

Ivo Tonet

EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL

© do autor

Creative Commons - CC BY-NC-ND 3.0

Diagramação: Enio Francisco Rosa

Revisão: Talvanes Eugênio Maceno

Capa: Luciano Accioly Lemos Moreira

Catálogo na fonte

Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács

Biblioteca Responsável: Fernanda Lins

T664e Tonet, Ivo.
Educação contra o capital / Ivo Tonet. – São Paulo :
Instituto Lukács, 2012.– 2. ed. rev.
93 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-65999-09-0

1. Educação – Filosofia. 2. Educação humanística.
3. Cidadania. 4. Educação e liberdade. I. Título.

CDU: 37.01

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

2ª edição revista: Instituto Lukács

INSTITUTO LUKÁCS

www.institutolukacs.com.br

institutolukacs@yahoo.com.br

Ivo Tonet

EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL

2ª edição revista

Instituto Lukács

São Paulo, 2012



Sumário

Prefácio de <i>Susana Jimenez</i>	7
Prefácio à Segunda Edição	11
1. Educação e Concepções de Sociedade	13
2. A Educação Numa Encruzilhada	27
3. Educação e Cidadania	45
4. Educar para a Cidadania ou Para a Liberdade?	61
5. Educação e Formação Humana	75
6. Universidade Pública: o Sentido da Nossa Luta	87



Prefácio

O livro que temos o privilégio de prefaciar não guarda certamente similitude com os textos que predominam nos cursos de formação dos nossos educadores. Aliás, como demonstra com clareza o próprio autor, não se poderia, a rigor, esperar que, perante as condições de alienação instaladas na atual sociabilidade, ocupasse lugar hegemônico, em qualquer esfera ou espaço cultural, o pensamento ontologicamente crítico, quanto mais, no presente contexto, em que o aprofundamento da barbárie social torna ainda mais imperiosa, para o capital, a tarefa de mistificação do real.

Antes de focalizarmos com maior especificidade o livro de Tonet, é oportuno fazer menção aos resultados mais significativos de uma recente investigação por nós coordenada no contexto do Grupo de Pesquisas Trabalho, Educação e Luta de Classes¹, com vistas a apreciar até que ponto e em que direção se faria presente o marxismo no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Passando ao largo das peculiaridades afetas ao lócus e aos sujeitos da referida investigação, esta, além de comprovar o óbvio, ou seja, o desaparecimento rarefeito do marxismo no espaço da formação docente, exibiu alguns elementos que merecem ser aqui destacados. Nos limites da situação analisada, foi-nos possível, por exemplo, identificar o divórcio comumente existente entre o Marx filósofo, analista da sociedade do capital – sendo lícito, como tal, contemplá-lo em alguma medida em disciplinas de filosofia ou sociologia - e o Marx pensador revolucionário comprometido com o comunismo. Em contraste com o princípio da unitariedade ontológica que marca o legado marxiano, este, na verdade, aparece predominantemente desfru-

¹ Referido Grupo integra o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, da Universidade Estadual do Ceará.

tado em migalhas dispersas, mescladas a categorias contrapostas de análise do real, quando não ajustadas a um diálogo esdrúxulo com os chamados paradigmas emergentes, acoplados ao ideário da cidadania planetária e da inclusão social. Com efeito, podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que o agudo distanciamento fincado pela literatura pedagógica em voga, quanto à abordagem marxista do fenômeno educacional, conjuga-se a um tratamento marcadamente irregular e problemático do marxismo e, mais ainda, da ontologia marxiana, nos espaços da formação do educador.

Diante desse quadro, mais premente se faz, na perspectiva dos interesses do trabalho, investir contra o pensamento educacional vigente, que, na melhor das hipóteses, reaviva fórmulas estritamente idealistas para tratar das relações entre a educação e o todo social e, pela via de “uma razão apoiada apenas em si mesma” (p. 18), fazendo nossas as palavras de Tonet, mais não fazem que apostar numa impossível humanização do capitalismo.

Consideramos, assim, de grande felicidade a iniciativa tomada pelo autor de condensar em forma de livro um conjunto exemplar de seus estudos produzidos em torno do complexo educacional. Dos seis artigos aqui reunidos, os cinco primeiros, cada um por seu ângulo específico, dedicam-se aos sentidos mais gerais da educação, enquanto o último particulariza a problemática da universidade.

Na coletânea, como um todo, Tonet registra, a exemplo do que faz, via de regra, a literatura dominante, o estado de crise em que se situa a educação. Atrela, contudo, a problemática educativa à crise estrutural do capital (atendo-se, nesse sentido, às teorizações de Mézáros). O autor busca, em última análise, no plano da materialidade ontologicamente fundada, os determinantes dessas relações, repondo o trabalho e as relações de classe no centro do processo histórico concreto e rejeitando, sob esse prisma, uma alternativa de solução para a crise da sociabilidade contemporânea, menor que a própria superação de uma ordem social que, para reproduzir-se, deve estraçalhar sistematicamente quaisquer conexões entre os indivíduos e as possibilidades emancipatórias do gênero humano.

É este, de fato, o fio condutor que perpassa toda a obra, a partir dos dois primeiros estudos, que conectam de forma mais explícita a educação às diferentes - e antagônicas - concepções ou projetos de sociedade, os quais, por sua vez, resumem de forma crucial a encruzilhada em que se encontra a humanidade: a reprodução perversa da sociedade produtora de mercadorias, resultado em processo do processo histórico concreto e que “poderá levar à sua

autodestruição [...]”; e “um patamar superior de entificação” (p. 28), ou seja, a forma histórica concretamente possível de uma sociabilidade fundada no trabalho livre e associado.

Estamos, com efeito, diante de um conjunto de estudos situados no campo da filosofia da educação e que reafirmam o marxismo como a mais precisa ferramenta teórica para a compreensão da realidade desde suas raízes, resgatando, com o apoio de Lukács, o caráter ontologicamente crítico e revolucionário do pensamento de Marx, o que permite ao autor, outrossim, situar a educação na trama de mediações que a entrelaçam ao complexo do trabalho, sem, contudo, neste deixar-se esvaír seu caráter de relativa autonomia.

É justo assinalar que o professor e filósofo Ivo Tonet vem se destacando no campo da reflexão sócio-pedagógica contemporânea, como uma voz rigorosamente afinada no combate aos modismos educacionais pseudo-progressistas que tomam a cidadania por si só, ou como sinônimo de emancipação ou liberdade plena, como o ponto de chegada da prática educativa e da luta político-social mais ampla. Nesse sentido, com visível determinação, aliada a um sólido complexo de argumentações construídas sobre o fundamento da ontologia marxiana, o autor vem demarcando com crescente precisão e abrangência, as devidas distinções onto-históricas entre um e outro horizonte: a cidadania, ou emancipação política, necessariamente integrada à sociabilidade burguesa, e, por conseguinte, à reprodução das desigualdades sociais; e a emancipação humana, associada a uma forma de sociabilidade para além do capital.

Esta questão está presente de forma mais explícita nos capítulos terceiro e quarto, sem que os fundamentos em que repousam suas análises deixem, todavia, de atravessar, de um modo ou de outro, todo o corpo da coletânea.

Chamamos a particular atenção do leitor para a discussão desenvolvida no quinto capítulo, ocasião em que Tonet recupera as articulações engendradas entre trabalho, educação e formação humana, desde a forma comunal primitiva, até o reinado pleno da sociedade do trabalho abstrato, passando em revista a disjunção teoria-prática em sua processualidade histórica, para, então, demonstrar, no enfrentamento com a apologia vigente em favor da formação integral do ser humano, que “uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital” (p. 123-4).

Chegamos ao final da coletânea com um estudo mais imediatamente datado e que representa também um manifesto integrado à luta em

defesa da universidade pública. Não obstante possamos já contar com uma gama rica e diversificada de subsídios teóricos quanto à denúncia do processo de privatização ampla e irrestrita do ensino superior no Brasil, vale a pena apreender a análise rigorosamente ontológica que baliza o autor acerca das determinações e conseqüências no plano teórico-prático do projeto de destruição da universidade pública em favor dos interesses maiores do capital em crise, uma vez mais situando na transposição da barbárie capitalista, o sentido da nossa luta.

Fortaleza, dezembro de 2006

Susana Jimenez

Prefácio à segunda edição

Esgotada a primeira edição, julgamos oportuno fazer uma segunda. A continuidade e até o agravamento dos problemas abordados nos textos que compõem este livro deixam claro que as reflexões acerca destes problemas continuam plenamente atuais.

Maceió, abril de 2012
Ivo Tonet



Educação e Concepções de Sociedade

Introdução

Uma das críticas mais freqüentes que se ouvem, hoje, a respeito da educação, até em âmbito internacional, é de que ela estaria desatualizada, em descompasso com as exigências e necessidades atuais da sociedade. E certamente existem dados suficientes para comprovar que estas críticas são verdadeiras.

De fato, se levarmos em conta as transformações no mundo do trabalho, que estão em curso nas últimas décadas, não há dúvida de que a educação já não responde às necessidades do momento atual. Como se sabe, até por volta da década de setenta, imperava, na produção, o modelo chamado fordista-taylorista, que se caracterizava por uma produção em série e em larga escala. Neste modelo, o trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho.

Deste modo, a educação, deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo da sua aposentadoria. É claro que tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva.

Nas últimas décadas, com a revolução informacional, o mundo do trabalho sofreu profundas mudanças. Instaurou-se – algo que ainda está em andamento – um novo modelo produtivo, caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade

de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada.

É claro que este novo modelo produtivo exigia um outro tipo de formação. Certamente, a informação – especialmente o domínio das novas tecnologias – continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção.

Dois pressupostos, comumente não explicitados, estão subjacentes a esta forma de pensar. O primeiro é de que o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte da sua própria natureza. Variariam as formas, mas a troca é tida como algo tão natural como a respiração. Não haveria, pois, sentido em pensar uma forma de sociabilidade para além do mercado, como também não haveria sentido em pensar que uma forma histórica concreta, tal como o modelo fordista-taylorista de produção pudesse durar eternamente. O segundo é de que a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho. Admite-se que isto poderia até não ser tão verdadeiro para épocas mais remotas, mas é demonstrado claramente pela sociedade atual, que é a mais desenvolvida.

Sendo verdadeiros estes dois pressupostos, nada mais justo que a educação seja avaliada em função da sua eficácia em providenciar uma preparação dos indivíduos adequada ao exercício profissional.

1. Questionando estes pressupostos e suas conseqüências

Poderíamos, contudo, perguntar: será o trabalho, por sua natureza, o elemento nucleador de qualquer forma de sociabilidade? Em que sentido se pode dizer que ele é este elemento nucleador? E o que se entende por trabalho quando se faz aquela afirmação? Além disto: será verdade que a troca – mercantil – faz parte da natureza da sociedade? E será esta forma de sociabilidade tão eterna quanto o homem?

A resposta a estas questões nos permitirá ver que as coisas são mais complexas do que aparentam imediatamente e que aqueles pressupostos e suas decorrências são tudo, menos inquestionavelmente verdadeiros.

Procuraremos, pois, examinar, de forma mais crítica, estas questões. Para realizar este trabalho valer-nos-emos, de modo especial,

do instrumental teórico elaborado por Marx. Contudo, não naquela codificação que se tornou hegemônica e que, a nosso ver, é uma contrafação do pensamento marxiano, mas naquela interpretação denominada *ontologia do ser social*, que tem em G. Lukács a sua figura de maior expressão.

Para Marx, o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isto porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social. Ele, porém, deixa claro que isto se refere ao trabalho enquanto criador de valores-de-uso e não de valores-de-troca. Naquele sentido, portanto, o trabalho é uma determinação ineliminável do ser social, pois é através dele que o homem realiza o seu intercâmbio com a natureza. Que o trabalho se realize sob forma primitiva, asiática, escrava, feudal, assalariada, associada ou qualquer outra, em nada altera o fato de que ele permanece uma determinação humana essencial.²

Ao contrário do trabalho enquanto criador de valor-de-uso, o trabalho como criador de valor-de-troca tem uma existência muito recente. Ainda que existisse, em formas muito embrionárias e dispersas, na antiguidade, ele só emergiu, como elemento nucleador de uma forma de sociabilidade, com a sociedade capitalista. Deste modo, é historicamente falso confundir trabalho com trabalho gerador de valores-de-troca e pressupor que esta forma de trabalho é uma determinação essencial do ser social.

Do mesmo modo, também é historicamente falso confundir a troca com a troca realizada por intermédio do mercado. A primeira é certamente uma forma de intercâmbio que existiu desde que os primeiros grupos humanos entraram em contato entre si e dispunham de algum excedente. Mas, a segunda é tão recente quanto a produção realizada tendo como objetivo fundamental não atender as necessidades humanas, mas a reprodução do capital.³

Ora, ao supor que o trabalho abstrato – gerador de valor-de-troca (realizada pela intermediação do mercado) é uma determinação que

² Sobre o trabalho como fundamento ontológico do ser social, ver, além da *Ontologia do ser social*, de Lukács, também do mesmo autor, *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*, in *Temas de Ciências Humanas*, n. 4, SP, Ed. Ciências Humanas, 1978, p. 1-18; de Sérgio Lessa, *A ontologia de Lukács*, Maceió, Edufal, 1997 e *Trabalho e ser social*, Maceió, Edufal/UFC, 1997.

³ É sabido que a idéia de que a troca – da qual o mercado atual seria apenas uma forma mais aperfeiçoada – é uma disposição natural do homem é um dos pressupostos fundamentais – até hoje – de toda a economia política. *Ergo*, se este for falso!

compõe a natureza essencial do ser social, tem-se, sobre pressupostos falsos, a conseqüência de que esta forma de sociabilidade é a forma mais adequada que a humanidade conseguiu alcançar para o seu desenvolvimento. O que não significaria, de modo nenhum, que não tivesse imperfeições. Significaria, apenas que, apesar das imperfeições, se comparada com outras que a antecederam, seria a única que se mostraria passível de um constante aperfeiçoamento e que permitiria o desenvolvimento de todos os indivíduos e não apenas de um número limitado.

Se estes pressupostos e suas conseqüências são falsos, então podemos concluir que o trabalho abstrato e a troca mercantil são componentes de uma forma histórica de sociabilidade, a sociabilidade regida pelo capital. Esclarecido isto, e na medida em que se compreende que, nesta forma de sociabilidade, a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então sim seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral.

Contudo, a análise marxiana demonstrou, a nosso ver, com toda pertinência, que a sociedade capitalista não é um todo homogêneo, mas uma totalidade contraditória. Ele deixou bem claro que capital não é uma coisa, mas, antes de mais nada, uma relação entre pessoas. Só se gera capital e, daí, uma sociabilidade capitalista, quando de um lado se encontra o possuidor de trabalho acumulado e de outro o que dispõe apenas da sua força de trabalho. Isto dará origem a uma forma de sociabilidade necessariamente antagônica em sua essência. É desta forma de sociabilidade que fazem parte as categorias do capital, do trabalho assalariado, da propriedade privada, da mais-valia, do valor-de-troca como elemento decisivo, do mercado e dos produtos como mercadoria.

Mas, além disto, também faz parte essencial desta forma de sociabilidade o fetichismo da mercadoria, processo através do qual os produtos do trabalho humano se transformam em mercadorias e passam a assumir as qualidades típicas daqueles que as produziram enquanto estes tomam a forma de coisas. Gera-se, deste modo, o estranhamento, isto é, o fato de que, como diz Marx (1986: 47): *a própria ação do homem converte-se num poder estranho e a ele oposto, que o subjuga ao invés de ser por ele dominado*. Ora, na medida em que o trabalho morto (capital) subjuga e põe a seu serviço o trabalho vivo (o trabalhador) o que está em jogo já não é o desenvolvimento pleno dos indivíduos, mas a reprodução ampliada do capital. O indivíduo

só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à produção de mercadorias.

É evidente que isto não será realizado, necessariamente, de forma direta. Isto porque a totalidade social é, como diz Lukács, “*um complexo de complexos*”. Se, por um lado, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, a complexidade resultante do próprio trabalho fez com que a reprodução do ser social exigisse o surgimento de esferas de atividade, com uma especificidade e uma legalidade próprias, – tais como arte, religião, política, ciência, direito, educação, etc., – que cumprem, cada uma, determinadas funções nesta reprodução. É claro que, numa sociedade marcada por conflitos antagônicos, todos estes momentos serão também perpassados, mesmo que com inúmeras mediações, pelo antagonismo social.

Deste modo, – e referindo-nos à sociabilidade capitalista, – não obstante as diferenças que existem – e devem existir não por uma exigência ética, política, jurídica ou de qualquer outro gênero, mas por uma exigência ontológica – entre as diversas partes que compõem a totalidade social, todas elas têm no capital o elemento hegemônico da sua entificação. O que não significa que esta hegemonia se expresse sob forma mecanicista. Pois, como vimos, o capital é a matriz desta forma de sociabilidade apenas no sentido ontológico e exclusivamente neste sentido. Em todos os outros sentidos há, entre todos os momentos da totalidade social, uma determinação reflexiva e somente uma investigação concreta poderá determinar o peso de cada uma num determinado momento histórico.

É neste sentido que podemos dizer que a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio lhe poderiam ser contrárias. Mas, na medida em que a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real.

Assim postas as coisas, é compreensível que a preparação para o trabalho seja vista como a função essencial da educação. Pois, a exclusão do campo do trabalho tem, nesta forma de sociabilidade, uma função bastante parecida com o ostracismo para os gregos ou a excomunhão, para os cristãos. Vale dizer, significa condenar os indivíduos à morte social, quando não à própria morte física. Deste

modo, toda a vida dos indivíduos, em todas as suas manifestações é, de algum modo, posta sob a ótica do capital. Desde o trabalho propriamente dito, até as manifestações mais afastadas dele, como a religião, os valores morais e éticos, a afetividade e as relações pessoais. O que não significa, vale a pena enfatizar de novo, que todos os aspectos, em sua totalidade, estejam subsumidos ao capital. Se assim fosse, sequer os indivíduos poderiam existir enquanto indivíduos. Esta afirmação significa, apenas que nenhum aspecto da vida social e individual, hoje, deixa de ser perpassado pelos interesses do capital. Educar, portanto, seria uma atividade voltada, sob as mais variadas formas, para a preparação dos indivíduos para vida a social, entendendo por vida social a vida nos marcos, ainda que sempre em processo, desta forma de sociabilidade.

Contudo, como já vimos, esta forma de sociabilidade é necessariamente contraditória. Pois, de um lado se encontram – em termos de raiz – os interesses do capital e de outro os interesses do trabalho. E estes dois elementos radicalmente antagônicos dão origem a duas perspectivas sociais, dois mundos organizados ou organizáveis sob princípios e formas inteiramente diferentes. Já nos referimos antes à primeira. Detenhamo-nos, agora, um pouco, sobre a segunda, tendo sempre claro que se a forma capitalista é já uma efetividade, a forma socialista é apenas uma possibilidade e, portanto, só pode ser apañhada em suas determinações mais gerais.

2. Uma nova forma de sociabilidade

Parece-nos que é aqui onde naufraga muita boa vontade. Pois, na ânsia de se opor à desumanização, à degradação da vida e a toda sorte de injustiças sociais produzidas pelo capital, muitos dão asas à imaginação e até a uma razão apoiada apenas em si mesma, tentando elaborar um modelo de sociedade que dê prioridade ao desenvolvimento integral da pessoa humana e não à simples produção de mercadorias. No entanto, já nos advertia Marx em *A Ideologia Alemã* (47):

O comunismo não é para nós um *estado* que deve ser estabelecido, um *ideal* para o qual a realidade terá que se dirigir. Denominamos comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento resultam de pressupostos atualmente existentes.

O que ele enfatiza, pois, é que para pensar uma forma de sociabilidade que seja mais justa, mais igualitária e, portanto mais humana, não devemos partir de idéias, especulações ou fantasias, mas do

processo de desenvolvimento real e concreto em que os homens estão envolvidos, de modo a compreender tanto a lógica desta forma de sociabilidade quanto a possibilidade de superá-la, partindo das suas próprias contradições.

Devemos esclarecer que não é nossa intenção, neste momento, expor detalhadamente a concepção marxiana do ser social, mas apenas os elementos que nos permitam compreender a fundamentação de uma nova forma de sociabilidade não centrada na mercadoria.

É por demais conhecida aquela afirmação de Marx (1986: 27), de que, embora possamos distinguir os homens dos animais por muitas coisas, “*eles próprios só começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir os seus meios de vida*”. E como é que eles produzem estes meios? Apropriando-se da natureza, submetendo-a ao seu controle e transformando-a de modo a adequá-la à satisfação das suas necessidades. É neste momento que a dinâmica própria da natureza sofre uma alteração substancial a partir da qual se instaura o ser social. O elemento mediador para a realização deste salto ontológico do ser natural para o ser social é o trabalho. E ele tem este caráter de mediação exatamente porque é uma síntese entre dois elementos, entre si heterogêneos, – consciência (teleologia) e natureza (causalidade) – que, neste processo, compõem uma unidade indissolúvel.

É também por demais conhecida aquela passagem em que Marx (1975: v. I, l. 1, p. 202) afirma que

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 de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

O ato do trabalho, pois, implica uma atividade consciente e livre uma vez que, ao contrário dos animais, o homem não satisfaz as suas necessidades de maneira direta e imediata, regida por leis genéticas, mas pela mediação de uma atividade que conhece e escolhe os materiais adequados, configura previamente um objetivo e transforma intencionalmente a natureza. Além do mais, esta atividade é sempre social, pois a generalização – tanto individual como social – das conquistas obtidas por cada indivíduo é um elemento que caracteriza essencialmente o trabalho. Como consequência, a autoconstrução de cada indivíduo só pode se dar mediante a apropriação do patrimônio comum ao gênero humano.

Mas, além disto, Marx também enfatiza que esta atividade de transformação da natureza não é apenas uma adequação desta às necessi-

dades humanas, mas, ao mesmo tempo, uma auto-transformação do próprio homem. Com efeito, se examinado o ato do trabalho na sua complexidade, percebe-se que cada novo ato singular implica – tanto para o indivíduo como para a comunidade social – a incorporação dos resultados dos atos anteriores. De modo que, a cada novo ato, tanto um como outra sofrem modificações e situam-se em um novo patamar, num processo que se repete ao longo de toda a história humana. E, ao contrário do animal, cuja reprodução é marcada pela contínua produção do mesmo, o homem se caracteriza por reproduzir-se sempre de forma nova e ampliada.

Tornar-se homem é, pois, para Marx, na sua essência, transformar o mundo e a si mesmo; criar objetos e criar-se de forma cada vez mais ampla, universal e multifacetada; tornar parte de si mesmo um conjunto cada vez maior de elementos que fazem parte do gênero humano; agir de forma sempre mais consciente e livre, isto é, dominando o processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo. É ocioso ressaltar que este processo não é, de modo nenhum, linear e cumulativo, mas antes extremamente complexo e contraditório.

Do que vimos até agora, pode-se concluir que o ser social é radicalmente histórico e social. Isto significa que o ser social é, em sua integral totalidade, o resultado de um processo que tem no trabalho o seu ato originário e que, portanto, como diz Marx (1989: 204): ... *a totalidade do que se chama história mundial é apenas a criação do homem através do trabalho*. Deste modo, torna-se insustentável afirmar que o homem é um ser, por natureza, proprietário privado, mercantil e individualista. Em conseqüência, também torna-se insustentável a afirmação de que esta ordem social é estruturalmente imutável e a mais adequada ao desenvolvimento pleno do homem.

Gostaríamos de enfatizar, aqui, uma questão a que nos referimos anteriormente. Trata-se da relação entre as categorias do trabalho e da reprodução. É certo que, para Marx, o trabalho é a categoria ontológico-primária do ser social. Mas, também é certo que, para ele, o ser social não se reduz ao trabalho. O processo social é, segundo ele, um contínuo afastamento das barreiras naturais, ou seja, um processo através do qual o ser social se torna cada vez mais social. O trabalho tem, desde o início, em sua natureza essencial, a capacidade de produzir mais do que o necessário para a reprodução daquele que o realiza e, por isto, ele é o fundamento desta crescente complexificação do ser social. Esta complexificação, que tem como um dos seus momentos mais importantes a divisão do trabalho, implica que, ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidas

ou resolvidos diretamente na esfera do trabalho. Daí a necessidade do surgimento de outras esferas de atividade, já anteriormente mencionadas, para fazer frente a estas necessidades e problemas. Quando examinadas estas atividades em sua estrutura fundamental, ver-se-á que todas elas têm a mesma estrutura do trabalho – ou seja, implicam uma síntese entre teleologia e causalidade – mas nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade.

Contudo, como já vimos antes, a autoconstrução humana não é, de modo nenhum, um constante progresso. A apropriação, pelos indivíduos, das objetivações genéricas é um processo complexo e cheio de obstáculos. A estes Marx chamou de estranhamento ou, como são mais comumente conhecidos, alienação. E é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos. Deste modo, a construção de uma forma de sociabilidade que abra, para todos, a possibilidade de uma vida cheia de sentido, implica, necessariamente, como horizonte, a superação do capital.

Mas, coerentes com os nossos pressupostos, assim como afirmamos que o trabalho – em sua forma de compra-e-venda de força de trabalho – é o ato fundante da sociabilidade do capital, também teremos que buscar qual a nova forma do trabalho que possibilite a construção desta nova sociedade. E, mais uma vez, é Marx quem nos auxilia. De acordo com ele, esta forma deve ser a do trabalho associado. Por que o trabalho associado? Porque somente ele permite superar todas as formas estranhadas de relações entre os homens geradas pelo capital ou por ele apropriadas e subsumidas. Ao trabalharem associadamente, as relações entre os homens passarão a ter o caráter de relações entre pessoas e não entre coisas; já não haverá relações de exploração e de dominação; todos os indivíduos terão a possibilidade de apropriar-se da riqueza coletivamente produzida e, ao mesmo tempo, de desenvolver as suas potencialidades, contribuindo tanto para a sua realização como para a do gênero humano. Deste modo, o trabalho associado implica que a produção seja voltada para o valor-de-uso, ou seja, para o atendimento das necessidades humanas.

É evidente que isto supõe um grande desenvolvimento das forças

produtivas, capaz de atender as necessidades de toda a humanidade. Vale, porém, ressaltar que as necessidades humanas são históricas, de modo que não faria sentido pensar que numa sociedade emancipada seriam satisfeitas todas as necessidades existentes hoje. Isto porque a humanização deformada, própria da sociabilidade capitalista, também gera necessidades deformadas, que, no processo, serão substituídas por outras, genuinamente humanas. Por outro lado, esta abundância, terá como conseqüência a diminuição do tempo de trabalho necessário, o que possibilitará às pessoas dedicar-se a atividades plenamente livres. Esta forma de sociabilidade é que Marx chama de “*reino da liberdade*”. Mas, ele mesmo adverte que este “*reino da liberdade*” sempre terá como base ineliminável o “*reino da necessidade*”, ou seja, o trabalho, mesmo que realizado em condições dignas do ser humano, sempre significará uma forma de atividade na qual o homem terá que se sujeitar a leis que não foram estabelecidas por ele, as leis da matéria.

Como se pode ver, o trabalho associado é o fundamento a partir do qual é possível construir uma forma de sociabilidade efetiva e plenamente livre. E utilizamos a expressão “*plenamente livre*” para enfatizar o caráter essencialmente diferente desta forma de liberdade. Pois, apesar de a liberdade também existir na sociedade capitalista, ali ela jamais poderá deixar de ter um caráter formal, uma vez que, em última análise quem é livre é o capital e não o homem. Em conseqüência, ainda que os homens sejam sujeitos da história, eles o são de modo extremamente limitado, pois são constringidos por forças que escapam o seu domínio. Eliminado o capital com todos os seus corolários, emerge a possibilidade de os homens serem efetivamente livres, quer dizer, de, consciente e coletivamente, conduzirem o seu processo de autoconstrução. Por isso mesmo, liberdade plena não significa liberdade absoluta, nem uma sociedade inteiramente harmônica, paradisíaca, sem nenhum problema. Significa, apenas, – e isto é de extrema importância – que não haverá forças estranhas que determinem o processo social. Que o destino dos homens estará efetivamente em suas mãos. Liberdade plena também não significará a liberdade irrestrita do indivíduo. Esta é a forma da liberdade que emerge da regência do capital e que resulta, necessariamente, na desigualdade social e na oposição dos homens entre si. A liberdade numa sociabilidade plenamente emancipada implica – por força da natureza ontológica desta formação social e não por exigências éticas ou políticas – uma articulação entre indivíduo e gênero, de modo que o desenvolvimento de uma rica e multifacetada individualidade será uma expressão e uma exigência do mesmo desenvolvimento

genérico e vice-versa.

Vale a pena enfatizar de novo, para que fique bem claro que não se trata de especulação, mas de abstração do processo real, que a humanidade continuará a enfrentar problemas; terá sempre necessidade de tomar decisões, pois, por um lado, as alternativas possíveis são sempre limitadas e, por outro lado, é da natureza essencial do homem dar respostas. Mas, agora, as decisões poderão ser tomadas de modo efetivamente consciente, já que não existirão interesses sociais que tendam a obscurecer o conhecimento e a responsabilidade delas será exclusiva e efetivamente dos homens. Além do mais, como já vimos, não haverá antagonismos sociais, mas apenas as eternas contradições entre o desenvolvimento genérico e o desenvolvimento individual, sendo também facilitada a tarefa de resolver os problemas oriundos destas contradições.

Em síntese, e recorrendo de novo a Marx (1977: 104), podemos dizer que, nesta nova forma de sociabilidade, *o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos*.

É evidente que uma educação voltada para a construção de uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação da humanidade terá que ser norteadada por princípios e deverá encontrar formas profundamente diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital.

A modo de conclusão

Com os argumentos até aqui desenvolvidos, cremos ter deixado claro que a sociabilidade capitalista é uma forma inteiramente histórica e essencialmente limitada, resultante da atividade humana e de modo nenhum o patamar superior e indefinidamente aperfeiçoável da humanidade. Pelo contrário, ficou manifesto que se trata de uma forma contraditória que se, de um lado, permitiu ganhos positivos para a humanidade, de outro, também deu origem a elementos extremamente desumanizadores. E mais ainda, no estágio presente, por motivos que não podemos expor aqui, mas que já foram extensamente tratados por muitos autores, ela já não tem possibilidade de abrir novos horizontes para a realização superior da humanidade. Tende, pelo contrário, a agravar cada vez mais os problemas sociais exatamente em um momento em que já existiriam condições de resolver plenamente muitos deles. Por isso, a superação desta forma de sociabilidade é um imperativo tanto para a sobrevivência como para um desenvolvimento mais pleno da humanidade.

Por outro lado, também cremos ter deixado claro que uma outra forma de sociabilidade, que tenha no efetivo desenvolvimento integral do homem o seu eixo estruturador é uma possibilidade real, cujos traços ontológicos já podem ser vislumbrados hoje. Contudo, a grande questão é que esta nova forma de sociabilidade é, hoje, apenas uma possibilidade, cuja efetivação dependerá de decisões dos próprios homens. Vale dizer, da consciência, da organização e da disposição de luta de todos aqueles que tem na sociabilidade do capital um obstáculo à sua realização. A humanidade está, pois, num momento crucial que tanto poderá levar à sua autodestruição, como a novas formas de barbárie ou ao acesso a um patamar superior de entificação. Nada está definido por antecipação.

Isto nos permite afirmar que uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. E que é de capital importância ter claro que existem, hoje, duas grandes alternativas em jogo. De modo que, não basta dedicar-se, com afinco, à atividade educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isto não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula esta atividade.

Se, como deve ter ficado claro ao longo deste texto, nossa opção for por uma sociedade efetivamente emancipada, então ainda será preciso fazer toda uma discussão – tanto no aspecto filosófico como nos vários aspectos científicos – acerca de como a educação pode contribuir para a construção desta sociedade. Tarefa extremamente complexa, sobre a qual pretendemos escrever em outro momento.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho*. São Paulo: Cortez ed., 1995.
- BLACKBURN, R. (org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- BOBBIO, N. *Quale socialismo?* Torino: Einaudi, 1976.
- CASTORIADIS, C. *Socialismo ou barbárie*. Brasiliense, 1979.
- DIAZ, G.G. *La concepción del hombre en Marx*. Salamanca: Sígueme, 1975.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e Liberdade*. Abril Cultural, 1984.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HAYEK, F. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- LOJKINE, J. *A revolução informacional*. Cortez, 1995.
- LUKÁCS, G. *Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1976-78.
- MARKUS, G. *Marxismo y "antropología"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Ed. 70, 1989.
- _____. *O Capital: Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: 1975.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Hucitec, 1986.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Cartas filosóficas e outros escritos*. São Paulo, Grijalbo, 1977.
- MANDEL, E. *Socialismo x mercado*. São Paulo: Ensaio, 1991.
- MÉSZÁROS, I. *Beyond capital*. N. York: Monthly Review Press, 1995.
- _____, _____. *Produção destrutiva e estado capitalista*. São Paulo: Ensaio, 1989.
- TOURAINÉ, A. *A crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SCHAFF, A. *A sociedade informática*. Ed. UNESP, 1990.
- SILVA, T. T. da (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



A Educação Numa Encruzilhada

Esse artigo pretende contribuir para pensar a educação partindo da crise do mundo atual. A crise estrutural do capital, fruto da própria lógica deste, põe, hoje, a humanidade diante de uma clara disjuntiva: ou a intensificação da barbárie do capital ou a superação deste em direção ao socialismo. Como parte dessa sociabilidade, e como mediação para a reprodução social, a educação também se vê diante de uma encruzilhada: ou contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade.

Introdução

Não é de se admirar que a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, esteja em crise. Não só nos países periféricos, mas, embora de modos diferentes, também nos países centrais. Afinal, o mundo todo está em crise. Há algumas décadas ele vem sendo sacudido por intensas, amplas e profundas transformações que, tendo seu epicentro na economia, se espraiam por todas as dimensões sociais.

A existência de crises no capitalismo não é nova. Por isso mesmo, muitos pensam que esta, à semelhança de outras, é uma crise de caráter conjuntural, após a qual a humanidade encontrará um outro patamar superior de desenvolvimento. E que, como toda crise tem aspectos positivos e negativos, não há porque cair no pessimismo. Seria preciso apenas trabalhar no sentido do desenvolvimento dos aspectos positivos.

Outros, porém, entendem que há uma diferença substancial entre esta crise e as crises precedentes. Não que ela significasse o colapso

inevitável do capitalismo, mas que ela estaria atingindo as estruturas mais profundas desta ordem social. A consequência mais geral disto seria que, para reproduzir-se, o capital agravaria cada vez mais os problemas da humanidade.⁴

Por motivos que exporemos mais adiante, partilhamos esta segunda idéia. E, em consequência, achamos que a educação não poderia deixar de ser profundamente afetada por essa crise estrutural. De modo que a atividade educativa se vê diante de uma encruzilhada: contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social? Nossa reflexão irá no sentido de pensar a atividade educativa voltada para esta segunda alternativa, uma vez que o compromisso com a primeira significaria a perenização de uma ordem social fundada na exploração do homem pelo homem. Contudo, surgem aí algumas perguntas inevitáveis: de que modo a educação é afetada por esta crise estrutural? Como conduzir a atividade educativa de modo a que ela contribua para a superação desta ordem social? Isto é possível? Em que medida?

A resposta não é de modo nenhum fácil, uma vez que envolve inúmeros e complexos aspectos. A dificuldade é ainda maior, se levarmos em consideração a gravidade e a urgência dos problemas a exigirem soluções imediatas. Contudo, por maior que seja a urgência, é preciso fazer um esforço no sentido de uma reflexão serena e rigorosa, pois desta depende uma prática lucidamente orientada.

No intuito de contribuir para responder àquelas questões, exporemos aqui algumas idéias.

1. A lógica do capital

Antes de mais nada, é preciso apreender a lógica mais profunda que preside o evoluir da sociedade capitalista, já que ela é a matriz a partir da qual se ergue todo este edifício social. Não se pretende, com isto, deduzir mecanicamente a situação da educação a partir de crise do capital. Quer-se, apenas, deixar claro que é impossível compreender a primeira sem buscar as suas raízes na segunda.

Como se sabe, o capital é uma relação social e não uma coisa. Esta relação, por sua vez, tem sua origem na compra-e-venda da força de

⁴ Não estamos nos referindo a esta crise como se fosse a última. Sua importância não está no fato de que possa ser insuperável, mas de implicar um agravamento de tal ordem dos problemas sociais, que põe em perigo a existência da própria humanidade.

trabalho do produtor pelo capitalista. Vale enfatizar que esta compra-e-venda pode assumir as mais variadas formas, implicando sempre a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada (ainda que de forma indireta) da maior parte da riqueza produzida. Nesta relação, o capitalista paga ao trabalhador um salário, que representa o custo – socialmente estabelecido – da reprodução da força de trabalho. Como o custo dessa reprodução é menor do que aquilo que o trabalhador produz durante o tempo de trabalho contratado, a parte que sobra – em geral a parte maior – vai para as mãos do capitalista, transformando-se nas várias formas da propriedade privada.

É por si evidente que esta relação implica, necessariamente, uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador. O que significa que a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo. O que, por sua vez, significa que é impossível construir, a partir dela, uma autêntica comunidade humana, vale dizer, humanizar o capital.

Desde que este ato originário seja admitido como insuperável, toda reflexão e toda ação não poderão deixar de resumir-se à busca das melhores formas possíveis – jurídicas, políticas, éticas, educativas, etc. – de convivência social, no interior dos limites por ele demarcados.

Porém, esta lógica, uma vez posta em movimento, adquire uma vida própria, um evoluir que é sempre resultado dos atos humanos singulares e que pode assumir as mais variadas formas, mas que nenhum poder é capaz de controlar.⁵ Daí porque Marx chama de férreas as leis que regem o capitalismo. Não vai aí nenhum determinismo porque, à diferença das leis da natureza, as leis do capitalismo são oriundas de atos humanos e, portanto, são de caráter histórico-social e não natural. Enquanto permanecerem vigentes os atos que lhes dão origem, nenhum outro ato – jurídico, político, ético, etc. – poderá controlar essa lógica.

Para evitar mal-entendidos, vale esclarecer que a incontroleabilidade do capital não significa a impossibilidade de qualquer controle ou limitação. Significa sim, e precisamente, que é impossível impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua própria reprodução. Por exemplo: obrigá-lo a ter como objetivo primeiro uma produção voltada para o atendimento das necessidades humanas. O capital é como um rio, cada vez mais caudaloso. É possível opor-lhe

⁵ Sobre a questão da incontroleabilidade do capital ver, de I. Mészáros, *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

obstáculos, desvios, limites provisórios, mas ele sempre encontrará meios e modos de superá-los. Basta ver o que aconteceu tanto nos países ditos socialistas quanto nos próprios países capitalistas.

Dessa lógica do capital faz parte o fato de que há, necessariamente, uma disputa, tanto entre os próprios capitalistas, quanto entre estes e os trabalhadores. É a já velha e ainda insuperada luta de classes. Um dos resultados desta disputa é uma modificação crescente naquilo que é conhecido como composição orgânica do capital. Sabe-se que o capital é composto de duas grandes partes: o capital constante (máquinas, imóveis) e o capital variável (mão-de-obra). A disputa mencionada acima é responsável (Não única e nem sempre direta, mas fundamental) pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Com a incorporação de novas tecnologias, os capitalistas tanto podem superar-se uns aos outros como manter, sempre, sob controle a classe trabalhadora. Ora, na medida em que novas máquinas, com todas as suas exigências, são incorporadas ao processo de produção, é possível produzir mais com menos custos e, portanto, com menos mão-de-obra, resultando isto no barateamento dos produtos. Aumenta, assim, o capital constante e diminui o capital variável. Resultado imediato: crescimento da capacidade produtiva, mas, ao mesmo tempo, aumento do desemprego, rebaixamento dos salários e da capacidade de consumo. Em decorrência, diminuição dos lucros dos capitalistas, acirramento da concorrência, etc.

Como se apresenta esta situação no momento atual? A introdução crescente de novas e avançadas tecnologias levou aquelas determinações normais do processo capitalista a um nível sem precedentes. Em consequência, todo o processo produtivo sofreu e continua a sofrer uma enorme e profunda reestruturação.⁶ Como resultados, temos o aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, juntamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação,

⁶ Sobre a reestruturação produtiva e suas consequências existe uma vasta e conhecida bibliografia, o que dispensa referências.

saneamento, educação, etc.

Vale, aqui, acentuar, porém: tudo isto acontece em um momento da história da humanidade em que existiriam condições tecnológicas para produzir bens suficientes de modo a satisfazer as necessidades básicas (materiais e espirituais) de **toda** a humanidade. De modo que não é pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pela forma que este desenvolvimento assume como resultado de determinadas relações sociais assentadas na apropriação privada da riqueza socialmente produzida que se dá o agravamento dos problemas. Esta forma, que é a manifestação da lógica férrea do capital, tende a caminhar no sentido de um agravamento cada vez maior dos problemas da humanidade e não, como pensam muitos autores, no sentido da sua solução.

Mas, as conseqüências não se fazem sentir apenas na área mais diretamente econômica. Elas afetam, também e poderosamente, o mundo das idéias, dos valores e das relações sociais. Diante dessa lógica perversa e poderosa do capital, o indivíduo humano se sente perdido, nulificado e completamente impotente. Exacerba-se, com isto, o individualismo, a “guerra de todos contra todos”, levando a um empobrecimento e a uma brutalização crescente da vida humana.

O mais interessante é que a maioria dos pensadores passa até a elaborar teorias para confirmar e sustentar essa impotência como algo que deve ser aceito já que expressaria a efetiva condição humana. Teorias da morte do sujeito, do fim da história, da diminuição do poder da razão e, especialmente, teorias para demonstrar a insuperabilidade desta ordem social, cabendo apenas o seu aperfeiçoamento. Nestas duas vertentes podem ser encontrados intelectuais considerados dos mais expressivos no mundo de hoje e no passado recente, tais como: Foucault, Lyotard, Baudrillard, Vattimo, Habermas, Rawls, Rorty, Touraine, B. de Souza Santos e tantos outros.

2. A educação e a crise

É neste quadro que a educação tem que ser pensada, hoje, tanto no sentido geral como no sentido específico do Brasil.

Na esteira de Marx, entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte, etc. – mantêm com ele uma relação de dependência *ontológica* e de autonomia relativa. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. Quanto às outras dimensões,

embora se originem a partir do trabalho, sua natureza e legalidade específicas mostram que elas não são uma expressão direta e mecânica dele. Deste modo, na dinâmica social, sempre temos uma determinação recíproca tanto entre trabalho e outras dimensões como entre estas mesmas.

É, pois, fácil entender que, na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise, a educação não poderia deixar de participar desta mesma crise. Como, porém, esta crise rebata na educação? Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação.⁷ Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. Não é preciso referir as consequências danosas que este processo traz para o conjunto da atividade educativa.

Frente a esta situação de crise, duas são as respostas mais importantes dos teóricos da educação. Uma primeira (desnecessário dizer que não há homogeneidade no seu interior), que pode ser chamada de conservadora, vai no sentido de apontar a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências e, especialmente, de enfatizar a necessidade de parcerias da escola com a “comunidade” e com as empresas. Neste sentido, é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos.

Esta primeira resposta tem por certo que a crise do mundo atual, como outras, é passageira e terá como resultado um novo patamar de desenvolvimento que trará benefícios para toda a humanidade. Vale dizer, partilha a convicção da perenidade desta ordem social,

⁷ Também aqui a bibliografia é ampla e muito conhecida, dispensando referências.

cabendo buscar o seu aperfeiçoamento, mas respondendo, fundamentalmente, aos interesses expressos pelo mercado.

Uma segunda, que poderia ser chamada de progressista (e que também não é homogênea), entende que são as políticas neoliberais as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade. Outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isto mostra que esta segunda resposta pressupõe aquilo que antes afirmamos ser inviável: a possibilidade de controlar a lógica mais profunda do capital. Supõe que “um outro mundo é possível”, “uma outra educação é possível” sem, contudo, exigir a superação radical do capital.

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

Ambas as respostas, a nosso ver, estão fadadas ao insucesso. A primeira porque supõe que esta crise seja de caráter conjuntural e que, uma vez ultrapassada, se abrirá um novo ciclo de bem-estar extensivo a toda a humanidade. Além do mais, esta concepção de educação, inteiramente voltada – apesar do discurso humanista – para a reprodução do capital, contribui poderosamente para a mais profunda desumanização do homem, uma vez que aceita e consolida o seu caráter de mercadoria e, portanto, aceita como um fato consumado a exploração do homem pelo homem.

A segunda porque supõe, sem nenhuma base para demonstração e desconhecendo a lógica mais profunda do capital, a possibilidade de controle e humanização deste, quando isto é impossível. Supõe que cidadania seja sinônimo de liberdade, bastando agregar-lhe o termo “crítica” para que ela ganhe uma qualidade superior. Supõe, portanto, que quanto mais ampla e profunda a cidadania, maior será o grau de liberdade e de humanização dos indivíduos, sem que isto implique uma ruptura radical com a ordem do capital. Entendemos que isto é falso.

Já demonstramos em nossa tese de doutorado, intitulada “*Edu-*

cação, cidadania e emancipação humana”, e em outros escritos, a natureza essencialmente limitada da cidadania.⁸ A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subseqüentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador. Fica claro, deste modo, que cidadania é *forma política* de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana.

Está, pois, instaurada, no coração mesmo do ato que funda a sociabilidade do capital, a desigualdade social. A dimensão jurídico-política poderá, certamente, contribuir para impor-lhe limites, mas não para erradicá-la. Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados.

Reconhecer as limitações intrínsecas da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar a importância que ela teve e tem no processo de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente – ainda que de modo contraditório e tensionado – a sociabilidade regida pelo capital. De modo que cidadania, por mais plena que seja, jamais será sinônimo de liberdade plena.⁹

Conservando a questão neste nível de generalidade, isto é, sem discutir, ainda, as situações e as mediações histórico-concretas, o que se conclui das afirmações anteriores é que toda atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres – definida a liberdade no seu patamar mais elevado

⁸ *Democracia ou Liberdade*. Macció, Edufal, 1997 e Educação e Concepções de Sociedade. In: Universidade e Sociedade, 19 (9), 1999, p. 100-104.

⁹ Por liberdade plena não entendemos liberdade absoluta, total, irrestrita, mas uma liberdade que expresse o fato de que os homens são efetivamente senhores da sua história.

historicamente hoje possível – deve ter como horizonte norteador a emancipação humana e não a emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante.

Em que consiste a emancipação humana? Para uma explicitação e fundamentação mais ampla da natureza e da possibilidade desta categoria, remetemos, de novo, à nossa tese de doutorado acima citada. Aqui referiremos apenas os elementos essenciais.

Os homens serão efetivamente (plenamente) livres quando puderem, de fato, ser senhores do seu destino. Isto nada tem a ver com liberdade absoluta, anárquica ou irrestrita. Tem a ver apenas (e isto é essencial) com a possibilidade de os homens estarem em condições – a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história. Como o capital é o sujeito fundamental da atual forma de sociabilidade – nesta sociedade quem é livre é o capital e não os homens – a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital. Este para além do capital se chama comunismo.¹⁰ Uma forma de sociabilidade que deve, necessariamente, ter como base o **trabalho associado**. Este – que nada tem a ver com o trabalho em cooperativas no interior do capitalismo – tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza. Vale dizer, estabelecerem o que, quanto e em que condições os bens serão produzidos e distribuídos. Como todos trabalharão, na medida das suas possibilidades e capacidades, estará eliminado o fundamento da desigualdade social – a exploração e a dominação do homem pelo homem – com todo o seu cortejo de categorias (capital, mais-valia, trabalho assalariado, mercadoria, divisão social do trabalho, alienação, etc.) e todo o conjunto de mediações essenciais para a sua reprodução (Estado, política, direito, etc.).

É claro que a instauração do trabalho associado exigirá forças produtivas muitíssimo desenvolvidas, já que é impossível construir uma sociedade comunista (homens plenamente livres) sobre uma base material precária. Serão estas forças produtivas altamente desenvolvidas que permitirão diminuir o tempo de trabalho

¹⁰ Poucas noções foram tão deformadas pela luta ideológica como esta de comunismo. Por isso, é preciso retomar essa problemática do começo, ou seja, a partir da natureza do próprio ser social, sob pena de entrar em inúmeros becos-sem-saída. Procuramos expressar nossas idéias a esse respeito, de forma bem introdutória, no livro intitulado *Sobre o socialismo*, publicado pela HDLivros, de Curitiba, em 2002.

necessário e aumentar o tempo livre. Tempo livre só é efetivamente livre quando não estiver sujeito à lógica do capital. Frise-se: o tempo livre é a exata medida da emancipação humana. Pois é ele que possibilitará o desabrochamento das potencialidades dos indivíduos a serviço da sua autoconstrução e não da reprodução do capital.

Neste momento estará aberto um patamar de sociabilidade – Marx chama isso de história humana propriamente dita – no qual os homens terão a regência – na forma mais ampla e profunda *humanamente possível* – do processo histórico.

Parece-nos claro que a educação, sendo uma mediação para a reprodução social, terá, sendo esta uma sociedade de classes, suas funções sociais voltadas predominantemente para a reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade. Nesse sentido, parece-nos fadada ao insucesso qualquer tentativa de criar uma escola, uma política educacional, uma educação como algo universal, que não tenha – ainda que em formas e intensidades diferentes – aquela tendência acima referida. Contudo, esta não é a única possibilidade. Por isso mesmo, a afirmação acima não significa nenhum imobilismo ou acomodação. Pelo contrário, significa realizar o que é possível, ainda que este pareça pouco, mas na direção certa. Mas, qual é a direção certa? O que é o possível?

Aqui vale a pena um pequeno excursão sobre a categoria do *possível*. Esta categoria é freqüentemente utilizada para justificar objetivos que demonstrem uma viabilidade imediata, opondo-se, assim, a objetivos julgados de difícil ou impossível obtenção. O sentido atribuído a essa categoria por Aristóteles, pode nos ajudar a equacionar melhor o problema. Segundo ele, o possível é um conjunto de determinações do objeto que *podem ou não* vir a se realizar. Em princípio, todas são possíveis. Contudo, nem todas se realizarão. Esta realização depende de muitas coisas. O rumo, porém, que ela tomará – o que é da maior importância – depende do fim que se quer atingir. O que significa que é incorreto definir o que é possível pela sua viabilidade imediata. Muito mais importante do que isso é verificar em que medida aquilo que está sendo realizado se conecta, através de quais mediações, com qual fim. Não se trata, portanto, de menosprezar a viabilidade, mas de compreender que, sendo esta sempre importante, sua definição, em termos de amplitude, profundidade e prazos, sempre estará – explícita ou implicitamente – vinculada ao fim almejado. Portanto, a primeira e principal questão é: qual a natureza do fim pretendido?

O desconhecimento ou o uso impreciso desta categoria da pos-

sibilidade e, juntamente com ele, o estabelecimento de fins que contrariam aquilo que se diz pretender (no caso, cidadania plena como sinônimo de liberdade plena), são responsáveis, em larga medida, pelo extravio da reflexão pedagógica progressista atual. Pois esta, em sua ampla maioria e independente das diferenças entre os autores, põe como fim um mundo de cidadania plena e como mediação uma educação (políticas, conteúdos, métodos, técnicas, etc.) cidadã crítica. Vale dizer, busca um fim impossível e que não significa a plena liberdade humana e estabelece meios, que aparentam uma viabilidade imediata, mas que, a um prazo maior, revelam-se apenas instrumentos de reprodução de uma forma de sociabilidade marcada pela exploração do homem pelo homem.

Contudo, é preciso reconhecer que o esclarecimento desta categoria do possível e de sua conexão com o fim desejado não torna fácil, por si mesma, a tarefa de “dar passos na direção certa”. Seu grande mérito é contribuir para estabelecer parâmetros que ajudarão a decidir quais os meios – independente do sucesso imediato – que deverão ser utilizados para alcançar o fim colimado.

Se o que dissemos até agora está no caminho certo, então, diante da crise estrutural em que o mundo está imerso, que resulta da lógica do próprio capital e que leva a uma barbarização cada vez maior da vida humana, a superação radical do capital e a conseqüente instauração de uma sociedade comunista se colocam como objetivos evidentes. Por isso mesmo, toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor *forma política* de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social. Por mais que aquele objetivo pareça difícil e sem viabilidade imediata, ele deve ser perseguido incansavelmente porque ele é o objetivo mais humanamente digno.¹¹

Contudo, não é nada fácil, no meio da extremamente complexa e complicada situação atual, orientar a ação educativa no sentido da emancipação humana. De nada adianta buscar modelos e receitas. Mas, certamente não é possível sem ter clara noção, em primeiro lugar, da natureza e da possibilidade dessa emancipação. Basta perguntar aos educadores o que é emancipação humana, quais os fundamentos ontológicos e histórico-concretos da sua possibilidade

¹¹ Sobre as condições ontológicas e histórico-estruturais de possibilidade ver nossa tese de doutorado anteriormente citada.

para termos a dimensão do problema. A maioria certamente quer uma sociedade mais justa, mais livre, mais igualitária e mais humana. Mas, o que significa isso para além de um conteúdo vago onde tudo pode caber? E, mesmo quando há uma reflexão mais acurada sobre isso, as concepções são as mais problemáticas, pois tendem a identificar emancipação humana com cidadania plena. Como, então, contribuir para atingir um objetivo do qual se tem uma idéia tão vaga?

Poder-se-ia alegar que não é possível saber como será uma sociedade futura e que “é preciso fazer o caminho caminhando”. Esta alegação tem uma parcela de verdade. Porém, tomada ao pé da letra, é um absurdo. É evidente que não se pode saber como será uma sociedade futura. Não existem modelos. Mas, o que se pode e deve saber são os *parâmetros gerais e essenciais* que nortearão essa sociedade. Porque estes parâmetros são abstraídos do próprio processo histórico-social. E, embora tenham um caráter altamente abstrato, nada têm de especulativo, ou seja, não são um mero construto da razão ou da imaginação. São apenas momentos, mas momentos reais, efetivos, que a razão faz emergir ao analisar o concreto processo histórico. A partir deles, e sempre norteados por eles, é possível, sim, “fazer o caminho caminhando”. Sem eles, é o mesmo que “buscar, num quarto escuro, um gato preto que lá não existe”.

Dissemos, acima, que a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. A nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. Certamente, podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital. Vale dizer, na medida em que se realizar uma revolução. Se se quiser um exemplo, basta lembrar da revolução cubana. Sem entrar na questão da natureza dessa revolução e mesmo descartando qualquer caráter socialista dela, é inegável que, na medida em que a revolução fez

pende a balança para o lado dos interesses populares, todo o sistema educacional foi profundamente modificado, ganhando um enorme impulso no sentido do favorecimento daqueles interesses.

Propor, hoje, uma “educação emancipadora” não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). Parece muito pouco face à enormidade dos problemas. Vale, então, lembrar o que dissemos acima sobre a categoria da possibilidade. É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada. Mesmo assim, quando se examinam de perto as atividades educativas possíveis na direção da emancipação humana, a quantidade e a qualidade delas são enormes. Sua realização, porém, depende do que anda na cabeça das pessoas. Pois é lá que estão as idéias, os conhecimentos, os valores, as convicções que permitem fazer as escolhas.

Mas, para isso, além de ter clareza quanto ao objetivo final a ser atingido, também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais.

3. Uma pergunta que não deveria faltar

Nossas considerações se mantiveram, até agora, em um nível de generalidade tal que poderiam ser referidas a qualquer país. Contudo, há uma grande diferença entre os países ricos e os países pobres. Aqueles alcançaram o patamar mais elevado da sociabilidade capitalista. São aqueles que realizaram plenamente a revolução burguesa¹². Estes – os países pobres – se viram impedidos, por uma série de circunstâncias – internas e externas – e até pelas suas relações de dependência e subordinação aos países ricos, de realizar as transformações que caracterizam essa revolução. Desse modo, não é possível pensar a problemática da educação sem levar em conta essas

¹² Por revolução burguesa entendemos um longo e complexo processo que implicou transformações econômicas, políticas, sociais e ideológicas que, capitaneadas pela burguesia, levaram à superação do sistema feudal e incluíram em seus benefícios também as outras classes contrárias àquele sistema.

diferenças. Como o nosso interesse está voltado para a situação brasileira vejamos, a largos traços, o caso do Brasil.

Se examinarmos a reflexão que chamamos de progressista sobre a educação brasileira, perceberemos que ela, no fundo, busca elevá-la ao nível dos países mais desenvolvidos. Quando mais progressista essa reflexão, pretende agregar àqueles níveis um caráter crítico e humanizador. É isto que é sintetizado na busca de uma educação democrático-cidadã (crítica).

Porém, há uma pergunta que não quer calar. Trata-se do seguinte: é possível realizar a revolução burguesa no Brasil? Quer dizer, é possível realizar, aqui, aquelas tarefas econômicas, políticas, sociais e culturais levadas a cabo sob a liderança das burguesias nos países desenvolvidos? É possível elevar a educação brasileira ao nível daquela dos países do chamado primeiro mundo (mesmo sem entrar no mérito acerca da natureza dessa educação) e, ainda mais, conferir-lhe um caráter crítico e humanizador?

Estas questões, de suma importância, nem sequer são postas. Não se parte do pressuposto, exaustivamente discutido, de que tudo isto é possível. Parte-se do pressuposto de que é possível sem sequer ter examinado a questão.

Ora, o pressuposto de que é possível realizar a revolução burguesa, no Brasil, é, no mínimo, problemático. O Brasil é um país cuja formação se deu, sempre, sob a égide da dependência e da subordinação a nações mais desenvolvidas. Processo extremamente complexo, responsável pelo atraso e pelas deformações que ele tem sofrido em todos os aspectos. Em particular, a produção da riqueza tem, aqui, uma característica toda peculiar. Ela é o resultado não apenas da exploração do trabalho, como nos países desenvolvidos, mas da superexploração. Vale dizer, há aqui uma dupla exploração. O trabalhador brasileiro trabalha não só para enriquecer a burguesia brasileira como também a burguesia internacional. É este o fato gerador mais fundamental da miséria brasileira.¹³ Qualquer discussão acerca da possibilidade de desenvolvimento – no sentido da realização da revolução burguesa – e qualquer proposta para efetivá-lo, teriam que começar por atacar esta questão. A história do Brasil deveria ensinar alguma coisa a respeito das conseqüências de se ignorar esta problemática.

¹³ A respeito da formação da sociedade brasileira de maneira dependente e subordinada – pela via colonial – ver, de J. Chasin, *O Integralismo de Plínio Salgado* (cap. IV). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

Deste modo, nunca se realizou uma revolução burguesa, no seu sentido pleno, no Brasil. Todas as mudanças sempre foram resultados de acomodações pactuadas entre as classes dominantes. As classes subalternas, quando eram chamadas a participar, não passavam de massa de manobra. Ora, sabe-se que a universalização da educação é um dos aspectos desta revolução, como mostram muito bem os países mais desenvolvidos. É isto que explica, em última análise, a precariedade e as distorções da cidadania no Brasil e, dentro dela, os problemas seculares da educação. É índice de monumental ignorância desfazer os estreitos laços existentes entre economia e cidadania, como faz Cristovam Buarque, ministro da Educação, em artigo publicado na Folha de São Paulo em 09/03/2003. Referindo-se ao objetivo da eleição de Lula, diz ele:

Lula não foi eleito para implantar ou mudar a estrutura central da economia, nem para construir a igualdade na renda ou no consumo, mas para fazer com que todos sejam iguais na cidadania, completando a República e a abolição. E, mais adiante, acrescenta: Para completar a República é preciso garantir uma educação igualitária a todos os cidadãos, o que só é possível por meio de uma escola pública, gratuita e com qualidade para todos.

É difícil acreditar que aquelas tarefas possam ser realizadas agora, quando a crise atinge o capital em suas estruturas mais profundas e quando os próprios países desenvolvidos estão mergulhados nela. A extrema e veloz concentração do capital e o acirramento da competição internacional indicam que não há mais lugar, no clube dos países ricos, para os países pobres. Certamente com graus variados de exclusão. Deste modo, a realização da revolução burguesa, em qualquer país periférico, é praticamente uma impossibilidade. Até porque as burguesias nacionais, que deveriam ser o carro-chefe deste processo, estão muito satisfeitas na sua associação dependente e subordinada e não têm o menor interesse em liderar essa revolução.

Ora, a construção da cidadania e, nela, a universalização da educação são partes integrantes da revolução burguesa, como já vimos. O que significa que persegui-las é o mesmo que correr atrás de uma miragem, de um objetivo desejável, mas inatingível. Isto não quer dizer que as lutas pelos direitos democrático-cidadãos não sejam justas e importantes. Quer apenas dizer que não se deve ter a ilusão de que é possível, no Brasil, alcançar o seu pleno desenvolvimento burguês e muito menos de que isto poderia significar o patamar mais elevado possível da emancipação humana. Quer dizer que ela – a cidadania, – com a atual crise, se realizará sempre e cada vez mais de maneira deformada e precária, avançando em alguns aspectos,

mas retrocedendo na maioria deles. Em resumo, criando mais ilusões do que realidades.

Pensar a educação brasileira na perspectiva de uma cidadania crítica é, a nosso ver, duplamente equivocado. Em primeiro lugar porque, não sendo a cidadania plena a forma mais elevada hoje possível da liberdade humana, seria contribuir para a reprodução de uma forma perversa e alienada de sociedade em um momento em que é possível ir para além dela.

Em segundo lugar porque, não sendo a revolução burguesa possível e, portanto, com ela o estabelecimento da plena cidadania (aí incluído o direito efetivo de todos à educação), toda atividade educativa estaria sendo orientada no sentido de atingir um objetivo inalcançável. Como conseqüência, em vez de contribuir para a construção de uma sociedade de pessoas efetivamente livres, estaria ajudando a reproduzir uma sociedade extremamente brutal e desumana.

Se, portanto, o objetivo for contribuir para construir uma sociedade realmente humana – considerando as possibilidades hoje existentes – então, àquelas tarefas acima mencionadas, relativas à educação em qualquer país, agrega-se, no Brasil, uma outra, da maior importância. Trata-se do conhecimento da realidade brasileira e do modo como ela se insere na crise do capital internacional. Somente esse conjunto de conhecimentos permitirá – sem que se exclua a possibilidade de erros – a tomada de decisões lúcidas, na atividade educativa cotidiana, em direção à emancipação humana.

Reconhecemos que pensar e orientar a atividade educativa neste sentido não é nada fácil. Em primeiro lugar, pelo que dissemos acima a respeito da categoria da possibilidade. A atividade educativa cotidiana voltada para o objetivo da emancipação humana não traz nenhum grande sucesso aparente. Além do mais, tem que lutar contra a corrente, que é extremamente forte e que engloba não só as vertentes conservadoras, mas também a maioria das chamadas progressistas. Em segundo lugar, porque o desnorteamento da luta mais geral e especialmente dos setores mais importantes das classes subalternas, é enorme. O reformismo, mesmo quando se intitula de “reformismo revolucionário” é, hoje, a sua marca mais evidente. Por isso mesmo, hoje, mais do que nunca é preciso ter paciência e dispor-se a dar pequenos passos na direção certa. É preciso reorientar toda a luta social num sentido claramente anti-capitalista (o que significa situar o seu eixo fora do parlamento e não dentro dele) e o tempo que isto pode levar é imprevisível. A atividade educativa pode contribuir para isto, mas não pode tomar a frente do processo.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J. C. et alii. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/SME, 2000.

ARROYO, M. A. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

BUARQUE, C. A revolução republicana. In: *Jornal Folha de São Paulo*, 09/03/2003.

CHASIN, J. *O Integralismo de Plínio Salgado*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

FREITAS, M. C. (org.) *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

LAVAL, C. *L'École n'est pas une entreprise-le neo-libéralisme à l'assault de l'enseignement public*. Paris: La Découverte, 2003.

LAVAL, C. et WEBER, L. (org.) *Lê nouvel ordre éducatif mondial-OMC, Banque Mondiale, OCDE, Comission Européenne*. Paris: Nouveaux Régards/Syllepse, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LOMBARDI, C. et alii. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.

MÉSZÁROS, I. *Produção destrutiva e Estado capitalista*. São Paulo: Ensaio, 1989.

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

TONET, I. *Democracia ou Liberdade*. Maceió, Edufal, 1997.

_____. *Sobre o Socialismo*. Curitiba: HDLivros, 2001.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. (Tese de doutorado) UNESP, Marília, 2001.



Educação e Cidadania

Introdução

Como resultado de uma série de circunstâncias históricas, nas últimas décadas, cidadania e democracia se tornaram moeda corrente, tanto no discurso científico e filosófico como na linguagem comum. O mais, marcante, porém, é que estes conceitos eram, e ainda são, em geral, tomados como sinônimo de liberdade, ou seja, como constituidoras do patamar mais elevado possível da liberdade humana.

Neste sentido, com a “invenção” da cidadania e da democracia, a humanidade teria alcançado uma forma de sociabilidade que, ao contrário das anteriores, estaria aberta ao seu contínuo aperfeiçoamento.

Esses conceitos, com esse mesmo significado, foram incorporados também pela maioria dos educadores. Contudo, os que se consideravam de esquerda, progressistas, socialistas, procuravam distinguir-se de posições conservadoras, esclarecendo que se tratava de cidadania/democracia críticas e não meramente passivas. Assim, na medida em que a educação pretendia contribuir para a formação de indivíduos cada vez mais livres, deveria estar articulada com o desenvolvimento da cidadania e da democracia críticas.

Nosso objetivo, nesse texto, é questionar essas idéias, mostrando o seu lugar de origem e a natureza, as possibilidades positivas bem como os limites essenciais desses conceitos. Por sua vez, a crítica a essas idéias desdobra-se na afirmação de que é a emancipação humana que representa o patamar mais elevado possível da liberdade humana. E que, em função, disso, uma atividade educativa que pre-

tenda contribuir para a formação de indivíduos efetiva e plenamente livres deve estar articulada com a emancipação humana e não com a cidadania.

1. O lugar de origem dessas idéias

Na virada do século XX, a revolução soviética pôs na ordem do dia a possibilidade de construção de uma sociedade socialista. O que significaria a ultrapassagem da cidadania e da democracia.

A transformação da União Soviética em um sistema ditatorial desfez aquelas esperanças e acendeu as críticas ao socialismo. Entendiam os críticos que a causa fundamental dos desvios da revolução soviética estava na ausência da cidadania e da democracia, o que equivaleria à ausência de socialização do poder político. E que esta ausência se deveria às concepções equivocadas dos marxistas a respeito desses dos fenômenos e, portanto, à falta de socialização do poder político. A socialização da economia estaria caminhando, ainda que com enormes dificuldades. Contudo, a falta de socialização do poder político teria acabado por impedir que se aprofundasse a própria socialização da economia.

As críticas, então, se orientaram no sentido de resgatar a cidadania e a democracia, demonstrando o seu caráter de universalidade. E afirmando que o caminho para o socialismo deveria incorporar os direitos e institutos democrático-cidadãos e não destruí-los. Isso seria consequência lógica do fato de eles serem valores universais e não particulares da burguesia. Foi a partir disso, das críticas de vários pensadores à revolução soviética e das posições assumidas por vários partidos comunistas europeus, que os conceitos de cidadania e democracia foram ganhando o sentido de patamar mais elevado possível da liberdade humana. Por isso, Boaventura de S. Santos acaba por definir o socialismo como “a democracia sem fim”.

Não vamos, aqui, nos deter na análise dessas idéias. Pensamos que elas são a última expressão de um caminho que começou no final do século XIX, com a social-democracia alemã e culminou com a “via democrática para o socialismo” dos partidos comunistas europeus. Essa problemática foi por nós estudada em outro momento e será publicada sob a forma de livro intitulado: *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*. Queremos, apenas sinalizar que há, a nosso ver, um equívoco básico nas idéias dos teóricos da “via democrática para o socialismo”. Esse equívoco é o seguinte: em vez de começar a crítica das deformações ou fra-

casso da revolução soviética pelo conceito de socialismo e, portanto, pelo fundamento material do ser social, que é a forma do trabalho, eles partem da dimensão da política. A conclusão a que chegam é que se estabelece uma oposição entre ditadura (“socialismo real”) e democracia/cidadania, liberdade efetiva. Esquecem que, já em 1844, nas “Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma Social”. De um Prussiano”, Marx tinha chamado a atenção para o fato de que a disjuntiva se estabelece entre emancipação política e emancipação humana e não entre ditadura e democracia. É que os fundamentos daquelas deveriam ser buscados na forma concreta do trabalho. Da primeira é que fariam parte a cidadania e a democracia.

2. A crítica marxiana da cidadania e da democracia

Mesmo sabendo que há especificidades próprias que diferenciam da cidadania da democracia, entendemos que elas fazem parte de uma unidade indissolúvel. Por isso, por amor à brevidade, utilizaremos, aqui, o termo cidadania, supondo, sempre, a sua articulação com a democracia.

Partimos, na esteira de Marx, do pressuposto de que o trabalho (entendido como aquela atividade humana que faz a mediação entre o homem e a natureza) é o fundamento ontológico do ser social. E de que, todas as outras dimensões (socialidade, linguagem educação, arte, etc...) surgem a partir do trabalho, com uma natureza e uma função social específicas. Em função disso, supomos a existência de uma dependência ontológica de todas essas dimensões em relação ao trabalho e uma autonomia relativa em relação a ele.

Em conseqüência disso, se queremos apreender a natureza da cidadania devemos começar pela natureza do trabalho que funda determinada forma de sociabilidade. Poderia tratar-se da sociedade escravista, se buscássemos compreender a cidadania nos tempos da Grécia antiga. No nosso caso, trata-se da cidadania moderna, de modo que teremos que buscar os fundamentos materiais da sociedade capitalista.

Tanto nas *Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e Reforma Social”. De um prussiano*”, como em *A Questão Judaica*”, Marx alerta que é preciso fazer uma clara distinção entre *emancipação política* e *emancipação humana*. A primeira é necessariamente limitada e parcial porque expressa a perspectiva de uma classe que é, por sua natureza, parcial, a burguesia. A segunda, por sua vez, é ilimitada e total por expressar a perspectiva aberta pela classe trabalhadora que exige,

para a realização plena dos indivíduos que a compõem, a supressão de todas as classes e a transformação da humanidade em uma verdadeira comunidade.

Há certamente um consenso quanto ao fato de que ser cidadão é ser sujeito de direitos. Mas, a existência de direitos supõe a participação numa comunidade política. Por sua vez, a comunidade política moderna implica a existência não só do Estado, mas de um Estado, de algum modo, democrático, vale dizer, onde todos sejam, em princípio, considerados iguais perante a lei. Não há cidadania onde o poder é exercido de forma absoluta e discricionária.

Há, também, consenso quanto ao fato de que a cidadania moderna surgiu da dissolução e da superação da sociedade feudal, onde a desigualdade social era reconhecida como algo natural. Ao contrário, a sociedade moderna, capitalista, pressupõe a igualdade como uma condição natural de todos os homens.

A conceituação liberal da cidadania, que é a predominante, parte do pressuposto de que os indivíduos precedem, ontologicamente, a sociedade. Ou, seja, de que os indivíduos são portadores de uma natureza essencial, que não resulta das relações sociais. Sobre esta natureza assentam-se os chamados direitos naturais. Porém, a existência desses direitos, e de outros que vierem a ser estabelecidos, só pode ser efetivada pelo Estado. A ausência do Estado configuraria o chamado “estado de natureza” e, com ele, aquilo que Hobbes muito bem denominou *bellum omnium contra omnes*. A natureza humana egoísta necessita de limites que impeçam essa guerra de todos contra todos. Esses limites são estabelecidos pelo Estado. Deste modo, segundo a concepção liberal, é o Estado que funda a sociedade *como* sociedade. Por isso mesmo, a existência do Estado é condição fundamental para a existência de direitos.

Marx pensa de modo inteiramente diferente. Para ele, os indivíduos não precedem, ontologicamente, a sociedade. A própria natureza dos indivíduos é resultado das suas relações sociais. De modo que os indivíduos não nascem egoístas, mas se tornam egoístas ou solidários dependendo das relações reais que construírem. Por isso mesmo, segundo ele, é falsa a idéia de que o Estado funda a sociedade como sociedade. Durante milhares de anos o Estado não existiu e nem por isso existia a guerra de todos contra todos. Na verdade, esta guerra começou a existir a partir do surgimento da propriedade privada e das contradições inconciliáveis que se estabeleceram entre as classes sociais.

É, portanto, no interior da sociedade de classes que se deve examinar a problemática da cidadania, segundo Marx.

Se, então, na esteira dele, examinarmos a sociedade capitalista

a partir dos seus fundamentos, o que constataremos? Que o ato que funda esta sociedade é o trabalho abstrato, cuja origem está na compra-e-venda da força de trabalho pelo capital.

Ora, este ato fundante supõe uma relação entre indivíduos com, pelo menos, algumas qualidades. Eles devem ser livres (e racionais), iguais e proprietários para poderem realizar aquele contrato básico de trabalho. Eis o que diz Engels (1984: 87) a esse respeito:

Mas, para firmar contratos, é necessário que haja pessoas que possam dispor livremente de si mesmas, de suas ações e de seus bens, e que se defrontem em igualdade de condições. Criar essas pessoas “livres” e “iguais” foi exatamente uma das principais tarefas da produção capitalista.

Estas qualidades fundamentais serão a base para o desenvolvimento de todos os outros direitos – civis, políticos e sociais – que compõem a cidadania, mesmo que se saiba que eles foram resultado de duras lutas e não meras concessões da classe burguesa.

Sabe-se, porém, que a efetivação do ato de compra-e-venda de força de trabalho tem como consequência inescapável a produção da desigualdade social. Não se trata de uma disfunção, de um defeito, mas de algo que constitui a própria essência do modo de produção capitalista. No entanto, como o seu funcionamento exige que os contratantes tenham aquelas qualidades fundamentais, este mesmo modo de produção põe a necessidade da constituição dessa dimensão da emancipação política. Assim, temos que esse modo de produção implica, por sua natureza, uma articulação incidível entre desigualdade real e igualdade formal.

Desse modo, a dimensão democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social. O que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres.

Para maior clareza quanto às limitações essenciais da cidadania, basta lembrar a condição do trabalhador dentro da fábrica. O trabalhador assalariado pode perfeitamente ser um cidadão, no gozo mais pleno dos seus direitos. No entanto, ele jamais deixará de sofrer a exploração e a dominação do capital. Portanto, jamais poderá ser plenamente livre, jamais será efetivamente sujeito da sua história.

No entanto, a constatação da limitação essencial da cidadania não significa, de modo algum, a sua desqualificação, o desconhecimento da positividade que ela representou para a humanidade. Não há dúvida, quando comparada à situação do escravo e do servo, de

que a condição de cidadão é muito superior àquelas. É conhecida aquela afirmação de Marx (1991: 28):

Não há dúvida que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. É óbvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática.

A constatação dessa limitação também não significa o menosprezo pelas lutas em prol dos mais diversos direitos. Significa, apenas, que não se deve confundir emancipação política com emancipação humana; que não se deve ter a ilusão de que a cidadania é um espaço indefinidamente aperfeiçoável; de que ela é simplesmente sinônimo de liberdade; de que a luta pela cidadania é o caminho para a construção de uma sociedade autenticamente igualitária, livre e humana. Significa ter claro que essas lutas podem, no máximo, ser uma mediação para a emancipação humana, mas nunca tomar o seu lugar.

3. Emancipação humana

Assim como começamos, ao tratar da questão da cidadania, pelo trabalho abstrato, que é o fundamento dessa forma de sociabilidade, também devemos indagar qual a forma do trabalho que será o fundamento da emancipação humana, ou seja, de uma forma de sociabilidade plenamente livre.

Uma forma de sociabilidade plenamente livre exige, também, uma forma de trabalho que seja a mais livre possível. Tal forma de trabalho é chamada, por Marx, de trabalho associado, ou “livre associação dos trabalhadores livres”. Esta forma de trabalho não é uma simples forma cooperativa. Ela é muito mais do que isso. Ela se caracteriza pelo controle livre, consciente e coletivo e universal dos trabalhadores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza. Isto permitirá que a produção perca o seu caráter de mercadoria, ou seja, de valor-de-troca, para ter como objetivo o valor-de-uso, vale dizer, o atendimento das necessidades humanas. Esta forma de trabalho também terá como consequência a eliminação do trabalho assalariado, do capital, da mercadoria e seu fetichismo, das classes sociais e, portanto, da desigualdade social e da exploração e da dominação do homem pelo homem.

Porém, a existência do trabalho associado só é possível sobre a base da abundância, ou seja, de um desenvolvimento das forças pro-

ditivas que permita a criação de bens suficientes para o atendimento das necessidades de todos. Pobreza e carência jamais poderão ser a base para o socialismo. Marx já chamava a atenção para isso em 1845, na *Ideologia Alemã* (1986: 50). Diz ele:

por outro lado, este desenvolvimento das forças produtivas (que conte, simultaneamente uma verdadeira existência humana empírica, dada num plano histórico-mundial e não na vida puramente local dos homens) é um pressuposto prático, absolutamente necessário, porque, sem ele, apenas generalizar-se-ia a escassez e, portanto, com a carência, recomeçaria novamente a luta pelo necessário e toda a imundície anterior seria restabelecida (...)

Por sua vez, esta nova forma de trabalho permitirá, pela sua própria natureza, uma produção não só maior em quantidade, mas, também, ao mesmo tempo, em qualidade. O que terá como consequência a diminuição do tempo de trabalho necessário e a liberação de um enorme tempo livre. Tempo livre este que poderá ser dedicado a atividades mais propriamente humanas.

De acordo com Marx, o trabalho associado representa a forma mais livre possível do trabalho humano. Contudo, ele não representa a forma mais elevada possível da liberdade humana. Isto porque, sendo o trabalho uma mediação entre o homem e a natureza, sempre haverá nele, mesmo nessa forma mais livre possível, um quantum de coerção, exercida pela própria natureza.

A esse respeito, enfatiza Marx (1974: 942):

Com efeito, o reino da liberdade só começa ali onde termina o trabalho imposto pela necessidade e pela coação de fins externos; situa-se, pois, por sua natureza, para além da órbita material propriamente dita. E, concluindo este pensamento: do outro lado de suas fronteiras começa o desdobrar-se das forças humanas considerado com fim em si, o verdadeiro reino da liberdade que, no entanto, só pode florescer tomando como base aquele reino da necessidade.

É neste momento que os homens poderão dar livre curso à explicitação das suas potencialidades sob as mais variadas formas. É, também, neste momento que os homens serão efetivamente livres, plenamente livres, senhores da sua história.

Vale, porém, enfatizar: nada disto significará uma situação paradisíaca, uma liberdade absoluta ou a inexistência de problemas. Significará, simplesmente, que a humanidade terá se tornado uma autêntica *comunidade* humana; que todos terão acesso aos bens, materiais e espirituais, necessários ao seu pleno desenvolvimento; que as

relações entre indivíduo e sociedade, sem deixar de estar permeadas por conflitos, serão muito mais harmoniosas, o mesmo acontecendo com as relações entre os homens e a natureza.

Talvez possa parecer que esta forma de sociabilidade é utópica, apenas a expressão de um desejo, mas impossível de realizar. Quando, porém, examinamos a questão com mais cuidado, vemos que não é nada disso.

Em primeiro lugar, convém não confundir, o que acontece muito frequentemente, utópico com difícil. Rigorosamente, utópico significa inviável, impossível, ao passo que difícil significa apenas isso: difícil.

Alguns argumentos permitem demonstrar a possibilidade (não necessariamente a efetivação) da emancipação humana. Um primeiro: são os homens que fazem a história, o que significa que tudo que compõe o ser social é resultado da atividade humana. Conforme aquela célebre afirmação de Marx (1971: 15): *Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas antes sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado.* Ora, se foram os homens os responsáveis pela instauração do capitalismo, não há nenhuma razão, em princípio, para que não possam suprimi-lo e construir uma forma superior de sociabilidade.

Um segundo: na afirmação de Lukács (1978: 5), o homem é um ser que dá respostas. Vale dizer, a alternativa, a possibilidade de escolha, por mínima que seja, é uma característica essencial do ser social. A alternativa é o fundamento da liberdade e isso pode ser constatado no exame do ato fundante do ser social, que é o trabalho. Portanto, se no campo das possibilidades existir determinada alternativa, isso significa que ela é possível. Não inevitável, nem que, de fato, se realize, mas, simplesmente, que é possível.

Um terceiro argumento: esta alternativa, da emancipação humana, existe no campo de possibilidades configurado pela atual forma de sociabilidade. No interior do próprio capitalismo se gestaram as condições de possibilidade para a instauração de uma sociedade plenamente emancipada. Nada impede, em princípio, que a propriedade privada, o capital, o trabalho abstrato e todo o conjunto de categorias que compõem a sociabilidade do capital sejam superados e substituídos por outra forma superior de sociabilidade. Por outro lado, o próprio capitalismo desenvolveu uma capacidade tal de produção de riqueza que, desde que profundamente modificada, poderia satisfazer as necessidades de todos os indivíduos.

Em resumo, a superação do capital e a instauração de uma au-

têntica comunidade humana, denominada comunismo, que também é outro nome para emancipação humana, é uma possibilidade real. Ao contrário disso, vale a pena enfatizar, a construção de uma autêntica comunidade humana, sob a regência do capital, é uma *impossibilidade* absoluta.

4. Educação, cidadania e emancipação humana

Se faz sentido o que dissemos até aqui, então não parece restar dúvida que uma educação que pretenda contribuir para formar pessoas verdadeiramente livres deve estar articulada com a emancipação humana e não com a cidadania.

Mas, de que modo a educação pode contribuir para esse objetivo?

Para responder a questão acima é preciso compreender a natureza e a função social da educação. Isto nos permitirá evitar tanto superestimar quanto subestimar o papel que ela exerce.

Afirmamos, acima, que o ser social tem o trabalho como sua matriz ontológica. E que todas as outras dimensões têm, para com ele, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa. E que, além, disso, todas as outras dimensões surgem a partir do trabalho, com uma natureza e uma função específicas.

Temos, então, que partir do trabalho para compreender a natureza e a função próprias da educação.

Na esteira de Marx, definimos o trabalho como a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Neste sentido, nenhuma outra atividade humana é trabalho. No entanto, essa transformação da natureza é, sempre, uma atividade de caráter social (ainda quando seja realizada por um indivíduo singular). Por ser social implica, necessariamente, a linguagem e a educação. Apropriar-se do patrimônio genérico – conhecimentos, habilidades, valores – é condição imprescindível para que o indivíduo singular possa se transformar em membro efetivo do gênero humano. Esta é a tarefa essencial da educação. Neste sentido, formar o homem integral é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários á sua plena realização. Isto mostra, claramente, que a formação humana implica uma relação entre subjetividade e objetividade, ou seja, uma determinação recíproca entre o que está fora e o que está dentro do ser humano. Não é preciso dizer que o próprio patrimônio genérico é sempre histórica e socialmente datado. Em decorrência disto, a for-

mação integral do indivíduo, e mais ainda quando se trata de todos os indivíduos, implica, necessariamente, um mundo objetivo que permita a todos ter acesso pleno aos bens materiais e espirituais, o que equivale a dizer, um mundo onde não haja desigualdades sociais, onde não haja exploração do homem pelo homem.

Quando, então, examinamos o processo histórico, vemos que o surgimento da propriedade privada e das classes sociais produz uma profunda transformação na realidade social. Nela se instaura algo que não existia antes: a exploração e a dominação do homem pelo homem. A partir daí, todas as atividades foram, de algum modo privatizadas, ou seja, estruturadas de modo a servirem à reprodução dos interesses das classes dominantes.

Com a educação não podia ser diferente. Tanto na educação informal como na formal, se impõe a hegemonia das classes dominantes. O que não significa que a educação seja uma mera reproduzora dos interesses dessas classes, pois numa sociedade de classes, a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, é sempre o resultado da luta entre as classes. Significa, apenas, que ela estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes.

No caso da sociedade burguesa, a hegemonia desta classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de idéias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social).

No entanto, nesta mesma sociedade burguesa, existe uma peculiaridade que não existia nas outras. Trata-se do fato de que nesta sociedade a classe trabalhadora, ao contrário das classes dos escravos e dos servos, abre uma clara e superior perspectiva para a humanidade. A classe burguesa põe a perspectiva da emancipação política, da qual fazem parte a democracia e a cidadania. A classe trabalhadora abre a possibilidade da emancipação humana, uma forma de entificação que ultrapassa em muito o que de melhor podem oferecer a cidadania e a democracia.

Por tudo isso, a luta pela construção de uma sociedade emancipada, pela formação integral dos indivíduos, tem que implicar, necessariamente, a superação do capital e de todas as suas categorias.

É freqüente se ouvir falar em “formação integral”, “desenvolvimento integral”, “educação libertadora, humanizadora, crítica”, etc. Estes conceitos, de modo geral, são abstratos, vazios e com uma forte carga idealista. O defeito fundamental desses conceitos é que eles se referem apenas à subjetividade, à interioridade

humana, sem levar em conta a sua essencial articulação com a realidade objetiva. Apontam para um dever-ser sem mostrar como isso se articula com a realidade concreta. Em resumo, propõem a formação integral dos indivíduos sem perceber que ela é impossível sem a supressão radical do capital.

Propor-se a formar, hoje, o homem integral sem apontar, claramente, a supressão das condições materiais que impedem essa formação é o mesmo que querer construir uma casa sem os alicerces. A formação integral do indivíduo supõe o acesso à riqueza material e espiritual necessária à plena realização dele. E supõe este acesso de uma forma ativa e não meramente passiva. E mesmo este acesso, numa forma adequada às necessidades humanas e não às necessidades de reprodução do capital. Porque este é o maior obstáculo a essa apropriação. Por isso mesmo, ele tem que ser removido.

Em conseqüência disso, uma educação que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres deve, necessariamente, significar a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade, ou seja, com a revolução. Já vimos que as conquistas no âmbito dos direitos e das instituições democráticas, por mais elevadas que sejam, jamais possibilitarão aos homens serem plenamente livres, jamais possibilitarão a eles a realização plena das suas potencialidades.

Como, porém, realizar concretamente, hoje, uma educação deste tipo?

Para não ficarmos naquelas afirmações vazias, de caráter prescritivo-genérico, que denunciemos acima, vamos examinar a situação concreta. Somente isto nos permitirá saber o que é possível fazer, sem subestimar nem superestimar o que é permitido fazer na área da educação.

Certamente, o acesso de todos à educação sistematizada, portanto, formal, é uma necessidade para que as pessoas possam se apropriar do patrimônio do gênero humano. Contudo, sabe-se que a universalização deste acesso – mesmo em formas e graus diferentes – foi realizada e está sendo realizada, de fato, nos países onde a revolução burguesa foi levada à sua plenitude. No entanto, a própria universalização realizada nesses países mostra que, sob a regência do capital, ela sempre será desigualitária, mesmo nas suas formas mais aperfeiçoadas. Além disso, ela sempre será hegemônica pelas classes dominantes, em seus conteúdos e em suas formas, o que significa que sua tônica nunca irá no sentido de contribuir para formar indivíduos integrados à luta pela construção de uma autêntica comunidade

humana. Exatamente porque isto significaria formar pessoas para mudar radicalmente esta ordem social.

No caso dos países periféricos, a situação é ainda mais difícil. Isto porque, a incompletude e a incompletabilidade da revolução burguesa¹⁴ formam uma barreira intransponível para a universalização plena da educação, mesmo na sua forma burguesa. Nestes países, por mais melhorias que haja, o acesso à educação sempre se dará de forma extremamente precarizada. É, portanto, ingênuo pensar que os países periféricos atingirão, um dia, o desenvolvimento pleno, mesmo entendido em termos apenas capitalistas. O próprio evoluir da realidade nos mostra que, hoje, em escala global, quanto maior a produção da riqueza, tanto maior também a desigualdade social.

Se isto é verdade, então, colocar como objetivo a plena universalização da educação – agora esta universalização entendida no sentido da emancipação humana – implica articular as lutas específicas da área educacional com a luta revolucionária mais geral. Com todas as mediações que isto requeira, o pleno acesso de todos a uma educação da mais alta qualidade possível hoje tem como *conditio sine qua non* a superação do capitalismo, logo, a revolução. Já explicitamos estas idéias em um artigo intitulado *A educação numa encruzilhada*. Em resumo, dizíamos lá que existem, hoje, duas grandes alternativas: primeira, a articulação da educação com a reprodução e melhoria desta ordem social, pressupondo que ela seja um horizonte infinitamente aberto ao progresso; segunda, a articulação da educação com a superação radical desta ordem social, portanto, com a revolução. É nesta encruzilhada que a educação se encontra hoje.

A conseqüência do que dissemos acima é que não se pode pretender uma educação emancipadora como uma proposta geral. Mesmo lá onde o acesso à educação se dá da forma mais elevada possível no interior do capitalismo, a hegemonia das classes dominantes imprime a ela um caráter profundamente conservador. Nem é preciso citar os exemplos dos Estados Unidos e da Europa.

Visto isso, pensamos que, no espaço contraditório que brota da luta de classes, embora não se possa pretender uma educação emancipadora em seu conjunto, podem-se realizar, juntamente com as lutas conjuntas das classes subalternas, *atividades educativas* de caráter emancipador, ou seja, revolucionário.

¹⁴A respeito dessa questão da incompletude e incompletabilidade da revolução burguesa no Brasil, ver Chasin, J. O Integralismo de Plínio Salgado. São Paulo: Ciências Humanas, 1978, pp. 621 e seguintes.

Antes que alguém possa pensar que isso significa qualquer tipo de doutrinação, esclareçamos que, para nós, *revolucionário* é o acesso ao que há de mais elevado, hoje, no âmbito do saber, nas suas mais diversas manifestações.

Este segundo momento, o da realização de atividades educativas de caráter emancipador, implica orientar, em cada atividade concreta, o trabalho no sentido de uma formação radicalmente crítica. Radicalmente crítica e não apenas crítica. O que significa uma formação que permita o acesso ao que de mais profundo a humanidade produziu até hoje em termos de conhecimento. Isto nos leva, necessariamente, à pergunta: qual o padrão científico-filosófico mais elevado que a humanidade produziu até hoje? Uma discussão imensamente complexa, polêmica e perpassada pela problemática dos valores. Também já explicitamos, pelo menos de modo inicial, as nossas idéias a esse respeito, em vários textos¹⁵. Também ali, de modo resumido, dizíamos que, pelo menos no âmbito do conhecimento do ser social, a elaboração marxiana, desde que apreendida como um saber radicalmente crítico e revolucionário, vale dizer, ontológico, representa este padrão.

Sabendo-se, porém, como é considerado o marxismo, hoje, na academia, e fora dela, é possível ter a dimensão do aparente despropósito desta afirmação. Mas, o despropósito é, de fato, apenas aparente. Pois, como se pode verificar nas produções científico-filosóficas da área das humanidades, o padrão instaurado por Marx é o único que está intrinsecamente articulado com a superação radical do capital. Todos os outros, quando muito, fazem críticas aos mais diversos aspectos do capitalismo, porém visando aperfeiçoá-lo e não erradicá-lo.

Ora, sabendo-se que o marxismo fundamenta explicitamente uma perspectiva revolucionária, não é de admirar que ele seja rejeitado pela *inteligentzia*. Afinal, além de ser verdade que “as idéias dominantes são as idéias das classes dominantes”, também é verdade que uma forma de sociabilidade em decadência – como é o caso do capitalismo atualmente – precisará cada vez mais da falsidade para reproduzir-se.

A partir deste referencial, buscar compreender o processo histórico, a natureza e a lógica do capital e do capitalismo, a crise atual do capital, a história da sociedade brasileira e sua articulação com a crise atual do capital, vale dizer, compreender cada parte da realida-

¹⁵ Esses textos são: *Ciência: quando o diálogo se torna impossível*, in: Democracia ou Liberdade? Maceió: Edufal, 2004; *Marxismo para o século XXI*. In: Em Defesa do Futuro. Maceió: Edufal, 2005; *A questão dos fundamentos*. In: Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

de social como um momento de uma totalidade maior em processo, tudo isto são requisitos indispensáveis para a realização de atividades educativas que contribuam não para formar cidadãos, ainda que críticos, mas indivíduos que se engajem na luta pela construção de uma sociedade de homens livres.

Concluindo: pensamos que é urgente repensar toda a problemática da educação à luz da questão da emancipação humana e não da cidadania. Sem menosprezar os progressos que esta última representa, é preciso reconhecer que a emancipação humana abre um horizonte infinitamente superior para a autoconstrução humana.

Referências Bibliográficas

CHASIN, J. *O Integralismo de Plínio Salgado*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano”. *Práxis*. Projeto Joaquim de Oliveira, n. 5, 1985.

_____, *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, 1991.

_____, *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

_____, *O 18 Brumário de Louis Bonaparte*. Coimbra: s/e, 1971.

LUKÁCS, G. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, 1978.

TONET, I. *Democracia ou Liberdade*. Maceió: Edufal, 2004.

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

_____, *Em Defesa do Futuro*. Maceió: Edufal, 2005.



Educar para a Cidadania ou para a Liberdade?

Introdução

O termo cidadania se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum. E ele também foi incorporado pelo discurso pedagógico, inclusive o de esquerda. É comum ouvir-se falar, por estes autores, em educação cidadã, educar para a cidadania, formar cidadãos críticos. Embora haja diferenças entre os diversos autores acerca do conteúdo deste termo, pode-se dizer que, de modo geral, ele é tomado como sinônimo de liberdade¹⁶. Vale dizer, contribuir para a formação de cidadãos, seria contribuir para a formação – sempre processual – de indivíduos cada vez mais livres e humanos.

Poderíamos, porém, perguntar: Este conceito de cidadania não estaria sendo utilizado de forma pouco crítica ou seria ele, efetivamente, aceito como sinônimo de plena liberdade humana? Será de fato livre uma sociedade onde vigem plenamente as liberdades democráticas? Será este tipo de sociedade o horizonte inultrapassável da humanidade, isto é, uma forma de sociabilidade aberta ao contínuo aperfeiçoamento? Não haverá uma confusão entre socialidade e cidadania, sendo a primeira um componente da natureza essencial do ser social e a segunda uma categoria histórica e concretamente datada? Não será a cidadania, embora ressaltando decididamente

¹⁶ Alguns autores partem do pressuposto de que a existência da desigualdade social é algo natural e que a cidadania (e a democracia) é um meio para minimizar os efeitos mais nocivos desse fato. Outros partem do pressuposto de que a cidadania é simplesmente um dado da condição humana e que, portanto, ela poderia existir em qualquer forma de sociabilidade. Discutiremos isso mais adiante.

os seus aspectos positivos e a sua importância na história da humanidade, uma forma de liberdade essencialmente limitada? A crítica radical à cidadania implicaria, necessariamente, uma opção por uma forma autocrática de sociabilidade? Haveria bases razoáveis, isto é, reais, para sustentar a possibilidade de uma forma superior de sociabilidade, radicalmente diferente da forma democrático-cidadã? Qual seria a natureza essencial daquela forma? E quais as consequências que derivariam daí para a prática educativa hoje?

Muitas perguntas, pouco espaço. Nossa intenção, neste texto, não é examinar em extensão e profundidade toda a problemática aí implicada, mas apenas sinalizar uma abordagem diferente, resumindo um trabalho de fôlego bem maior. Estamos conscientes de que um resumo é sempre empobrecedor, ainda mais considerando o caráter polêmico das idéias aqui expostas. Mas resolvemos correr o risco.

1. Problemáticas da cidadania e da emancipação humana.

1.1 A problemática da cidadania

Tão importante quanto a abordagem direta da questão da cidadania e da emancipação humana, é deixar claros os pressupostos que norteiam o nosso trabalho. Achamos imprescindível expô-los, ainda que brevemente, porque entendemos que pressupostos diferentes conduzem a conclusões diferentes. Basta ver que a ampla maioria das abordagens desta problemática se restringem ao âmbito interno da dimensão política. E nenhuma, exceto a de Marx, toma como ponto de partida a base material da sociabilidade. No máximo, nas outras concepções, ela é pressuposta, sem que haja o exame da sua conexão com a dimensão da política.

Nós, partimos da pressuposição de que, na perspectiva marxiana, a autoconstrução humana é um processo que tem como ponto de partida o trabalho. Aqui, na esteira de Marx, trabalho é entendido como uma síntese entre teleologia (prévio estabelecimento de fins e escolha de alternativas) e causalidade (o ser natural, regido por leis de tipo causal). Visto assim, o trabalho é considerado o ato fundante do ser social, porque é por meio dele que se dá o salto do ser natural ao ser social e são produzidos os bens materiais necessários á vida humana. Além disso, o trabalho é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo, se constrói a si próprio.

A análise do trabalho nos permite perceber que o homem se

constrói como um ser essencialmente histórico, ativo, social, universal, consciente e livre¹⁷. Mas, o trabalho não é tudo. Ele é apenas o fundamento. A partir dele, e como exigência da complexificação do ser social que dele decorre, surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma natureza e uma função próprias na reprodução do ser social.

Deste modo, constatamos que o processo de tornar-se homem do homem não é um acontecer aleatório. O que não significa dizer que seja determinado aprioristicamente. É uma processualidade que tem como substância última os atos dos indivíduos singulares, que são, de alguma forma, atos livres. E que, tendo, além disso, como fundamento, o trabalho, vai se pondo sob a forma de um complexo de complexos, ou seja, de um conjunto de dimensões que interagem entre si e com a dimensão fundante. Ao longo deste processo, o ser social se torna cada vez mais heterogêneo, diversificado e multifacetado, mas, ao mesmo tempo, também, mais unitário.

Vale ressaltar, também, que, a partir da análise do trabalho, pode-se constatar que neste processo de tornar-se homem do homem, dois momentos assumem um papel especialmente relevante: o momento da singularidade (indivíduo) e o momento da universalidade (gênero). Do ponto de vista ontológico, estes dois momentos constituem uma unidade indissolúvel. Suas relações concretas, porém, só podem ser entendidas a partir da própria lógica do processo real e jamais tomadas como um dado ontológico do ser social. Deste modo, o processo de autoconstrução do homem, matricado pelo trabalho, será, sempre o fio condutor do processo social e, portanto, da nossa exposição.

Dito isto, podemos abordar a problemática da cidadania e da emancipação humana e da relação destas duas categorias com a problemática da educação, deixando claro que o faremos sempre a partir de uma perspectiva marxiana.

A teoria liberal da cidadania (Kant, Hobbes, Locke, Rousseau e outros) tem como pressuposto que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais seriam apenas o desdobramento da igualdade e da liberdade naturais. A busca da realização pessoal, uma exigência da liberdade e da igualdade naturais, teria dado origem a toda sorte de conflitos, que, na ausência de qualquer elemento inibidor, poderiam por em perigo a sobrevivência da

¹⁷ Sobre essas características, ver, de Agnes Heller, *Teoría de las necesidades en Marx* e, de G. Markus, *Marxismo y antropología*.

própria humanidade. Por isso mesmo, os homens ter-se-iam visto obrigados a se organizar em sociedade e a instituir uma autoridade (Estado) capaz de garantir a observância de certos limites. Deste modo, a desigualdade social é considerada legítima e constitutiva do mundo humano. Tratava-se, pois, não de suprimi-la, o que seria impossível, mas apenas de coibir os seus excessos.

Como se pode ver, ainda que não se falasse em cidadania, a igualdade e a liberdade naturais já punham a base para o seu desenvolvimento futuro. Neste sentido, todos os homens já eram potencialmente cidadãos. O desenvolvimento posterior, sempre complexo e contraditório, seria apenas a concretização daquilo que já estava posto, como possibilidade, desde o início. Mas a cidadania seria sempre vista como um instrumento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las.

Mesmo autores liberais atuais, como H. Arendt, N. Bobbio, J. Rawls, que não aceitam a igualdade e a liberdade como determinações naturais, mas como produtos sociais, não desbordam aquele campo. Também para eles trata-se de encontrar uma forma de equilibrar, já que é impossível superar, as contradições existentes entre a liberdade e igualdade.

Para a esquerda democrática (a exemplo de C. Lefort, E. M. Wood, M. Chauí, C. N. Coutinho), ao contrário, não há uma articulação essencial entre cidadania e classes sociais e, portanto, entre cidadania e capitalismo. Segundo estes autores, na esteira de Aristóteles, o homem é um “animal político” por natureza. Isto significaria que a condição de cidadão é um elemento constitutivo da “condição humana”. Sua forma concreta seria historicamente datada, mas a sua natureza essencial acompanharia a humanidade desde o começo até o fim. Argumenta-se, ainda, que a cidadania existiu antes do capitalismo, de modo que sua relação com ele seria apenas acidental e não essencial. Mais ainda: a história da construção da cidadania mostraria que esta é muito mais o resultado das lutas das classes trabalhadoras do que uma concessão da burguesia. Deste modo, a sua conquista plena seria um interesse daquelas classes e não da burguesia. Em última análise, a realização da cidadania plena se chocaria contra a lógica do capital, só sendo possível com a superação deste. Assim, a luta das classes subalternas não iria no sentido de superar a cidadania, mas de afastar as barreiras postas à sua plena realização.

Se construir uma sociedade democrático-cidadã é construir uma sociedade efetivamente livre, qual seria a contribuição da educação (referimo-nos aqui à educação formal) nesta tarefa? Contribuir, no

âmbito específico da educação, para a conquista da hegemonia, pelas forças progressistas, no seio da sociedade civil e, portanto, para a construção de uma sociedade cada vez mais livre e humana. Esta contribuição pode ser resumida por um termo muito difundido, hoje, na esquerda democrática: educação cidadã. Quer dizer, uma educação que contribua para formar os indivíduos como cidadãos e cidadãos críticos, isto é indivíduos que participam ativamente do processo social. Isto supõe ampliar cada vez mais o acesso de todos à educação; garantir um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo; buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral, etc. Em resumo, construindo experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares.

A abordagem da problemática da cidadania, na perspectiva marxiana é profundamente diferente tanto da concepção liberal quanto daquela da esquerda democrática. E, para nós, a questão decisiva situa-se no ponto de partida.

A perspectiva liberal parte da idéia de que o indivíduo precede ontologicamente a sociedade e de que a natureza essencial desse indivíduo é egoísta, competitiva. A desigualdade social seria uma decorrência inevitável dessa natureza, competindo ao Estado, com seus vários instrumentos, impedir os seus excessos.

A perspectiva da esquerda democrática parte da idéia de que cidadania é sinônimo de socialidade e de que as formas concretas da cidadania seriam apenas manifestações datadas daquela “condição humana” essencial. Vale notar, no entanto, que o próprio Aristóteles deixa claro que cidadania pertence à dimensão da política e de que esta admite como natural a desigualdade social¹⁸. Neste pensamento, em nenhum momento está presente a questão de uma ruptura radical entre a forma do trabalho e a forma da sociabilidade. Exatamente

¹⁸ Infelizmente, dada a limitação do espaço, na podemos aprofundar aqui a concepção aristotélica. Vale ressaltar, no entanto, que esta concepção, além de ser finalística (há uma tendência natural, no homem, para a constituição da polis), também define o homem como um ser cuja característica essencial é a racionalidade (o logos), deixando de explicar como surge essa racionalidade (ou, melhor, pressupõe que proveio dos deuses). Isto tem enormes conseqüências no desenvolvimento do seu pensamento.

porque a problemática do trabalho, como fundamento ontológico do ser social, não se faz presente.

Diferentemente destas duas teorizações, Marx, como vimos, parte do exame da origem ontológica do homem, constatando que o ato fundante do ser social é o trabalho. E que este é uma síntese entre subjetividade e objetividade, o que permite definir o homem não apenas como um animal *racional*, mas como um ser da *práxis*. Ao ser a mediação entre o homem e a natureza e ao produzir os bens materiais necessários à existência humana, o trabalho põe-se como o fundamento de toda e qualquer forma de sociabilidade. Daí decorre que a cisão entre vida social (aqui entendida como o conjunto de relações que os homens estabelecem entre si no trabalho) e vida política (o conjunto de relações que dizem respeito ao exercício do poder) surge quando a humanidade se divide em classes sociais (portanto, quando surge a propriedade privada). Como consequência, a superação dessa cisão implica a eliminação das classes sociais e da propriedade privada.

No caso concreto da sociabilidade capitalista, existe, na perspectiva marxiana, uma relação indissolúvel entre sociedade civil (o momento das relações econômicas) e a emancipação política (o momento jurídico-político), da qual fazem parte a democracia e a cidadania.

Para Marx, o ato fundante da sociabilidade capitalista é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Este ato é, necessariamente, gerador de desigualdades sociais e de uma relação de subordinação do trabalho ao capital. Mas, para que este ato fundante e a sociabilidade que se constrói a partir dele possam realizar-se, é necessário que existam indivíduos, no sentido de pessoas livres e autônomas. Isto significa indivíduos livres, iguais e proprietários. Sem estas qualidades, a sociabilidade capitalista não poderia funcionar. Note-se, porém, que os indivíduos não comparecem como homens integrais, mas apenas como contratantes. É apenas neste sentido que são iguais, livres e proprietários. O que temos, então, é que a desigualdade de raiz (economia) se inverte em uma forma de igualdade, de liberdade e de propriedade. Há, portanto, uma articulação férrea, obviamente não isenta de tensões, entre a matriz econômica (o capital) e a forma jurídico-política (emancipação política; democracia e cidadania). Por isso mesmo, cidadão é, por sua natureza, sempre *homem parcial*. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania.

Parece-nos, pois, que a consequência disto é que, não obstante

os aspectos positivos que a emancipação política trouxe para a humanidade, em sua essência ela é uma expressão e uma condição de reprodução da desigualdade social. O que significa dizer que ela é certamente uma forma da liberdade humana, mas uma forma *essencialmente* limitada, parcial e alienada de liberdade. O que também significa dizer que por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode desbordar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital. Isto é muito claramente expresso pelo fato de que o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado.

Queremos, porém, deixar claro que esta concepção da cidadania de modo algum implica sua desqualificação ou menosprezo, mas apenas a apreensão da sua natureza própria, o que implica o conhecimento das suas possibilidades positivas na autoconstrução da humanidade, mas também dos seus limites intrínsecos. Ela poderá ser uma mediação, junto com outras, mas jamais o fim maior da humanidade.

1.2 A problemática da emancipação humana

Desde as *Glosas Críticas*, de 1844, até a *Crítica do Programa de Gotha*, Marx enfatizou a diferença radical existente entre emancipação política e emancipação humana. E, para ele, assim como o trabalho assalariado era o ato fundante da sociabilidade capitalista, o trabalho associado deveria ser o fundamento de uma sociabilidade plenamente emancipada. Para evitar mal-entendidos, deixemos claro que trabalho associado não é simplesmente o trabalho em cooperativas. Ele consiste naquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção econômica e nas quais eles põem em comum as suas forças individuais e mantêm o controle consciente do processo na sua integralidade, ou seja, na produção, na distribuição e no consumo. Por isso mesmo, dele estão ausentes tanto a sujeição dos homens à natureza, quanto a exploração e a sujeição dos homens uns aos outros.

O trabalho associado, por sua vez, implica, em determinação recíproca, um grau muito elevado de desenvolvimento das forças produtivas, capaz de permitir a produção abundante da riqueza e uma grande diminuição do tempo de trabalho, proporcionando aos homens o tempo livre para a realização de atividades mais propriamente humanas.

É sob esta forma de trabalho que o trabalho humano assumirá o

seu grau máximo de liberdade possível. Mas, como diz Marx, ele não constitui o patamar mais elevado da liberdade, porque é um tipo de atividade que, mesmo realizada em condições as mais adequadas ao homem integralmente considerado e mesmo regida conscientemente por ele, ainda permanece sempre sujeita às leis do intercâmbio com a natureza. É, pois, com fundamento neste tipo de trabalho (associado) que se construirá uma forma de sociabilidade plenamente livre, onde a auto-edificação humana encontrará diante de si um horizonte ilimitado. Para evitar mal-entendidos, precisemos o conceito de liberdade plena. Ressalte-se, inicialmente, que emancipação humana não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade. Assim como a comunidade política, também a comunidade humana é uma processualidade. Mas, o que distingue fundamentalmente uma da outra é o caráter essencialmente limitado e parcial da primeira e o caráter essencialmente ilimitado e integral da segunda. Integral, porque não é apenas uma parte dos homens que é livre, nem a totalidade dos homens que é livre apenas em parte, mas porque todos os homens estão situados no interior do patamar humano mais livre possível. Ilimitada, porque faz parte de uma forma de sociabilidade indefinidamente aperfeiçoável; porque não traz em si obstáculos insuperáveis. Deste modo, por *liberdade plena* não entendemos liberdade absoluta, perfeita, definitivamente acabada, o que seria contraditório com a própria definição do ser social como um processo interminável de autoconstrução; muito menos a liberdade irrestrita do indivíduo visto como eixo da sociedade. Se por liberdade entendemos essencialmente autodeterminação, então *liberdade plena* significa aquela forma de liberdade – o grau máximo de liberdade possível para o homem – que o indivíduo tem como integrante de uma *comunidade real*, cujo fundamento é necessariamente o trabalho associado. O que significa, também, que nesta forma de sociabilidade há uma relação harmônica – embora não isenta de tensões – entre o indivíduo e a comunidade, ou seja, estão dadas as possibilidades para uma realização ampla das potencialidades humanas de todos os indivíduos; que já não há mais cisão entre o momento real e o momento formal, entre o público e o privado; que os homens já não são dominados por forças estranhas, mas que eles são – porque estão dadas as condições objetivas e subjetivas – efetivamente senhores do seu destino. Em síntese, a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico.

2. Educação, cidadania e emancipação humana

2.1 Origem e natureza da educação

Procuramos, antes de mais nada, esclarecer o que entendemos por educação. Isto é importante para podermos compreender se e de que modo ela pode ser uma mediação para a construção de uma sociabilidade plenamente emancipada.

Partimos, para isto, da categoria do trabalho, que consideramos, com Marx, a raiz ontológica do ser social. Ao examinar esta categoria, vemos que, assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, inseparável dela¹⁹. O trabalho, por sua própria natureza, é uma atividade social, e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente através desta apropriação é que o indivíduo pode tornar-se (objetivar-se)²⁰ efetivamente membro do gênero humano. Esta apropriação/objetivação tem na educação uma das suas mediações fundamentais.

Resumindo, podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular.

Ora, este processo de apropriação, por parte dos indivíduos, do patrimônio social, não poderia deixar de ser atravessado pelos antagonismos sociais, já que vivemos numa sociedade de classes. Além disso, todo este conjunto de elementos que constituem o patrimônio da humanidade não é um todo homogêneo e acabado e muito menos neutro. Ele é um vasto e complexo campo, sempre em processo, do qual, a cada momento e a partir de determinados funda-

¹⁹ Sobre a categoria do trabalho, ver: G. Lukács: *Ontologia dell'Essere Sociale*, v. II e S. Lessa: *Trabalho e ser Social*.

²⁰ A respeito da questão da relação entre apropriação e objetivação, ver, de Newton Duarte: *A individualidade para-si*.

mentos, valores e objetivos, são selecionados, via políticas educacionais, currículos, programas, métodos e outras atividades julgados mais importantes. É aqui onde se faz sentir o peso das questões político-ideológicas. Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador.

Mas, a existência do antagonismo de classe também implica o surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. Isto nos permite constatar que o campo da educação também é um espaço onde se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes. Qualquer outra proposta sempre terá um caráter muito limitado.

Se considerarmos, então, a sociedade atual, veremos que uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa, certamente pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora.

Há, portanto, aqui, uma disputa antagônica entre diferentes perspectivas. Por isso mesmo, e considerando os interesses mais profundos, sem dúvida interessa à perspectiva do trabalho a apropriação, o mais ampla, sólida e profunda possível deste patrimônio humano e do que há de mais rico e sólido nele, por parte de todos os indivíduos. Quanto mais rico o indivíduo, mais rico o gênero e os outros indivíduos e vice-versa. O mesmo não se pode dizer da perspectiva do capital. É de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução.

2.2 Requisitos para uma atividade educativa emancipadora

Se entendemos que a nossa atividade educativa deve ser articulada (falamos em termos de fins e não de meios) com a emancipação humana e não com a emancipação política (cidadania), en-

tão a pergunta que naturalmente pode nos ocorrer é esta: em que consiste uma atividade educativa emancipadora? De que modo este objetivo último pode influenciar a realização da atividade educativa? Questões muito complexas e que não é nosso objetivo abordar aqui. Nossa intenção é responder a uma questão muito mais delimitada, qual seja: quais seriam os requisitos, na presente situação histórica marcada pela crise estrutural do capital, para uma atividade educativa que pretendesse contribuir para a emancipação humana? E, além disso, quais seriam esses requisitos nessa situação histórica concreta, de crise estrutural do capital, em que essa forma de sociabilidade já não tem mais como oferecer alternativas dignas para a humanidade?

A nosso ver, o primeiro destes requisitos é o conhecimento sólido e profundo da natureza da emancipação humana, que é o fim que se pretende atingir. É preciso ter clara a distinção entre cidadania e emancipação humana e argumentos sólidos que permitam sustentar uma convicção profunda de que esta última constitui um fim possível (não apenas desejável) e superior. Não basta desejar um mundo melhor, é preciso saber quais são, pelo menos em termos gerais, os lineamentos essenciais desse mundo. Isso é ainda mais importante porque é muito fácil, hoje, confundir a idéia concreta de emancipação humana com um “ideal”, um simples horizonte indefinido. Como vimos antes, é imperativo que nesses lineamentos se façam presentes a extinção da propriedade privada, do capital e todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria, etc.) que o integram e a instauração do trabalho associado como o fundamento de uma nova forma de sociabilidade. A importância desta fundamentação, que só pode ser adquirida através de um estudo sério, salta aos olhos quando lembramos que entre as idéias hoje dominantes não há nenhuma menção à emancipação humana.

As conseqüências deste conhecimento sólido a respeito do fim, para a prática educativa cotidiana, saltam aos olhos. Isto porque, a todo momento, o educador está fazendo escolhas fundadas – consciente ou inconscientemente – em valores. Embora dentro de certos limites, é ele que elabora programas, escolhe métodos, procedimentos, textos, livros, etc. Tudo isto responde, sempre, a determinadas concepções. Que valores orientam essas escolhas, essa é a grande questão. Orientar as atividades para a construção de indivíduos efetivamente livres (ressalte-se que a luta, coletiva, por essa sociabilidade é um componente essencial) ou para a formação de cidadãos, mesmo que críticos? Nesse momento, a criatividade pessoal tem uma enorme e decisiva importância. Porque não existem modelos, não existem receitas. É preciso, a partir daqueles parâmetros gerais,

e analisando sempre a situação concreta, encontrar os meios práticos que articulem estes dois momentos.

Em resumo: o domínio sólido a respeito do fim não garante uma atividade educativa emancipadora. Mas, a ausência dele muito contribui para o desnorreamento desta atividade.

Um segundo requisito – igualmente importante – é o conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares. Pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. É preciso conhecer, pelo menos em linhas gerais, o processo histórico humano e especialmente a realidade do mundo atual (capitalista), a lógica do capital que o preside e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo, hoje. Afinal, a educação é uma parte dessa totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade. Sociabilidade que, por sua vez, tem no trabalho o seu fundamento. Deste modo, é absolutamente necessário que as articulações com esse mundo sejam compreendidas para que a dimensão educativa não seja vista de modo isolado.

Um terceiro requisito está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessário para evitar que se atribuam à educação responsabilidades que não lhe são próprias, como, por exemplo, promover a transformação do mundo, ou, então, diminuir demais as suas possibilidades, concebendo-a como um simples instrumento de reprodução da ordem social atual. Não é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação humana. Pelo contrário, a nosso ver, apenas um conceito ontologicamente fundado pode ser coerentemente articulado com este objetivo maior. E é ainda necessário para que se possa tomar posição diante de questões que são constantemente repostas, tais como: a educação deve ser neutra ou engajada; deve ser diretiva ou não diretiva; deve privilegiar o conteúdo ou o método; deve colocar no centro a figura do professor ou do aluno?

Um quarto requisito consiste no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Tanto daqueles que integram as ciências da natureza quanto daqueles que abrangem as ciências sociais e a filosofia. Sem esse domínio, de nada adiantaria, para as classes populares, que o educador tivesse uma posição política favorável a elas, pois a efetiva emancipação da humanidade implica a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje. Para dar um exemplo bem claro: o momento predominante – mas não único – que faz de um físico um educador emancipador não está no seu compromisso político, mas

no seu domínio do saber e da difusão do conteúdo específico e de um modo que sempre estejam articulados com a prática social.

Um quinto e último requisito para uma prática educativa emancipadora encontra-se na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. Certamente, não cabe à educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo, tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento.

Conclusão

Partimos da constatação de que está muito disseminada, ultimamente, entre educadores compromissados com as classes populares, a disposição de buscar uma articulação entre educação e cidadania. Tal disposição tem como pressuposto a idéia de que lutar pela cidadania equivale a lutar por um mundo cada vez mais livre, justo e humano. Deste modo, formar cidadãos seria formar pessoas que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que tivessem uma postura crítica diante dos problemas sociais e se engajassem na sua solução; que tivessem uma participação ativa e consciente na condução dos negócios públicos. Em resumo, educar para a cidadania seria o mesmo que formar pessoas como autênticos sujeitos da história e, deste modo, como indivíduos cada vez mais livres.

Procuramos, então, mostrar que a emancipação política (da qual fazem parte a cidadania e a democracia) é uma forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissolivelmente ligada ao ato fundante da sociabilidade capitalista. A emancipação humana, ao contrário, por estar fundada no ato de trabalho mais livre possível, que é o trabalho associado, representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino. Daí porque entendemos que a emancipação humana deve ser colocada claramente como fim maior de uma atividade educativa da perspectiva do trabalho. É apenas no bojo da luta pela emancipação humana que as lutas pelos direitos e instituições democrático-cidadãs podem ganhar, como mediação, o seu melhor sentido.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J. C. et alii (org.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

ARENDT, H. *As origens do totalitarismo*. Rio de Janeiro: Documentário, 1979.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BUFFA, E et alii. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1987.

CHASIN, J. Marx: da Razão do Mundo ao Mundo sem Razão. In: *Cadernos Ensaio* (série grande formato), n. 1, São Paulo: Ensaio, 1987.

_____, *A Superação do Liberalismo*. Maceió: s/d, (mimeo).

COUTINHO, C.N. *Democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 1992

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.

LESSA, S. *Trabalho e ser social*. Maceió: EUFC/Edufal, 1997.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, G. *Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 3v., 1976-1981.

_____, *História e consciência de classe*. Lisboa: Pub. Escorpião, 1974.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. México: Grijalbo, 1986.

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

_____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. México: Siglo XX, 3v., 1978.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Ensaio, 1996.

PAULO NETTO, J. *O método em Marx*. São Paulo, s/d (mimeo).

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

TONET, I. *Democracia ou liberdade?* Maceió: Edufal, 1997.

Educação e Formação Humana

Introdução

Formar integralmente o homem. Mas, o que significa exatamente isso? Pode-se definir esse conceito de modo a que seja um ideal válido para todos os tempos e lugares? Parece que não. Então, o que significaria isso, hoje? E como articular, hoje, a atividade educativa com uma formação humana integral? Muitas perguntas. Tentaremos refletir sobre essas questões ao longo desse artigo.

Formação humana

Talvez nenhuma palavra tenha expressado tão bem a idéia de formação humana como a palavra grega *paidéia*. *Paidéia* exprimia o ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida política. Mas, por isso mesmo, essa formação era privilégio apenas de alguns poucos, os cidadãos. Além disso, excluía todo tipo de atividades – as que lidavam com a transformação da natureza – que não fossem condizentes com essa natureza propriamente humana.

A *humanitas* romana, o *humanismo* renascentista e a *Bildung* alemã também expressam, cada uma com nuances próprias, esta mesma idéia de uma ampla e sólida formação do ser humano. Não por acaso, todas elas são profundamente devedoras da cultura grega clássica.

No entanto, essas palavras, que expressam momentos altos da trajetória humana, também deixam entrever a unilateralidade com que era vista essa formação humana. É sempre o cultivo do espíri-

to que é privilegiado. Mesmo quando, como entre os gregos e romanos, se acentua a necessidade de formar o corpo e o espírito, a ênfase está na formação deste último. Quanto ao primeiro, trata-se apenas do seu cultivo através de exercícios físicos de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento das faculdades espirituais.

O que era inteiramente deixado de lado nesse processo de formação do humano era a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção da riqueza. Entende-se que assim fosse porque até o advento do capitalismo as tarefas eram de responsabilidade de seres considerados de condição inferior. Daí porque a formação se dirigia apenas àquelas pessoas que, não precisando trabalhar, podiam dedicar-se integralmente às atividades de cunho espiritual.

Nem é preciso fazer menção à Idade Média para constatar mais ainda esta separação e este desnível entre o trabalho material e as atividades espirituais.

Quando o capitalismo entrou em cena, houve uma profunda mudança nessa idéia da formação humana. Na verdade, houve até uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. Certamente, a formação cultural ainda era bastante valorizada, especialmente no período ascensional do capitalismo, ou seja, até a realização plena da revolução burguesa. No entanto, ela passava a ser cada vez mais perpassada pela lógica do ter, terminando por ser uma espécie de cereja no bolo da acumulação da riqueza material.

Coube a Marx, e a outros pensadores que desenvolveram as suas idéias, lançar os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana. E o fundamento desta concepção radicalmente nova encontra-se exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social.

Tomando como ponto de partida do trabalho, considerado como o ato ontológico-primário do ser social, Marx constata que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis. Ora, esta última é exatamente uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade. Na realidade, ele mostra que entre interioridade e exterioridade não há uma relação de exclusão, nem de soma, mas uma relação de determinação recíproca.

Desta determinação recíproca é que resulta a realidade social.

Para compreender melhor o impacto desta descoberta, lembre-se a definição aristotélica do homem. Definição que predomina quase que integralmente até hoje no pensamento ocidental. Ele define o homem como um animal *racional*. Contudo, o que o define, especificamente, é a racionalidade, porque a animalidade nos é comum com os animais.

É interessante notar como é a descoberta de que há uma determinação recíproca entre esses dois momentos que constituem o ser social que permite compreender as formas concretas desta relação ao longo da história. Por exemplo, é o fato de a produção da riqueza material ser realizada pelos escravos ou pelos servos que permite entender o privilegiamento concedido ao espírito na formação humana. No caso da sociabilidade capitalista, é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral.

Certamente, a formação humana é sempre histórica e socialmente datada. Por isso mesmo não é possível definir, de uma vez para sempre, o que ele seja como se fosse um ideal a ser perseguido. Porém, como o processo de tornar-se homem do homem não é apenas descontinuidade, mas também continuidade, é possível apreender os traços gerais dessa processualidade, traços esses que, não obstante a sua mutabilidade, guardarão uma identidade ao longo de todo o percurso da história humana.

Assim, pode-se dizer, partindo dos fundamentos onto-metodológicos elaborados por Marx, que o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico²¹. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano.

Se olharmos as coisas de um ponto de vista histórico, veremos que, nas sociedades primitivas, portanto, antes da existência das classes sociais, a formação dos indivíduos era um processo do qual participava diretamente toda a comunidade. Todos podiam e, para

²¹ A respeito disso veja-se o livro de A. Leontiev, *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

a sua sobrevivência até deviam, ter acesso ao patrimônio material e espiritual da comunidade. Todavia, dado o precário desenvolvimento material e espiritual da humanidade nesse período, também o patrimônio era muito limitado e, portanto, limitado era o desenvolvimento dos próprios indivíduos.

A entrada em cena da sociedade de classes produziu um duplo efeito na história da humanidade. Por um lado, possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas e também da riqueza espiritual. Por outro lado, a divisão da sociedade em classes excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade. O que fazia com que essa massa ficasse confinada a um nível muito próximo da animalidade.

Por outro lado, a propriedade privada, com a divisão do trabalho, também deu origem ao fenômeno da alienação, do qual participam não apenas os explorados, mas também os exploradores. Os explorados, por motivos óbvios. Os exploradores, porque o seu acesso à riqueza acumulada pressupõe uma relação que reduz à desumanização a maior parte da humanidade. Além disso, porque a divisão do trabalho faz com que eles mesmos sejam levados a privilegiar o lado espiritual e a menosprezar a atividade que é o fundamento por excelência do ser social, que é o trabalho. Por tudo isso, a formação dos próprios exploradores não pode deixar de ser unilateralizante e, de certa maneira, deformada.

A sociedade capitalista também é uma sociedade de classes. Porém, entre ela e as formas anteriores – asiática, escravista, feudal e outras – há uma diferença importante. É que nas formas anteriores a desigualdade era tida como algo natural. Por isso mesmo, a exclusão das classes subalternas do acesso à riqueza também era visto como algo absolutamente natural. Ao contrário, na sociedade burguesa é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. O que significa que, em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano. No entanto, como isso, de fato, não é possível (justifica-se essa impossibilidade pela desigualdade que resultaria da livre iniciativa, expressão do inato egoísmo humano), a dissociação entre discurso e realidade efetiva impõe-se como uma necessidade. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais²²: formação moral, artística, cultural, intelectual.

²² Em um texto intitulado *Ética e capitalismo* discutimos a relação entre o capitalismo e a problemática dos valores. Ver: *Em Defesa do Futuro*. Macció: Edufal, 2005.

Curiosamente, mas não por acaso, na sociedade burguesa, essa formação integral também a inclui a preparação para o trabalho. Quando, porém, essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital. Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital. Em *Trabalho assalariado e capital*, Marx faz um belíssimo resumo do que acontece com o trabalhador no momento da produção. Diz ele (1970: 27)

A força de trabalho é pois uma mercadoria que seu proprietário, o trabalhador assalariado, vende ao capital. Para que? Para viver. Pois bem, a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é a própria atividade vital do trabalhador, a própria manifestação da sua vida. E é esta atividade vital que ele tem que vender a outro para assegurar-se os meios de vida necessários. Quer dizer que sua atividade vital não é para ele mais do que um meio para poder existir. Trabalha para viver. O trabalhador nem sequer considera o trabalho parte da sua vida; para ele é muito mais um sacrifício da sua vida. (...) Para ele a vida começa ali onde terminam estas atividades (tecer, fiar, tornear, construir, cavar, etc. ...I. T.), na mesa da sua casa, no banco da taverna, na cama. As doze horas de trabalho não têm para ele sentido algum como tecer, fiar, etc, mas apenas como meio para ganhar o dinheiro que lhe permite sentar à mesa ou no banco da taverna e deitar-se na cama.

Por seu lado, o aspecto espiritual da formação “integral” também sofre deformações. Isto porque, estando todo o processo de auto-construção humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, a própria formação espiritual não poderia escapar dessa lógica.

Começa pelo fato de que somente quem tem dinheiro – essa mercadoria das mercadorias – pode ter acesso a esses bens. A medida do dinheiro é também a medida do acesso. Mas, mesmo o pleno acesso aos bens materiais e espirituais que compõem o patrimônio da humanidade na sociedade capitalista tem, por sua própria natureza, um viés profundamente deformador. Se pensarmos que a formação moral e ética é uma parte importantíssima desse processo, veremos imediatamente como uma apropriação centrada no indivíduo e, portanto, oposta aos outros indivíduos, induz a uma deformação da personalidade. Isso porque toda essa formação leva o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que o acesso de uma minoria esteja alicerçado no impedimento do acesso da maioria.

Vale enfatizar: uma formação integral do ser humano, no sentido que a definimos acima, é uma impossibilidade absoluta nessa forma

de sociabilidade regida pelo capital. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital.

Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana²³. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso.

Essa forma de trabalho foi denominada por Marx de “trabalho associado” ou “associação livre dos produtores livres”. Uma forma de trabalho que se caracteriza pelo domínio livre, consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza. Na medida em que todos trabalhem, segundo as suas possibilidades, e possam apropriar-se daquilo de que necessitam, segundo as suas necessidades, estará posta a matriz para a justa articulação entre espírito e matéria, subjetividade e objetividade. O trabalho, voltado para o atendimento das necessidades humanas e não para a reprodução do capital, se transformará, nos limites que lhe são próprios, numa real explicitação das potencialidades humanas.

Por sua vez, esta forma de trabalho possibilitará – a todos – o acesso à riqueza espiritual e o auto-desenvolvimento naquelas atividades mais especificamente humanas. Com isso estarão dadas as condições para um desenvolvimento harmonioso – o que não quer dizer isento de conflitos – dos diversos aspectos do ser humano.

Educação e formação humana

Como se articulam, então, hoje, educação e formação humana?

Costuma-se dizer que a educação *deve* formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação

²³ Sobre questão da emancipação humana, ver, de nossa autoria, *Educação, cidadania e emancipação humana*, especialmente o terceiro capítulo.

do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela.

Como se vê, está aí estabelecida aquela dicotomia a que aludimos acima: de um lado um ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal. A teoria pedagógica tradicional, que se prolonga com muita expressividade até hoje, pensa que essa contradição entre ser e dever-ser é algo natural, que não pode ser inteiramente eliminada. Por isso mesmo, a busca eterna de melhorias seria o caminho para tentar harmonizar o ideal com a realidade objetiva.

Ora, esta é exatamente a maneira idealista de pensar a questão da relação entre educação e formação humana, ou seja, uma forma que parte do céu para a terra. O estabelecimento do ideal seria uma tarefa do espírito, da consciência, da subjetividade. A realização prática consistiria na tentativa permanente de configurar a realidade objetiva a partir do que foi estabelecido.

Na esteira de Marx, nosso caminho vai da terra para o céu, isto é, da análise do processo real, objetivo, como ele resulta da atividade dos indivíduos concretos. A partir desta análise buscamos delimitar o conceito de formação humana. O mesmo teremos que fazer agora em relação à educação, exatamente para podermos não prescrever normativamente, mas verificar o processo concreto e as possibilidades que se abrem no seu interior para a articulação entre a educação e a formação humana nos dias de hoje.

Como já tratamos mais extensamente, no livro *Educação, cidadania e emancipação humana*, da natureza da educação, permitimo-nos fazer, aqui, um resumo do que lá dissemos.

Se partimos, com Marx, do ato do trabalho como aquele ato que funda o ser social, veremos que ele é uma atividade eminentemente social. Portanto, uma atividade que exige a cooperação entre os indivíduos, qualquer que seja a forma que esta cooperação assuma. Por outro lado, também perceberemos que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos. Que não são leis biológicas que nos dizem o que devemos fazer para atender as nossas necessidades, mas que isto se dá pela apropriação daquilo que se tornou patrimônio do gênero humano.

É neste momento que descobrimos a natureza e a função social da educação. Cabe a ela, aqui conceituada num sentido extremamente amplo, a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos

conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano.

Com a entrada em cena da sociedade de classes, também a educação foi, por assim dizer, “seqüestrada”, isto é, organizada, em seu conteúdo e em seus métodos, de modo a atender os interesses das classes dominantes. Mas, de novo, nas formas de sociabilidade anteriores à burguesa, a desigualdade social, aceita como natural, fazia com que a desigualdade na educação também fosse vista como algo inquestionável.

Na sociedade burguesa, ao contrário, onde é proclamada a igualdade natural, supõe-se que a educação deveria propiciar a todos os indivíduos aquela formação integral a que acima nos referimos. Quando isso não acontece, as causas desse insucesso não são buscadas na matriz da sociabilidade burguesa, que é o capital, mas em inúmeros outros fatores, como má administração, falta de recursos, desinteresse, etc.

Por sua natureza, a sociedade burguesa está assentada em uma contradição insanável. A forma do trabalho, que lhe dá origem – a compra-e-venda de força de trabalho – leva à produção da desigualdade social. Esta é uma determinação insuperável nos limites da sociedade burguesa. Não há como impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua auto-reprodução através da exploração do trabalho. Por outro lado, a reprodução do capital exige, também, e ao mesmo tempo, a instauração da igualdade formal. Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza.

Percebe-se, então, que desigualdade real e igualdade formal não são dois momentos separados, mas partes de uma mesma e incindível totalidade.

Isto se reflete no âmbito da educação sob a forma de uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. O segundo proclama, no seu movimento real, a impossibilidade daquela formação. É escusado dizer que a regência está nas mãos da realidade objetiva, de modo que a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em uma efetividade.

Deste modo, fica claro que o discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui, não importa se consciente ou inconscientemente, para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária àquela proclamação.

Se não bastasse a lógica própria do capital, a trágica situação em que está mergulhada hoje a humanidade, devida à crise estrutural do capital, mostra que o processo de deformação tanto da sociedade como dos indivíduos é cada vez mais intenso. Sob a regência do capital, a humanidade foi se tornando uma entidade cada vez mais unitária, mais interdependente. Porém, no seu interior, as oposições – entre os países, as classes, os grupos sociais, os indivíduos – foram se tornando cada vez mais profundas.

Em resumo, se uma educação cidadã, participativa, crítica, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, então chegamos à absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, do que formar para a *escravidão moderna*. Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem e, portanto, uma forma de escravidão.

Ora, a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia.

É, pois, inútil dar voltas à inteligência para – tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático – querer conceituar e levar à efetivação uma educação que contribua para a formação humana integral no interior desta forma de sociabilidade. O que, segundo nos parece, se pode e deve pensar são atividades educativas – portanto, não a educação no seu conjunto – que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade. Contribuir para uma educação integral, hoje, só pode ter o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade – o comunismo – em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada.

Já demonstramos, tanto em nosso livro *Educação, cidadania e emancipação humana*, como em vários artigos, que formar para a cidadania não é formar para a emancipação humana em sua plenitude. Mas, como a emancipação humana plena só pode se realizar para além do capital, então, hoje, a educação integral, na forma como ela é possí-

vel, implica o compromisso com a luta pela construção de uma outra sociedade.

Esta afirmação tem enormes implicações para a ação de todos aqueles que se ocupam de atividades educativas, tanto em sentido lato como em sentido estrito.

Considerando que a educação é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social, não apenas na escola, mas também fora dela, é preciso ter claro que é de uma luta que se trata e não de uma simples questão técnica. Trata-se de uma luta entre duas perspectivas radicalmente diferentes para a humanidade, como já explicitamos em dois artigos intitulados *A educação numa encruzilhada* e *Educação e concepções de sociedade*. Também é preciso ter claro que, nessa luta, como em toda sociedade de classes, as idéias dominantes são as idéias das classes dominantes. De modo que a luta pela construção de uma sociedade plenamente emancipada se desenvolve em condições extremamente adversas. Contudo, as alternativas existem já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se auto-destruir.

Isto considerado, desenvolver atividades educativas que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível implica, em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se quer atingir. Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real e não da mera subjetividade. Com isto queremos dizer que é preciso ter clareza do que significa uma sociedade plenamente emancipada. Considerando o descrédito em que caíram, nos dias de hoje, as idéias de socialismo, comunismo, emancipação humana, superação do capitalismo, pode-se imaginar a imensidade da tarefa que se apresenta já nesse simples momento.

Em segundo lugar, é preciso conhecer a realidade social concreta, aí estando implicadas a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje bem como seus rebatimentos sobre a realidade mais próxima na qual se atua.

Todo esse conhecimento supõe, por sua vez, um conjunto de fundamentos que dificilmente poderão ser encontrados no ideário dominante das ciências humanas e da filosofia hoje. Estas áreas são, hoje, dominadas por idéias que muito mais contribuem para obscurecer do que para iluminar a realidade. Onde, então, poderão ser encontrados esses fundamentos e as teorias que mais contribuam para a compreensão da realidade? Na perspectiva radicalmente nova e radicalmente crítica instaurada por Marx e naqueles que, após ele, resgataram esse

caráter radicalmente novo e crítico de sua teoria²⁴. Tal afirmação pode parecer excessiva, para dizer o mínimo. Mas, se considerarmos a enormidade e a gravidade dos problemas que a humanidade enfrenta hoje, veremos facilmente como é necessária uma teoria que permita ir à raiz dos problemas. Todas as teorias que pretenderam ou pretendem apenas contribuir para aperfeiçoar esta forma de sociabilidade e não para transformá-la integralmente não apenas não conseguiram e não estão conseguindo o seu objetivo, mas, pelo contrário, estão contribuindo para agravar a situação da humanidade. E isso por um motivo muito simples. Por que, como demonstrou muito bem I. Mészáros (2005), o capital não pode ser controlado e sua lógica é cada vez mais destrutiva. Pode ser erradicado, na medida em que sua raiz – a compra-e-venda de força de trabalho for arrancada e substituída por outra, o trabalho associado. Mas, não pode ser controlado, porque, após ter-se instaurado, sua lógica adquire uma dinâmica superior a qualquer força social.

Pode-se argumentar que a teoria marxiana, que se pretendia radical, também não conseguiu contribuir para atingir os objetivos propostos. Isso é verdade. Porém, ela tem uma enorme vantagem em relação às outras. E essa vantagem consiste no fato de que ela aponta para uma possibilidade real, a erradicação do capital, enquanto as outras pretendem o controle dele, o que é uma impossibilidade absoluta.

Por isso mesmo, uma atividade educativa que pretenda contribuir para formar indivíduos comprometidos com a construção de uma sociedade em que a formação integral seja possível requer o resgate da teoria marxiana, mais precisamente, naquelas interpretações – sabe-se que há muitas interpretações do pensamento de Marx – que reponham o seu caráter radicalmente crítico e revolucionário.

Em terceiro lugar, implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. Isto porque, como dizia Marx, as idéias apenas transformam a mente, o que certamente é muito importante. Mas, para que transformem a realidade, é necessário que elas se tornem força material e isso se dá através da ação prática.

²⁴ Para uma sustentação mais ampla e aprofundada dessa afirmação, vejam-se as obras de G. Lukács, especialmente *O que é o marxismo ortodoxo* e *Per una ontologia dell'essere sociale*: de J. Chasin. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica* e nosso artigo: *Marxismo para o século XXI*.

Referências Bibliográficas

CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. In: TEIXEIRA, J.F.S. *Pensando com Marx*. São Paulo: Ensaio, 1996.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKACS, G. *O que é o marxismo ortodoxo*. In: História e consciência de classe. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1976-1981.

MARX, K. *Trabajo asalariado y capital*. Barcelona: Nova Terra, 1970.

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

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

_____, *Educação e concepções de sociedade*. In: *Universidade e Sociedade*, n. 19, 1999.

_____, *A educação numa encruzilhada*. In: MENEZES, A.M.D., e FIGUEIREDO, F. F. (orgs) *Trabalho, sociabilidade e educação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

Universidade Pública: O Sentido da Nossa Luta.

Introdução

Para melhor orientar e sustentar a nossa luta é importante compreender as dimensões mais gerais em que ela se situa. A convicção, gerada pela compreensão de que o sentido desta luta não se esgota nos interesses imediatos de uma categoria (salários, condições de trabalho, verbas, etc.), mas faz parte de um embate social mais amplo, é um poderoso estímulo tanto para sustentá-la com firmeza, como para orientar, com lucidez, a tomada das decisões que forem necessárias.

1. Os fatos imediatos

Nossas considerações, neste momento, estarão mais voltadas para o setor público, especialmente para a educação e, mais ainda, para o ensino superior.

O que está em curso, nos dias de hoje, no mundo todo e, em especial, no Brasil, no bojo das transformações por que passa a sociedade atual, é uma reconfiguração das relações entre o setor público e o setor privado. Sem entrar no mérito da questão e ainda sem buscar as causas desta reconfiguração, quais são os fatos mais significativos? Podemos dizer que a tônica mais geral deste processo é a privatização. Lembrando sempre que privatização não é, em essência, uma questão técnica, administrativa ou de simples política econômica, mas uma expressão da luta de classes. Ou seja, é o modo como a classe burguesa procura fazer pender a seu favor a apropriação da riqueza socialmente produzida. Esta apropriação privada

da riqueza produzida pelos trabalhadores é da própria essência do sistema capitalista, mas a luta em torno dela se intensifica de modo extraordinário em momentos de crise, como é o caso no momento presente.

Como se manifesta esta privatização? Em primeiro lugar, pelo grande aumento – quantitativo – do setor privado na educação superior. Os dados, aqui, são dispensáveis de tão óbvios. Em segundo lugar, pela intensificação do caráter mercantil da educação. Quanto ao setor privado, não é preciso comentar. Quanto ao setor público, isto se expressa sob a forma da diminuição dos recursos destinados à universidade, do que resulta um sucateamento geral; pela introdução progressiva de cursos pagos; pela crescente parceria entre universidades e empresas privadas, submetendo a estas a direção da produção do conhecimento; pela instituição de formas de salário baseadas em gratificações, o que o torna precário e instável; pela introdução da GED, um claro instrumento da lógica empresarial, incompatível com a autonomia da universidade pública; pela “flexibilização” das relações de trabalho, através da alteração do RJU, maior garantia de autonomia, substituindo-o pelo regime de “emprego público”, muito mais próximo das leis que regem o setor privado; pela diminuição do quadro de professores e funcionários e aumento da carga de trabalho; pela introdução da perversa forma do “professor substituto”, precária, mal remunerada e sobrecarregada de trabalho; e, enfim, pelo aviltamento salarial, com o claro objetivo de rebaixar o nível do ensino público superior.

Tudo isto tem como conseqüência o rebaixamento geral do sistema universitário público e a imposição da lógica empresarial à educação pública. Ao par disto, é intenção do governo garantir alguns estabelecimentos chamados de “Centros de Excelência”, onde seria produzida a ciência, reservando aos restantes apenas o papel de transmissores do conhecimento.

Uma observação final. De forma diversa e com as especificidades próprias, aquilo que dissemos a respeito da educação pública de 3º grau também se refere a todos os outros setores do serviço público.

2. O que explica isso?

2.1 A crise do capital

Indignadas com estes e outros inúmeros fatos semelhantes, mui-

tas pessoas se perguntam: A que se deve uma tal política de reconfiguração e sucateamento da universidade pública, ainda mais levada a efeito por pessoas oriundas da própria universidade? Será devido à falta de recursos financeiros? Ou à má gestão dos recursos existentes? Ou ainda à insensibilidade ou má vontade dos governantes? Ou talvez simplesmente à necessidade de adaptar a universidade aos tempos modernos? Ou até à necessidade de atender prioritariamente a educação dos níveis mais básicos?

Sem embargo de que existam alguns destes elementos, eles não constituem, de modo algum, a explicação mais profunda. Esta deve ser procurada na crise que atingiu o sistema capitalista, em nível mundial, por volta dos anos 70. É na dinâmica do capital em crise, no modo como o capital enfrenta esta crise e na luta social que daí resulta, que vamos encontrar a resposta mais profunda a estas indagações.

É óbvio que, dada a limitação deste texto, não poderemos mais do que apontar as linhas gerais e essenciais desta problemática.

Tomemos como referência o período de 1945 a 1970. Neste período temos aquilo que se convencionou chamar, em sentido amplo, de “Estado de Bem-Estar Social”. Surgido já como resposta à crise de 1929, este baseava-se numa intensa intervenção estatal na economia, até de modo direto, numa forma de produção em massa e no “pleno emprego”. Estes e outros elementos tiveram como consequência o aumento da produção da riqueza e também um acesso maior da classe trabalhadora (em sentido amplo) a esta riqueza, tanto sob a forma de salários diretos como sob a forma de serviços públicos de melhor qualidade e de ampliação dos benefícios e direitos sociais. É certo que isto se deu principalmente nos países mais desenvolvidos, até porque há uma íntima relação entre o enriquecimento destes e o empobrecimento dos outros países, mas, de qualquer forma, também teve rebatimento nestes últimos.

No Brasil, esta é a época do chamado desenvolvimentismo, ou seja, de uma política que pretendia, baseada no desenvolvimento de setores estratégicos (metalurgia, eletricidade, comunicações, transportes, etc.), mas em associação com o capital estrangeiro, transformar o Brasil em um país desenvolvido. A intensificação das lutas populares, que punham em risco os interesses da burguesia, levou esta última a dar o golpe de 1964.

Período de 1970 aos nossos dias. Levado por causas diversas, mas especialmente pela saturação das demandas provocadas pela forma de produção em massa, pela conseqüente diminuição dos lucros das empresas e pelo acirramento das lutas sociais, o Estado de

Bem-Estar Social entra em crise. Intensifica-se a luta pela repartição da riqueza que se tornou mais escassa. A resposta do capital a esta crise é o que se passou a chamar de globalização.

Como se vê, a globalização não é uma mera questão de política econômica, técnica ou científica. Também não é um simples enfrentamento de problemas que afetariam de modo igual toda a humanidade. Ela é, antes de mais nada, na sua forma concreta, o resultado da luta de classes, a resposta do capital à diminuição dos seus lucros. Trata-se, essencialmente, de uma reconfiguração do sistema produtivo e, junto com isso, de uma redivisão das zonas mundiais de influência e de mudanças em todas as outras dimensões sociais, de modo a defender os interesses do capital e não de toda a humanidade.

O que caracteriza esta situação? Em primeiro lugar, temos uma extraordinária intensificação do desenvolvimento científico e tecnológico, com a conseqüente incorporação cada vez maior destas conquistas à produção econômica. Por sua vez, esta incorporação tem como resultado a diminuição do número de trabalhadores necessários.

Deste modo, todo o sistema produtivo sofre profundas alterações. Do lado das empresas, a intensa incorporação da ciência e da tecnologia à produção tem como resultado reestruturações internas, diminuição do quadro de pessoal, implantação da chamada “qualidade total”, introdução de novas sistemáticas de trabalho. Além disto, também aumenta a competição entre as empresas, tanto em nível nacional como internacional. Do lado do trabalho, temos o desemprego crescente, a diminuição do valor da força de trabalho e a exigência da chamada “requalificação” dos trabalhadores, com o fim de adaptar os que ainda são necessários à nova forma de produção.

O acirramento da competição entre as empresas faz com que o capital exija condições para uma mobilidade maior, à procura do melhor lugar para obter os seus lucros. É daí que nasce a chamada desregulamentação da economia e a demanda pela intensificação da privatização, permitindo às empresas privadas o acesso a setores que antes eram de domínio do setor público.

A desregulamentação da economia, por sua vez, caracteriza-se pela exigência de retirar do Estado e transferir para o mercado a condução direta do processo social; pela flexibilização das leis e normas que regem o movimento dos capitais; pela abertura (mas, apenas dos países periféricos, não dos centrais) das economias aos capitais estrangeiros; por inúmeras mudanças nas leis trabalhistas, para facilitar os interesses do capital; pela reforma do Estado, não para torná-lo simplesmente mais eficiente, mas para que seja mais

adequado à reprodução dos interesses da burguesia; e, finalmente, face aos graves problemas sociais que tudo isto acarreta, pelas chamadas políticas compensatórias.

Do ponto de vista político, assistimos neste período ao desmoronamento do chamado “socialismo real”, que, de fato, nada tinha a ver com socialismo; à formação dos blocos regionais; à redivisão das áreas de domínio no mundo e à instauração da hegemonia única e integral do império americano.

No Brasil, de 1964 a 1988, mais ou menos, temos o período da ditadura militar, no qual a burguesia busca dar continuidade ao projeto de nacionalismo associado ao capital internacional, especialmente norte-americano. Por uma série de causas, que não é possível abordar aqui, este projeto fracassou. Durante alguns anos a burguesia ficou sem um projeto e uma liderança unificadora. Este projeto e esta liderança unificadora começaram a ser gestados com Fernando Collor e plenamente explicitados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. As dificuldades de implementação que este projeto encontrou foram e estão sendo contornadas pelo capital, com uma esperteza que já demonstrara há anos na Europa, utilizando partidos que se proclamavam de esquerda, mas, que, na verdade, e contrariando as expectativas de milhões de pessoas, estão aprofundando as mesmas políticas. A tônica deste projeto era e continua a ser uma inserção inteiramente subordinada do Brasil no processo de globalização. Daí porque as verdadeiras autoridades são o FMI, o Banco Mundial e outras instituições internacionais, sob clara hegemonia dos interesses norte-americanos.

Em síntese, o que está em jogo não é a preocupação com um tipo de desenvolvimento que beneficie toda a humanidade. A lógica do capital simplesmente não permite isto. O que está em jogo é apenas a reprodução dos interesses da burguesia, ameaçados pela crise. E estes interesses devem ser defendidos com todas as armas – econômicas, políticas, ideológicas, culturais – inclusive com a violência mais aberta e brutal, mas, claro, sempre sob a capa da defesa dos interesses de toda a humanidade. Se, com isto, milhões de pessoas forem reduzidos à pobreza, à miséria, à degradação da vida e até à morte, tanto pior para eles, porque se tornaram inúteis. O importante é que os interesses do capital estejam a salvo.

2.2 Consequências gerais

Inúmeras e enormes são as consequências deste processo em curso.

Em primeiro lugar, uma intensificação sem precedentes do poder **do econômico** sobre todas as outras dimensões sociais. O que significa que tudo deve estar submetido, o mais direta e imediatamente possível, à lógica da produção mercantil. (Pense-se no que isto significa para o âmbito da política, do direito, da ciência, das artes, da imprensa, etc.). No âmbito da **educação**, em especial, isto significa que não há mais lugar para a produção de um tipo de saber (filosófico e científico) voltado para interesses mais gerais e não diretamente mercantis; para uma formação de personalidades humanamente mais amplas, críticas e multifacetadas.

Em segundo lugar, um extraordinário e crescente aumento das desigualdades sociais. A concentração de renda em poucas mãos nunca atingiu proporções tão grandes e aberrantes. Apesar da intensa produção de riqueza, o fosso entre uma minoria de ricos e uma imensa maioria de pobres aumenta cada vez mais.

Em terceiro lugar, um enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem. Desemprego, precarização do trabalho e da vida, miséria, pobreza, fome, violência, drogas, doenças, marginalização e exclusão social, degradação da natureza, etc.

Em quarto lugar, ao nível das relações sociais:

- exacerbação do individualismo, levando as pessoas a perder o sentido da coletividade e a preocupar-se apenas com os seus problemas particulares e imediatos;

- sensação de isolamento e de impotência face ao movimento avassalador de uma estrutura, que parece impossível de ser enfrentado e modificado;

- desmobilização social, especialmente quanto à participação nas lutas sociais, levando ao conformismo e à busca de alternativas restritas apenas aos seus interesses particulares imediatos;

- perda de um sentido maior de vida, reduzindo-a um cotidiano cinzento e limitado;

- busca de soluções esotéricas para os problemas, por falta de compreensão da lógica responsável pela sua produção e de soluções que tenham como base a própria atividade humana.

Em quinto lugar, um enorme desenvolvimento científico e tecnológico. Não há como negar os grandes avanços realizados em inúmeras áreas relativas à natureza. Contudo, também não há como negar que estes avanços não têm se refletido na melhoria da vida de todas as pessoas, mas apenas das que fazem parte das classes dominantes.

2.3 Tendências atuais

Parece-nos que são duas as tendências atuais. A primeira, de longe a mais forte, é a continuidade e o aprofundamento da política neoliberal. Em resumo, esta significa a redução de todas as dimensões sociais, direta e imediatamente, à lógica mercantil, sendo descartado tudo o que não puder se enquadrar nela, sejam pessoas ou instituições.

A segunda é a resistência a esta lógica perversa. Esta resistência, ainda que de modo incipiente e complexo, tem se manifestado de várias formas, no âmbito internacional. Mas, também se manifesta nas lutas sociais, econômicas e não econômicas, que se desenvolvem no interior de cada país. Infelizmente, essa resistência ainda é marcada por um forte caráter reformista. Vale dizer, a tendência principal, no interior dela, ainda é de buscar um caminho que signifique a humanização do capitalismo, a melhoria desta forma de sociabilidade, sem perceber que o capital, por sua própria natureza e lógica, é desumano e tende a intensificar, cada vez mais, os seus aspectos mais perversos.

É no interior destas lutas de resistência que se situa a nossa greve. É no interior do embate maior entre os interesses do capital em crise, que brutaliza cada vez mais a vida da humanidade, e os interesses do trabalho emancipado, única perspectiva capaz de abrir novos e superiores horizontes para toda a humanidade, que a nossa luta ganha todo o seu sentido.

Com tudo isto, fica claro que não se trata nem de falta de recursos nem de qualquer outro motivo pontual. Trata-se de uma clara política de destruição da universidade pública e gratuita, pois isto, para o capital, é uma necessidade absoluta para a defesa dos seus interesses.

Por isso mesmo, lutar por uma universidade pública e gratuita, pela sua ampliação, pela sua melhoria e pelo acesso cada vez mais amplo da população a ela é lutar pelos interesses daqueles que realmente produzem a riqueza (os trabalhadores), mas não têm acesso a ela, é lutar por uma vida efetivamente digna para a imensa maioria da população brasileira.

Este, certamente, será um caminho longo e difícil. É o que mostram claramente os últimos acontecimentos, tanto internacionais como nacionais. Porém, a nosso ver, levar adiante a luta, conferindo a ela um caráter cada vez mais claramente anti-capitalista, é a única alternativa para aqueles que pretendem contribuir para a construção de uma forma de sociabilidade autenticamente humana.



OBRAS PUBLICADAS PELO INSTITUTO LUKÁCS

Abaixo a Família Monogâmica!, de Sérgio Lessa

Educação Contra o Capital, de Ivo Tonet

Indivíduo e Sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács, de Gilmaisa Macedo da Costa

Marx, Mézáros e o Estado, de Edivânia Melo, Maria Cristina Soares Paniago (Org.) e Mariana Alves de Andrade

Mészáros e a Incontrolabilidade do Capital, de Maria Cristina Soares Paniago

Mundo dos Homens: trabalho e ser social, de Sérgio Lessa

Proletariado e Sujeito Revolucionário, de Ivo Tonet e Sérgio Lessa

Racismo e Alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial, de Uelber B. Silva

Serviço Social e Trabalho: porque o serviço social não é trabalho, de Sérgio Lessa

Sobre o Socialismo, de Ivo Tonet

Trabalho, Educação e Formação Humana Frente à Necessidade Histórica da Revolução, de Edna Bertoldo, Luciano Accioly Lemos Moreira, Susana Jimenez (Orgs.)

Uma “Nova Questão Social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje, de Edlene Pimental