

Ivo Tonet

EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL

© do autor

Creative Commons - CC BY-NC-ND 3.0

Diagramação: Enio Francisco Rosa e Estevam Alves Moreira Neto

Revisão: Talvanes Eugênio Maceno e Estevam Alves Moreira Neto

Capa: Luciano Accioly Lemos Moreira

Catálogo na fonte

Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács

Biblioteca responsável: Fernanda Lins

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 ed. revista: Instituto Lukács, 2012

3ª ed. ampliada:

Ivo Tonet

EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL

3ª edição ampliada

São Paulo, 2016



Sumário

Prefácio de <i>Susana Jimenez</i>	7
Prefácio à Terceira 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?.....	59
5. Educação e Formação Humana.....	73
6. Universidade Pública: o Sentido da Nossa Luta.....	85
7. Educação e Ontologia Marxiana.....	93
8. Educação e Revolução.....	109
9. Interdisciplinaridade, Formação e Emancipação Humana.....	123
10. Atividades Educativas Emancipadoras.....	141

11. O Grande Ausente e os Problemas da Educação.....	157
12. Educação e Meio Ambiente.....	169

Prefácio

O livro que temos o privilégio de prefaciар 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 Terceira Edição

Esgotada a segunda edição, julgamos oportuno fazer uma terceira edição ampliada. 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, novembro de 2013

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 compõe a natureza essencial do ser social, tem-se, sobre pressupos-

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!

tos 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 volta-

das 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 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 apañada 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 necessidades 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 necessida-

de 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 consequência 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 consequência, 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. *Adens 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 espriam 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 conseqüência 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 conseqüência, 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 trabalho do produtor pelo capitalista. Vale enfatizar que esta

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.

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 incontrolabilidade 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 incontrolabilidade 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 rebate 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*. Maceió, 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 HDLivos, 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 excursus 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

pendar 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 pretenda 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 fracasso 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 produtivas que permita a criação de bens suficientes para o atendimen-

to 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, começaria 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 autêntica 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 à 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 formação integral do indivíduo, e mais ainda quando se trata de todos os indi-

vídus, 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 re-

alidade 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.

Antes que alguém possa pensar que isso significa qualquer tipo

¹⁴ A 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.

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 realidade social como um momento de uma totalidade maior em processo,

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.

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 os seus aspectos positivos e a sua importância na história da huma-

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.

nidade, 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 conseqüências 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 nortearão 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 à 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, matrizado 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. Exatamen-

¹⁸ Infelizmente, dada a limitação do espaço, não 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.

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

Diferentemente destas 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 fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, via políticas educacionais, currículos, programas, métodos e outras atividades julgados

¹⁹ Sobre a categoria do trabalho, ver: G. Lukács: *Ontologia dell'Essere Sociale*, v. IP 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*.

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), então 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 económico-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 espírito que é privilegiado. Mesmo quando, como entre os gregos e ro-

manos, 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 a sua sobrevivência até deviam, ter acesso ao patrimônio material

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

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.

Curiosamente, mas não por acaso, na sociedade burguesa, essa

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

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 inte-

gral 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 do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas.

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

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 incidível 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 possível, 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 repõem 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, muitas pessoas se perguntam: A que se deve uma tal política de reconfi-

guração 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.



Educação e Ontologia Marxiana

Introdução

Nosso objetivo, nos limites desse texto, é sinalizar uma determinada abordagem do fenômeno da educação a partir do ponto de vista de Marx. Trata-se, pois, em primeiro lugar, de esclarecer qual seja esse ponto de vista.

A busca pela compreensão marxiana da questão da educação pode seguir dois caminhos. O primeiro: considerando que Marx não escreveu nenhuma obra específica sobre a questão da educação, tratar-se-ia de rastrear, nas suas obras, as passagens em que ele se refere a esta problemática. O segundo: buscar, em primeiro lugar, a arquitetura mais geral do pensamento de Marx, para, em seguida, apreender o sentido da atividade educativa no interior desse quadro arquitetônico. Como essa arquitetura mais geral significa uma teoria geral do ser social, esse caminho implicaria, em primeiro lugar, a resposta à pergunta pela natureza geral e essencial do ser social. Só num segundo momento é que se buscaria a resposta acerca da natureza da educação.

A maioria dos autores segue o primeiro caminho, que parece o mais óbvio. Nada parece mais razoável do que partir do que o próprio autor disse, mesmo que isso não represente uma reflexão específica e acabada sobre o tema.

No entanto, esse caminho apresenta um sério inconveniente. Trata-se dos problemas causados pelas várias interpretações do pensamento de Marx. Como encontrar o sentido o mais fidedigno possível das afirmações de Marx? Sabe-se que a obra desse autor deu origem a várias interpretações desde a sua elaboração até os dias atuais. E que essas interpretações fazem “escola”, ou seja, sinalizam um caminho

ao qual se filiarão outros leitores de Marx. O problema é que, a nosso ver, a maioria dessas interpretações e especialmente aquela que se tornou predominante – a da Segunda Internacional – (para nem falar da completa contrafação que é o stalinismo), não apreendeu o que constitui a novidade mais radical do pensamento desse autor e que o demarca como uma perspectiva essencialmente nova em relação ao padrão científico-filosófico moderno. Referimo-nos ao seu caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário.

Mesmo quando essas características eram afirmadas, seu conteúdo tinha, no máximo, um sentido político, enfatizando a existência de classes sociais, da luta de classes, do caráter de classe dos fenômenos sociais, da necessidade da revolução, etc. Porém, a fragilidade dessa interpretação salta aos olhos. Na medida em que houvesse um fracasso do processo revolucionário, a teoria que o sustentava fatalmente se veria acusada de falsidade. E foi isso exatamente que aconteceu e que levou muitíssimos marxistas a abandonarem essa teoria como algo ultrapassado e inservível ou então a mesclá-la com outras vertentes (fenomenologia, existencialismo, analítica, estruturalismo, etc.) na tentativa de revitalizar e “salvar” Marx.

De um modo ou de outro, as leituras que começam por buscar na obra de Marx o que ele disse especificamente sobre a problemática da educação (e isso se dá também em relação a outros temas) são tributárias dessas interpretações que não apreenderam o caráter essencial do pensamento de Marx. Ora, o que caracteriza esse pensamento, no que concerne à problemática do conhecimento, é a regência do objeto²⁵ e não apenas uma inter-relação entre sujeito e objeto. Desse modo, toda vez que, de alguma maneira, essa regência do objeto é abandonada ou é desconhecida, entra em cena a centralidade do sujeito. Vale dizer, sempre que o objeto, na sua integralidade, perde a primazia e, com isso, a sua lógica própria, é o sujeito que detém a prioridade e, portanto, começa a “construir” o objeto. Com isso, é o sujeito que imputa ao objeto – e esse objeto pode ser o pensamento de determinado autor – a lógica que está na sua (do sujeito) cabeça.

Ora, é exatamente a essa prioridade atribuída ao sujeito que marca a perspectiva moderna e é a ela que o pensamento de Marx se opõe com mais intensidade. Abandonada a prioridade ontológica do ser, da realidade objetiva, cada intérprete está livre para atribuir

²⁵ Regência do objeto significa que este tem uma lógica própria, resultante da atividade humana que o criou e que, por isso mesmo, o sujeito, para conhecê-lo, deve capturar essa lógica e não impor-lhe qualquer uma a seu bel-prazer.

ao pensamento de Marx o sentido que achar, em muitos casos com honestidade intelectual, mais correto. Infelizmente, foi isso que aconteceu também com a maioria dos seguidores de Marx. Como, porém, não se trata apenas de uma questão teórica, mas também prática, os resultados, para a luta social, são extremamente danosos, pois sempre desembocam ou no voluntarismo ou no reformismo.

Em resumo, podemos dizer que a ampla maioria das interpretações do pensamento de Marx, embora com enormes diferenças entre si, são marcadas pela mudança da centralidade do objeto para a centralidade do sujeito, quanto à questão do conhecimento, e pela perda da centralidade do trabalho em favor da centralidade da política, na ação prática.²⁶

Por isso, entendemos que o segundo caminho é o mais adequado e o mais produtivo.

Este caminho começa por identificar o que caracteriza, mais essencialmente, o pensamento de Marx. Vale dizer, o que o identifica não apenas como um grande pensador, entre outros, mas como alguém que instaurou uma concepção de mundo (de conhecimento e de ação prática) radicalmente nova.²⁷ Em seguida, partindo-se desse fio condutor, pode-se compreender o conjunto da obra – com seus acertos e erros, correções e aprofundamentos – os vários temas nela tratados e, mais ainda, compreender qualquer fenômeno social, mesmo aqueles não tratados por ele, com base nos fundamentos metodológicos por ele estabelecidos.

A nosso ver, o que marca, mais essencialmente, o pensamento de Marx, é o seu caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário. Como, porém, esses conceitos não são unívocos e nem tem um sentido óbvio, é importante esclarecer o seu conteúdo. Quando se fala em crítica radical, caráter revolucionário tende-se, imediatamente, a imprimir a essas palavras um sentido político. Mas, para Marx, o sentido desta radicalidade, antes de ser político ou ético, é ontológico. Quer dizer, é a identificação da natureza própria do ser social que lhe permite alcançar a raiz desse mesmo ser. Essa identificação das determinações essenciais e gerais do processo de tornar-se homem do homem é que vai lhe permitir compreender de maneira

²⁶ A respeito da natureza ontológica do método de Marx e das relações entre ontologia e metodologia ver, de J. Chasin, *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica* e de I. Tonet, A questão dos fundamentos. In: TONET, I., *Educação, cidadania e emancipação humana*.

²⁷ A esse respeito ver no nosso artigo *Marxismo para o século XXI*, in: TONET, I. *Em defesa do futuro*.

inteiramente nova a história da humanidade e fazer a crítica do sistema social regido pelo capital. E é essa mesma identificação que lhe permite, ao compreender a natureza do processo histórico-social e fazer a crítica do capital, vislumbrar a possibilidade – real e não meramente volitiva – de uma forma de sociabilidade para além dele e humanamente superior a ele. Aí reside o seu caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário. E esse caráter de modo nenhum é infirmado pelos fracassos nas tentativas de efetivar a superação do capital.

Em conseqüência disso, a reflexão sobre a problemática da educação deve ser precedida, necessariamente, de uma teoria geral do ser social ou, como Lukács a denominou, de uma ontologia do ser social. Só na medida em que se responder à questão “o que é o ser social” é que se poderá responder satisfatoriamente a pergunta “o que é a educação”, já que esta é apenas um momento do ser social em seu conjunto.

Como se pode ver não se trata de menosprezar o que o autor disse explicitamente a respeito de alguma questão. O que ele afirmou explicitamente é sem dúvida é importante. Mas, para compreender a problemática em questão é mais importante começar partindo dos pressupostos em que o próprio autor se baseia e, deste modo, também por este caminho, apreender o sentido do que foi explicitamente afirmado por ele. O que importa, pois, a nosso ver, não é tanto o que Marx disse, mas o que pode ser dito a partir dos pressupostos por ele estabelecidos.

1. Breve esboço da ontologia marxiana do ser social

Em função do que foi exposto acima é que começaremos por apresentar um breve esboço dessa teoria geral do ser social.

Sabemos que essa abordagem é extremamente controversa e rejeitada no interior do próprio marxismo. Impossível discutir, aqui, uma questão de tão grande complexidade. Já fizemos alusão a isso em outros escritos nossos. Um desenvolvimento maior dessa problemática poderá ser encontrado nas obras do seu máximo representante, G. Lukács, mas também de Mészáros, Tertulian, Chasin, C. N. Coutinho, José Paulo Netto, Celso Frederico e Sérgio Lessa.²⁸

²⁸ Sobre essa temática ver, de G. Lukács, *Ontologia dell'Essere Sociale; Prolegômenos para uma ontologia do ser social; As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. De N. Tertulian, *Uma apresentação à ontologia do ser social de Lukács; La rinascita dell'ontologia: Heidegger, Hartmann e Lukacs*. De J. Chasin, *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. De C. N. Coutinho, *Lukács, a ontologia e a política*. De C. Frederico, *O jovem Marx: as origens da ontologia do ser social*. De S. Lessa,

Entendemos, na esteira de G. Lukács, que o pensamento de Marx se instaura como uma ontologia do ser social, isto é, como a explicitação dos lineamentos mais gerais dessa nova forma de ser que se denomina ser social. Em resumo, trata-se da resposta à pergunta: o que é o ser social; quais são as determinações mais gerais dessa forma de ser que o distinguem radicalmente das formas naturais do ser.

A resposta a essa questão é condição imprescindível para evitar a regência da subjetividade no processo de conhecimento. Vale dizer, é a resposta a essa questão que, garantindo a existência de uma lógica própria do objeto, impede que o sujeito do conhecimento lhe atribua uma lógica proveniente da sua própria cabeça.

Do mesmo modo, é a resposta a essa questão que permite evitar, no plano da ação prática, tanto o agir voluntarista, que menospreza as determinações objetivas, quanto a atividade reformista, que torna o sujeito caudatário de uma forma dada da realidade.

Contraopondo-se à concepção idealista da história, Marx e Engels, n^o *A Ideologia Alemã*, afirmam que o seu ponto de partida para compreender a história é real, concreto, empiricamente comprovável. Segundo eles (1984, p. 26) este ponto de partida *São os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida...* Afirmam, também eles que, ao examinar esses indivíduos, constata-se, com facilidade, que o ato mais fundamental que eles devem realizar, para poderem existir, é a transformação da natureza, ou seja, o ato do trabalho.

Deste modo, o ato do trabalho comparece como sendo aquele que funda o ser social. Aquele no qual se encontra a raiz do ser social.

Em *O Capital*, Marx explicitará que trabalho é um intercâmbio entre o homem e a natureza através do qual são produzidos os bens materiais necessários à existência humana. E que este intercâmbio, uma necessidade eterna da humanidade, é uma síntese entre subjetividade e objetividade, vale dizer, entre consciência e realidade objetiva natural. Segundo Marx, projetando antecipadamente na consciência o fim a ser atingido e agindo de modo intencional sobre a natureza, o homem produz uma nova realidade, radicalmente diferente daquela natural. Trata-se da realidade social. Observa Marx, também, que, ao transformar a natureza, o homem se transforma a si mesmo. Deste modo, o homem não produz apenas os objetos externos, mas também se produz a si mesmo e as suas relações sociais.

Da constatação de que o trabalho é o ato ontológico-primário

do ser social segue-se, como consequência lógica, que este é radicalmente histórico e radicalmente social. Radicalmente histórico porque tudo o que compõe o ser social, inclusive a essência humana, é criado ao longo desse processo. Vale dizer, não há nenhuma parte que integre o ser social que seja de origem divina ou puramente natural. Radicalmente social porque tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana. Tudo é resultado da atividade social dos homens.

Se levarmos em conta que, para as concepções grega e medieval, o mundo humano tinha um caráter a-histórico e não era visto com resultado da atividade dos próprios homens, ver-se-á a enorme importância dessa constatação.

A análise da categoria do trabalho também permite ver como se dá a relação entre subjetividade e objetividade. A relação entre essas duas categorias é da maior importância para compreender a realidade social.

Como se pode ver ao longo da história do pensamento ocidental, a subjetividade – o espírito, o pensamento, a razão, a consciência – sempre foi privilegiado na definição da especificidade do ser humano. A definição clássica é de Aristóteles: o homem é um animal racional.

Compreende-se esse modo de pensar. Ele é resultante, de um lado, da imaturidade do ser social, ou seja, do fato de que até o século XIX, até a plenitude da revolução burguesa, a realidade social ainda não se apresentava como plenamente social. Por isso mesmo, parecia que o que distinguia o ser social do ser natural era simplesmente a racionalidade. De outro lado, esse modo de pensar também é resultante da divisão social do trabalho – manual versus intelectual – que atribuía ao segundo a especificidade do humano.

Esse privilegiamento da racionalidade do espírito – consequência da divisão social do trabalho – era, por sua vez, invertido, transformando-o na causa daquela divisão. Aos detentores de maior “quantidade” de espírito, eram atribuídas as tarefas de ocupar-se das atividades espirituais, ao passo que àqueles menos aquinhoados caberia ocupar-se das atividades materiais.

Marx, contudo, ao analisar o ato que funda o ser social – o trabalho – constata que este é uma síntese entre subjetividade e objetividade, entre consciência e realidade objetiva. E esta síntese é realizada pela atividade prática. De modo que, para ele, o que caracteriza essencialmente o ser social, o que o demarca frente ao ser natural, não é apenas a racionalidade, mas a práxis, ou seja, uma atividade

que, articulando as categorias da subjetividade e da objetividade, dá origem a um novo tipo de ser, que é precisamente o ser social.

Com isso fica demonstrado que a divisão entre trabalho manual e intelectual nada tem de natural. Pelo contrário, é resultado de uma determinada forma de relacionamento que os homens estabelecem entre si no processo de transformação da natureza.

Contudo, o trabalho, embora seja fundante, é apenas um dos momentos da realidade social. Além dele, muitos outros momentos fazem parte dela. Alguns, como a socialidade, a linguagem, a educação, o conhecimento integrarão o ato do trabalho desde o seu momento mais original. Outros surgirão na medida em que, a partir do incremento das forças produtivas, a sociedade se tornar mais complexa, exigindo outras atividades que não aquelas voltadas à produção dos bens materiais. A natureza dessas atividades e sua função social sempre dependerá da natureza da demanda a ser satisfeita.

O que importa assinalar, aqui, é que o trabalho é a única categoria cuja função social é a produção dos bens materiais necessários à existência humana. Nenhuma das outras atividades humanas tem essa função. Por isso mesmo, nenhuma dessas outras atividades é trabalho. Desnecessário dizer que, ao se afirmar isso, não se está fazendo nenhuma valoração, mas apenas uma constatação de natureza ontológica.

É, portanto, a partir do trabalho que surgem todos esses outros momentos da realidade social. Cada um com uma natureza e uma função próprias na reprodução do ser social. Deste modo, podemos dizer que entre o trabalho e as outras atividades existe uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca. Dependência ontológica de todas elas em relação ao trabalho, pois este constitui o seu fundamento. Autonomia relativa, pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho. Determinação recíproca, pois todas elas, inclusive o trabalho, se relacionam entre si e se constituem mutuamente nesse processo.

Na esteira de Lukács, pensamos que o que caracteriza mais acen-tuadamente a teoria marxiana não é a sua ênfase na importância da economia, mas na categoria da totalidade. Esta categoria significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade. E,

por isso mesmo, uma teoria geral do ser social é condição imprescindível para o conhecimento de qualquer parte dessa totalidade.

Considerando, pois, que o ser social é uma totalidade em processo, é sempre preciso buscar a gênese e a função social de qualquer parte que se deseje conhecer. Esclareçamos que por gênese se entendem não apenas suas origens históricas, mas, sobretudo, sua origem ontológica, ou seja, o fundamento a partir do qual se entifica determinado fenômeno. Também esclareçamos que função social significa a função que esta determinada parte desempenha na reprodução do ser social. É buscando a gênese e a função social que se descobre sempre a natureza mais íntima de determinada parte da realidade social.

2. Trabalho e educação

Se, então, examinarmos o ato do trabalho mais de perto, veremos que sua realização implica imediatamente algumas outras categorias. Em primeiro lugar, a socialidade. O trabalho é sempre um ato social. Por mais que ele seja realizado por um indivíduo só, inteiramente isolado, sua natureza é sempre social. Como diz Marx (1989, p. 195):

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc. uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com outros, sou social, porque é enquanto homem que realizo tal atividade. Não é só o material da minha atividade – com o também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é atividade social.

Em segundo lugar, a linguagem. Toda atividade social implica comunicação, coordenação de atividades. Por isso a linguagem, não importa sob que forma, se faz presente já neste primeiro momento do trabalho.

Em terceiro lugar, a educação. À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disto é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limi-

tada) da vida social.

Esta abordagem deixa muito clara a distinção essencial entre trabalho e educação. Como já vimos antes, trabalho é a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Só ele tem a função social de produzir os bens materiais necessários á existência humana. A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho.

Desnecessário observar que a afirmação de que educação não é trabalho não implica nenhuma valoração entre essas categorias, mas apenas a constatação de um fato ontológico. Trata-se, aqui, apenas, de deixar clara a natureza fundante da categoria do trabalho e a natureza fundada da categoria da educação. Veremos, mais adiante, que essa distinção é da maior importância.

Além disso, o exame do ato do trabalho também nos permite constatar que o ser social é composto de dois pólos: o pólo da singularidade e o pólo da universalidade. O indivíduo humano singular não é apenas um representante de uma espécie. Ele não se confunde com a espécie. Ele tem um estatuto que ao mesmo tempo o distingue e o faz membro da espécie humana. No centro dessa questão está o processo de individuação, ou seja, o processo em que aquele ente singular, com potencialidades de se tornar humano, passa do ser meramente em-si ao ser-para-si.

Mas, esses dois pólos não são coisas fixadas de uma vez para sempre. |A constituição desses dois pólos é um processo que se desenvolve concretamente ao longo de toda a história humana, tanto no sentido geral como individual. Por um lado, o pólo universal, genérico, se constitui como um patrimônio que resulta da atividade dos indivíduos e que se objetiva de muitas formas. Por outro lado, o pólo da singularidade, os indivíduos, se constitui na medida em que esses indivíduos se apropriam desse patrimônio genérico. Disto resulta que nascemos com potencialidades para nos tornarmos indivíduos humanos, mas não nascemos já como indivíduos humanos. Tornamo-nos indivíduos humanos na medida em que nos apropriamos do patrimônio humano universal.

É neste processo de nos tornarmos membros do gênero humano que a educação tem um papel importantíssimo. No seu sentido mais geral, a educação cumpre a função de permitir aos indivíduos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social.

Pode-se, deste modo, perceber, que a educação tem um papel

fundamental na reprodução do ser social. Como diz Lukács (1981, p. 153):

Toda sociedade demanda dos seus próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento, etc; contudo, duração, etc. da educação em sentido estrito são conseqüências das necessidades sociais surgidas.

Neste preciso sentido, a educação tem um caráter conservador, ou seja, contribui para conservar o patrimônio humano já ameaçado. Por isso mesmo, esse caráter conservador tem um sentido positivo.

Já aqui pode-se perceber que o sentido da educação não é determinado por ela mesma. Vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade. Nesses vários níveis se decide a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação.

Temos, então, aqui, um exemplo daquela relação de que falamos acima entre o trabalho e os outros momentos da totalidade social e de todos os momentos entre si. Dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto diferentes do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc.

Essa maneira de considerar as coisas nos permite evitar tanto a superestimação quanto a subestimação da educação. Na medida em que fica clara a distinção entre trabalho e educação; na medida em que fica claro que educação não é trabalho; na medida em que fica claro que o trabalho é a categoria fundante do ser social e, portanto, também fundamento de qualquer forma de sociabilidade, não resta a menor dúvida de que é a ele e não à educação que pertence a

centralidade no processo de transformação da sociedade. Como esta centralidade se manifestará dependerá de cada forma social concreta.

3. Educação e sociedade de classes

Ao examinar o processo social a partir desses pressupostos, podemos perceber a enorme e essencial diferença entre a educação nas comunidades primitivas e nas sociedades de classes.

Nas comunidades primitivas, essa mediação entre os homens (educação), com a função a que nos referimos acima, era uma tarefa que competia a toda a comunidade, e não a alguns especialistas, e atendia a todos os indivíduos. Como não havia divisão social do trabalho, também não existia divisão da educação que favorecesse determinados grupos sociais.

A entrada em cena da propriedade privada e, com ela, das classes sociais, da exploração do homem pelo homem, da divisão social do trabalho e da alienação, teve conseqüências enormes para a humanidade. A própria natureza do ser social sofreu profundas mudanças. A sociedade deixou de ser uma comunidade, no sentido forte do termo, para converter-se em uma realidade social cindida, no seu interior, em grupos sociais antagônicos. A divisão social do trabalho separou os homens entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente. Daí, também, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e o privilegiamento do segundo em relação ao primeiro.

Dessa divisão social do trabalho, ou seja, do fato de que o trabalho não mais é dividido de forma consciente entre os membros de uma comunidade, como nas formas sociais primitivas, mas é imposto aos indivíduos por um processo social que escapa ao controle deles, resulta esse poder estranho e hostil ao homem que Marx chama de alienação. Os poderes humanos sociais, objetivados, se transformam, por esse meio, em forças estranhas, poderosas, hostis e que passam a dominar a vida humana.

Como conseqüência dessa profunda transformação no processo de trabalho, todos os aspectos da vida social sofrerão enormes mudanças. As atividades humanas já existentes serão modificadas e outras surgirão para fazer frente a novas exigências. No caso da educação, ela será “privatizada”, vale dizer, organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes. Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas

(a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria).

Essa desigualdade de educação era muito claramente perceptível nos sistemas escravista e feudal, porque em ambos a desigualdade social era admitida como algo natural. Porém, a sociedade burguesa se ergue proclamando – teoricamente – a igualdade natural de todos os seres humanos. Como decorrência, o acesso à educação também deveria ser um direito a ser universalmente atendido. Ignoravam os teóricos burgueses, que essa exigência de universalização era uma demanda da lógica do capital e não de uma razão que expressaria a autêntica natureza humana. Ignoravam esses teóricos, também, que o capital, por sua própria natureza, implica uma relação indissolúvel entre desigualdade real e igualdade formal. Que a desigualdade real, gerada na matriz do ser social, que é o trabalho, também é o momento fundante dessa forma de sociabilidade. E que, por isso mesmo, a igualdade nunca pode ultrapassar os âmbitos jurídico e político. Essa ignorância os impedia também de compreender que a própria universalização teria que ser, necessariamente, desigual, tanto no seu alcance efetivo como nos seus conteúdos. Uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela.

Essa ignorância era compreensível e desculpável num momento em que o capital, ainda imaturo, impedia que sua lógica fosse conhecida e ainda menos admitida como o pólo regente da vida social. Porém, hoje, que a plena maturidade do capital deixa à vista o seu caráter fundante e a sua natureza desigualitária, essa ignorância é indesculpável; ela assume claramente o caráter de uma falsa consciência socialmente necessária. E, diga-se de passagem, essa falsidade nem sempre está isenta de intencionalidade. Isso porque a combinação de determinados pressupostos, típicos das perspectivas moderna e “pós-moderna” de cientificidade, e de interesses não confessados, pode propiciar aos teóricos interessantes ganhos de prestígio e de pecúnia,

Essa ignorância, por sua vez, levou a teoria educacional burguesa, como veremos, a se enredar numa contradição cada vez mais insolúvel até os dias de hoje.

As teorias tradicionais da educação partem desse pressuposto. A educação é um direito natural universal. Portanto, impedir o acesso

a ela é colocar obstáculos á realização da natureza humana. Como expressa muito bem Kant (1985, p. 110):

Um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento (Aufklärung). Mas, renunciar a ela, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade.

Mas, como vimos antes, também, as concepções modernas expressam, sem o saber, aquela divisão social do trabalho que privilegia o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Por isso mesmo, a educação é vista como um processo de aperfeiçoamento do espírito humano, da subjetividade, exatamente porque o que define o ser humano é a sua interioridade. Que a possibilidade de uma educação efetiva do ser humano implique, ao mesmo tempo, a construção de um mundo objetivo também humano não é sequer vislumbrado por essa teoria.

Por outro lado, a sociedade burguesa também nasce e se configura tendo como eixo o indivíduo singular. É pressuposto basilar dela que o indivíduo precede ontologicamente a sociedade de modo que o que cada um será vai depender do seu esforço e desempenho individual.

Deste modo, a igualdade natural de todos assegura a cada um, em princípio, o acesso a esse direito natural universal que é a educação. Mas, a efetivação desse acesso dependerá das qualidades de cada um e do seu desempenho pessoal. Daí porque a comprovação prática da superioridade espiritual de qualquer indivíduo medir-se-á pelo sucesso na aquisição de propriedades porque estas são a expressão máxima das forças humanas manifestadas através do trabalho.

Em conseqüência disso, a teoria educacional burguesa se vê enredada em uma contradição insolúvel entre o discurso e a realidade objetiva. Ela enfatiza a universalidade do direito à educação e a necessidade da formação integral do ser humano. No entanto, o processo real, objetivo, impede o acesso universal à educação e desmente a possibilidade de uma formação integral. Incapaz de compreender a relação íntima entre subjetividade e objetividade, essa teoria torna-se um discurso vazio, mas convenientemente funcional à reprodução dos interesses das classes dominantes.

O que a teoria educacional burguesa, nas suas mais variadas expressões não pode ver, por causa do seu caráter de classe, é a uniteriedade que caracteriza o ser social e as conseqüências unilateralizantes da divisão social do trabalho. Ao privilegiar o espírito, a ra-

cionalidade, a subjetividade, essa teoria se torna incapaz de perceber que o ser humano é uma totalidade composta, em unidade indissolúvel, de subjetividade e objetividade. Isso significa, precisamente, que subjetividade (mundo interno) e objetividade (mundo externo) não podem ser pensadas de modo separado. Há uma determinação recíproca entre esses dois momentos, e especialmente uma determinação ontológica do segundo sobre o primeiro, o que implica a impossibilidade de desenvolver de maneira integral e harmoniosa o mundo interno (intelecto, sensibilidade, valores, comportamentos, etc.) sem, ao mesmo tempo, configurar um mundo externo de modo integral e harmonioso. Dito de outro modo, onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano.

Como vimos antes, é a Marx que se deve essa descoberta de que o ser social é uma síntese entre subjetividade e objetividade; que, ao transformar e criar o mundo externo o homem também se transforma e se cria a si mesmo. A dissociação entre esses dois momentos, resultado da divisão social do trabalho, refletiu-se na teoria como unilateralidade, como incapacidade de perceber que a formação integral do indivíduo implica, necessariamente, a construção de um mundo objetivo, um mundo de relações sociais harmoniosas.

Por isso mesmo, as teorias educacionais burguesas, que são a ampla maioria, vêm ampliar-se, cada vez mais, o fosso entre o discurso e a realidade objetiva. Enquanto o discurso enfatiza o direito de todos à educação e a necessidade de uma formação integral, a realidade objetiva, ao ser regida pela lógica do capital, põe sempre mais obstáculos à efetivação desse direito e à possibilidade de uma educação integral e harmoniosa. A transformação, cada vez mais ampla e intensa, da educação em uma mercadoria, que, portanto, só pode ser adquirida por quem pode pagar por ela, mostra sempre mais que é a lógica da reprodução do capital que impõe os fins dominantes que a organizam. Vale enfatizar que, apesar de dominantes, estes não são e nem podem ser os fins únicos e absolutos. Dada a natureza contraditória do capital, seu antagonista mais radical, que é o trabalho, estabelece outros fins, inteiramente diferentes. Estes fins sinalizam para uma autêntica formação humana, integral, de todos os indivíduos. Mas, a condição imprescindível para isso, é a supressão completa da sociabilidade capitalista. Somente uma forma de sociabilidade em que já não exista propriedade privada, exploração do homem pelo homem e alienação pode propiciar aos indivíduos uma verdadeira formação integral porque somente então ser verifi-

cará aquela harmonia entre mundo objetivo e mundo subjetivo.

Concluindo

É nossa convicção, já fundamentada em outros textos, que Marx instaurou uma forma radicalmente nova de produzir conhecimento sobre a realidade social. Que ele lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de história. E que estes fundamentos se consubstanciam naquilo que Lukács chamou de ontologia do ser social. A partir desses fundamentos é possível abordar qualquer fenômeno social.

Essa afirmação não implica, de modo nenhum, a desqualificação dos modos anteriores de conhecimento. Apenas afirma que o modo instaurado por Marx é o que a humanidade tem de mais elevado à sua disposição em termos de conhecimento da realidade social. Isso também não significa nenhum dogmatismo, nenhuma sacralização dos resultados a que Marx chegou a partir desses mesmos fundamentos. Pelo contrário, é a partir deles que se podem avaliar esses próprios resultados.

No caso da educação, pensamos que a compreensão dessa esfera da atividade humana implica, necessária e previamente, essa ontologia do ser social, já que é só no interior dessa totalidade que o seu sentido poderá ser plenamente apreendido.

Referências Bibliográficas

CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. In: TEIXEIRA, J. F. S. *Pensando com Marx*. São Paulo, Ensaio, 1995.

KANT, I. *Immanuel Kant – Textos Seletos*. Petrópolis, Vozes, 1985.

LUKÁCS, G. *Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma, Riuniti, 1981, v. II.

MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo, Hucitec, 1984.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa, 1989.

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

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

TONET, I. *Educação contra o capital*. Maceió, Edufal, 2007



Educação e Revolução

Um dos grandes problemas que, a nosso ver, marcou a luta pela superação do capitalismo, nestes últimos cento e cinquenta anos, foi a mudança da centralidade do trabalho para a centralidade da política²⁹. Esta mudança se deu tanto a partir do caminho reformista quanto do caminho revolucionário. E significou, em resumo, a atribuição ao Estado da tarefa de ser o protagonista da transformação revolucionária do mundo.

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

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

²⁹ Ver, a esse respeito, o livro de I. Tonet e A. Nascimento: *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*.

1. Da centralidade do trabalho à centralidade da política

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

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

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

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

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

Também como conseqüência da posição do trabalho como fundamento do ser social, a classe proletária por ser, no capitalismo, a produtora da riqueza material, da mais-valia e do capital será, neces-

sariamente, aquela que deverá liderar o processo de transformação social. O que significa que caberá a ela, e não ao Estado ou sequer a algum partido o papel fundamental de levar adiante as transformações necessárias. Vale a pena enfatizar que a classe operária é o sujeito fundamental e não único, da revolução, pois, como nos ensinam as revoluções passadas e a natureza da realidade social, outras classes e segmentos de classes certamente também participarão desse processo.

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

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

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

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

A causa mais comum, considerada a principal, mas não certamente a única, à qual se atribui o fracasso da revolução soviética é

a falta de socialização do poder político, isto é, o açambarcamento do poder pelos órgãos do Estado/Partido, que levou ao paulatino afastamento das massas da participação direta no processo. A falta de socialização do poder político teria, como consequência, inviabilizado a continuidade das transformações socialistas na economia.

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

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

2. A teoria pedagógica e a centralidade da política

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

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

Não é, de modo algum, nossa intenção, discutir as diversas contribuições desses e de outros autores. Nem para isso teríamos competência. Até porque essas contribuições se situaram em áreas diversas

no interior da problemática da educação. Também não pretendemos desconhecer as importantes contribuições que muitos destes autores trouxeram para a reflexão sobre uma pedagogia socialista.

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

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

Diz ele (1989, p. 313):

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

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

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

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

Por isso mesmo, a superação dessa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, vale dizer, a apropriação dos produtores do saber a respeito do conjunto do processo produtivo, é uma questão fundamental para a construção de uma sociedade socialista. Isto suporia uma educação na qual houvesse uma articulação entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual

e o trabalho intelectual. Daí a preocupação dos teóricos socialistas em elaborar uma pedagogia que permitisse a integração desses dois momentos.

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

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

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

Esta elaboração deve muito a uma teorização mais ampla, que podemos denominar “caminho democrático para o socialismo”³⁰ e, especialmente, à leitura da obra gramsciana.

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

Este “caminho democrático para o socialismo” implicava, porém, a reformulação de uma série de conceitos do ideário marxista. Revolução explosiva x revolução gradual; Estado restrito x Estado ampliado; socialismo autoritário x socialismo democrático; afirmação da democracia e da cidadania como valores universais; novo conceito de sociedade civil.

³⁰ Ver, a esse respeito o livro citado na primeira nota deste texto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. A educação e o momento atual

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

No entanto, a tônica dessas lutas não é de enfrentamento do modo capitalista de produção para superá-lo, mas apenas para obter ganhos que não desbordam a sua lógica. É como se a possibilidade do socialismo tivesse desaparecido completamente do horizonte.

A responsabilidade dessas derrotas da perspectiva revolucionária cabe, certamente, em grandíssima parte, aos próprios capitalistas. Mas, não se deve desconhecer que boa parte da responsabilidade também cabe aos equívocos que marcaram a luta da classe trabalhadora. Ao centrar a luta no campo da política – incluindo aí as lutas desenvolvidas no âmbito da economia, já que elas nunca seriam dirigidas à contestação radical da ordem social vigente – a classe trabalhadora aceitou que a disputa se limitasse apenas a questões internas ao modo capitalista de produção, deixando de lado o seu objetivo específico, que é a superação do capital³¹.

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

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

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

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

Entendemos que para isso são necessárias duas coisas. Primeira: fazer a crítica do passado. Essa crítica significa essencialmente a crítica da centralidade da política, que se instaurou tanto pelos caminhos reformistas quanto pelas vias revolucionárias. Isto implica, obviamente, resgatar a centralidade do trabalho, tanto no seu senti-

³¹ Veja-se, a esse respeito, o cap. 18 do livro *Para além do Capital*, de I. Mészáros.

do ontológico como político e também como eixo do processo de transição do capitalismo ao comunismo³².

Esta crítica não poderia ser feita sem o resgate do caráter radicalmente crítico e revolucionário – no sentido ontológico – do pensamento de Marx³³. Foi o abandono desta radicalidade crítica e revolucionária – repetimos, no sentido ontológico e não simplesmente político – que levou, do ponto de vista teórico, à mudança da centralidade do trabalho para a centralidade da política.

Segunda: abandonar o caráter defensivo e assumir o caráter ofensivo da luta pelo socialismo³⁴.

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

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

Segundo Mészáros, porém, o que o capital vive hoje não é uma simples crise comum, mas uma crise estrutural³⁵. Segundo ele, a diferença mais marcante reside no fato de que, ao contrário das crises comuns, que afetam apenas alguns setores ou partes do mundo capitalista, esta atinge tanto o conjunto do mundo como todos os segmentos da sociabilidade capitalista.

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

³² Ver, a esse respeito, de nossa autoria: *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*, cap. 1. e *Trabalho associado e revolução proletária* (in: www.ivotonet.xpg.com.br).

³³ Para maiores aprofundamentos, ver, de nossa autoria: *Marxismo para o século XXI* (in: www.ivotonet.xpg.com.br).

³⁴ A ideia de imprimir, hoje, às lutas sociais um caráter de ofensiva em direção ao socialismo é defendida, com solidez por I. Mészáros no livro *Para além do Capital*, especialmente, cap. 18.

³⁵ A respeito da ideia de crise estrutural ver, de I. Mészáros, *Para além do Capital*, cap. 18.

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

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

A ofensiva socialista não significa, no entanto, colocar como bandeira de luta a consigna “socialismo já”, mas orientar, teórica e praticamente as lutas sociais no sentido de terem claramente como alvo final a superação radical do capitalismo. Esta orientação implica a auto-organização da classe trabalhadora, de forma independente e contrária tanto ao capital como ao Estado, a formulação de um projeto próprio que tenha no comunismo seu objetivo maior e a subordinação da luta parlamentar à luta extra-parlamentar.³⁶

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

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

Que a educação é um poderoso instrumento de reprodução do capital já é sabido. Que a sociedade capitalista não é um bloco homogêneo, mas contraditório, também é sabido. Disto decorre que a hegemonia na condução do processo social, em todas as esferas,

³⁶ A esse respeito ver nosso artigo: *Eleições: repensando caminhos* (in: www.ivotonet.xpg.com.br).

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

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

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

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

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

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

uma forma comunista de sociabilidade.

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

Deste modo, não se trata de lutar apenas pelo acesso universal ao patrimônio acumulado do saber. Para além disso é preciso fazer a crítica desse saber e permitir a aquisição de um conhecimento de caráter revolucionário³⁷. Desnecessário dizer que a figura do professor é, aqui, de suma importância, pois depende dele imprimir à sua atividade educativa esse caráter. Aqui, a célebre afirmação de Marx de que o educador também tem que ser educado, ganha toda a sua importância. Por isso o domínio, sólido, amplo e profundo dessa perspectiva revolucionária, que se refletirá em todos os momentos do trabalho pedagógico, é imprescindível, pois não se trata de doutrinar – fazer acreditar baseado na autoridade – mas, de permitir o acesso a um conhecimento racionalmente sustentado.

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

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

Referências Bibliográficas

FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa, Presença, 1974.

MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo, Autores Associados, 1989.

³⁷ Não entendemos caráter revolucionário em um sentido apenas, nem principalmente, político, mas de uma concepção de mundo abrangente e radical, cujos fundamentos foram instaurados por K. Marx.

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

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

_____. *Elementos fundamentales para La critica de La economia política*. Mexico, Siglo XXI, 1978.

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

MARX, K. *Crítica do Programa de Gotha*. Porto, Portucalense, 1971.

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

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

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

PISTRAK, M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra, Liv. Almedina, 1974.

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

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

TONET, I. *Educação contra o capital*. Maceió, Edufal, 2007.

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

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

Interdisciplinaridade, Formação e Emancipação Humana

Introdução

Fala-se muito, hoje, em interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e outras denominações semelhantes. Todas essas seriam formas de superar o problema da fragmentação do saber e da formação profissional.

Não é nossa intenção discutir, aqui, em detalhes, essa problemática. Não desconhecemos as diferenças que são feitas entre as várias denominações acima referidas e entre a interdisciplinaridade na pesquisa científica e na ação pedagógica. Também não é nosso objetivo discutir a interdisciplinaridade entendida como proposta epistemológica e como atitude pedagógica.

Nossa intenção, nesse texto, é fazer uma crítica dos fundamentos da proposta da interdisciplinaridade, demonstrando que, apesar do seu caráter atraente e dos seus aparentes resultados, é uma solução equivocada para um problema mal equacionado.

Qual é o estado da questão?

Há uma sensação generalizada e causadora de mal-estar de que o conhecimento está excessivamente fragmentado; de que cada disciplina trata isoladamente de um determinado aspecto – econômico, histórico, sociológico, psicológico, filosófico, artístico, etc – e que, assim, não é possível adquirir uma visão de conjunto dos objetos estudados. O resultado disto é uma formação construída com fragmentos desconexos e justapostos. Em consequência dessa visão fragmentada da realidade, a intervenção prática para o enfrentamento dos problemas sociais também se vê comprometida, levando a

buscar soluções isoladas.

Para essa formação fragmentada colaboraria, também, a intensa especialização, que levaria a uma concentração cada vez mais localizada em aspectos restritos, tornando, de novo, o indivíduo, incapaz de uma percepção da totalidade.

A causa mais comum dessa fragmentação é atribuída à crescente complexificação da realidade social e à conseqüente ampliação do território do conhecimento. Salta aos olhos a enorme amplitude que esse território adquiriu, em especial a partir da modernidade. É um fato amplamente reconhecido o avanço extremamente rápido do conhecimento nos mais variados aspectos a partir do Renascimento. Se na Antiguidade era admissível a existência de uma figura enciclopédica como Aristóteles, que não era a única, mas certamente a maior, e no Renascimento ainda podemos admirar uma mente que dominava saberes tão vastos e diversificados como Leonardo da Vinci, hoje seria impensável, diante da vastidão do que já foi descoberto, que alguém pudesse abarcar, minimamente, o conjunto do conhecimento. A revolução industrial e a disseminação do capitalismo por todo o globo terrestre também contribuíram enormemente para a ampliação e a variedade dos domínios do saber. Daí a crescente especialização, necessária para o domínio, em profundidade, de um determinado campo do saber. A conseqüência dessa ampliação e dessa especialização seria, segundo os cultores da interdisciplinaridade, a compartimentação e o isolamento cada vez mais intensos de cada campo do saber. Assim, complexificação, especialização e fragmentação seriam conseqüências necessárias na trajetória do processo social.

Diante do reconhecimento das conseqüências negativas desse processo, busca-se encontrar uma solução que restitua ao conhecimento aquele caráter de totalidade que permita, tanto na realização de pesquisas teóricas, como na formação profissional e no tratamento dos problemas sociais, superar aquela visão atomizada dos objetos. Daí o surgimento das propostas de inter, trans, multi, pluri disciplinaridade. Por mais que haja diferenças entre essas propostas, o cerne da questão é que a abordagem de um mesmo objeto sob vários aspectos, no caso das ciências humanas – filosófico, econômico, sociológico, histórico, etc. – seria o caminho para a superação dessa fragmentação do saber. Por outro lado, a própria realidade indicaria a necessidade de evitar a rigidez da compartimentação. O recente surgimento de alguns novos campos da ciência, cujos limites são bastante fluidos, evidenciaria que é praticamente impossível definir claramente onde começa e onde termina um determinado território

científico.

Esse modo de pensar se tornou extremamente atraente, dando origem a teorizações sistematizadas e sendo incorporado, no Brasil, nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Tão atraente que dificilmente se imaginaria alguém fazendo uma crítica no sentido de afirmar que se trata de um equívoco.

Poderíamos perguntar, ao final dessa introdução, porque esse modo de pensar se torna tão atraente? E por que sua atração é tanta que, provavelmente, o fato de o questionarmos provocará, imediatamente, uma reação de espanto ou de rejeição?

Essa atração decorre, a nosso ver, do seu caráter de obviedade, do fato de se apoiar em aspectos empíricos verdadeiros e facilmente identificáveis, de se apresentar como a única via para superar a fragmentação do saber e de apresentar resultados aparentemente positivos.

É um fato que houve, ao longo da história da humanidade, mas especialmente, nas últimas centenas de anos, e mais ainda nas últimas dezenas, uma grande complexificação da realidade social e uma enorme ampliação do território do saber. Também é incontestável que isso levou a uma especialização crescente, dada a impossibilidade de um indivíduo só dominar o conjunto do saber e dado o surgimento de novos campos de atuação profissional. Ao longo desse processo foram sendo criadas inúmeras disciplinas sem conexão entre si, fazendo da pesquisa e do ensino uma autêntica colcha de retalhos. Em consequência, a formação se dá pela justaposição de pedaços desconexos, impedindo uma visão de totalidade. Do mesmo modo, também são visíveis os variados e complexos problemas sociais que foram surgindo a partir da revolução industrial e a impossibilidade de resolver cada um deles de modo isolado.

Diante disso, parece que, de fato, o trabalho interdisciplinar é um procedimento que tem resultados imediatos positivos. Pois, é certamente verdade que a soma de aspectos econômicos, sociológicos, filosóficos, históricos e outros, trará um conhecimento mais ampliado do que se esse tratamento se limitasse a apenas uma dessas áreas. Por outro lado, um conhecimento mais amplo permitiria um tratamento menos isolado de cada problema, seja no âmbito profissional, seja na esfera da ação social.

Tudo isso confere a esse modo de pensar essa aura de obviedade, pois entre disciplinaridade (fragmentação) e interdisciplinaridade (unificação) a escolha só poderia ser óbvia.

Em resumo, entre a fragmentação resultante da compartimentação do saber e a ação focalizada sobre os problemas sociais, de um lado, e a visão de totalidade que seria fornecida pela interdisciplinaridade e a possibilidade de uma ação social que considerasse os vários aspectos como partes de uma totalidade, de outro lado, não há dúvida que esta última alternativa é, obviamente, a mais atraente. Ela se impõe com o poder de algo inteiramente evidente.

Deste modo, não se trataria de discutir a validade da interdisciplinaridade, mas apenas as suas formas concretas. E é sobre isso que se debruçam autores conhecidos, no Brasil, como Ivani Fazenda, Hilton Japiassú e Antonio Joaquim Severino, entre outros.

1. Os equívocos desse modo de pensar

A contrapelo dessas idéias dominantes, defendemos a tese de que esse modo de pensar é profundamente equivocados. E que a interdisciplinaridade é uma solução equivocada para um problema mal equacionado.

Por que isto? Em primeiro lugar, porque pressupõe que a complexificação e a fragmentação são simplesmente resultados naturais do processo social, sendo a segunda uma consequência necessária da primeira.

Em segundo lugar, porque desfaz a dependência ontológica do conhecer em relação ao ser. Por mais que faça referência ao processo histórico que levou à fragmentação do saber, não percebe, ou não aceita a relação de dependência ontológica do conhecimento em relação às condições materiais. Deste modo, termina por atribuir ao conhecimento uma autonomia que ele de fato não tem, tratando, assim, a fragmentação do saber como um processo que se dá no interior do próprio saber.

Daí porque também se impõe como algo evidente a necessidade de refazer a totalidade perdida, através da reaproximação desses novos campos.

Pressupõe-se, portanto, que da soma desses diversos fragmentos é possível obter um conhecimento totalizante de um determinado objeto.

Em terceiro lugar, porque, pressupondo a autonomia do saber, não toma como ponto de partida uma crítica do próprio processo material de fragmentação. Sua teorização se limita a buscar superar a fragmentação pelas vias epistêmica, pedagógica ou comportamental.

Em quarto lugar, porque toma o padrão moderno de cientificidade como o verdadeiro caminho para a produção do conhecimento científico, ignorando que a fragmentação do saber faz parte da natureza desse padrão e que a origem dessa cisão não está no próprio saber, mas no solo social que lhe deu origem.

Em quinto lugar, porque, ao tomar o padrão moderno de cientificidade como o verdadeiro caminho para a produção do conhecimento científico, também ignora que este padrão tem no sujeito o pólo regente do conhecimento, o que resulta, como veremos, em graves e negativas consequências.

Passemos, então, a um exame crítico dessa problemática.

2. Equacionando o problema

Parafraseando Marx, em sua referência à religião, poderíamos afirmar que a crítica da interdisciplinaridade não é a crítica da interdisciplinaridade, mas a crítica do mundo que produz e necessita dessa forma de produção do saber. A questão inicial e fundamental, então é: que mundo é este?

Considerando, pois, esse pressuposto, antes de propor qualquer fórmula de superação da fragmentação do saber é preciso explicar esse fenômeno e não aceitá-lo como um fato natural. É necessário compreender, desde suas raízes materiais, o processo que levou a esse resultado. Contudo, a compreensão desse processo não pode partir de um momento já bem avançado do ser social que é a modernidade. Partir da modernidade é tomar como ponto de partida uma situação que já é o resultado de um determinado processo histórico. Seria, de novo, tomar como pressuposto exatamente aquilo que deve ser explicado.

Para entender como se chegou até esta situação faz-se necessário apreender a trajetória do ser social a partir dos seus fundamentos originais, tanto em termos históricos como em termos ontológicos. Em termos históricos, porque a própria modernidade já é o resultado de uma longa trajetória. E em termos ontológicos, porque é preciso buscar, na natureza do ser social, os fundamentos que deram origem ao processo de fragmentação.

Somente assim se poderá compreender tanto a natureza mais profunda da realidade social quanto os seus desdobramentos ao longo da história. Vale dizer, só é possível compreender tanto o processo de complexificação quanto o de fragmentação apreendendo o caráter unitário do ser social e o processo social que deu origem à

quebra dessa unidade. E isto, tanto em termos da sua materialidade quanto no que se refere ao processo de conhecimento. Para isso, é preciso partir do ato fundante do ser social. Na esteira de Marx, pressupomos que esse ato é o trabalho³⁸.

É a partir da análise do trabalho e de suas relações com as demais dimensões do ser social – tais como linguagem, socialidade, arte, ciência, política, direito, educação, filosofia, etc. – que se compreende que o ser social é uma totalidade, isto é, um conjunto de partes articuladas, em constante processo. O trabalho, esse intercâmbio do homem com a natureza, através do qual são produzidos os bens materiais necessários à existência humana é o ato que funda o mundo social. Porém, a própria realização do trabalho exige a intervenção de outras dimensões, como linguagem, socialidade, conhecimento, educação para a sua realização. Por outro lado, a complexificação da sociedade a partir do trabalho, faz surgir novas situações, problemas e necessidades que demandam outras dimensões sociais para o seu enfrentamento. Pense-se na arte, na religião, na ciência, na política, no Direito. Nenhuma dessas dimensões é trabalho, mas todas têm a sua origem a partir do trabalho. Vale dizer, todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho. O ser social, assim, é, na feliz expressão de Lukács, um complexo de complexos, mas matrizado pelo trabalho. Desse modo, fica claro que a categoria da totalidade, antes de ser uma categoria epistemológica é uma categoria ontológica, isto é, constitutiva da própria natureza essencial do ser social.

A análise do trabalho também nos permite perceber que ele é uma categoria que remete sempre para além de si mesmo, vale dizer, que possibilita a criação permanente do novo e não a simples reposição do mesmo como acontece no reino animal. Deste modo, é próprio do ser social tornar-se cada vez mais complexo e universal. Isto significa que a complexificação não é um defeito, mas uma determinação ontológica do ser social.

É também a partir da análise do trabalho – uma síntese entre teleologia e causalidade, ou consciência e realidade natural – que se compreende que o conhecimento é um momento que, juntamente com a realidade natural, constitui uma unidade indissolúvel, cuja

³⁸ A esse respeito, ver, de K. Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos e O Capital*; de G. Lukács, *Ontologia dell'Essere Sociale e Prolegomeni ad una ontologia oggi divenuta possibile* e *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*; de S. Lessa, *Mundo dos homens*; de José Paulo Netto e Marcelo Braz, *Economia Política – uma introdução crítica*, cap. 1.

efetivação resulta na constituição da realidade social. Porém, esta análise também permite compreender que o conhecimento tem uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho. Repetindo Marx e Engels (1984, p. 37): “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Isto significa, sem nenhuma relação mecânica, mas levando em conta todas as mediações insuprimíveis, que a forma do trabalho, ou seja, o modo como os indivíduos concretos se relacionam entre si no processo de transformação da natureza, é o fundamento da forma como se estrutura o conhecimento da realidade. Como síntese e exemplo disto poderíamos dizer que a **cientificidade** (não simplesmente a ciência) do mundo moderno é a forma do fazer científico historicamente condicionada pelo **mundo** moderno.

Trata-se, então, de compreender, a partir dessa unidade originária do ser social, como se deu, ao longo da história, seu processo de entificação, que levou tanto à complexificação e à especialização quanto à fragmentação e isso tanto na realidade material quanto no âmbito do conhecimento.

Partindo-se, pois, desse ato fundante do ser social, que é o trabalho, pode-se perceber como a complexificação é uma característica ontológica, e por isso insuprimível, do ser social. Dos grupos primitivos e mais simples ao mundo atual, temos um processo ao longo do qual a realidade social vai se tornando cada vez mais complexa e universal. Por seu lado, a complexificação resulta, necessariamente, na especialização pois, de fato, é impossível a um único indivíduo abarcar a totalidade do fazer e do saber sociais.

Porém, a entrada em cena da divisão social do trabalho e da propriedade privada imprimem a essa complexificação uma especificidade própria e radicalmente diferente daquela que existia no interior da comunidade primitiva. Opera-se, então, no interior do ser social, uma profunda cisão. Trata-se da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta divisão não é, de modo nenhum, natural, embora adquira um caráter de naturalidade. Pelo contrário, resulta de um processo claramente social. Saber e fazer são separados e essa separação é justificada teoricamente e contribui poderosamente para manter a exploração e a dominação de classes.

Essa cisão ganha uma forma toda particular na sociedade burguesa através da fragmentação no interior do próprio processo de trabalho. Como se sabe, esta fragmentação faz do trabalhador uma mera peça na engrenagem de produção, impedindo-o de ter o conhecimento e o controle da totalidade do processo produtivo. Este

conhecimento e este controle são detidos pelo capital e são instrumento fundamental de sua dominação sobre o trabalho. Além disso, pelo processo de fetichização, cuja origem está na forma específica da produção da mercadoria, a realidade social é recoberta por um caráter de naturalidade. Deste modo, tanto a fragmentação do processo de trabalho como do conhecimento se apresentam como desdobramentos naturais na atual forma da realidade social.

3. A crítica desse modo de pensar

Partindo dessa materialidade do mundo moderno, podemos entender por que a fragmentação é uma característica típica da cientificidade moderna e porque é equivocada a proposta da interdisciplinaridade.

Sabe-se que a ciência moderna surgiu no período de transição do feudalismo ao capitalismo. O cerne dessa transição – no âmbito do conhecimento – se situa na passagem da centralidade do objeto (na concepção greco-medieval) para a centralidade do sujeito (na concepção moderna). Mas, é importante acentuar que essa mudança se deveu, em primeiro lugar, às transformações materiais que se deram nesse período. A um mundo largamente estático, finito e hierarquicamente ordenado, sucedeu-se um mundo em rápidas transformações, cada vez mais amplo e sem nenhuma hierarquia. A uma ordem social diante da qual o sujeito se via apenas como expectador e contemplador, sucedeu-se uma ordem na qual o homem se via como construtor ativo, tanto prática como teoricamente. Conhecer o mundo, especialmente a natureza, para transformá-lo se tornou a característica central desse novo modo de estar no mundo.

Resumindo um processo extremamente complexo e de longa duração, podemos recorrer a Kant, não por acaso conhecido como aquele que realizou, na problemática do conhecimento, a mesma revolução efetivada por Copérnico na concepção de mundo. Daí ser ele conhecido como autor da “revolução copernicana” na concepção do conhecimento. Em síntese, essa revolução significava que, em vez de o objeto ser o pólo regente do conhecimento, seria o sujeito a ocupar esse lugar. As causas dessa mudança estão nas transformações que o mundo sofreu ao longo desse período, gerando a demanda por um novo padrão de conhecimento.

Tendo perdido os fundamentos da ordem do mundo que, na concepção greco-medieval, estariam na natureza do próprio mundo (na sua essência), o homem precisava buscar esses fundamentos em

si mesmo. O “cogito” cartesiano é emblemático disso, assim como o empirismo típico inglês. Eis porque, ao contrário dos gregos e medievais, para os quais a primeira tarefa era a elaboração de uma teoria geral do ser, os pensadores modernos começam por elaborar uma teoria do conhecimento, buscando construir fundamentos considerados mais sólidos para o novo tipo de saber.

Mas, essa busca dos fundamentos no interior da própria subjetividade implicava a impossibilidade e a nulidade de buscar a essência das coisas e, portanto, de encontrar a ordem estabelecida pela hierarquia das essências inerente à própria realidade, como propunha a concepção greco-medieval. Na concepção moderna, a mediação inescapável entre a subjetividade e a realidade do mundo são os dados dos sentidos. Nenhum conhecimento seria científico se não se apoiasse nesses dados e se extrapolasse o campo por eles permitido. Porém, esses dados são, em si mesmos, sempre singulares, parciais, múltiplos e caóticos. Faz-se, então, necessária a intervenção da razão para ordená-los.

Propondo-se a superar o dissenso, sobejamente conhecido entre racionalismo e empirismo, Kant elabora a sua síntese que implica a articulação entre razão e dados da sensibilidade. Os sentidos colhem os dados e a razão classifica, organiza, extrai as legalidades e elabora uma teorização a partir deles. Deste modo, o objeto de conhecimento já não é o mundo real, mas aquilo que o sujeito constrói a partir dos dados colhidos pelos sentidos.

A conseqüência lógica, também extraída por Kant é que nós não podemos conhecer a “coisa em si” (o númeno); só podemos conhecer a coisa como ela é para nós (o fenômeno). Vale dizer, por esse andamento, a categoria da essência, tão cara à concepção greco-medieval, se torna inatingível e a categoria da totalidade se transforma em uma categoria puramente lógica. A realidade já não é mais um composto de essência e aparência, mas apenas fenômeno. Por isso mesmo, a ordem do mundo já não se encontra nele, mas é o sujeito que imputa ao mundo um determinado ordenamento.

Em síntese, nessa transição do mundo greco-medieval ao mundo moderno há uma passagem de uma perspectiva ontológica – centralidade do ser, embora de caráter metafísico – para uma perspectiva gnosiológica – centralidade do conhecer.

Por outro lado, na origem da ciência moderna também encontra-se uma acirrada disputa entre a concepção de mundo cristã e as novas tendências profanas do conhecimento. Disputa que, como se sabe, não era meramente teórica, mas tinha conseqüências práticas da maior gra-

vidade. A solução intermediária encontrada foi atribuir a cada ciência a competência de falar sobre um determinado campo restrito da realidade. À religião se reservava a competência de elaborar uma visão de mundo totalizante. Deste modo, as diversas ciências se viam impedidas de extrair das suas pesquisas considerações a respeito do mundo em geral.

Mas, havia ainda outro aspecto da maior importância. Como se sabe, a sociedade burguesa é marcada, como nenhuma outra anterior, por uma intensa divisão social do trabalho, resultado da lógica auto-expansiva do capital. Divisão esta que se acentuou extraordinariamente com a entrada em cena da revolução industrial.

Como a sociedade burguesa seria a expressão da própria natureza humana (“socialmente insociável”, no dizer de Kant), nada mais justo que essa divisão do trabalho fosse considerada o modo natural de manifestar-se dessa natureza. A naturalidade dessa divisão social do trabalho, por sua vez, esteve na origem das chamadas ciências humanas, cada uma delas surgindo a partir da delimitação de um território específico. Essa delimitação partia do pressuposto de que a realidade social não era um conjunto de partes intimamente articuladas, mas uma soma de partes sem conexão essencial entre si. Daí porque cada uma das disciplinas – economia, sociologia, ciência política, psicologia, antropologia, etc. – poderia reivindicar o tratamento isolado de uma parte da realidade social.

Ora, a teoria da interdisciplinaridade, como vimos acima, não tem como ponto de partida uma teoria da fragmentação. Vale dizer, não começa buscando uma explicação para o processo de fragmentação do saber. Apenas reconhece esse fato e as suas consequências negativas. Mesmo quando faz referência à fragmentação do processo produtivo capitalista, a conexão desta com o que acontece na dimensão científica é muito tênue. Deste modo, a proposta de superação da fragmentação do saber ganha um caráter marcadamente subjetivo. Deixando de lado as raízes materiais da fragmentação do conhecimento, e mesmo admitindo que este é um processo natural, pressupõe que se trate de um problema meramente epistêmico e que, portanto, pode ser superado também no plano epistêmico. Quando muito, além desse plano meramente epistêmico também se agrega um plano moralista, enfatizando a necessidade de ter atitudes pedagógicas integradoras.

Por sua vez, a articulação entre o caráter fenomênico da cientificidade moderna, ao qual já aludimos acima, e o fetichismo da mercadoria, faz com que a realidade social seja resumida à aparência,

ao fenômeno, aos dados empíricos, perdendo-se, deste modo, as categorias da totalidade e da essência, que, como vimos, são constitutivas da natureza do ser social.

Vale lembrar, ainda, que a constituição da sociedade burguesa é um processo que, começando por volta do século XV, continua até hoje. No interior dele, podemos distinguir dois grandes momentos. O momento de ascensão, que vai do século XV até a metade do século XIX. Nesse período, a burguesia, que é o sujeito fundamental desse processo, é uma classe revolucionária, ou seja, está impulsionando a abertura de uma nova forma de sociabilidade, mais favorável ao desenvolvimento da humanidade. Para isso, ela precisa de uma forma de conhecimento mais adequada a esse novo empreendimento. Daí a necessidade de um conhecimento da natureza e da própria realidade social de caráter mais empírico e não especulativo. Como o seu antagonista é a nobreza feudal e ainda não o proletariado, sua demanda por um conhecimento mais verdadeiro da realidade, inclusive social, pode ter um impulso muito positivo. Ainda que não seja um padrão de conhecimento que vá até a raiz do ser social ou que se equivoque na identificação dessa raiz, trata-se de uma aproximação à realidade bem mais efetiva do que aquela proporcionada pela perspectiva greco-medieval. Exemplos desse impulso positivo são autores como Maquiavel, na política, Smith e Ricardo, na economia, Vico, na história e Bacon e Galileu, no âmbito da ciência.

Contudo, esse impulso positivo sofre uma profunda inflexão negativa quando a burguesia se torna classe dominante. A partir desse momento, a burguesia tem necessidade de bloquear uma compreensão mais profunda da realidade social. Trata-se, da perspectiva dessa classe, de compreender a realidade social na forma e até o limite que permita a reprodução dessa ordem social considerada, não por acaso, a mais consentânea com a natureza humana. Nada disso é intencional no sentido conspirativo, mas certamente é intencional no sentido de que os pensadores tem consciência do que estão fazendo e acreditam que esse é o caminho mais adequado para a humanidade.

É exatamente nesse momento que se constituem as chamadas ciências sociais. Respondendo à fragmentação da materialidade do ser social, mas também à necessidade de justificar a nova forma da sociabilidade, elas se configuram ao redor de dimensões isoladas da realidade social, que só se conectam entre si de forma inteiramente superficial e a critério do próprio sujeito. Temos, assim, a economia, a sociologia, a ciência política, a psicologia, a antropologia, etc., e, em cada uma delas, muitas subdivisões, todas elas delimitando seus

campos de estudo e seus métodos de abordagem dos objetos como se fossem partes inteiramente autônomas.

Ora, ao eliminar as categorias da totalidade e da essência da realidade social, joga-se, necessariamente, sobre os ombros do sujeito a tarefa de realizar os recortes do objeto a ser estudado e de conferir unidade aos dados empíricos. A aparência e o empírico se tornam a matéria sobre a qual trabalha a cientificidade moderna. Como expressa muito bem José Paulo Netto, referindo-se às “duas posições fundamentais em face do conhecimento do social, no âmbito do racionalismo contemporâneo”(1989, p. 143):

A primeira (...) concebe a análise dos fenômenos a partir de sua expressão empírica (...). Nesta ótica, o trabalho teórico tem na sistematização operada sobre o material empírico (seleção, organização, classificação, tipificação, categorização) um patamar prévio: é sobre ela que a teoria se estrutura, produzindo um símile ideal que procura contemplar a organização interna da empiria abordada através de um rigoroso tratamento analítico. A resultante da elaboração teórica, o produto teórico por excelência, é um modelo que a razão elabora e cria a partir do objeto empiricamente dado.

4. A superação da fragmentação do saber

Do que foi dito até aqui infere-se que a fragmentação do saber tem sua origem na divisão social do trabalho surgida com a propriedade privada e, na sua forma específica moderna, na fragmentação do processo capitalista de produção da riqueza material e é funcional à reprodução deste. Não por acaso, esta forma de sociedade é que permite a exploração do capital sobre o trabalho e, portanto, a manutenção dos interesses da classe burguesa. Ao impedir uma visão de totalidade do processo social e ao gerar uma compreensão desse mesmo processo apenas em sua aparência, esta forma de saber contribui para reproduzir um tipo de sociedade que favorece os interesses da burguesia.

Não há, pois, a menor possibilidade de superar a fragmentação do saber pela via puramente epistemológica e nem mesmo por nenhum esforço pedagógico ou comportamental. E mais ainda: quanto mais perdura esta forma de sociabilidade, mais se intensifica a fragmentação, pois isto é da lógica do capital e, portanto, mais forte se torna a mistificação do saber, independente de quantos esforços forem envidados para superá-la por via puramente epistemológica.

A efetiva superação dessa cisão no âmbito do saber passa, necessariamente, pela transformação radical do mundo que deu origem

e necessita dessa forma de produção do conhecimento. Somente a constituição de um mundo que elimine a divisão social do trabalho e, portanto, a separação entre interesse particular e interesse geral, entre trabalho manual e trabalho intelectual, que suprima as classes com seus interesses antagônicos, vale dizer, um mundo que seja uma totalidade humana não cindida, somente neste mundo será possível superar, integralmente, a fragmentação do saber. Em resumo, somente uma forma de sociabilidade comunista pode superar, efetivamente, o caráter fragmentado do saber, pois um saber unitário deve ter na categoria da totalidade a sua categoria fundamental. Ora, esta categoria, como já afirmamos mais acima, antes de ser gnosiológica é ontológica, isto é, expressa o caráter do próprio mundo.

Com isto, não queremos afirmar que não seja possível, hoje, produzir um conhecimento que não seja fragmentado. Pelo contrário, isto não só é possível como também necessário. Afinal, se um saber fragmentado é funcional à manutenção dos interesses da classe burguesa, um saber que tenha na categoria da totalidade a sua chave metodológica e que, pela articulação entre as categorias da essência e da aparência (de caráter histórico e social), permita a desmistificação da realidade social, é do interesse da classe proletária. Esta última, para orientar a sua luta no sentido de transformar o mundo todo e não apenas alguma parte; de superar radicalmente a exploração do homem pelo homem e de construir uma forma de sociabilidade que seja uma autêntica comunidade humana, precisa de um saber que permita compreender a realidade até a sua raiz – sua essência – e como uma totalidade. Afinal trata-se de transformar o mundo todo e não apenas alguma parte dele.

Ora, este tipo de saber, esse padrão metodológico originado e exigido pela classe trabalhadora foi exatamente aquele cujos fundamentos foram lançados por Marx. Como já argumentamos em outros textos³⁹, Marx lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo, de um padrão de conhecimento profundamente novo e que, não por acaso, tem na categoria da totalidade a sua categoria fundamental. É este padrão que permite compreender a realidade social como um complexo de complexos que tem no trabalho a sua categoria ontológico-primária. É também este padrão que permite compreender a natureza própria do ser social, sua complexificação e sua fragmentação, tanto material como espiritual e a

³⁹ *Marxismo para o século XXI* (in: www.ivotonet.xpg.com.br) e *Educação, cidadania e emancipação humana*, cap. 1. Ver, também, de J. Chasin, *Marx: Estatuto ontológico e resolução metodológica*.

articulação entre esses dois momentos.

Como se pode ver, o mundo continuará sendo cada vez mais complexo e exigirá sempre novas especializações. Isto não implica, necessariamente, a fragmentação do conhecimento. Na medida em que a forma do trabalho tiver um caráter coletivo, social, tanto na produção como na apropriação da riqueza, e, portanto, eliminar a formação de classes sociais, a realidade social deixará de ser fragmentada e mistificada e, portanto, já não haverá necessidade de uma forma de saber que impeça sua compreensão como totalidade, até a sua raiz, e se transforme num instrumento de opressão e dominação.

Em resumo, complexificação e especialização fazem parte da natureza mesma do processo de reprodução do ser social. Pelo contrário, a fragmentação é um processo social típico da sociedade de classes (no sentido da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual) e, na sua forma mais desenvolvida, típico da sociedade capitalista.

Vale salientar que a superação da fragmentação no processo de produção da riqueza material e a superação da fragmentação no processo de produção do conhecimento são dois momentos articulados. Cada um tem uma especificidade própria, mas condicionam-se mutuamente nesta trajetória de construção de outra forma de sociabilidade. É preciso, contudo, acrescentar que, entre os dois, a fragmentação material é o momento fundamental. Sua eliminação é *conditio sine qua non* para por um fim efetivo à cisão no interior do saber.

Do que foi dito até aqui, seguem-se algumas consequências importantes.

Primeira: a forma atual do mundo, regida pelo capital, fundamenta e exige a fragmentação do saber como um instrumento necessário à sua reprodução. Por isso, enquanto o capital for a força dominante, a fragmentação do saber será também a forma dominante deste. Em síntese: um **saber** de um mundo fragmentado é um saber de um **mundo** fragmentado

Segunda: do ponto de vista estritamente científico, a superação da fragmentação não passa pela soma ou pela justaposição ou, ainda, por atitudes e esforços do sujeito em integrar várias áreas de conhecimento. A propósito disto, Lukács faz referência a Max Weber, um intelectual que abrigava em si variadas áreas de conhecimento. Ele era economista, sociólogo, historiador, filósofo e cientista político. No entanto, diz Lukács (1992, p. 123), “...não existe nele qualquer sombra de um verdadeiro universalismo”. Esta incapacidade provi-

na, segundo Lukács, exatamente dos fundamentos metodológicos – típicos da cientificidade moderna – das ciências dominadas por Weber.

A eliminação da fragmentação do saber passa, sim, pela superação da perspectiva da cientificidade moderna, de caráter gnosiológico, onde o sujeito detém a centralidade, e pela apropriação da perspectiva metodológica (de caráter onto-metodológico)⁴⁰ fundada por Marx, onde o objeto (de caráter histórico-social e não metafísico) tem a regência e o sujeito a tarefa ativa de traduzir teoricamente o processo social. Não basta ter boa vontade ou envidar esforços ou criar novos métodos a talante do sujeito. É preciso assumir e dominar o método que, tendo se originado, em seus fundamentos, do mundo, permita voltar a ele para compreendê-lo como uma totalidade e segundo a sua lógica própria e não ao arbítrio do sujeito.

Terceira: uma formação, em geral, voltada para a emancipação humana, hoje, só pode significar uma contribuição para o engajamento na radical superação da sociedade capitalista e na construção de uma sociedade comunista. Por isso, uma atividade educativa que se pretenda emancipadora passa, necessariamente, pela apropriação de um saber que permita a compreensão desta sociedade como uma totalidade, até a sua raiz mais profunda, e que também possibilite compreender a origem, a natureza e a função social da fragmentação, desmistificando, ao mesmo tempo, a sua forma atual.

Concluindo

Como se pode ver ao longo desse texto, a pretensão de superar a fragmentação do conhecimento através de uma reordenação epistêmica, mas sem o pressuposto da dependência ontológica do saber em relação ao mundo objetivo e sem buscar a origem, a natureza e a função social do processo de fragmentação, tanto material quanto intelectual e sem a superação da perspectiva moderna da cientificidade, pode ser muito atraente, porém é inteiramente equivocada e fadada ao insucesso. Não é a soma de partes justapostas que produz um conhecimento totalizante. Este só pode ser produzido a partir

⁴⁰ A esse respeito, ver, de G. Lukács, *Ontologia dell'Essere sociale*; O marxismo ortodoxo in: *História e Consciência de Classe, A ontologia de Marx: questões metodológicas preliminares*. De J. Chasin, *Marx: Estatuto ontológico e resolução metodológica*; de S. Lessa: *Lukács: o método e seu fundamento ontológico* (in: www.sergiolessa.com) e de I. Tonet, *A questão dos fundamentos in: Educação, cidadania e emancipação humana*.

de fundamentos metodológicos radicalmente diversos daqueles que embasam a perspectiva da cientificidade moderna. Estes fundamentos implicam uma teoria geral do ser social (uma ontologia – histórico-social – do ser social) e tem na categoria ontológica da totalidade a sua chave mestra!

Deste modo, para todos aqueles que se propõem como objetivo contribuir com suas atividades educativas para a construção de uma autêntica comunidade humana, plenamente emancipada, é imperativo o domínio da perspectiva metodológica – de caráter ontológico – à qual nos referimos acima, pois só ela permite a produção de um saber totalizante. Considerando que, para essa perspectiva, o real é sempre um complexo de complexos, então qualquer parte dele só pode ser efetivamente compreendida se remetida, com todas as mediações necessárias, para o todo do qual faz parte. Assim, produção de um saber totalizante e luta pela construção de um mundo unitário e emancipado são dois momentos de uma mesma atividade revolucionária.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação média e tecnológica. *Parâmetros Nacionais Curriculares: Ensino Médio*. Brasília. Ministério da Educação, 2002.

CHASIN, J. *Marx: Estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo, Boitempo, 2009.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus, 1994.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

LESSA, S. *Lukács: o método e seu fundamento ontológico*. In: www.sergiolessa.com

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

LUKÁCS, G. *Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma, Riuniti, 1981.

_____. O marxismo ortodoxo. In: NETTO, J. P. (org.) *Lukács*. São Paulo, Ática, 1992.

MARX, K. e ENGELS. *A ideologia alemã*. São Paulo, Hucitec, 1984.

_____. A ontologia de Marx: questões metodológicas preliminares. In: NETTO, J. P. (org.). *Lukács*. São Paulo, Ática, 1992.

_____. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: NETTO, J.P. (org.) *Lukacs*. São Paulo, Ática, 1992.

NETTO, J. Notas para a discussão e sistematização da prática e teoria em Serviço Social. In: *Cadernos ABESS*, n. 3, 1989.

NETTO, J. P. e BRAZ, M. *Economia Política – uma introdução crítica*. São Paulo, Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. Arantes (org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 1998.


TONET, I. A questão dos fundamentos. In: *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, Unijuí, 2005.

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




Atividades Educativas Emancipadoras

Introdução



No livro *Educação, cidadania e emancipação humana*, afirmei que não seria viável pretender organizar, hoje, a educação (escolar) no sentido de conferir-lhe um caráter emancipador. Afirmo, também, no entanto, que seria possível, no interior dela, realizar atividades educativas de caráter emancipador. Elencava, então, cinco requisitos para a realização dessas atividades. São eles: 1) Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) Conhecimento da natureza específica da educação; 4) Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.



Sabemos que a educação escolar é apenas uma forma da educação. A educação, em sentido amplo, se efetiva em todos os espaços da vida social. Aqui, nos referiremos apenas à educação escolar.

Gostaria, nesse breve texto, de precisar um pouco o sentido da proposta relativa às atividades educativas de caráter emancipador. Como se poderá ver, ao longo do texto, não se trata de opor, de modo excludente, a ideia de educação emancipadora à ideia de atividades educativas de caráter emancipador. Trata-se de verificar de que modo estes dois tipos de atividades educativas se articulam, com possíveis contradições.


Não há como negar que a humanidade vivencia, hoje, uma gravíssima crise, cujo responsável último é o processo de produção e reprodução do capital. Esta crise afeta, de modo diverso, todas as formas da existência humana. A particularidade desta crise, da qual

falarei mais adiante, tem rebatimentos específicos também na área da educação e impõe, a meu ver, tarefas também específicas quando se pretende que esta atividade contribua para a construção de uma forma de sociabilidade para além e superior à atual.

1. O sentido da proposta

Em primeiro lugar, convém esclarecer, ainda que de modo extremamente breve, o que se entende por emancipação humana.

Esse termo, assim como outros, a exemplo de liberdade, democracia, cidadania, tem sido usado, ultimamente, de forma muito frequente, mas pouco rigorosa. A palavra emancipação parece dotada de um sentido óbvio, que não precisaria de nenhuma explicitação. Isto está longe de ser verdadeiro e termina por gerar uma grande confusão. Faz-se necessário, pois, esclarecer em que sentido esse conceito será utilizado.

 Tomarei, aqui, esse termo no sentido que lhe foi atribuído por Marx. Entendo, então, por emancipação humana uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social. Uma forma de sociabilidade, na qual, como diz Engels (1971, p. 347):

O conjunto de condições de vida que rodeia o homem, e até agora o dominava, passa, por fim, a estar sob o domínio e orientação dos homens, que pela primeira vez chegam a ser os donos verdadeiros da natureza em virtude de serem os amos de sua própria organização social.

Uma forma de sociabilidade que, por estar baseada no trabalho associado, portanto livre de toda exploração e dominação do homem sobre o homem, produtor de riqueza abundante, em quantidade e qualidade, permitirá a todos os indivíduos desenvolverem, da melhor maneira possível, as suas mais variadas potencialidades.

Esta seria a forma mais elevada possível da sociabilidade e da liberdade humanas. Como ainda diz Marx, seria a articulação entre o “reino da necessidade” (que, para ele, ainda é o trabalho associado) e o “reino da liberdade” (o tempo livre). Esta forma de sociabilidade implica, necessariamente, a superação radical de todas as categorias (econômicas, políticas, ideológicas e sociais) que perfazem o modo de produção capitalista.

Como se pode ver, não se trata de algo vago e impreciso, nem de um simples horizonte nunca plenamente alcançável, mas de uma forma muito concreta e radicalmente nova de sociedade, enfim, de uma sociedade comunista. Os homens só poderão ser efetiva e plenamente livres, isto é, humanamente emancipados, em uma sociedade comunista, isto é, em uma sociedade livre de toda forma de alienação, exploração e dominação do homem pelo homem.⁴¹

Em várias de suas obras (p. ex. *Glosas críticas, Sobre a questão judaica*) Marx faz uma clara distinção entre emancipação política e emancipação humana, deixando clara a diferença radical entre as duas e a superioridade da segunda em relação à primeira. E, na *Crítica do Programa de Gotha*, ele afirma:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (2012, p. 31-32)

Não há, pois, como imaginar a emancipação humana apenas como um horizonte indefinido. Nem como uma ideia reguladora de tipo kantiano ou algum tipo de paraíso terrestre. Trata-se de uma precisa forma, radicalmente nova, de sociabilidade, de um novo modo de produção! Que esse objetivo possa, em princípio, ser atingido, não restam dúvidas porque são os homens e não poderes – naturais ou sobrenaturais – que fazem a história! Isso não significa, de modo nenhum, que seja fácil ou inevitável. Aliás, se fosse inevitável não haveria história humana!

A construção desta forma de sociedade implicará um duro e complexo processo de lutas do proletariado e seus aliados contra a burguesia e, também, seus aliados. Lutas essas que se darão nos mais variados campos – econômico, político, social e ideológico. Aqui estamos, no entanto, nos referindo ao processo de conquista da emancipação humana e ainda não à sua plena efetivação. É aqui que as atividades de

⁴¹ A esse respeito, ver, de K Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos, A ideologia alemã, Manifesto do Partido Comunista, A guerra civil na França, O Capital* e de I. Tonet, cap.3 de *Educação, cidadania e emancipação humana* e *Sobre o socialismo*, e, ainda, o artigo *Cidadania ou emancipação humana* (in: www.ivotonet.xpg.com.br)

caráter emancipador, nos mais diversos campos, terão seu lugar. A questão que se coloca é: o que define o caráter de uma atividade? O que caracterizaria uma atividade como sendo emancipadora?



Entendo que, de um ponto de vista geral, o caráter de uma atividade é definido pela sua articulação com o objetivo a ser conquistado. Dependendo do objetivo, a mesma atividade pode ter um sentido muito diferente. O caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre. Como, porém, se dará essa conexão, somente a análise concreta do processo concreto poderá trazer à luz. Isto porque, em momentos e lugares diferentes, a mesma atividade pode assumir sentidos muito diferentes.

Destas atividades que permitirão construir uma sociedade plenamente livre também poderá participar a dimensão educativa, tanto na sua expressão escolar como extraescolar. Aqui me referirei apenas à dimensão escolar.

A educação é, certamente, uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural – acumulado, em cada momento, pela humanidade contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção deste mesmo patrimônio. A forma e a medida em que este processo de apropriação/efetivação se derem nos permitirá aferir o estágio concreto em que se encontra o ser social.

Na comunidade primitiva, esta tarefa educativa, como todas as outras, estava sob o controle⁴² de toda a comunidade. Não havia um grupo separado cuja função fosse a educação. Com a entrada em cena da propriedade privada, a educação, como também todas as outras dimensões sociais, sofreu uma profunda modificação. Foi “privatizada”, isto é, organizada, em seu acesso, em seus conteúdos e em suas formas, de modo a estar subsumida aos interesses das classes dominantes. Isto não diminui a importância que esta atividade teve e tem para a elevação do nível de vida da humanidade já que



⁴² É bom esclarecer que “estar sob o controle” não significa ser realizado, necessariamente, por todos. Significa ser organizado e controlado, conscientemente, pelo conjunto da comunidade.

não há uma relação direta e mecânica entre os interesses das classes sociais e as diversas outras dimensões sociais. Todavia, deixa clara a natureza específica e os limites desta forma de atividade em cada momento histórico.

Esta “privatização” ganha uma configuração específica com o advento da sociedade burguesa. Com efeito, esta sociedade é fundada por um ato (de trabalho – o trabalho assalariado) que não só dá origem às duas classes fundamentais que a compõem, mas que configura a base para que não apenas uma, mas ambas as classes possam configurar um projeto para toda a humanidade. Certamente, não são projetos de igual valor, mas ambos tem um alto grau de universalidade. Deste modo, também o proletariado pode trazer à cena um projeto para toda a humanidade.

Embora a luta por esse projeto possa ser dificultada pela burguesia, ela não pode ser inteiramente suprimida, sob pena de inviabilizar a própria reprodução da sociedade burguesa. O acesso de todos a um determinado nível de conhecimento e de comportamento é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista. Não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar. A preparação da força de trabalho não pode se dar, como nos modos de produção anteriores, apenas no interior do próprio processo de trabalho. Além disso, a forma particular da sociabilidade capitalista, que articula desigualdade social com igualdade formal, implica, por parte de todos e, portanto, também dos explorados, a adesão a esta forma de sociedade, sem que, para isso, tenha que ser utilizada, rotineiramente, a violência direta. Esta não deixará de existir, mas, apenas em determinados casos e, muitas vezes, como último recurso. Daí porque a formação para a cidadania⁴³, isto é, a internalização dos valores, ideias, concepções de mundo, comportamentos, etc, é de capital importância.

Este acesso ao conhecimento e a uma determinada formação, garantido pelo ato que funda a sociedade burguesa, passa, então, a ser uma arma de dois gumes. De um lado, pode favorecer os interesses da burguesia. De outro lado, também pode favorecer os interesses do proletariado. Daí porque o controle, não só político e administrativo, mas também ideológico, do processo educativo é de capital impor-

⁴³ A respeito da natureza da cidadania, que é parte da emancipação política, fundada pelo capital e centrada no indivíduo, ver o cap. 2 de *Educação, cidadania e emancipação humana*, de minha autoria.

tância para a burguesia para que ela possa manter-se como classe dominante. Daí, também, porque a luta contra esse controle é de grande importância para que o proletariado possa levar adiante o seu projeto societário.

No entanto, a hegemonia deste processo, embora com enormes oscilações, nunca deixará de estar nas mãos da classe burguesa. Afinal, quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que, em sua concretude, seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isto significa que não só o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os conhecimentos, ideias, valores, comportamentos e habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa.



Pretender, pois, organizar o processo educacional, no seu conjunto, de modo a favorecer os interesses da classe trabalhadora, é uma empresa fadada, de antemão, ao fracasso. A condição ineliminável para isso seria a completa destruição do capital e do Estado, pois, como vimos, são eles que garantem, cada um a seu modo, mas articuladamente, que a educação seja organizada em função dos interesses da burguesia. Isto, por sua vez, implicaria uma revolução que destruísse a própria classe trabalhadora como classe!

Sem dúvida, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amealhado até o momento pela humanidade seria, para ela, impossível tanto iluminar o processo da sua libertação como construir uma outra e superior forma de sociabilidade. A burguesia pode opor a isso inúmeros obstáculos, mas não pode impedir totalmente, pois isso significaria a sua própria morte! Contudo, ainda que este acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente sistematizado seja necessário, não é condição suficiente para embasar a luta pela sua emancipação. Se o acesso ao conhecimento sistematizado fosse condição necessária e suficiente, a classe trabalhadora de alguns dos países mais desenvolvidos teria uma consciência e uma atuação revolucionárias. Ora, ela está muito longe disso!



Este acesso não é condição suficiente por dois motivos. Primeiro, porque a educação escolar não é o elemento-chave para a formação da consciência revolucionária. A luta social é este elemento funda-

mental. É na luta social que esta consciência, dependendo também, de determinadas condições, se forja de maneira muito mais rápida e clara. Segundo, porque todo o processo educativo está clivado no sentido de atender os interesses da reprodução do capital. Os próprios conteúdos do conhecimento sistematizado, que são fundamentais no sentido da formação de uma consciência revolucionária, já foram sistematizados e são organizados e tratados de modo a impedir, embora não de forma absoluta, uma compreensão efetivamente revolucionária de todo o processo histórico.



Por isso mesmo, não basta ter acesso a esse conhecimento sistematizado. Para que houvesse uma educação emancipadora, seria necessário reconfigurar inteiramente tanto os conteúdos como o conjunto da educação. Tarefa, obviamente, impossível no âmbito da sociedade burguesa. Baste, aqui, um exemplo: a articulação entre trabalho e educação. Uma sociedade humanamente emancipada (comunista) implica a articulação harmoniosa entre esses dois momentos, superando a oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ora, na sociedade capitalista esta integração harmoniosa é absolutamente inviável. O capitalismo se baseia exatamente nesta oposição. É o trabalho assalariado – fundamento do capitalismo – e não o trabalho associado – fundamento do comunismo – que organiza, ainda que de forma indireta, a educação e todas as outras dimensões sociais. A meu ver, a construção – processual - mais harmoniosa desta articulação entre trabalho e educação só é possível no período de transição entre capitalismo e comunismo. Somente com a destruição do Estado burguês e a tomada do poder político (não do Estado) pelos revolucionários será possível iniciar este processo.



No entanto, dada a natureza específica – contraditória – do ato que funda a sociedade burguesa, com todas as suas conseqüências, é possível, no interior desta mesma sociedade, desenvolver atividades educativas que contribuam para que a classe trabalhadora e integrantes de outras classes tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio acumulado pela humanidade. De forma limitada, mas é possível. Pois uma coisa é certa. Não basta, à classe trabalhadora, ter acesso aos conteúdos tradicionais. A classe trabalhadora tem necessidade de um conhecimento de caráter revolucionário, isto é, de um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo. Portanto, de um conhecimento que esteja, pela sua própria configuração, intimamente articulado com a transformação radical do mundo. Esta compreensão não lhe é, de modo nenhum, fornecida pelo simples acesso ao conhecimen-





to sistematizado. Este simples acesso contribuirá, no máximo, para uma formação de alto nível, mas conservadora. É o que se pode observar cotidianamente.

Para evitar mal-entendidos, vale esclarecer, com precisão, o que se entende por conhecimento de caráter revolucionário. Não se trata discutir a problemática do poder político e nem sequer de buscar politizar todo tipo de conhecimento. Afinal, não existe uma física, uma matemática ou uma química, etc., reacionária ou revolucionária. Mas, mesmo a física, a matemática ou a química são, elas mesmas, mediações para o conhecimento da natureza e estarão, ainda que de forma muito mediada, a serviço da construção de alguma forma de sociabilidade. Antes de ser físico, matemático ou químico, o sujeito é um ser humano, faz parte de uma sociedade concreta e também a ele dizem respeito os destinos da totalidade da sociedade. Independente da consciência desses cientistas, seu campo específico de atuação implica uma determinada concepção de mundo mais geral. Implícita ou explícita. Não é, pois, de modo nenhum, indiferente que um cientista da natureza tenha uma concepção de mundo revolucionária ou conservadora. Uma concepção revolucionária lhe permitirá perceber a serviço de que e de quem está o conhecimento que ele produz! Além disto, uma concepção de mundo revolucionária permitirá que os conhecimentos produzidos nos diversos campos da ciência da natureza contribuam para a construção desta mesma concepção de mundo ao invés de ficarem confinados em suas esferas específicas e, muitas vezes, se colocarem lado a lado com crenças religiosas e/ou místicas e irracionistas.



Se isto vale para as Ciências da Natureza, muito mais valerá para as Ciências Humanas e para a Filosofia. Mas, também aqui o caráter revolucionário não significa a politização direta de todos esses conteúdos. Um conhecimento de caráter revolucionário, nestas áreas, implicará a compreensão de qualquer objeto de estudo como resultado de um processo histórico e social. Implicará, sempre, compreender a origem, a natureza e a função social de qualquer fenômeno estudado. Neste sentido, a aceitação da determinação social – materialista e dialeticamente entendida – do conhecimento é de fundamental importância. Para isto, a categoria da totalidade também é absolutamente essencial, pois é ela que permite superar, pelo menos no plano teórico, a fragmentação típica do saber tradicional. Além disto, também é da máxima importância a intervenção das categorias da essência e da aparência, pois elas, quando corretamente entendidas, permitem superar tanto o idealismo quanto o empiricismo que marcam o conhecimento tradicional.





Deste modo, podemos dizer que conhecimento de caráter revolucionário é aquele que permite compreender qualquer objeto de estudo – seja ele natural ou social – como um momento do processo de construção da totalidade do ser social.

Ora, o acesso a um conhecimento de caráter revolucionário, no interior da educação escolar, é, inegavelmente, muito difícil e muito limitado por causa da organização e dos controles já mencionados. Além disso, sua maior ou menor amplitude dependerá de cada momento e de cada lugar históricos. Assim, quanto maior a crise do capital, maior será a necessidade de ele controlar o conjunto do processo social e, portanto, também o processo educativo.



De modo especial, na presente crise do capital, gravíssima e estrutural, este tem necessidade de subsumir, de forma praticamente total, todas as dimensões da atividade humana à reprodução dos seus interesses. A intensificação dos processos de privatização e mercantilização da educação, em todos os níveis, mostra claramente isso. Deste modo, o campo para a realização de atividades educativas emancipadoras, isto é, com aquele caráter revolucionário, se estreita cada vez mais. E não só nos processos mais evidentes de privatização e mercantilização, mas também nos próprios conteúdos, pois tanto as Ciências Humanas quanto a Filosofia são, hoje, cada vez mais hegemônicas por um viés conservador, quando não reacionário mesmo. As elaborações mais avançadas não vão além de advogar a reforma, o aperfeiçoamento, a humanização do capitalismo.



Há, porém, um outro elemento que torna ainda mais complicada a situação atual. Trata-se da questão do estado em que se encontra a luta de classes. Como se pode constatar ao estudar as lutas travadas entre capital e trabalho desde que o capitalismo se tornou a forma predominante da sociabilidade, embora o trabalho tenha obtido vitórias pontuais, muitas vezes de grande significação histórica, todas as suas grandes tentativas de superar revolucionariamente o capitalismo foram derrotadas. Começando pelas tentativas revolucionárias de 1848, passando pela Comuna de Paris, pela revolução russa, de 1917, pela chinesa, de 1949, pela cubana, de 1959, para citar apenas as mais expressivas, nenhuma das tentativas revolucionárias socialistas foi bem sucedida. Por outro lado, também fracassaram todas as tentativas de construir uma sociedade socialista pela via reformista da social-democracia. Todos estes insucessos e seus desdobramentos tiveram como resultado uma vitória cada vez mais devastadora do capital e, ao mesmo tempo, a perda do horizonte revolucionário, a perda da centralidade – ontológica e política – do trabalho e sua



substituição pela centralidade da política⁴⁴. Como resultado de todo este processo extremamente complexo, a classe trabalhadora (o proletariado) que, segundo Marx, é a única classe autenticamente revolucionária, encontra-se, hoje, ausente – teórica e praticamente – da condução da luta pela superação radical do capitalismo.

Não é difícil perceber as enormes e negativas consequências que essa situação da classe trabalhadora tem sobre o conjunto da luta social. De um lado, sem encontrar uma oposição teórica e praticamente organizada em sentido revolucionário, o capital pode intensificar cada vez mais o processo de exploração e submeter a humanidade a sofrimentos inimagináveis. De outro lado, o caráter predominantemente reformista e economicista de todas as lutas do proletariado retira do horizonte a perspectiva revolucionária e impede que outras categorias que, em momentos de avanço, podem se transformar em aliadas, possam também avançar mais. Adicionalmente, isto também tem como consequência a busca de soluções no interior de cada categoria ou através de lutas sociais setorizadas. No caso da educação, através da invenção de novas formas pedagógicas, didáticas, etc.⁴⁵

Deixa-se, assim, de perceber que o problema fundamental, não evidentemente o único, se situa na dimensão do trabalho, isto é, no fato de estar ausente a locomotiva – a classe operária – que deveria conduzir e nortear toda a luta contra o capital e contra o Estado.

É esta situação que, a meu ver, confere o específico sentido e a específica importância à questão das atividades educativas de caráter revolucionário. Pois, mesmo diante de uma situação tão difícil, mesmo que o espaço para a realização destas atividades seja muito estreito, ele existe e pode e deve ser aproveitado.

2. Atividades educativas emancipadoras

O que são atividades educativas de caráter emancipador? Entendo eu que todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje. Não basta, porém, o acesso, abstratamente pensado. Para que estas atividades tenham um

⁴⁴ A esse respeito ver o livro *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*, de I. Tonet e A. Nascimento e *Para além do Capital*, de I. Mészáros. Ver, também, de F. Claudín: *A crise do movimento comunista. e Proletariado e sujeito revolucionário*, de S. Lessa e I. Tonet.

⁴⁵ É sintomático, neste sentido, o que está acontecendo em países como Grécia, Espanha e Portugal.

caráter emancipador devem ter algumas características particulares.



Em primeiro lugar, são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é *radicalmente histórica e social*, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. Um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a história é feita exclusiva e integralmente pelos homens. Daí porque o estudo da história, não como disciplina especializada, mas como compreensão articulada dos vários aspectos – econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais – do que realmente aconteceu ao longo do processo histórico é de capital importância. Por sua vez, esta compreensão, para ser o mais elevada possível, deveria estar embasada no patamar cognitivo também mais elevado à disposição da humanidade, hoje. Os fundamentos (ontológicos) deste patamar foram elaborados por Marx e Engels, especialmente nas obras *Manuscritos econômico-filosóficos* e *A ideologia alemã*. Esses fundamentos embasam uma concepção materialista da história. Infelizmente, nem sequer o estudo e o ensino da história são, hoje, favoráveis a esse tipo de compreensão. Muito pelo contrário. Pode-se imaginar o restante das diversas Ciências Humanas.⁴⁶




Em segundo lugar, são atividades educativas que permitem a compreensão da origem e da natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação desta forma de sociabilidade. Para isso, o estudo da obra máxima de Marx – *O Capital* – é de extrema importância. Sabemos como isso é difícil, mesmo na universidade. De todo modo, não se trata, necessariamente, de estudar *O Capital*. Trata-se de compreender a sociedade capitalista a partir dos seus fundamentos e é deles que trata esta obra de Marx. Sem dúvida, o estudo de *O Capital* pode, dependendo do momento e do lugar, ser um poderoso instrumento. Contudo, existem muitas outras obras e muitas estratégias (por exemplo, filmografia, obras artísticas e literárias) que permitem chegar ao mesmo objetivo. Infelizmente, de novo, nem sequer nas áreas de Ciências Humanas e de Filosofia da universidade se tem acesso a esse tipo de conhecimento. Pode-se imaginar, então,




⁴⁶ A respeito da problemática do patamar cognitivo instaurado por Marx ver meu livro: *Método científico – uma abordagem ontológica* e de J. P. Netto: *Introdução ao estudo do método em Marx*.


como isso está longe, nas outras áreas, onde impera o tecnicismo!



Em terceiro lugar, também são atividades educativas que permitem compreender os fundamentos, a natureza e a possibilidade real de construção de uma sociedade comunista. A correta compreensão, pelo menos em seus elementos fundamentais, do que será, se vier a existir, uma sociedade comunista, é de fundamental importância para evitar as idealizações e as imprecisões. Infelizmente, por uma série de circunstâncias históricas, o ideário comunista foi profundamente deformado e deturpado, tanto teórica como praticamente. Deste modo, o resgate da sua integridade é necessário para que ele possa ser assumido como um objetivo digno de ser perseguido. Assim como o capitalismo exige a internalização de ideias, valores e comportamentos adequados à sua reprodução, também a construção de uma sociedade comunista exige que as pessoas se convençam da superioridade desta forma de sociabilidade sobre a atual sociedade. Uma fundamentação sólida destas convicções tem que tomar como ponto de partida a categoria do trabalho e compreender como, a partir dela se originam todas as outras dimensões da vida social.



O exame do processo histórico, a partir desta categoria, mostraria que toda forma de sociabilidade teve, como seu fundamento, uma determinada forma de trabalho. O trabalho de coleta fundou a sociedade na sua forma primitiva, o trabalho escravo fundou a sociedade escravista, o trabalho servil fundou a sociedade feudal e o trabalho assalariado fundou e continua a fundar a sociedade capitalista. Deste modo, a sociedade comunista também deverá ter uma determinada forma de trabalho com o seu fundamento. Este é o trabalho associado, uma forma de trabalho na qual os produtores controlam de forma, livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material e, a partir daí, o conjunto do processo social. Importantíssimo é, pois, compreender como se dá a articulação entre trabalho associado e emancipação humana⁴⁷.



Por outro lado, a compreensão do processo histórico a partir do trabalho também permite entender que a realidade social é radicalmente histórica e social, isto é, integralmente produzida pelos próprios homens. Permite compreender, de modo especial que a natureza humana mais essencial também é produto dos próprios homens e não de forças naturais ou sobrenaturais. Donde se segue que a sociedade capitalista, juntamente com a natureza humana egoísta que ela produz, também é um resultado da atividade humana e

⁴⁷ Ver, a esse respeito, o cap. 3 de *Educação, cidadania e emancipação humana*, de minha autoria.

não uma forma eterna de sociabilidade. Tudo isto permite compreender que a superação radical desta sociedade e a construção de uma sociedade comunista é possível, embora não inevitável.

Além disso, também seria possível fundamentar, tanto do ponto de vista ontológico (condições ontológicas de possibilidade) como do ponto de vista histórico-concreto (condições histórico-concretas de possibilidade) a possibilidade e a necessidade de uma ruptura radical com o capital, vale dizer, a possibilidade e a necessidade da revolução. Permite, de modo especial, esclarecer o sentido essencial de revolução, vale dizer, que a essência da revolução não é a tomada do poder político, mas a mudança na forma do trabalho. No caso da revolução proletária, a erradicação do trabalho assalariado e sua substituição pelo trabalho associado.



Este ponto de partida também possibilita identificar, com clareza, qual o sujeito fundamental da revolução bem como os seus possíveis aliados e os seus verdadeiros inimigos. Afinal, é a partir do processo de trabalho que se constituem as classes sociais. Portanto, só o exame concreto da forma do trabalho é que permitirá identificar tanto quais são as classes essenciais e quais as secundárias e, também, compreender a situação concreta em que elas se encontram no processo de luta entre capital e trabalho.



Em quarto lugar, são atividades educativas que permitem compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, as suas possibilidades e os seus limites. Esta compreensão evitará tanto a supervalorização da educação, que se expressa, muitas vezes na afirmação de que ela é a responsável fundamental pelo progresso, quanto a desvalorização desta atividade, retirando-lhe qualquer possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária. Se considerarmos que, hoje, predominam, de um lado, concepções idealistas de educação, que lhe atribuem o papel de elemento fundamental no “desenvolvimento” da sociedade e, de outro lado, concepções que visam meramente adequar esta atividade aos interesses da reprodução do capital, veremos a enorme importância da correta compreensão da natureza específica da educação.



E, por fim, todo esse conjunto de atividades contribuirá para que as pessoas possam se engajar na luta pela construção dessa nova sociedade, participando tanto das lutas específicas da dimensão educativa quanto das lutas mais gerais. De nada adiantaria uma teoria que permanecesse no puro espaço teórico. Contudo, a teoria marxiana se caracteriza exatamente por possibilitar um tipo de conhecimento que articula a crítica radical, isto é, uma compreensão dos

fenômenos sociais que vai até a sua raiz, à transformação também radical, vale dizer, uma subversão da totalidade social a partir dos seus fundamentos. Outras teorias fazem críticas, muitas vezes de grande pertinência. No entanto, nenhuma outra teoria implica essa articulação insuprimível entre crítica radical e transformação radical.

O domínio da concepção materialista – histórico-dialética – da história é condição imprescindível para poder desenvolver estas atividades! Esta concepção é o que a humanidade produziu e tem à disposição de mais elevado para a compreensão da realidade social. Não é muito difícil sustentar essa afirmação. Se admitirmos – e isso é *conditio sine qua non* – que as classes sociais, pela sua própria posição no processo produtivo, são o sujeito fundamental da história e do conhecimento, então o sujeito que põe o horizonte cognitivo mais elevado é a classe trabalhadora. Isto porque ela põe a possibilidade de fundar uma concepção de mundo que demonstre a radical historicidade e socialidade do mundo dos homens.



Bastante variados são os espaços para a realização destas atividades. Na sala de aula, em eventos dentro e fora do âmbito escolar, no laboratório, na pesquisa e na publicação, em atividades de extensão, em cursos e palestras, em grupos de estudo e pesquisa, na participação nas mais diversas lutas dentro e fora do espaço escolar, etc. Não existe receita para a sua realização porque cada situação é diferente da outra. Então, a criatividade, a iniciativa e a disposição, são elementos fundamentais.

Para além de todos os obstáculos burocráticos e ideológicos que se antepõem à realização destas atividades, ainda é preciso ressaltar que o educador que pretenda contribuir para a realização delas deve, ele mesmo, estar munido, em grau elevado (obviamente sempre em processo) daqueles conhecimentos acima mencionados. Se pensarmos naquelas condições acima referidas para a realização destas atividades, veremos que é muitíssimo reduzido o número de educadores que dispõe delas. Como no espaço escolar, desde o ensino fundamental até a universidade, uma compreensão crítica de todos os fenômenos sociais não é, de modo nenhum, privilegiada, não resta, ao educador que pretenda realizar atividades educativas de caráter emancipador senão a busca individual, ou em pequenos grupos, por esse tipo de formação. O estudo das obras dos clássicos do marxismo, especialmente de Marx, é, certamente, condição imprescindível para adquirir esse tipo de conhecimento.



Infelizmente, as condições de trabalho impostas à ampla maioria dos educadores torna essa tarefa sobremaneira difícil. Como dedicar um tempo extra à aquisição desse conhecimento se praticamente

todo o tempo está tomado por um excesso de trabalho e uma remuneração muitíssimo precária? É preciso muita disposição, fundada na convicção da importância desse conhecimento para que as pessoas assumam essa tarefa. Não é impossível, mas não é nada fácil.

Há, no entanto, um outro obstáculo à busca desse conhecimento. Trata-se da tradição ativista e voluntarista que permeou, desde o stalinismo, a formação da maioria dos militantes de esquerda. Formados na convicção de que o saber já está codificado nas obras dos clássicos do marxismo e que bastaria se apropriar deste saber através da leitura de obras simplificadoras, estes militantes não aprenderam a estudar com seriedade, a investigar em profundidade, a questionar verdades estabelecidas, a enfrentar a busca pela especificidade dos novos problemas. Limitaram-se a se apropriar, quando muito, de um marxismo empobrecido julgando que, com ele, estariam aptos a levar aos ignorantes a luz do saber!



Marxismo não é dogma, nem cartilha, nem escritura sagrada! Marxismo é uma nova concepção de mundo, que parte de determinados fundamentos filosóficos, abstraídos do processo real e não meramente produzidos pela subjetividade e que, com base nestes fundamentos, permite abordar qualquer fenômeno social, sempre aberto à busca da sua específica concretude. Nenhum dogma e nenhuma cartilha permitem fazer isso. Daí porque a própria apropriação deste instrumental metodológico, cujos fundamentos foram elaborados por Marx e Engels, é de fundamental importância.

Vale enfatizar que, em princípio, todo educador, de qualquer área, pode realizar esse tipo de atividade. Seja ele um professor de física, química, biologia ou filosofia e Ciências Humanas. Antes de ser físico, químico, biólogo ou filósofo e cientista social, todo professor é membro do gênero humano e, por isso mesmo, em princípio, a atividade que desenvolve deveria estar conectada com os destinos de toda a humanidade. Cada um deverá encontrar a forma específica, adequada à sua área de conhecimento.

Como já mencionei acima, quanto mais intensa a crise do capital, maior será a necessidade que ele tem de subsumir à sua reprodução todas as dimensões da vida social. O que significa que também a educação será posta, cada vez mais, a serviço dessa reprodução. Não apenas do ponto de vista da formação de força de trabalho adequada aos interesses do capital, mas também do ponto de vista ideológico, isto é, da formação de pessoas para as quais esta forma de sociabilidade seja o horizonte máximo possível. Daí a ênfase na formação para a cidadania e a democracia e na crença na possibili-

dade de aperfeiçoamento constante desta ordem social.

Como se pode ver, atividades educativas de caráter emancipador são atividades muito precisamente delimitadas. São atividades que estão articuladas, de modo direto ou indireto, com a luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade plenamente emancipada, isto é, comunista.

Referências bibliográficas

CLAUDÍN, F. *A crise do movimento comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ENGELS, F. *Anti-Dübring*. Lisboa: ed. Afrodite, 1971.

LESSA, S. E TONET, I. *Proletariado e sujeito revolucionário*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

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

_____. *Para a questão Judaica*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo, Expressão Popular: 2009.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

PAULO NETTO. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

_____. *Sobre o socialismo*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. *Cidadania ou emancipação humana*. In: www.ivotonet.xpg.com.br

_____. *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*. São Paulo: Alfa/Omega, 2009.

_____. *Método científico – uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

O Grande Ausente e os Problemas da Educação

Introdução

Há um fato indiscutível: a classe trabalhadora está ausente, como classe com um projeto próprio, da direção do processo de transformação social. Alguns interpretam essa ausência como expressão do fim da classe trabalhadora como sujeito fundamental do processo de superação do capitalismo. Outros entendem que essa ausência é momentânea e que essa classe poderá voltar a assumir essa liderança.

Não discutiremos a primeira posição. Em outros textos (Descaminhos da esquerda; Proletariado e sujeito revolucionário; Trabalho associado e revolução proletária) já tomamos posição contrária a ela. Concordamos com a segunda posição, por razões que exporemos mais adiante. Todavia, julgamos da máxima importância entender as causas que levaram a classe trabalhadora a estar, hoje, nessa situação de ausência. A partir daí poderemos, então, buscar entender as consequências que essa ausência tem para a situação atual da educação.

Esse texto não tem a pretensão de dizer nada de propriamente novo. Seu objetivo é articular duas questões que foram tratadas de maneira separada: a questão da ausência da classe trabalhadora e a questão das possibilidades e limites da educação na situação atual.

1. A ausência da classe trabalhadora.

1.1 A teoria marxiana

Para compreendermos a origem, a natureza e o caráter da ausência da classe trabalhadora no momento histórico atual, teremos que recorrer à teoria marxiana, que julgamos a mais pertinente e,

obviamente, ao processo histórico.

De acordo com Marx, o trabalho é a categoria que funda o ser social. O trabalho, entendido como transformação intencional da natureza para produzir os bens materiais necessários à existência humana, é a categoria responsável pelo salto ontológico, vale dizer, por aquela transformação essencial que, rompendo com a legalidade da natureza, dá origem a um novo tipo de ser que é o ser social.

O desenvolvimento das forças produtivas, que resulta da capacidade do trabalho de produzir sempre algo novo e não simplesmente reproduzir o mesmo, teve como consequência, há uns dez mil anos, o surgimento da propriedade privada e das classes sociais. De lá para cá, como afirmam Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista, a história da sociedade tem sido a história das lutas de classes.

A análise da anatomia da sociedade burguesa permitiu a Marx constatar que nela se defrontam duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Mas, também lhe permitiu constatar que, pela primeira vez na história, ambas as classes tinham a possibilidade de propor à sociedade um projeto de caráter universal. Havia, no entanto, uma diferença essencial entre os dois projetos. O primeiro – da burguesia – implicava a articulação entre a igualdade formal e a desigualdade real. O segundo – do proletariado – ao contrário, implicava a efetiva igualdade real e, portanto a supressão da desigualdade e do seu corolário, a igualdade formal. Deste modo, ficaria evidente a superioridade do projeto do proletariado sobre o da burguesia, pois aquele possibilitaria a mais plena realização de todos os indivíduos.

Em meados do século XIX a burguesia, através de sucessivas revoluções, transformava em realidade o seu projeto. O proletariado, por sua vez, desde que, através de um processo complexo, teórico e prático, deixou de ser apenas uma classe em-si e se tornou uma classe para-si, isto é, consciente dos seus interesses e dos interesses das outras classes, também foi lutando para construir, tanto teórica como praticamente, a um outro projeto de sociedade. Projeto este que implicava a eliminação total da propriedade privada, das classes sociais, do Estado e, como consequência, de toda forma de exploração do homem pelo homem.

Para atingir esse objetivo, a classe trabalhadora precisaria realizar uma ruptura de raiz com a sociedade burguesa. Vale dizer, teria que erradicar os fundamentos desta sociedade, isto é, realizar uma revolução. Assim como a burguesia, para efetivar o seu projeto, teve necessidade de fazer uma revolução, do mesmo modo o proletariado teria que realizar uma ruptura desse tipo. Vale a pena, no entanto,

ênfatisar: ainda que a revolução seja um processo complexo, sua essência não consiste na tomada do poder, mas na mudança na forma do trabalho. Assim, a essência da revolução burguesa não foi a eliminação do Estado feudal e sua substituição pelo Estado burguês, mas a substituição do trabalho servil pelo trabalho assalariado. Esta é uma decorrência do fato de que o trabalho é a categoria que funda o ser social. No texto *Glosas críticas ao artigo O rei da Prússia e a reforma social*. De um prussiano, de 1844, Marx já demarcava claramente a diferença entre revolução burguesa e revolução proletária deixando claro que a primeira, apesar de ser uma mudança na forma do trabalho, apenas significava a substituição de uma forma de exploração do homem pelo homem por outra forma. Por isso mesmo tinha necessidade, também, de um instrumento político de dominação do homem pelo homem, o Estado. A segunda, ao contrário, implicava a supressão de toda forma de exploração do homem pelo homem, pois teria como seu fundamento a forma do trabalho mais livre possível, o trabalho associado. Por isso mesmo, o momento político apenas entraria como mediação para abrir caminho para a eliminação da última forma de trabalho alienado.

Consideradas as tarefas a serem realizadas: fundar uma forma de sociabilidade igualitária e onde todos os indivíduos pudessem ser efetivamente livres e desenvolver amplamente as suas potencialidades, a revolução proletária implicaria a existência de um alto desenvolvimento das forças produtivas e seu caráter teria que ser, necessariamente universal. O nível de desenvolvimento e a interconexão das forças produtivas implicavam que os problemas não poderiam ser resolvidos apenas de modo local ou regional.

A classe trabalhadora é, pois, para Marx, o sujeito fundamental da revolução. Não o único, pois nenhuma revolução é obra apenas de uma classe, mas, certamente, o mais importante uma vez que é ela a única que tem uma contradição absolutamente radical com o capital.

1.2 O que aconteceu na história?

Variadas foram as tentativas que pretenderam superar o capitalismo. Tanto aquelas que buscaram superá-lo pelo caminho das reformas como aquelas que tomaram a via da revolução, ou seja, do confronto direto e violento com a ordem burguesa. Nenhuma dessas tentativas obteve êxito. É fácil compreender o insucesso da via reformista. No caso do caminho trilhado pela social-democracia alemã, esta pressupunha que o próprio desenvolvimento do capitalismo, cada vez mais monopolizado, estabelecia a base econômica

para a chegada ao socialismo. Caberia, então, à classe trabalhadora, numerosa e bem organizada, tomar conta do Estado, por intermédio do sistema democrático e, através do Estado orientar as transformações que impulsionassem a sociedade em direção ao socialismo. Todas as outras tentativas reformistas também pressupunham e continuam a pressupor que é possível chegar ao socialismo através do jogo democrático. Contrariamente ao que era preconizado por Marx, atribuía-se, deste modo, ao Estado a tarefa de liderar o processo de construção do socialismo.

A dependência ontológica do Estado em relação ao capital e, portanto, a absoluta impossibilidade de o Estado controlar o capital levaria, como de fato levou, ao insucesso de todas as tentativas reformistas.

Também não é muito difícil compreender o insucesso das tentativas pelo caminho revolucionário. Faltavam a elas as duas condições mais fundamentais para sua efetivação: um alto desenvolvimento das forças produtivas e a universalização da revolução. Na ausência dessas duas condições, o máximo que se podia realizar era o primeiro momento da revolução, o momento político, isto é, a destruição do Estado burguês, a retomada do poder político pelos revolucionários⁴⁸. Todavia, como já vimos, este seria apenas uma mediação para a realização de transformações econômicas que iriam, aos poucos, superando o trabalho assalariado e instaurando o trabalho associado, fundamento do comunismo.

Na ausência dessas condições, a mais importante e expressiva tentativa revolucionária – a revolução russa – viu-se na impossibilidade de prosseguir no rumo do socialismo. O prosseguimento só seria possível na medida em que a capacidade de produzir riqueza fosse amplamente desenvolvida e a revolução fosse universalizada. No entanto, a necessidade de desenvolver rápida e intensamente as forças produtivas impunha a continuidade da exploração da classe trabalhadora e, por consequência, a necessidade de construção de um típico aparelho do Estado como instrumento dessa exploração. Por esta via, então, de novo se atribuía ao Estado a tarefa de liderar o processo de transformação social em direção ao socialismo.

Contudo, essa situação de oposição entre um pretensão campo no qual estaria sendo construído o socialismo e outro no qual continuaria a ter vigência o capitalismo teve consequências imensas. Uma primeira foi a perversão da teoria marxiana para adequá-la à

⁴⁸ A esse respeito, ver o nosso artigo: *Trabalho associado e extinção do Estado*.

sustentação desse caminho para o socialismo e, mais tarde, da “teoria” da possibilidade do socialismo em um só país. O resultado foi desastroso, transformando o marxismo em uma bíblia dogmática, cujo intérprete único e verdadeiro era o Partido, depois o Comitê Central do Partido e, por fim, o Secretário Geral do Partido. Uma segunda foi a transformação da União Soviética em modelo e guia para a construção do socialismo nos outros países. E, como “pátria do socialismo”, um sistema a ser defendido a todo custo.

A doutrina da coexistência pacífica entre capitalismo e socialismo implicava a necessidade, dada a fraqueza momentânea do campo “socialista”, de refrear a luta dos trabalhadores contra o capital, transformando-a em luta com o capital. Estratégia e tática, partidos e sindicatos ao redor do mundo, tudo foi orientado no sentido de obter ganhos imediatos à espera do fortalecimento, considerado inevitável, do “socialismo”. Este, fortalecido, atrairia, como um ímã, a classe trabalhadora dos países capitalistas em direção ao socialismo⁴⁹.

Por este processo, certamente muito complexo e de modo nenhum linear, a classe trabalhadora e seus possíveis aliados, foram educados no sentido de limitar as suas lutas no interior do perímetro definido pelo capital e pelo Estado. O resultado mais geral foi a progressiva perda do horizonte revolucionário, isto é, da perspectiva de superação radical do capital e do Estado e sua substituição por um horizonte reformista.

Como resultado da dinâmica da reprodução do capital, ao longo desse processo, também foi se formando, no interior da classe trabalhadora, um segmento com um nível de vida mais elevado. Este nível de vida, porém, dependia da manutenção de um nível de vida mais rebaixado de outro segmento da própria classe trabalhadora. Esse fenômeno já foi observado e denunciado por Lênin como a formação de uma “aristocracia operária”. Aristocracia essa que, exatamente pelos ganhos maiores obtidos por sua posição no processo de produção, se transformou em aliada da burguesia contra os outros trabalhadores. Esse fenômeno pode ser observado, em formas diferentes, em muitos e, talvez, na totalidade dos países.

Ocorre que esse segmento – a “aristocracia operária” era exatamente o mais organizado e com maior nível de acesso à educação. Por isso mesmo, tendia a dominar todo o aparelho sindical e partidário⁵⁰.

⁴⁹ Imprescindível, para compreender esse processo, a leitura do livro de F. Clau-dín: *A crise do movimento comunista*.

⁵⁰ A esse respeito, ver o livro de S. Lessa: *Cadê os operários?*

O desmoronamento do chamado “bloco socialista” foi apenas o dobre de finados de um caminho que, como caminho para o socialismo, estava fadado ao fracasso desde os seus primeiros passos.

Ao eclodir a crise atual do capital, por volta de 1970, a situação, em grandes linhas, era essa: de um lado, o capital, mesmo em crise profunda, viu seu caminho livre para descarregar sobre os ombros dos trabalhadores todo o peso do enfrentamento dos seus problemas. Não é preciso enumerar todas as formas das quais ele lançou mão com esse propósito. Sobre isso a literatura é abundante. De outro lado, a classe trabalhadora, internamente dividida entre a “aristocracia operária” e os outros trabalhadores e profundamente desamparada teórica e praticamente.

Não é preciso muito esforço para saber quem foi mais prejudicado nesse processo. Mais grave ainda: a aliança da “aristocracia operária” com a classe burguesa foi um dos elementos importantes para o aumento do prejuízo do restante dos trabalhadores. De uma defesa dos interesses dos trabalhadores no período da intensificação da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, passou-se, especialmente na Europa e nos países periféricos, a uma aliança da “aristocracia operária” com parte da burguesia com a pretensão de trilhar um caminho que não fosse nem capitalista (neoliberal) nem socialista (de tipo soviético), mas uma “terceira via”, um capitalismo de “face humana” ou, até, um “socialismo com liberdade”.

Tudo isso configurou uma situação em que, no confronto entre capital e trabalho, este último estava atrelado, em grande parte por obra e graça daquela estratégia e daquelas táticas, do trabalho dos partidos e sindicatos ditos de esquerda, à perspectiva burguesa. O horizonte revolucionário tinha praticamente desaparecido. A classe trabalhadora estava ausente como oponente radical do capital. Vale dizer, a classe trabalhadora, com um projeto próprio que implicaria, como objetivo maior, a destruição do capital e do próprio Estado, estava ausente. Não significa que não houvesse, nesse período, muitas lutas. Todavia, todas essas lutas tinham como objetivo apenas a defesa ou a obtenção de ganhos limitados e parciais. Não eram lutas que acumulassem forças no sentido revolucionário, isto é, de formação de uma consciência e de uma organização independente do capital e do Estado e, mais ainda, contra o capital e contra o Estado.

Ora, como vimos antes ao sumariar a teoria marxiana, a classe trabalhadora é o sujeito fundamental da revolução. É inegável que essa classe sofreu inúmeras alterações. Todavia, dada a posição que ela ocupa no processo de produção da riqueza material – sem a qual

a humanidade deixaria de existir – e dada a oposição, absolutamente inconciliável com o capital, ela continua a ser o sujeito a quem cabe a direção do processo revolucionário. Todas as tentativas de retirá-la desse lugar e substituí-la por outros sujeitos – movimentos sociais, multidão, oprimidos, pobres, etc. – sempre levaram e levam, independente das intenções, ao reformismo. Não se trata, pois, de buscar outro sujeito, mas de que o único e verdadeiro sujeito revolucionário volte a ocupar o seu lugar.

A amplitude e a profundidade que teve e continua tendo essa ausência da classe trabalhadora como protagonista do processo de luta contra o capital e contra o Estado é dificilmente imaginável. Em todos os aspectos, tanto teóricos como práticos. Limitar-nos-emos a referir apenas alguns desses aspectos. No âmbito teórico, é essa ausência a responsável pelas inúmeras deformações sofridas pela teoria marxiana, em especial pela perda da centralidade do trabalho em favor da centralidade da política⁵¹. Mas, é também responsável pelos descaminhos da cientificidade, tornando a ciência social e a filosofia cada vez mais comprometidas com a manipulação da realidade, com o irracionalismo, o ecletismo, o pluralismo metodológico, o empirismo e o mal chamado pós-modernismo.

No âmbito prático, é ela responsável pelo atrelamento da classe trabalhadora à perspectiva burguesa, pelos gravíssimos problemas que o capital vem causando à humanidade, pelo predomínio do reformismo, pela ilusão de que o Estado poderia ser tomado e posto a serviço dos interesses da classe trabalhadora, pela crescente perda de sentido da vida humana, pelo individualismo exacerbado e, por último, mas não menos importante, pelo ressurgimento do fascismo, do nazismo e de toda sorte de fundamentalismos.

2. A ausência do sujeito revolucionário e os problemas da educação

2.1 Capital, Estado e educação

Partimos do pressuposto de que o trabalho é a categoria que funda o ser social. Em consequência, qualquer forma de sociabilidade terá, sempre, como seu fundamento, uma determinada forma de trabalho. No caso da sociabilidade burguesa esta forma de trabalho é o trabalho assalariado. É a partir dele que se configura todo o edifício da sociedade burguesa. Observemos, de passagem, que, entre o tra-

⁵¹ A esse respeito ver o livro *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*, de I. Tonet e A. Nascimento.

balho e as outras dimensões sociais existem três tipos de relação. Primeira: uma relação de dependência ontológica de todas as dimensões em relação ao trabalho. Segunda: uma relação de autonomia relativa de todas as dimensões em relação ao trabalho. Terceira: uma relação de determinação recíproca entre todas as dimensões, incluindo, aí, o trabalho. Portanto, nenhum mecanicismo, nenhum economicismo.

Deste modo, o capital, que é uma relação social e não uma coisa, é a matriz da sociabilidade burguesa. É a lógica da sua reprodução que comanda, em última análise, todo o movimento da sociedade burguesa. E, como já tinha sido esclarecido por Marx, e como foi ampliado e aprofundado por Mészáros, esta lógica é incontrolável⁵². Porém, ele não poderia se reproduzir sem a existência do Estado como força mantenedora da ordem que o favorece. Assim, o Estado – moderno – nasce a partir das exigências postas pela produção do capital e tem como tarefa precípua defender a sua reprodução.

Um dos grandes instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital é, exatamente, a educação escolar. É, especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar à sociedade burguesa. Este instrumento, sem dúvida, não é o único, mas é um dos mais importantes. Por isso, a organização e o controle da educação escolar são tarefas das quais o Estado não pode se desfazer. É uma ilusão pretender organizar um processo educativo que não atenda, mesmo que em formas diversas, os interesses do capital.

Contudo, é sabido que o capital é uma relação contraditória. É de sua natureza haver, nele, uma oposição entre os interesses da classe burguesa e os da classe trabalhadora. O ato que funda a sociedade burguesa garante, pois, tanto aos capitalistas quanto aos trabalhadores o direito – aqui entendido em sentido ontológico e não jurídico – de lutar pelos seus interesses.

Como vimos, o interesse fundamental da classe trabalhadora é a supressão, pela raiz, de toda exploração do homem pelo homem. Somente com essa supressão será possível produzir a riqueza em forma e em quantidade e qualidade que possam permitir a todos os indivíduos o acesso àquilo que lhes é necessário para se tornarem membros plenos do gênero humano. Por isso mesmo, a classe tra-

⁵² Importante ler, de I. Mészáros, *Para além do capital* para fundamentar a tese da incontrolabilidade do capital.

balhadora tem necessidade de uma educação que lhe forneça uma concepção de mundo radicalmente diferente e superior àquela que é oferecida pela educação burguesa tradicional. Para a classe trabalhadora não basta ter acesso à educação tradicional, por mais elevado que seja o seu nível. Ela precisa de uma educação revolucionária⁵³.

Ora, o controle da educação formal pelo Estado, com o objetivo de garantir a reprodução do capital, jamais permitirá que a educação, como processo hegemônico, ganhe um sentido revolucionário. O máximo permitido, e isto não por uma questão de decisão subjetiva, mas por causa daquele fundamento objetivo da sociedade burguesa ao qual fizemos alusão anteriormente, é tanto a luta prática dos trabalhadores da educação na defesa dos seus interesses como a luta teórica dos revolucionários, mesmo no interior da educação formal, pela disseminação da perspectiva da classe trabalhadora. Vale lembrar, no entanto, que a luta prática, na medida em que estiver isolada de uma perspectiva mais ampla, terá sempre um caráter parcial e, portanto, reformista. A luta teórica, por sua vez, terá sempre um caráter minoritário que poderá ser mais ou menos amplo de acordo com determinadas conjunturas.

2.2. Situação atual

Consideradas as coisas de um ponto de vista essencial, a relação entre capital, Estado e educação não sofreu alterações substanciais ao longo de todos os embates entre capital e trabalho desde que a classe trabalhadora entrou no cenário histórico com uma proposta societária própria. Todavia, de um ponto de vista fenomênico houve mudanças importantes. Uma dessas mudanças foi precisamente aquela que culminou na eclosão da crise atual com todas as suas consequências. Em todos os momentos anteriores, a presença, embora de modo muito variado, do horizonte revolucionário socialista exercia uma forte atração sobre a reflexão e as lutas do campo educativo.

O desaparecimento – teórico e prático – do sujeito dessa proposta revolucionária teve um efeito devastador para as lutas de todos os setores que, de alguma forma, pretendiam contribuir para a construção de um mundo melhor. Por um lado porque o ideário

⁵³ É importante esclarecer que o lugar principal de uma educação revolucionária não é, de modo nenhum, a sala de aula. Este lugar está reservado às lutas sociais concretas. Também é importante esclarecer que educação revolucionária, no interior da escola, não significa nem doutrinação nem politização direta de todos os conteúdos. Para uma melhor compreensão dessa questão sugerimos a leitura do artigo: *Atividades educativas emancipadoras*, de nossa autoria.

conservador foi se tornando cada vez mais hegemônico. Por outro lado porque, para aqueles que pretendiam contribuir para a construção de outro mundo, a perspectiva revolucionária foi substituída pela perspectiva reformista. Nas hostes esquerdistas essa perspectiva reformista foi, também, se tornando cada vez mais hegemônica e orientando o conjunto das lutas dos trabalhadores.

Como não podia deixar de ser, também a reflexão sobre a problemática da educação e as lutas travadas por esse setor foram profundamente influenciadas por essa nova situação. Variadas formulações pedagógicas, nacionais e internacionais, de caráter progressista, envidaram esforços, cada uma à sua maneira, no sentido de refletir sobre a questão da educação buscando responder aos desafios resultantes dessa nova situação. Nenhuma delas, no entanto, ao que sabemos, levou em consideração, de forma explícita, essa questão da ausência da classe trabalhadora. Quando não embarcaram nas canoas do “Adeus ao trabalho”, do “Adeus ao proletariado”, dos “Novos Movimentos Sociais”, dos “Oprimidos”, dos “Pobres”, dos “Excluídos”, dos “Indignados”, da “Multidão”, limitaram-se simplesmente a afirmações muito genéricas a respeito dos trabalhadores. Não procuraram investigar o processo que levou a classe trabalhadora a estar ausente e as consequências dessa ausência.

Ora, essa não é uma questão menor, mas da máxima importância. Essa obliteração teve e continua tendo consequências enormes, tanto teóricas quanto práticas para a questão da educação. Impossível refletir seriamente sobre a educação sem levar em conta essa questão. Teoricamente, não levá-la em conta implicaria inevitavelmente alguma forma de idealismo, não obstante todas as afirmações de fé no materialismo histórico. Este idealismo se manifesta, entre outras maneiras, na crença de que alguma nova teoria educativa ou pedagógica poderia mudar a realidade da educação. Praticamente, as consequências se manifestam na luta por outra política educacional, que destinasse mais recursos para a educação e que organizasse toda a atividade educativa, ainda no interior do capitalismo, de forma a favorecer os interesses da classe trabalhadora.

Exemplos disso são, com as devidas diferenças, e para apontar apenas dois momentos relevantes, tanto a “Pedagogia do Oprimido” quanto a “Pedagogia Histórico-Crítica”. Independente de contribuições genéricas e pontuais muito interessantes, ambas propõem a elaboração e a implementação de outra política educacional, de outra pedagogia, de outra didática, etc., ainda no interior do capitalismo, que estariam a serviço dos interesses dos trabalhadores. Ademais, elas também absorveram todo um ideário reformista, calcado

nas formulações de cientistas sociais e filósofos, que subjazia à chamada “via democrática para o socialismo” (cidadania e democracia como valores universais, transformação social por intermédio de reformas graduais). Não obstante ressalvas de que a solução dos problemas da educação implicaria a articulação com as lutas mais gerais dos outros trabalhadores, ao ignorarem a ausência do sujeito fundamental dessas lutas, aquelas propostas tendiam a cair no vazio como o atestam as várias tentativas de aplicá-las.

Ao não levar em conta essa ausência da classe trabalhadora como sujeito fundamental da transformação social, essas teorias educativas e pedagógicas não conseguem perceber os limites que isso impõe à atividade educativa. Esses limites não podem, de modo nenhum, ser superados pela vontade dos educadores e nem pela atribuição à educação de tarefas que ela não pode executar.

A nosso ver, a ausência da classe trabalhadora como sujeito fundamental da revolução impõe a todas as outras lutas, no caso em tela às lutas dos trabalhadores da educação, independente das intenções dos indivíduos, um caráter reformista. Essa afirmação não implica nenhuma desvalorização dessas lutas, mas apenas a compreensão da sua intrínseca limitação. Somente sua articulação com as lutas mais gerais, que estivessem marcadas por um caráter anticapitalista, poderia fazer com que elas contribuíssem com a acumulação de forças revolucionárias. Na falta disso, o máximo que podem conseguir são ganhos parciais e limitados.

Mais grave ainda é o fato de que salta à vista o fato de que, apesar de todas as tentativas de resistência, os avanços do capital continuam a produzir-se de modo avassalador e constante.

Alguém poderia argumentar que as ideias aqui expostas teriam um caráter paralisante. Se a ausência da classe trabalhadora como sujeito fundamental da transformação social impõe limites insuperáveis aos avanços da educação no sentido revolucionário, então só restaria aos educadores sentar-se às margens do “rio Jordão”, chorar a “pátria perdida” e aguardar a libertação que virá de fora. Não cremos que seja assim. Entre o idealismo e o conformismo existe, segundo pensamos, um tertium, uma alternativa. Esta alternativa leva em conta, exatamente, a ausência da classe trabalhadora, mas não leva, de modo algum, à paralisia nem teórica e nem prática.

É esta alternativa que propusemos no texto Atividades educativas emancipadoras. Como explicitamos nesse texto, atividades educativas emancipadoras são atividades educativas que contribuem para que os educandos compreendam a realidade social e possam

fundamentar o seu engajamento em uma transformação revolucionária. Dado o momento atual, são certamente atividades limitadas e minoritárias. Todavia são possíveis e tem a sua importância no conjunto das atividades revolucionárias mais gerais. Essas atividades, articuladas com as lutas específicas, parciais e imediatas dos trabalhadores da educação poderão contribuir, de algum modo, para que a classe trabalhadora volte a assumir o protagonismo no processo de transformação radical da sociedade.

Com afirmávamos em outro texto, é melhor dar poucos passos na direção certa do que muitos passos na direção errada. Certamente, não temos nenhuma garantia absoluta de que o que estamos propondo esteja na direção certa. Somente o processo histórico confirmará ou infirmará essas nossas ideias. Parece-nos, contudo, bastante fundamentada a ideia de que há uma conexão decisiva entre a perda do horizonte revolucionário, a ausência da classe trabalhadora como sujeito principal da transformação radical do mundo e a problemática atual da educação. É absolutamente fundamental levar em conta esse fato, sob pena de atribuir à educação tarefas que ela não pode realizar.

Referências bibliográficas

CLAUDÍN, F. *A crise do movimento comunista*. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

LESSA, S. e TONET, I. *Proletariado e sujeito revolucionário*. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.

LESSA, S. *Cadê os operários*. São Paulo, Instituto Lukács, 2014.

MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo, Cortez, 1998.

MARX, K. *Glosas críticas ao artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano*. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

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

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

TONET, I. Trabalho associado e revolução proletária. In: *Novos Temas*, n. 05/06, 2012.

_____. Atividades educativas emancipadoras. In: *Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, 2014.

_____. *Trabalho associado e extinção do Estado*. In: www.ivoto-net.xpg.com.br

Educação e Meio Ambiente

Introdução

É lugar-comum afirmar que a humanidade está vivenciando, atualmente, uma crise de gravíssimas proporções. Crise que não afeta apenas algumas, mas todas as dimensões da vida social e que põe em perigo a existência da própria espécie humana. Entre estas dimensões, uma das mais importantes é certamente a relação do ser humano com a natureza.

Salta à vista que as agressões cometidas contra a natureza são cada vez mais devastadoras e qualquer um sabe que a existência humana é impossível sem uma base natural. Pode-se afirmar, também, que existe, hoje, uma consciência, embora muitas vezes apenas difusa e superficial, acerca dos problemas ecológicos. Causa espanto, preocupação e indignação verificar que a base material da vida humana está sendo destruída e que tenhamos que assistir, aparentemente impotentes, este processo.

Será isto uma fatalidade? Será possível sustar e reverter este processo?

Expressando essa preocupação, campanhas publicitárias são promovidas enfatizando a importância e a necessidade de respeitar e preservar a natureza. Eventos – locais, nacionais e internacionais – são organizados por entidades acadêmicas e por órgãos públicos para debater esses graves problemas ecológicos. De inúmeras maneiras, enfatiza-se a necessidade de tomar consciência dos problemas ecológicos e de buscar soluções para eles. De modo especial, também, acentua-se a preocupação que as empresas devem ter com um tratamento respeitoso para com a natureza.

No entanto, não obstante todas as campanhas, todos os apelos,

todos os debates, todos os congressos acadêmicos e eventos políticos, o rolo compressor da devastação da natureza segue imperturbável. É preciso perguntar por que. Que forças são essas, tão poderosas e aparentemente incontroláveis que estão destruindo as próprias bases da existência humana? Todo este processo seria devido à falta de conhecimentos científicos, de tecnologia ou de recursos financeiros? Não parece que este seja o caso, pois existe um cabedal enorme de conhecimento acerca da natureza, há tecnologia suficiente e, sem dúvida, também existem muitos recursos financeiros. Descartados, então, esses aspectos, onde estariam as causas mais importantes dos problemas ecológicos e por onde passaria a sua solução?

Duas são, de modo geral, as causas consideradas mais relevantes. A falta de uma consciência ecológica e, especialmente, a falta de vontade política. A falta de consciência faz com que tanto os indivíduos como as empresas e outros grupos sociais busquem apenas os seus interesses particulares resultando no mau uso dos recursos naturais, no desperdício e no consumismo desenfreado. A falta de vontade política impede que os que detêm o poder tomem medidas eficazes para a preservação da natureza. Deste modo, o enfrentamento dos problemas ecológicos passaria pela conscientização a seu respeito e, especialmente, pela tomada de decisões sérias e positivas por parte do poder político.

Por sua vez, a conscientização teria na educação uma ferramenta poderosa para despertar as pessoas para os problemas ecológicos e para estimular a cooperação para o seu enfrentamento. Mas, certamente, o instrumento fundamental para fazer frente a esses problemas deveria ser a ação dos Estados e também das empresas, pois são eles que detêm e os recursos mais efetivos. Não é preciso dizer que conscientização e ações políticas e econômicas não são consideradas dois campos isolados e autônomos, mas dois aspectos que deveriam agir articuladamente.

O presente artigo pretende mostrar que nem essas são as causas fundamentais dos problemas ecológicos nem este é o caminho para o seu enfrentamento. Para isso, exporei os pressupostos que embasam o modo predominante de pensar e a sua falsidade e, sem seguida os pressupostos e o caminho que me parece mais adequado para o enfrentamento dessa problemática.

1. Os pressupostos do modo dominante de pensar

Como vimos, segundo o pensamento dominante, o enfrenta-

mento dos problemas ecológicos passa pela conscientização e por ações de indivíduos, grupos sociais e empresas, mas, especialmente, do poder político.

Quatro pressupostos principais fundamentam esse modo de pensar.

Primeiro: a sociedade é o resultado das relações que os indivíduos singulares estabelecem entre si. Isto poderia, à primeira vista, parecer óbvio e correto. No entanto, estes indivíduos são entendidos como precedendo ontologicamente a sociedade, isto é, como detentores, por sua própria natureza, daquelas qualidades que os caracterizam como humanos – a liberdade, a igualdade, a racionalidade e o egoísmo natural. Estas qualidades não são resultado das relações sociais, mas componentes essenciais, não históricos, da natureza humana. Por sua natureza, os indivíduos já são portadores dessas qualidades. Esses indivíduos são como os átomos sociais, a parcela última, portadora de uma natureza natural, de cujas relações dependerá a forma específica da sociedade. Esta é a concepção liberal, elaborada a partir da modernidade e que continua largamente dominante até hoje.

Segundo: é a consciência que determina o ser social e não o ser social que determina a consciência. Isso se chama idealismo. Supõe-se que as ideias e os valores, bons ou maus, são criações autônomas do espírito humano. Estas ideias e estes valores, então, moldarão a realidade. Deste modo, se cada um tomar consciência de boas ideias e bons valores, isto é, no caso em tela, se se conscientizar de que é importante respeitar a natureza e preservá-la, o resultado serão relações mais harmoniosas entre os homens e a natureza. Traduzindo em miúdos: se cada um – indivíduos, grupos sociais, empresas, governos – tomar consciência da importância dessa questão e se esforçar por agir de acordo, certamente haverá uma melhoria na relação do homem com a natureza.

Terceiro: o Estado é o agente mais importante para o enfrentamento dos problemas ecológicos. Isso se chama politicismo. O politicismo consiste em pensar que o Estado é a categoria que funda a sociedade. O que significa que sem Estado seria impossível haver vida social organizada, retornando à barbárie que, supostamente, seria um caos cuja única lei seria a lei do mais forte. Supõe-se, então, que o Estado, por ser uma instituição muito poderosa, tenha a capacidade de controlar a lógica de reprodução do capital e, portanto, possa obrigar os capitalistas a tratar de maneira respeitosa a natureza. Parte – grande – dessa tarefa do Estado consistiria em elaborar

e aperfeiçoar leis cada vez melhores e criar organismos para um controle e uma fiscalização eficiente. Julga-se que na medida em que exista essa “vontade política” será possível fazer frente aos problemas gerados na relação dos homens com a natureza.

Quarto: os problemas ecológicos são, essencialmente, uma questão técnica. Sendo a técnica um elemento neutro, bastaria utilizá-la corretamente. Como já existem conhecimentos científicos e máquinas suficientes, bastaria utilizar esse instrumental para que esses problemas fossem convenientemente revolidos.

Esses quatro pressupostos se articulam. Indivíduos, conscientes, armados de conhecimentos e tecnologia, por si mesmos ou ocupando postos em empresas e em governos poderiam realizar inúmeras ações que contribuiriam para resolver os graves problemas ecológicos enfrentados pela humanidade. Como a humanidade é considerada uma espécie de “grande família”, a resolução desses problemas interessa, por igual, a toda a humanidade. Todos são considerados igualmente responsáveis e, por isso, cada um deve fazer a sua parte.

2. A falsidade desses pressupostos

Se examinarmos, de maneira despreconceituosa, o processo histórico-social a partir dos seus fundamentos veremos que aqueles pressupostos são inteiramente falsos.

Para esse exame, partimos, com Marx, de um pressuposto empiricamente verificável e não de ideias especulativas e arbitrárias como a existência de uma pretensa natureza humana não histórica. A verificação da realidade empírica nos indica que o ponto de partida são os indivíduos reais, de carne e osso. E que, para continuarem a viver, esses indivíduos precisam transformar a natureza uma vez que eles, ao contrário dos animais, não estão biologicamente preparados para obter dela os bens adequados à satisfação das suas necessidades. Precisam, pois trabalhar.

O trabalho é, assim, a categoria fundante do ser social. O trabalho, isto é, as relações que os homens estabelecem entre si no processo de transformação da natureza para produzir os bens materiais necessários à sua existência, é a atividade humana que funda o mundo social.

A análise da categoria do trabalho nos permite constatar, com Marx, que ele é constituído por dois elementos essenciais: de um lado, a prévia-ideação, ou o estabelecimento antecipado, na mente, do fim a ser atingido e a busca dos meios necessários e, de outro

lado, a realidade natural. A conexão entre esses dois elementos é feita através da atividade prática.

Ao realizar este ato, portanto, o homem transforma a natureza, adequando-a ao atendimento das suas necessidades. Ao mesmo tempo, no entanto, ele transforma a si mesmo. Vale dizer, na medida em que os indivíduos criam, através deste ato, todo um conjunto de bens necessários à satisfação das suas necessidades – um patrimônio que, pela generalização, está à disposição de todos – eles também vão se apropriando destes bens e assim se constituindo como membros do gênero humano.

Isso permite afirmar que não há uma precedência ontológica do indivíduo sobre a sociedade; que ambos se constituem em determinação recíproca. O ser singular, que nasce com a potencialidade de se tornar humano, só se torna efetivamente humano ao apropriar-se daquele conjunto de elementos que perfazem o patrimônio comum. Por outro lado, como já vimos, este patrimônio comum é resultado das ações dos próprios indivíduos. Pode-se, então, afirmar que tudo o que integra o ser social é, sempre, resultado da atividade humana. Deste modo, cai por terra a afirmação de que os indivíduos são egoístas por natureza. Os seres humanos não são nem bons nem maus por natureza, pois sua própria natureza é resultado da sua atividade social.

Deste modo, a sociedade não é o conjunto das relações que indivíduos ontologicamente já constituídos como humanos estabelecem entre si. É, sim, o conjunto das relações que os indivíduos estabelecem entre si no mesmo processo de se constituírem, eles mesmos, como humanos. Imaginar a existência de um indivíduo que seja humano inteiramente isolado dos outros não passa de uma ficção. Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx enfatiza que é totalmente incorreto contrapor, de modo isolado, indivíduo e sociedade, pois, mesmo quando o indivíduo se encontra sozinho, isolado de todos, ele sempre já é um ser social, não só por tudo o que ele utiliza, mas por tudo o que ele é.

Vale, porém, observar que, nesta relação entre o ser singular e o gênero, a totalidade social é o momento predominante. Exemplificando: somos nós, indivíduos singulares que, com nossas ações cotidianas, construímos a sociedade capitalista. Mas, é a sociedade capitalista que, resultando dos nossos atos, estabelece o campo dentro do qual nos configuraremos como indivíduos humanos.

A análise do ato do trabalho também nos permite apreender o modo como se articulam subjetividade e objetividade, consciência e realidade objetiva. E, a partir daí, constatar que não é a consciên-

cia que determina o ser social, mas, ao contrário, o ser social que determina a consciência. Embora o primeiro momento do ato do trabalho seja uma atividade da consciência – a prévia-ideação – esta não brota puramente da interioridade dela. Esta consciência está sempre inserida em uma determinada situação concreta e responde a determinadas necessidades concretas. Além, disso, para orientar a atividade do sujeito em direção ao objetivo pretendido, ela precisa buscar na realidade objetiva, externa, os materiais, os conhecimentos, as relações que permitem atingir aquele objetivo. Temos, pois, aqui, de um lado, uma interação dialética entre subjetividade e objetividade e, por outro lado, uma prioridade da realidade objetiva sobre a consciência. Não basta querer para atingir um determinado objetivo; não basta ter boa intenção; não basta envidar esforços. É preciso agir orientado pelas possibilidades reais determinadas pela realidade objetiva. Assim, não se trata de aceitar simplesmente as coisas como são e nem de querer impor às coisas os nossos desejos, por mais louváveis que sejam. Para atingir os fins desejados é preciso conhecer a realidade concreta e atuar de acordo com as possibilidades inscritas nela.

Exemplificando esta prioridade da realidade objetiva sobre a consciência: a invenção da roda não foi, certamente, resultado de uma brilhante ideia, concebida pela mente de algum ser humano, mas a tradução teórica de uma realidade externa. Sem dúvida, existe aí uma interação entre a objetividade e a subjetividade, mas a prioridade é da primeira. Deste modo, a consciência, ou seja, as ideias, os valores, os desejos, não são produto que brota autonomamente do interior da subjetividade, mas o resultado da prática social. Assim, não nos comportamos de modo egoísta porque temos ideias e valores egoístas, mas, ao contrário, temos ideias e valores egoístas porque determinadas relações sociais objetivas nos impõem ideias e valores egoístas. Do mesmo modo, não nos comportamos de maneira desrespeitosa para com a natureza porque temos ideias desrespeitosas em relação a ela, mas, ao contrário, temos ideias e comportamentos desrespeitosos porque determinadas relações objetivas nos levam a ter essas ideias e comportamentos. Isso mostra claramente que a prioridade não está na mudança das ideias, na conscientização, mas na transformação das relações sociais objetivas que produzem determinadas ideias. Se essas relações não forem modificadas, elas continuarão a produzir as mesmas ideias anteriores e, deste modo não haverá uma mudança significativa da realidade social.

Isso mostra, claramente, a falsidade daquele pressuposto de que é a consciência que determina o ser social.

Afirmamos, acima, que o trabalho é a categoria que funda o ser social. É, portanto, a partir dele que se ergue todo o edifício social. É ele a matriz a partir da qual se configura a totalidade social. Todavia, o trabalho não esgota do ser social. Outras categorias, como linguagem, socialidade, educação, conhecimento, são necessárias à realização do próprio trabalho. E, além disso, na medida em que a realidade social for se tornando mais complexa, a partir de um maior desenvolvimento das forças produtivas, surgirão outros problemas que não podem ser resolvidos no âmbito exclusivo do trabalho. Surgirão, então, outras atividades sociais cuja função será o enfrentamento desses novos problemas. Deste modo, teremos a magia, a mitologia, a religião, o Direito, a política, a arte etc. Vale, porém, enfatizar: todas estas novas formas da atividade humana tem sua origem a partir do trabalho. Deste modo, o trabalho nunca deixa de ser a categoria fundante do ser social. Vale, também, enfatizar que entre o trabalho e as diversas atividades humanas não há uma relação de mão única. Há uma relação de dependência ontológica de todas as atividades em relação ao trabalho, mas há, também, uma relação de autonomia relativa destas atividades e, considerando também o trabalho, uma relação de determinação recíproca.

Essa constatação nos permite afirmar que é falso o pressuposto de que é o Estado que funda a sociedade como sociedade, isto é, como algo organizado. A categoria fundante é o trabalho. É a partir dele que se constroem as diversas formas de sociabilidade. Basta olhar o processo histórico para confirmar essa ideia. Esta afirmação é corroborada, ainda mais, por dois fatos históricos. Primeiro: durante a maior parte da existência da humanidade, cuja idade varia entre 100 e 200 mil anos, não havia Estado e, no entanto, a sociedade não era um caos, mas estava muito bem organizada. Segundo: o Estado surgiu a partir da existência da propriedade privada e das classes sociais e sua função essencial sempre foi a de gerenciar a luta de classes e os conflitos sociais, defendendo, todavia, os interesses das classes dominantes. O Estado nunca foi, não é e nunca será uma instância neutra⁵⁴.

Pode-se constatar, tranquilamente, examinando, de maneira despreconceituosa, o processo histórico real, que cada modo de produ-

⁵⁴ Imprescindível, aqui, a leitura do livro de F. Engels, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Também de F. Engels, *Humanização do macaco pelo trabalho*. De Marx, importantíssimo ler *Glosas críticas ao artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano*. E, ainda, de S. Lessa e I. Tonet, *Introdução à filosofia de Marx*. E, dos mesmos autores, *Proletariado e Sujeito Revolucionário*.

ção sempre tem como seu fundamento uma determinada forma de trabalho. Portanto, a matriz fundante do ser social é sempre o conjunto das relações que os homens estabelecem entre si no processo de transformação da natureza⁵⁵.

De modo especial, se examinarmos o Estado moderno, veremos que ele surge e se configura como um instrumento de reprodução do capital. É a lógica de reprodução do capital que exige a forma específica do Estado moderno. Por mais que esta forma mude, ao longo da história do capitalismo, o Estado sempre está, essencialmente, a serviço da reprodução do capital. Deste modo, fica claro que o Estado não pode controlar o capital, pelo contrário, é o capital que controla o Estado⁵⁶.

Assim, a produção e a reprodução do capital são o solo matrizador da sociedade capitalista. Todas as outras dimensões sociais, ainda que tenham contradições, que podem ser até antagônicas com essa lógica, estão, de algum modo, subsumidas a este processo. Não há, pois, como atribuir ao Estado a tarefa de harmonizar as relações dos homens com a natureza, uma vez que quem comanda estas relações é o capital e sua lógica reprodutiva não pode ser controlada por força nenhuma⁵⁷.

Finalmente, a análise do processo social a partir do trabalho nos permite afirmar que é falsa a afirmação de que o enfrentamento dos problemas ecológicos é uma questão técnica. Se observarmos o processo histórico, veremos que o desenvolvimento tecnológico é inseparável das relações sociais de produção. Determinadas relações sociais de produção podem ou não favorecer o desenvolvimento tecnológico. Sabe-se que, durante os modos de produção escravista e feudal, o desenvolvimento tecnológico enfrentou muitos obstáculos exatamente por causa das relações escravistas e feudais de produção. Nem escravos e nem servos tinham interesse em desenvolver amplamente as forças produtivas uma vez que muito pouco se beneficiavam com possíveis melhorias.

Por outro lado, as relações de produção capitalistas foram, pelo menos durante um grande período, um poderoso incentivo ao desenvolvimento tecnológico. Do mesmo modo como, agora, são um

⁵⁵ Para fazer frente às críticas de determinismo e economicismo, sempre a Marx, sugiro a leitura de *O trabalho*, de G. Lukács. Trata-se de um capítulo da *Ontologia do Ser Social* deste autor.

⁵⁶ A esse respeito, sugere-se a leitura do livro *Marx, Mészáros e o Estado*, de Maria Cristina S. Paniago e outras.

⁵⁷ Ver, a esse respeito, o livro de Maria Cristina S. Paniago, *Mészáros e a incontrolabilidade do capital*.

enorme entrave a esse desenvolvimento⁵⁸.

Isso mostra, claramente, que a técnica não é, de modo nenhum, neutra. Ela sempre é uma expressão de determinadas relações sociais. As próprias máquinas não são desenvolvidas tendo em vista as necessidades humanas, mas a produção e reprodução do capital. Há, sem dúvida, uma relação dialética entre relações sociais e tecnologia, porém o momento predominante é constituído pelas primeiras.

3. A relação do homem com a natureza

Partindo dos pressupostos acima mencionados, penso que o enfrentamento dos problemas ecológicos atuais passa por quatro questões fundamentais.

Primeira: as relações que os homens estabelecem com a natureza dependem das relações que os homens estabelecem entre si no processo de transformação da natureza. Com isso quero dizer que o foco do problema não está nas próprias relações dos homens com a natureza, mas nas relações dos homens entre si neste processo. Dependendo do tipo de relações que os homens estabelecerem entre si suas relações com a natureza terão formas diferentes. Como vimos acima, as relações que os homens estabelecem entre si ao transformar a natureza são, entre as inúmeras relações sociais, as mais fundamentais. Deste modo, a resolução dos problemas ecológicos passa, hoje, necessariamente, pela mudança da forma do trabalho.

Segunda: considerando as relações que os homens estabelecem entre si na atual forma de sociabilidade (capitalista) é impossível estabelecer uma relação harmoniosa entre o ser humano e a natureza. A forma do trabalho, que constitui o fundamento da sociedade burguesa, é a compra e venda de força de trabalho. É a partir dela que se geram a mais-valia, o capital e todo o conjunto de categorias que perfazem a base material da sociedade burguesa. Esta forma de produzir a riqueza transforma todas as coisas, e de modo especial as pessoas, em mercadorias e põe a obtenção do lucro como objetivo fundamental. Posto em ação este ato fundante da sociedade capitalista, segue-se uma lógica férrea de autorreprodução do capital. Neste sentido, as leis do mercado, mesmo sendo históricas, são tão férreas como as leis da natureza. Elas podem ser eliminadas, porque são resultado da atividade humana, ou seja, de determinados atos

⁵⁸ Há farta documentação a esse respeito. Sugerimos, apenas, a leitura do livro de I. Mészáros, *Produção destrutiva e Estado capitalista*.

humanos. Outros atos, humanos, de trabalho, poderão fundar outra forma de sociabilidade que não seja regida pelas leis do capitalismo. Contudo, enquanto estas estiverem vigentes, nenhuma força poderá obrigá-las a operar de modo a produzir tendo como objetivo principal o atendimento das necessidades humanas.

Ora, a transformação da natureza é a principal fonte de produção de mercadorias e, portanto, de acumulação de capital. Nada pode impedir que o capital transforme a natureza em mercadorias uma vez que a busca do lucro é a sua lei suprema. Além disso, é da essência do capitalismo a concorrência dos capitalistas entre si na busca do lucro.

Esta lógica perversa resulta, necessariamente, no esgotamento dos recursos naturais, na devastação indiscriminada da natureza e nas mil formas de agressão e destruição da própria vida humana. Independente de boas intenções de indivíduos, de grupos sociais, de empresas e/ou de governos, as leis do capitalismo continuam a reger a vida humana enquanto existir esta forma de sociabilidade. É uma enorme ilusão pensar que se pode humanizar o capital, pois humanizá-lo significaria obrigar os capitalistas a produzir tendo em vista a satisfação das necessidades humanas e não o lucro.

Terceira: como consequência do que foi dito acima, o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre o homem e a natureza passa pela superação radical do modo de produção capitalista e, portanto, tem como mediação necessária uma revolução.

Infelizmente, a derrota de todas as tentativas de superação do capitalismo e de construção de uma sociedade comunista pareceram confirmar o caráter utópico da eliminação do capitalismo. Adicionalmente, durante o tempo que durou o mal chamado “socialismo real” – que de socialismo não tinha nada – suas relações com a natureza também não foram de molde a poder demonstrar a viabilidade de uma relação harmoniosa do homem com a natureza.

Desaparecendo o horizonte revolucionário e a possibilidade de superação do capitalismo, a humanização deste, através da conscientização, de ações positivas de grupos sociais, de empresas e de governos pareceu parecer o único caminho para alcançar um equilíbrio nas relações entre o homem e a natureza. Por incrível que pareça – embora seja compreensível – o que é absolutamente impossível – a humanização do capitalismo – é tido como a única possibilidade real ao passo que aquilo que é possível – embora não inevitável e nem fácil – a superação do capitalismo – é julgado impossível.

Quarta: somente em um modo de produção comunista será possível estabelecer uma relação harmoniosa entre o homem e a natureza.

Se é verdade, como procurei demonstrar acima, que o trabalho, isto é, as relações que os homens estabelecem entre si na transformação da natureza, é o fundamento ontológico do mundo social, então o exame dessas relações é a questão mais importante. Vale dizer, as relações dos homens com a natureza dependerão das relações dos homens entre si. Se estas forem respeitadas, harmoniosas, aquelas também serão, do contrário serão de oposição e exploração.

Consequentemente, teremos que perguntar: que tipo de trabalho poderá fundar uma relação harmoniosa entre os homens e, em decorrência, uma relação também harmoniosa com a natureza? A resposta a esta pergunta já foi dada há mais de cento e cinquenta anos por um genial pensador chamado K. Marx. Segundo ele essa forma de trabalho é o trabalho associado. Em resumo, trabalho associado é uma forma de trabalho em que os homens põem em conjunto as suas forças individuais, sem nenhuma forma de exploração de uns pelos outros e, com isso, controlam de maneira livre e consciente todo o processo de produção da riqueza material. Esta forma de trabalho implica, por sua vez, uma mudança radical no objetivo da produção. Ela permite que tudo seja produzido tendo em vista o atendimento das necessidades humanas. Saem, portanto, de cena, o valor de troca e a mercadoria, e entra em cena o valor de uso. Contudo, esta forma de trabalho deve ter, por sua própria natureza, um caráter também universal. E, além disso, pressupõe um alto desenvolvimento das forças produtivas, isto é, da capacidade de produzir riqueza que possa satisfazer as necessidades materiais de todos.

O controle, livre, consciente, coletivo e universal das relações de trabalho, fundamento de uma sociedade comunista, tornando-as harmoniosas e adequadas à autoconstrução efetivamente humana, permitirá e implicará também o estabelecimento de relações harmoniosas entre o homem e a natureza.

Percebe-se, deste modo, que comunismo nada tem a ver com consumismo, com produtivismo, com uso indiscriminado dos bens da natureza. Pelo contrário, comunismo significa a possibilidade de os homens controlarem, de forma consciente, a sua relação com a natureza. No capitalismo, quem controla as relações dos homens com a natureza é a autorreprodução do capital. No comunismo, este controle retorna aos próprios sujeitos humanos.

4. Educação ambiental

O agravamento dos problemas ambientais trouxe à tona muitas

preocupações. Em pouco tempo organizaram-se campanhas publicitárias, estudos, congressos, eventos promovidos por governos e propostas de enfrentamento desses problemas. Entre estas ações também está a proposta de educação ambiental. Tanto fora como dentro da escola.

Infelizmente, todas estas preocupações são marcadas pelo idealismo e/ou pelo politicismo. Ou fazem apelos moralistas à consciência dos indivíduos, dos empresários e dos detentores do poder político ou propõem que os governos tomem medidas, de caráter econômico, jurídico e político, para enfrentar esses problemas. Nem o idealismo, nem o politicismo apontam para a causa fundamental dos problemas ecológicos, ou seja, para a lógica de acumulação do capital que, ao transformar tudo em mercadoria, submete tanto as relações entre os homens quanto as relações entre os homens e a natureza aos imperativos da sua autorreprodução.

Ora, uma educação que pretenda fazer não apenas um discurso moralista e bem intencionado, mas contribuir efetivamente para um enfrentamento sério dos problemas ecológicos deve levar a uma compreensão das causas mais profundas desses problemas e da real solução deles. Isto implica a compreensão de como se autoconstrói, desde as suas origens, o ser humano, em íntima conexão com a natureza; de como a entrada em cena da propriedade privada implica uma profunda transformação nas relações entre o homem e a natureza e, de modo especial, como a lógica de reprodução do capital, ao mesmo tempo que desenvolve em escala jamais vista as forças produtivas, também agrava exponencialmente esses problemas.

Trata-se, então, de desenvolver Atividades Educativas de caráter emancipador, vale dizer, atividades educativas que realmente possibilitem às pessoas compreenderem as verdadeiras causas dos problemas ecológicos, os caminhos mais adequados da sua solução e lhes permitam engajar-se na luta pela superação integral do modo de produção capitalista e pela construção de um modo de produção comunista.

Conclusão

Considerando a intensidade com que se inculcam as ideias de que a solução dos problemas ecológicos depende da conscientização e/ou da vontade política, gostaria de insistir: a relação do homem com a natureza depende das relações dos homens entre si. Ora, as relações que fundam a sociedade em geral e qualquer forma de sociedade em particular são as relações de trabalho. Deste modo,

a relação do homem com a natureza dependerá, fundamentalmente, das relações que os homens estabelecerem entre si no processo de transformação da natureza.

Dáí porque a superação integral das relações capitalistas de trabalho, com todas as suas consequências, e a sua substituição por relações comunistas é condição sine qua non para estabelecer uma convivência harmoniosa entre o homem e a natureza. Sem dúvida, a conscientização e a ação são parte importante deste processo. Todavia, conscientização e ação devem se dirigir às causas mais profundas dos problemas ecológicos, do contrário nada mais farão, independente das melhores intenções, do que contribuir para a deterioração cada vez maior das relações entre o homem e a natureza.

Referências bibliográficas

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

_____. Humanização do macaco pelo trabalho. In: ENGELS, F. *Dialética da natureza*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª. Ed., 1976.

LESSA, S. e TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

_____. *Proletariado e Sujeito Revolucionário*. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, K. *Glosas críticas ao artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano*. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. *Produção destrutiva e Estado Capitalista*.

PANIAGO, M. C. S. *Mészáros e a incontrolabilidade do capital*. Maceió, Edufal, 2007.

PANIAGO, M. C. S. e outras. *Marx, Mészáros e o Estado*. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. In: *Práxis Educativa*, vol 9, n. 1, 2014.