta igual' entre capital e trabalho está destinada a permanecer uma mistificação. Isso porque é uma ideia perpetuada e realçada pelos rituais de enfrentamento parlamentar dos 'representan-

> tes do trabalho' com seus adversários legislativos: um enfrentamento 'sem competição', cuja premissa autocontraditoriamente aceita é a permanência da posição material do capital (2002, p. 836).

Finalmente, essas considerações nos ajudam a pensar a relação entre trabalho e educação para além desta forma de sociabilidade. Entendemos que mesmo que o capital amplie os direitos sociais, econômicos e políticos, ainda assim a sua base fundamental continua inalterada: a contradição entre capital e trabalho.

Por esta razão, é necessário vislumbrar uma nova forma de sociabilidade humana capaz de abolir o trabalho abstrato e, no seu lugar, instaurar o trabalho associado. Apenas através desta forma de trabalho, os homens poderão, enfim, se transformar em reais sujeitos ativos do processo de produção e reprodução social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste livro tivemos como objeto de análise a relação entre trabalho e educação. Partimos do modo como ela vem sendo pensada desde a década de 1980, no Brasil, por alguns educadores marxistas da área, como Frigotto, Kuenzer, Machado e Nosella.

As análises destes educadores apontam para a existência de um conjunto de problemas relativos ao campo Trabalho-Educação, como a fragilidade teórica do debate sobre esta questão no Brasil, dificuldades na formação do educador para lidar com esta temática etc.

Ao longo desses anos, estes pesquisadores vêm buscando superar estes limites e algumas saídas têm sido apontadas, como, por exemplo, a inversão das categorias "educação e trabalho" para "trabalho e educação"; a necessidade de apreender historicamente a categoria do trabalho, entre outras.

Cabe assinalar que o objetivo maior destes educadores tem sido o de contribuir para a construção de uma pedagogia marxista a partir da área de Trabalho e Educação. Neste sentido, vem se consolidando, cada vez mais, uma forma de pesquisa que tem como preocupação fundamental o embate teórico e o confronto entre a pedagogia burguesa e a pedagogia marxista.

O ponto de partida daquelas análises é a crítica ao trabalho na forma que se apresenta na sociedade moderna, produtora de mercadorias.

Embora estes educadores tenham se posicionado, de modo genérico, em favor da centralidade ontológica do trabalho, constatamos que esta categoria – na qual se explicita o processo de autoconstrução humana – não foi rigorosamente examinada, de forma a contribuir para uma análise da relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana. Em decorrência disto, restou dificultada a compreensão do que vem a ser trabalho na sua dimensão ontológica, e a sua simultânea distinção do trabalho abstrato. Além disso, estas análises não têm conseguido explicar o surgimento da educação a partir do trabalho, como também não deixam claro que não há igualdade entre elas.

Assim, constatamos que tais análises se circunscrevem ao âmbito da crítica ao trabalho na sua forma capitalista. Em decorrência, as propostas defendidas para os problemas existentes na relação entre trabalho e educação são a construção da cidadania, a luta pela ampliação da democracia, a participação política, entre outras.

Ao analisarmos esta problemática com base na ontologia marxiana, concluímos que as perspectivas apresentadas pelos educadores sinalizam um deslocamento da centralidade ontológica do trabalho para a centralidade da política.

No entanto, no âmbito da ontologia do ser social de Marx e Lukács, o trabalho é a categoria fundante do ser social. Por esta razão, é nesta esfera e não na esfera da política que a relação entre trabalho e educação deve ser aprofundada.

Para demonstrar esta tese, foi necessário examinar, do ponto de vista ontológico-marxiano, as categorias trabalho, reprodução e educação, de modo a esclarecer como estas se relacionam, como se apresentam relativamente autônomas e, ao mesmo tempo, se mantêm dependentes ontologicamente da esfera fundante.

Este tipo de encaminhamento permitiu-nos refletir sobre a relação trabalho e educação para além do trabalho abstrato, ou seja, do trabalho assalariado, bem como de todas as formas alienadas em que este tem se apresentado nesta formação social.

Assim, ao invés de pensarmos em alternativas que visem a melhoria da relação entre trabalho e educação nesta sociedade, na luta pela ampliação dos direitos sociais, políticos e econômicos, o nosso propósito foi mais além: Por que em lugar de buscarmos, no âmbito do capitalismo, algumas melhorias nestas formas alienantes e alienadoras de trabalho, não instaurarmos o debate acerca do trabalho associado? Por que não combatermos radicalmente as propostas educacionais elaboradas pelo sistema capitalista a partir da ênfase na luta por uma sociedade efetivamente emancipada? Por que não

retomarmos, no interior da pedagogia marxista, o debate sobre a formação da individualidade humana para além do capital?

Acreditamos que um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos educadores que buscam a superação desta forma de sociabilidade é a realização de pesquisas que sejam capazes de alargar os horizontes e que sejam instigadoras de uma crítica radical ao capital. O caminho proposto por nós, como tentamos demonstrar, é o de uma pedagogia baseada na ontologia-marxiana.

É preciso cuidar para que, nos dias atuais, as pesquisas, ao se centrarem na explicitação crítica do ser-em-si da relação trabalho e educação, ou seja, na crítica ao modo como esta relação se manifesta na sociedade moderna, produtora de mercadorias, não percam de vista a importância e a necessidade de repensá-la no sentido do seu dever-ser.

A necessidade de resolução de questões práticas, imediatas, é sem dúvida muito requerida no campo da educação. Contudo, a busca de soluções no campo do socialismo democrático – embora o objetivo seja atingir uma sociedade emancipada –, não se apresenta, do ponto de vista da perspectiva marxiano-lukacsiana, uma saída radical para esta forma de sociabilidade.

Não se pode negar que os problemas da educação brasileira estão se tornando cada vez mais complexos, demonstrando a necessidade de soluções. No entanto, mesmo considerando a importância das teorias educacionais que têm se esforçado na busca de alternativas para os problemas educacionais no interior do sistema do capital, não se pode desprezar o fato de que este tem dado provas suficientes da sua ineficiência e impossibilidade, seja no sentido de resolvê-los, seja no de amenizá-los.

Por esta razão, a nova ontologia lança aos pesquisadores da educação os instrumentos fundamentais que os desafiam a pensar a educação para além desta forma de sociabilidade.

Por esta razão, igualmente, a nova ontologia lança aos pesquisadores da educação os instrumentos fundamentais que, tomando como ponto de partida perguntas acerca do ser-em-si, torna possível vislumbrar como ponto de chegada a construção de respostas voltadas ao devenir humano.

Trata-se, portanto, do desafio de pensar a educação para além desta forma de sociabilidade, mediante a necessidade de contribuir para a construção de uma pedagogia marxista revolucionária.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, s.d.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e mundialização do capital*: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Práxis, 1999.

_____. *O novo (e precário mundo do trabalho)* – reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, P. *A crise da crise do marxismo* – introdução a um debate contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?*: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.

BERTOLDO, E. (Org.) *Trabalho, educação e impactos tecnológicos*. Maceió: Edufal, Série apontamentos (35), 1998.

BERTOLDO, E. Montaigne: contribuição para o pensamento pedagógico brasileiro. *Educação* – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Ano 7, n. 09/10, p. 31-40, dez. 1998/jul.,1999.

BERTOLDO, Edna; JIMENEZ, Susana. A educação como ato político: aproximações no campo do marxismo ontológico. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos (Orgs.). História e política da educação: teoria e práticas. Maceió: EDUFAL, 2015.

_____. Fim de século: fim do trabalho? *Novos Rumos*, São Paulo, Instituto Astrojildo Pereira, Ano 14, n. 30, p.73-85, outono 1999.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução* – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHASIN, J. A "politicização" da totalidade: oposição e discurso econômico. São Paulo: Grijalbo, *Temas de Ciências Humanas*, n. 2, 1977. p. 145-178.

_____. Marx – da razão do mundo ao mundo sem razão. São Paulo: *Ensaio*, n. 1, 1987. p. 13-52.

_____. Superação do liberalismo. Mimeogr. 1988.

_____. Método dialético. Mimeogr. s/d.

CLAUDÍN, Fernando. *A crise do movimento comunista*: a crise da internacional comunista. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, vol. 1. 1985.

_____. *A crise do movimento comunista*: o apogeu do stalinismo. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, vol. 2. 1986.

COCCO, G. *Trabalho e cidadania*: produção e direitos da globalização. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1980.

_____. *Contra a corrente* – ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

DUARTE, N. Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1993. (Educação contemporânea).

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

ENGUITA, M. *Trabalho, escola e ideologia*: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

EVANGELISTA, João E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez, 1992 (Questões da nossa época, v. 7).

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil* - ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREDERICO, C. *Crise do socialismo e movimento operário*. São Paulo: Cortez, 1994 (Questões da nossa época, v. 33).

_____. *O jovem Marx*: as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986a.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. IV CBE, *Anais* Tomo 2, Goiânia: 2 a 5 de setembro de 1986b, p. 839-851.

_____. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *Educação & Realidade* – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 14, n. 1, janeiro/junho de 1989a, p. 17-28.

_____. et al. *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989b.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, (Org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-54. 1998. (Estudos culturais em educação).

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação e trabalho: mudanças e novas perspectivas. In: FERREIRA, Valfredo de Sousa (Org.). *Educação* – novos caminhos em um novo milênio. 2. ed. João Pessoa: Autor Associado, 2001. p. 21-36.

GADOTTI, M. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. *Em Aberto*, INEP. MEC, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984, p. 21-30.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GHIRALDELLI, JR. P. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez, 1994.

GRANDE ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998, v. 22.

HOBSBAWM, Eric J. *História do marxismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio N. Henriques e Amélia Rosa Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12 volumes, (1983-1989).

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis* – o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, A. *Pedagogia da fábrica*: as relações de produção e a educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Ensino de 2º grau*: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.55-75.

LAZZARATO, M. Le concept de travail immatérieuer: la grande entreprise. In: Paradigmes du travail, *Futur Antérieur*, n. 16, L'Harmattan, Paris, 1992.

_____. Le cycle de la production immatérielle. In: Paradigmes du travail, *Futur Antérieur*, n. 10, L'Harmattan, Paris, 1993.

LESSA. Sergio. Para além de Marx?: crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005.

_____; NEGRI, A. *Trabalho imaterial*: formas de vida e produção de subjetividade. Introdução de Giuseppe Cocco. Tradução de Mônica de Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFEBVRE, Henri. *A reprodução das relações de produção*. Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1973.

LEITE, M. P. *O futuro do trabalho*: novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994a.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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

_____. A centralidade do trabalho em Lukács. Revista *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano XVII, n. 52, p. 7-23, dez.1996.

_____. *Trabalho e ser social*. Maceió: EUFC/EDUFAL, 1997a.

_____. *A ontologia de Lukács*. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 1997b.

_____. Notas sobre a historicidade da essência em Lukács. *Novos Rumos*, São Paulo, Instituto Astrojildo Pereira, Ano 14, n. 30, p. 22-30, outono 1999.

_____. Lukács: por que uma ontologia no século XX?. In: BOITO JR et al. (Orgs.) *A obra teórica de Marx*: atualidade, problemas e interpretações. São Paulo: Xamã, 2000. p. 159-170.

LOUREIRO, I. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Ricardo Antunes. São Paulo: Boitempo, 2000. Resenha. In: *Crítica Marxista*, n. 10, 2000, p 177-183.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, 1978, p. 1-18.

_____. A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Tradução de C. N. Coutinho. São Paulo: *Ciências Humanas*, 1979a.

_____. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de C. N. Coutinho. São Paulo: *Ciências Humanas*, 1979b.

_____. Existencialismo ou marxismo? Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: *Ciências Humanas*, 1979c.

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

MACHADO, L. R. S. Politecnia no ensino de segundo grau. In: GARCIA, Walter et. al. Politecnia no ensino médio. São Paulo: Cortez, Brasília: *SENEB*, 1991a, p.51-64, (Cadernos SENEB, 5).

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991b.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANN, T. *Os Buddenbrook*: decadência de uma família. Tradução de Herbert Caro. São Paulo: Círculo do livro, s/d.

MÀRKUS, G. *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. *O Capital*. Livro I, Capítulo VI (inédito). Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: C. Humanas, 1978.

_____. *Grundrisse* – lineamientos fundamentales para la crítica de la economia política 1857-1858. Tradução de Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1985. (Obras fundamentales de Marx y Engels, Colección dirigida por Wenceslao Roces, tomo I, n. 6).

_____. *O Capital*. Volume II, livro Primeiro, 12. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

_____. Crítica da dialética e da filosofia de Hegel. In: MARX. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993, p. 237-262.

_____. *O Capital*. Crítica da economia política. Livro 1 - o processo de produção do capital. Vol. I, Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni, Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MELLO, Alex Fiuza de. *Marx e a globalização*. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. Capitalismo e mundialização em Marx. São Paulo: Perspectiva, Belém: SECTAM – Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, 2000. (*Debates*, 279).

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º Grau*: da competência técnica ao compromisso político. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

MÉSZÁROS, István. *Beyond capital*: towards a theory of transition. London, The Merlin Press, 1995.

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

_____. Atualidade histórica da ofensiva socialista. In: *Práxis*. Belo Horizonte, n. 11, ano V, jul/out. 1998. p. 57-100. Tradução de Verônica Ferreira Pinto.

MORAES, João Quartim de, et.al. *História do marxismo no Brasil* – o impacto das revoluções. Rio de Janeiro: Paz e Terra, volume I, 1991.

_____. *História do marxismo no Brasil* – os influxos teóricos. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, volume II, 1995. (Coleção Repertórios).

_____. *História do marxismo no Brasil* – teorias, interpretações. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, volume III, 1998. (Coleção Repertórios).

_____. *História do marxismo no Brasil* – visões do Brasil. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, volume IV, 2000. (Coleção Repertórios).

NEGRI, A; HARDT, M. Entrevista concedida à Folha de São Paulo de 24/9/2000.

NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção questões da nossa época).

NOSELLA, P. Trabalho e educação: do tripalium da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à poiésis socialista. In: MINAYO, Carlos et al. *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

p 27-42.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo*: problemas sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996. 89 p. (Polêmicas do nosso tempo, n. 54).

PIZZI, Laura. "Politecnia" e omnilateridade no Brasil: um olhar crítico. 1999. 124 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC. São Paulo.

QUINIOU, Y. Das classes à ideologia: determinismo, materialismo e emancipação na obra de Pierre Bourdieu. *Crítica Marxista*, São Paulo: Boitempo, n. 11, 2000, p. 44-63.

RANIERI, J.J. Sobre a categoria do trabalho na Fenomenologia do Espírito de Hegel. *Práxis*, Belo Horizonte, Minas Gerais, n. 4, jun. 1995, p. 65-87.

RODRIGUES, N. *Por uma nova escola*: o transitório e o permanente na educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

ROSSI, Wagner. *Capitalismo e educação*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1978.

SALM, Cláudio L. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, D. Educação e transformação. Entrevista. *Educação em Questão*. Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Editora Universitária, v. 1, n. 1, jul./1987, jun./1988, p. 130-140.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre Universidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 110 p. (Polêmicas do nosso tempo, n. 10).

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 147-163.

_____. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed.

Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996. (Educação contemporânea).

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo, n. 40).

_____. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999a. (Polêmicas do nosso tempo, n. 5).

_____. *A nova lei da educação*: LDB trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999b. (educação contemporânea).

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHAFF, A. *O marxismo e o indivíduo*. Tradução de Heidrun M. da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SILVA, T.T. da (Org.). *Trabalho, educação e prática social*: por uma teoria da formação humana. Porto alegre, Artes Médicas, 1991.

TEIXEIRA, F. J. S; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva*: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

TONET, I. Marx e a política: prefácio às Glosas críticas...de Marx. *Práxis*, Belo Horizonte, n. 5, out-dez. 1995, p. 45-68.

_____. *Democracia ou liberdade?* Maceió: EDUFAL, 1997a.

_____. Socialismo e democracia. *Práxis*, Belo Horizonte, MG, n. 8, mar./jun. 1997b. p. 29-46.

_____. Educação e concepções de sociedade. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 9, n. 19, mai./ago. 1999a. p. 100-104.

_____. O papel dos intelectuais hoje. *Novos Rumos*, São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira, n. 29, Ano 14, Verão de 1999b. p. 28-

37.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. 2. ed. Maceió: Edufal, 2013.

VIZENTINI, Paulo G. F. (Org.). *A grande crise*: a nova (des)ordem internacional dos anos 80 aos anos 90, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

RASCUNHO