



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNO ALYSSON SOARES RODRIGUES**

**O PISA E O PROBLEMA DA NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA CRÍTICA  
MARXISTA AO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL**

**FORTALEZA**

**2018**

**BRUNO ALYSSON SOARES RODRIGUES**

**O PISA E O PROBLEMA DA NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA CRÍTICA  
MARXISTA AO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Política educacional.

Orientadora: Profa. PhD. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

**FORTALEZA**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R611p Rodrigues, Bruno Alysson Soares Rodrigues.  
O PISA e o problema da negação do conhecimento : Uma crítica marxista ao discurso da educação para a cidadania global / Bruno Alysson Soares Rodrigues Rodrigues. – 2018.  
100 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

Coorientação: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

1. Ontologia. 2. Avaliação. 3. Educação. I. Título.

CDD 370

---

**BRUNO ALYSSON SOARES RODRIGUES**

**O PISA E O PROBLEMA DA NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA CRÍTICA  
MARXISTA AO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Política educacional.

Aprovada em: 27 / 07 / 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. PhD. Maria Susana Vasconcelos Jimenez - (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Helena de Araújo Freres  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Profa. PhD. Ruth Maria de Paula Gonçalves  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## RESUMO

Esta pesquisa tem por intuito desvelar, a partir resgate do estatuto ontológico marxiano feito por Lukács, a falseabilidade da tese que compreende a educação como elemento responsável pelo desenvolvimento econômico de uma nação e a nefasta consequência do conceito de formação para a cidadania contida na agenda mundial para o complexo educativo. Com efeito, partimos do trabalho como protoforma do ser social evidenciada pela ontologia marxiana para realizar a crítica ao projeto liberal burguês de educação, expressado aqui em sua particularidade formal, a saber, uma avaliação dos sistemas de ensino chamada PISA. Nosso intuito é demonstrar a influência do capital internacional no âmbito das reformas estatais da educação dos países periféricos, evidenciando, a partir de relatórios emitidos pela OCDE, as contradições e artifícios discursivos de seu conteúdo ideológico que nada mais são do que uma ramificação epifenomênica do escolanovismo composto por pedagogias que formam o ideário aprender a aprender. Entendemos que este conteúdo ideológico obnubila a relação entre teoria e prática, direcionando-a para a formação de um indivíduo cuja substancialidade subjetiva é pauperizada e incapaz de realizar a devida articulação entre objetividade e subjetividade na medida em que é notoriamente orientado pelos novos paradigmas da Sociedade do Conhecimento, pela Teoria do Capital Humano e pelo arcabouço filosófico do irracionalismo pós-moderno. Argumentamos ainda que sob o jugo do capital não há possibilidade de uma educação autenticamente humana ser constituída, evidenciando o fato empiricamente constatável de que ética e capital são inimigos mortais.

**Palavras-chave:** Ontologia. Avaliação. Educação.

## ABSTRACT

This research aims to reveal, from the rescue of the marxian ontological status previously made by Lukács, the falsifiability of the thesis that comprises education as an element responsible for the economic development of the nations and the harmful consequence of the concept of training for citizenship in the world agenda to the educational complex. In fact, we start this research from work as a protoform of social being evidenced by the marxian ontology to carry out the critique of the liberal bourgeois project of education, expressed here in its formal particularity, namely an assessment of the education systems called PISA. Our intention is to demonstrate the influence of international capital in the scope of state education reforms in the peripheral countries, showing, from reports issued by the OECD, the contradictions and discursive artifices of their ideological content that are nothing more than an epiphenomenal ramification of Escolanovismo composed by pedagogies that form the set of ideas called by learn to learn. We understand that this ideological content make the relationship between theory and practice obscure, directing it towards the formation of an individual whose subjective substantiality is pauperized and incapable of realize the proper articulation between objectivity and subjectivity insofar as it is notoriously guided by the new paradigms of Society of Knowledge, Human Capital Theory and the philosophical framework of postmodern irrationalism. We argue further that under the yoke of capital there is no possibility of an authentically human education being constituted, evidencing the empirically found fact that ethics and capital are mortal enemies.

**Keywords:** Ontology. Assessment. Education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1 - Texto inicial do item primeiro da grande área de leitura .....	72
FIGURA 2 - Programa Internacional de Avaliação do Estudante .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
E-LUTA	Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
<i>OECD</i>	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ONTOLÓGICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>O trabalho como protoforma originária do ser social</b> .....	26
<b>2.1.2</b>	<i>A função social da educação como complexo fundado pelo trabalho</i> .....	34
<b>3</b>	<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS MARCOS DO CAPITAL</b> .....	40
<b>3.1</b>	<b>Instrução em doses homeopáticas para a classe trabalhadora: Exigência do processo produtivo na maquinaria</b> .....	46
<b>3.1.2</b>	<i>A educação no contexto da crise estrutural do capital: A acentuação da negação do conhecimento</i> .....	56
<b>4</b>	<b>O PISA E A PAUPERIZAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS: A HIPERINTENSIFICAÇÃO DA DECADÊNCIA IDEOLÓGICA</b> .....	64
<b>4.1</b>	<b>O PISA no centro do debate: A pauperização da subjetividade no contexto da crise estrutural do capital</b> .....	78
<b>4.1.2</b>	<i>Formação da individualidade do indivíduo pequeno-burguês: a educação para a cidadania como um falso socialmente necessário</i> .....	89
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103

## 1 INTRODUÇÃO

No intuito de realizar uma contribuição para o entendimento de uma perspectiva onto-histórica do complexo social da educação, apresentaremos aqui uma crítica à um dos elementos de continuidade do Movimento Educação para Todos, o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA). Para tanto, buscamos nesta pesquisa, apresentar a relação íntima entre os princípios pedagógicos que norteiam tal programa e o novo ideal de homem contemporâneo necessário para reprodução do metabolismo social do capital hoje em crise estrutural.

Os princípios pedagógicos aqui criticados refletem a necessidade que o próprio capital tem de reproduzir seu modelo social de profissional polivalente, um indivíduo capaz de pôr em movimento os valores sociais da sociedade contemporânea a partir do desenvolvimento de habilidades e competências que serão aprendidas no decorrer da chamada vida moderna.

Para que se realize tal tarefa, é necessário intensificar o controle pedagógico a partir de mecanismos avaliativos que mensuram o desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas de ensino para que os intelectuais dos organismos multilaterais possam decidir quem está mais perto ou mais longe dos critérios exigidos para a participação na tão sonhada vida moderna. Este modelo, é claro, se fundamenta nos ideais postulados na Conferência Mundial de Educação Para Todos que tem início em Jomtien, Tailândia, na década de 90 do século XX.

Ainda, é importante pontuar que esta pesquisa se inicia a partir da contribuição de um enorme esforço já realizado pela pesquisa interinstitucional chamada **O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**, desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e que envolveram três projetos investigativos pautados no legado ontológico de Marx. Somente foi possível nos debruçarmos e iniciarmos o debate em questões tão amplas devido ao arcabouço teórico solidamente já constituído no decorrer de pouco mais de duas décadas de realização dos projetos outrora citados.

Desta forma, nos propomos aqui a analisar como o modelo de educação que segue o caminho ditado por pelos princípios das agências internacionais de financiamento da educação, evidenciando que o conteúdo desta educação se fundamenta nas pedagogias

do *aprender a aprender*, entendidas aqui como o conjunto de pedagogias que coadunam com o ideário filosófico do capital em crise.

Entendemos, portanto, que o complexo social da educação, sob o domínio do metabolismo social do capital, não é capaz de produzir uma educação voltada para a formação humana, entendida aqui em seu sentido humanístico, isto é, para as necessidades e interesses do gênero humano. Muito pelo contrário, quanto mais o capitalismo se reproduz, maior é a capacidade de o capital introduzir nas suas instituições formais a característica de produzir e reproduzir seres com consciências compatíveis com seu modo de ver e interpretar o mundo.

Esta produção e reprodução da concepção de mundo burguesa difundida nas instituições formais que compõem a sociabilidade do capital ocorre, ao que aqui nos interessa, pela mediação da enorme permeabilidade do complexo social da educação nos momentos predominantes da reprodutibilidade do atual modo de produção.

Desta forma, argumentamos ser este complexo social um momento bastante peculiar da reprodução social do capital, possuindo um grau de correlação de forças que contém uma rica e complexa teia de relações sociais que se modificam conforme o dinamismo do metabolismo social do capital se metamorfoseia na cotidianidade caótica de seu devir.

É precisamente esta correlação de força que define o grau de autonomia relativa e a permissividade de determinadas atuações em momentos históricos particulares. Embora seja um complexo, como já é sabido, incapaz de realizar a mudança estrutural dentro do modo de produção, ele possui uma relativa autonomia que permite a valiosa ação de modificação das circunstâncias. Todavia, esta modificação das circunstâncias ainda possui o peso da correlação de forças entre o complexo educacional e os demais complexos do processo produtivo, o que torna a educação um objeto bastante delicado de analisar sob a perspectiva revolucionária.

No entanto, ainda com seus sérios limites encarnados em seu modo de operar no real, não é possível deixar de reconhecer a relevância e a possibilidade que este complexo social, a educação, contém na disputa de consciências, ainda que o limite permitido para esta disputa seja pequeno. Ainda, a educação é responsável pela maior parte da apropriação das objetivações humanas necessárias ao processo de humanização do ser.

A este respeito, Jimenez *et al.* (2011, p. 166) afirma que

a educação cumpre um papel primordial na apropriação pelos indivíduos, das características peculiares ao gênero humano, salientando-se, ademais, que existem dois sentidos para essa forma de práxis social. Isso significa dizer que, no processo de reprodução social, a educação ocupa um lugar relevante, mesmo que sua característica de complexo universal (sentido lato) tenha aglutinado necessidades voltadas para responder a vínculos privados, provenientes da sociedade de classes, o que configura seu sentido estrito.

Com efeito, no que diz respeito aos dois sentidos de educação anteriormente mencionados, Lima e Jimenez (2011, p. 84) nos esclarecem que

Considerada em sentido *lato*, a educação guarda significativa similaridade com a linguagem, pois também é um complexo universal, comparecendo em todas as formas de sociedade constituídas pelo homem. A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social. Ao analisarmos a reprodução, constatamos que as características relacionadas à ineliminável base biológica do ser social são fixadas geneticamente e transmitidas aos singulares através do nascimento. No entanto, as características próprias do gênero, fixadas socialmente, não podem ser transmitidas por processos naturais. O surgimento do complexo da educação no ser social está atrelado a essa necessidade fundamental para a continuidade do homem enquanto ser genérico. A educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens.

Ainda em Lima e Jimenez (2011, p. 85-86) encontramos que

Nos seus primórdios, a educação comparece na totalidade social como um complexo universal e efetiva-se espontaneamente. Surge para atender a necessidade universal de continuidade da substância do gênero humano no processo de reprodução social. Sua função remete, portanto, à transmissão e à apropriação das características que compõem a generidade em cada momento concreto, concorrendo para a constituição do indivíduo como partícipe do gênero. A complexificação do trabalho, entretanto, ao produzir a divisão do trabalho e, especialmente, a divisão de classes, atua sobre o complexo da educação e modifica sua constituição inicial.

Desta forma, para que se enriqueça de determinações as afirmações acima expostas a respeito do complexo social da educação, é necessário realizar a devida articulação entre o fundamento ontológico do ser social e o complexo social da educação. Para tanto, o capítulo 2 se encarregará de tal tarefa, bem como seu subitem de número 2.1 que versa sobre a explicação de como o trabalho é a protoforma do ser social e a base ontológica para a complexificação e desenvolvimento do ser e da sociabilidade por ele fundada. É a partir dos postulados anteriormente citados que podemos sustentar com maior solidez a função social da educação e sua processualidade constitutiva como

complexo fundado pelo trabalho, tarefa a ser feita no subitem 2.2 que abordará tais questões.

Dito isto, pontuamos mais adiante a necessidade da devida contextualização do complexo social da educação nos marcos da conjuntura da crise estrutural do capital. Esta conexão deveras necessária acontece no capítulo 3 desta pesquisa, assim como a exposição da reverberação dos limites absolutos do capital sobre a educação, a função docente e a pauperização do conhecimento humano.

Adiante, o subitem 3.1 do referido capítulo tratará da breve exposição do período de consequências inaugurado pela intensificação do processo produtivo na maquinaria do capital, isto é, este subitem versa sobre as reverberações, no complexo educacional, das exigências de demais complexos sociais na reprodução social, o que significa que esta impostação ontológica possui graves consequências na esfera da educação e que serão, respeitando a brevidade do estudo, evidenciadas neste momento oportuno.

Seguindo o desdobramento anterior, temos o subitem 3.2 evidenciando o processo de negação do conhecimento iniciado pela reverberação das análises anteriormente feitas dentro do complexo social da educação. Este subitem requer o desenvolvimento dos dois subitens anteriores para se sustentar, desenvolvimento este que, pelos limites temporais por nós vivenciados, não podemos mais do que expor alguns dos pontos nodais que conectam os momentos que possuem maior força para direcionar processos parciais totais dentro do complexo social da educação.

Feitas as afirmações acima, realizaremos no capítulo 4 a exposição de nosso objeto de pesquisa, o Programa Internacional de Avaliação do Estudante, PISA, mostrando seus elementos ideológicos históricos e conceituais, norteando o nosso objeto de estudo no intuito de encontrar a função social do PISA como elemento de continuidade do Movimento de Educação Para Todos (MEPT), isto é, temos como ponto de partida, como anteriormente mencionado, a decadência ideológica expressa neste mecanismo de avaliação externa a partir da crítica ao MEPT e que se manifesta na forma como os resultados do PISA se constituem como guia para justificar as reformas estatais das economias periféricas do capitalismo tardio, dado o fato de que tais reformas determinam os parâmetros da relação teoria e prática e, em última instância, o empobrecimento dos conteúdos curriculares da educação básica e os programas das disciplinas do ensino superior, apontando para o aligeiramento da formação intelectual dos indivíduos,

contribuindo, assim, para uma visível perda na qualidade da formação teórica dos profissionais, tornando preocupante o desprestígio da teoria em detrimento do pragmatismo irracionalista da realidade imediata e alienada do aluno.

Neste preciso sentido, a realização desta crítica ao Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA) é entendida aqui como um fator preponderante para a devida compreensão da atual conjuntura do projeto liberal burguês para a educação mundial, suas políticas de reformas estatais na educação e como tais reformas são respostas do capital a sua própria crise como forma de reorganizar o seu sistema ideológico e político de dominação neste século.

Dando prosseguimento a exposição da pesquisa, o capítulo 5 contém a exposição do fato de o complexo social da educação difundir a intensa influência do movimento de irracionalismo filosófico expresso pela decadência ideológica burguesa nas diversas outras esferas de existência do ser, tornando-se obstáculo para o desenvolvimento das potencialidades genuinamente humanas, enraizando o caminho da barbárie social sob a égide dos mecanismos de auto reprodução do capital.

Ainda, o fenômeno da decadência ideológica acima mencionado compreende o maior período de irracionalismo já presenciado pela humanidade e é representado pelo caráter subjetivista que é impresso nos complexos sociais que tem por finalidade realizar a mediação do indivíduo com uma determinada explicação do mundo.

Assim sendo, entendemos que este caráter da centralidade da subjetividade ora mencionado possui nefastas consequências para o complexo social da educação que possui em seu estatuto ontológico a função social a conexão do indivíduo com o gênero por meio do conhecimento historicamente acumulado sistematizado pela sua espécie.

Para que este desvio de função tenha sucesso, faz-se necessário fundamentar uma pedagogia que consiga dar conta de fomentar essa forma de orientar a atividade pedagógica. Argumentamos que esta forma de organizar o ato pedagógico se fundamenta no que aqui chamamos de o conjunto de pedagogias do aprender a aprender. De acordo com nosso referencial teórico entendemos que este conjunto de pedagogias nega descaradamente a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, aumentando as barreiras entre o indivíduo e a apropriação das características humano-genéricas.

Neste sentido, a respeito do lema aprender a aprender, assevera Gonçalves *et al.* (2013, p. 187 grifo e itálico nosso)

Já no início do século XXI, **o escolanovismo ao sobrepor a discussão técnico-pedagógica à preocupação com a discussão política, põe em alto relevo o lema do “aprender a aprender”**, ideário que recebe contribuição direta de John Dewey (1859-1952). Tal lema presente nos estudos de Piaget é revisitado tanto por Perrenoud, ao formular os fundamentos sobre o estudo das competências, quanto por Donald Schön, em seus estudos sobre o *professor reflexivo*. Desse modo, o lema *learning by doing/learning to learning* vem se mantendo presente nos documentos oficiais contemporâneos, os quais são referências mundiais para a educação do milênio.

Com efeito, o desafio de função ontológica da educação ocorre por uma razão, a saber, os fundamentos filosóficos que norteiam este conjunto de pedagogias outrora mencionadas são pautados na redução dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade para dar lugar ao desenvolvimento de habilidades e competências supostamente necessárias ao processo produtivo. Ainda, esta forma de pedagogia retira o foco do ensino e cria orientações de trabalho docente perspectivadas na aprendizagem do aluno que, diga-se, é equivalente ao conteúdo imediatista e pragmático que o discente encontra em seu cotidiano alienado, reduzindo a escola e a universidade em uma extensão das objetivações genéricas em-si, uma extensão da realidade tácita do sujeito.

A consequência social deste fato é precisamente a formação de um indivíduo capaz de realizar apenas conexões apenas imediatistas e pragmáticas com o mundo, um indivíduo circunscrito ao seu em-si, um indivíduo incapaz de perceber, portanto, uma nova forma de sociabilidade que não seja a atual, entendo a sociabilidade presente como eterna e imutável, como a única forma de organização social possível para mediar conflitos com eficiência e eficácia.

Com efeito, torna-se necessário também inserir no indivíduo um conjunto de valores éticos e morais para que este sujeito se encaixe no imperativo categórico que aqui chamamos de o agir de forma socialmente esperada à reprodutibilidade do capital. Esta ação socialmente desejada pela reprodução social do capital é precisamente o indivíduo pequeno burguês, o modo de pensar pequeno burguês tão característico da reprodução de uma forma de pensar que direta e indiretamente realize a defesa da forma de sociabilidade do capital.

É neste preciso sentido que, dando prosseguimento com as últimas considerações da pesquisa, trataremos da relação entre o PISA e a formação da individualidade do indivíduo pequeno burguês, exposta no subitem 5.1 desta dissertação. Argumentamos que a lógica de reprodução do capital lança mão de seus mecanismos ideológicos para produzir indivíduos suficientemente convencidos de que seu

metabolismo social é justo e insuperável, e que a educação formal é um dos mecanismos de difundir o modo de pensar pequeno burguês na subjetividade dos sujeitos.

Contudo, entendemos que a crítica revolucionária do mundo dos homens necessariamente precisa partir de uma compreensão ontológica da materialidade histórica e concreta do devir humano. Neste sentido, evidenciamos aqui a necessidade de realizar esforços salutarés para a compreensão da síntese dos atos singulares que produzem uma determinada totalidade social dentro do complexo de complexos que é a sociabilidade humana, para compreender como os complexos sociais mantêm relação com o complexo da ideologia, produzindo um conjunto de comportamentos de conduta no intuito de induzir os indivíduos a tomarem determinadas posições teleológicas a favor da lógica de reprodução do capital.

Isto posto, iniciemos por nossas questões ontológicas de princípio.

## 2 APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ONTOLÓGICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Partamos então do esclarecimento de uma importante questão, a saber, nossa crucial decisão de pretender investigar o objeto de pesquisa em suas múltiplas determinações, em seus aspectos mais essenciais, seus momentos de continuidade e ruptura, isto é, sua gênese e a relação que esta mantém com os demais complexos sociais da reprodução social do mundo dos homens. Lançaremos mão do estatuto ontológico do ser social inaugurado por Marx, recuperado por Lukács, para compreender a categoria da totalidade no complexo de complexos do real.

Ainda, é de salutar importância argumentar que não compactuamos com as atualizações do marxismo, e tampouco com as metamorfoses que incidem a respeito da categoria trabalho, isto é, não consideramos como marxista a postura eclética, heterodoxa e pluralista com que setores de esquerda adotam para compreender a totalidade orgânica que rege a sociabilidade do capital.

Neste preciso sentido, concordamos com Lessa (2011, p. 294-295 grifos nosso) quando argumenta que os autores contemporâneos que tentaram atualizar o marxismo

evidencia, uma vez mais, o acerto da tese de Gramsci e de Lukács sobre o caráter de totalidade da concepção de mundo marxiana. Para o filósofo corso, "a filosofia da práxis 'basta a si mesma'" e "**não tem necessidade de sustentáculos heterogêneos**". No mesmo diapasão **argumenta Lukács ao condenar as tentativas de completar ou atualizar Marx pela adição de categorias oriundas de outras filosofias, como as de Kant ou de tradições religiosas**. Em se tratando de Marx, não há alternativa: **se for para modificar, atualizar ou flexibilizar, etc., qualquer uma de suas categorias fundamentais, ou se produz uma concepção de mundo radicalmente distinta ou, então, se resvala para o ecletismo e/ou para a incoerência**. A razão de ser deste fato é que Marx possui uma concepção de mundo de tal forma articulada e fundada no trabalho, que **não há como alterar uma de suas categorias fundamentais sem comprometer a estrutura de todo o seu pensamento**. E, para muitos, pode parecer paradoxal ser justamente esta integridade e rica articulação categorial que possibilita ao pensamento marxiano absorver e se desenvolver a partir do novo produzido pela história. Precisamente por explicitar a categoria fundante do mundo dos homens em geral e, em particular, do modo de produção capitalista, pode o pensamento marxiano explicar suas formas de desenvolvimento e a produção incessante de novas possibilidades e necessidades históricas.

Sempre que as categorias marxianas passaram por atualizações ou reformulações, o marxismo se mostrou incapaz de dar respostas voltadas para a radical superação do mundo regido pelo capital. Entendemos, desta forma, que é somente a partir

da ontologia o ser social que as categorias do ser são evidenciadas não como abstrações gnósio/epistemológicas, mas como as categorias da produção e reprodução social da vida mesma dos homens, tal procedimento de pesquisa torna possível, pela primeira vez na história, uma descrição ontológica do ser, tendo, no trabalho, a sua protoforma, o fundamento ontológico, portanto, de seu pensamento e de sua atividade.

Esta descrição ontológica do ser tem de obedecer às legalidades imanentes das esferas constitutivas do próprio ser, a saber, a esfera inorgânica, orgânica e a esfera social. Esta tríplice análise feita por Lukács tem por intuito demonstrar que uma história do ser é possível de se construir.

Salientamos, ainda, que a categoria da objetividade se constitui como uma condição ineliminável da esfera orgânica, da esfera inorgânica e também o é para a esfera do ser social em toda sua processualidade constitutiva histórica. A história humana é, ademais, a história da transformação das categorias do ser. Estas categorias são, portanto, formas de determinação do ser, modos particulares e peculiares da existência do ente efetivamente existente.

Este procedimento de pesquisa gênese evidenciado por Lukács nos permite contribuir para a realização da crítica revolucionária do mundo dos homens, entendendo, pois, o trabalho como categorial fundante do ser social e momento predominante do salto ontológico de um ser não mais submisso aos caminhos naturais, de um ser que se constitui pela processualidade evolutiva das esferas anteriores da existência.

Argumentamos, então, que é a compreensão ontológica da materialidade histórica e concreta do devir humano que permite a realização de uma crítica revolucionária ao mundo dos homens. Entendemos que a ontologia do ser social, ao evidenciar o trabalho como a categoria fundante do mundo dos homens, permite, a partir desta protoforma, observar o desenvolvimento e a entificação de uma gama de complexos sociais eminentemente necessários à complexificação, reprodução e desenvolvimento da sociabilidade humana. Sem estas complexificações o modo de produzir a vida não pode avançar historicamente, sem elas a sociabilidade não realiza saltos qualitativos para o atendimentos de novas necessidades e possibilidades tornadas possíveis.

Tais complexificações da sociabilidade humana são o resultado do desenvolvimento e amadurecimento dos diversos complexos sociais que compõem a rica teia de relações sociais da totalidade de complexos. Quanto mais a subjetividade humana se complexifica, tanto maior é a sua capacidade de atender às mediações sociais impostas

pelo complexo movimento da síntese dos atos teleológicos humanos inseridos na realidade objetiva.

A maior parte destas mediações sociais são atividades que não atuam diretamente no intercâmbio material que modifica o mundo natural palpável e aqui as chamamos, após Lukács, de complexos puramente sociais. E são puramente sociais por uma razão muito importante, qual seja, elas atuam como posições teleológicas secundárias, isto é, como mediações para a realização, imediata ou mediada, de uma posição teleológica primária, que por sua vez apenas pode ser o ato fundante do mundo dos homens, a categoria trabalho, portanto.

Estas mediações puramente sociais de que falamos são compostas por atos singulares de indivíduos, que constituem uma rica e complexa teia de relações sociais, se constituem numa totalidade social que possui, dentro dela, complexos dotados de uma dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca em relação ao ato teleológico primário, o trabalho. A esta totalidade social que se constitui por um conjunto de complexos produzidos pela complexificação da sociabilidade Lukács chamará de complexo de complexos.

A totalidade social, de acordo com a ontologia marxiano-lukacsiana, é justamente a síntese desses atos singulares dos indivíduos que consubstanciam uma determinada totalidade social dentro do complexo de complexos que é a sociabilidade humana. O complexo social da educação está, portanto, dentro desta enorme teia de relações sociais que permeia a interação entre os atos singulares dos indivíduos.

E como dito anteriormente em relação aos complexos que constituem a totalidade social da sociabilidade humana, este complexo social também possui uma dependência ontológica, uma autonomia relativa e um caráter de determinação recíproca em relação à protoforma originária do ser, atuando diretamente apenas sob posições teleológicas secundárias, no intuito de fazer com que os indivíduos ajam de forma socialmente esperada/desejada, mediando esta ação a partir da sistematização.

Todavia, cabe aqui uma importante nota a respeito do fundamento ontológico ora apresentado, a saber, o complexo social da economia possui em seu interior a categoria trabalho, o ato fundante da sociabilidade, a atividade teleológica primária da reprodução social. As demandas deste complexo social inserem na reprodução social nexos causais que solicitam do conjunto de complexos que medeiam a totalidade das atividades teleológicas do processo de reprodução social um determinado grau de

complexidade e sofisticação que serão necessários à consecução das mediações que põem em movimento a reprodutibilidade desta rica teia de relações sociais exigidas para a realização deste enorme e complexo processo no interior do sistema social do capital.

É no aumento do determinado grau de complexidade e sofisticação que reside a rica malha de mediações que permite a suplantação de alguns complexos sociais que, dado o seu esgotamento no próprio processo histórico de complexificação, possam porventura se tornarem obstáculos ao desenvolvimento das potencialidades autenticamente humanas. Tais complexos sociais, como dito anteriormente, são fundados pelo trabalho e exercem uma função ontológica que, dada a mudança da forma do trabalho, não possuirão uma autonomia suficientemente capaz de garantir sua reprodução social e permanecer no solo fértil da cotidianidade, pois carecem de sentido na reprodutibilidade humana que se organizou de tal maneira a não mais necessitar deste tal complexo como mediação para o funcionamento das relações sociais.

Esta possibilidade de suplantação ocorre, argumentamos, devido às reverberações do chamado momento predominante na malha de relações sociais fundada pelo trabalho. O momento predominante de que falamos agora é o trabalho fundante, produtor dos meios de produção e de subsistência, única forma possível de alterar a natureza materialmente palpável que nos cerca. Este momento teleológico da ação humana se encontra no complexo social da economia, recebendo, ademais, determinações recíprocas de complexos sociais que atuam apenas muito mediadamente em relação ao trabalho.

Todavia, muito embora o momento ontológico predominante esteja no complexo social da economia, os demais complexos sociais também produzem demandas e também solicitam mediações de outros complexos para serem atendidas pela complexa teia de relações que compõem a reprodução social. Assim sendo, a prioridade ontológica de um complexo social não significa que o momento predominante seja responsável pelo controle absoluto e mecânico de todas as atividades sociais que compõem os processos de individuação, mas significa que possuem determinado grau de autonomia capaz de imprimir nestas atividades sociais um determinado grau de dependência ontológica e autonomia relativa de modo que a tendência predominante é o atendimento, em última instância, das necessidades do processo que rege a realização das posições teleológicas primárias, reiteramos, posições que estão dentro do complexo social da economia.

Neste preciso sentido, um dos momentos de todo o processo de individuação que o ser social realiza na reprodução da sociabilidade ocorre pela mediação do complexo social da educação, isto é, a apropriação, argumenta Ágnes Heller, das objetivações<sup>1</sup> *em-si* e *para-si* que o gênero humano desenvolveu em seu devir histórico. Esta mediação, reiteramos, é apenas um dos momentos do processo de individuação do ser e atua no atendimento das inúmeras demandas que surgem do momento predominante<sup>2</sup> do metabolismo social de todos os modos de produção, o complexo social da economia.

É de salutar importância evidenciar o fato histórico de a sociedade burguesa ter intensificado e desenvolvido a importante mediação dentro do complexo social da educação de que tratamos nesta pesquisa, a escola. Dito isto, é necessário esclarecer que este complexo social em que ela está imanentemente inserida possui uma autonomia apenas relativa em relação à categoria trabalho. Esta categoria, por ser o momento fundante da tríade formada por trabalho, linguagem e totalidade<sup>3</sup>, imprime em todo o conjunto de posições teleológicas secundárias da teia de relações sociais um grau peculiar de dependência ontológica, pois são pelo trabalho fundadas como momento de expressão de uma determinada complexificação da reprodutibilidade social humana.

É neste preciso sentido que entendemos que o complexo social da educação, por se tratar de um complexo que apenas muito mediadamente se conecta ao momento do intercâmbio material com a natureza palpável, goza de uma autonomia ontológica apenas relativa em relação ao complexo do trabalho e, para o propósito de nossa exposição, não possui suficiente grau de autonomia para determinar *in totum* sua relação

---

<sup>1</sup> Objetivações *para-si* dizem respeito ao conjunto de atividades sociais que exigem do indivíduo faculdades psíquicas que estão em um nível acima do cotidiano caótico, são atividades cujo grau de reflexão para a consecução do pôr teleológico supera os níveis imediatistas e pragmáticos encontrados no cotidiano. Como exemplo, citemos a música, a política, a filosofia, como objetivações ao nível do *para-si*. Objetivações *em-si* dizem respeito ao conjunto de atividades sócias que estão mescladas ao cotidiano, estão, de certa forma, automatizadas e não exigem dos indivíduos uma reflexão sistemática nem conhecimentos complexos para serem executadas ou entendidas pelos indivíduos, pois a própria imitação ou a intuição são capazes de realizar a atividade pretendida.

<sup>2</sup> Não estamos aqui a defender a interpretação economicista, que reduz a reprodução social aos problemas econômicos como processo autônomo e inexorável do movimento concreto da sociabilidade humana. Entendemos que o complexo social da economia não é autônomo, sofre determinações das escolhas entre alternativas que os indivíduos realizam no conjunto de complexos que compõem as posições teleológicas secundárias, todavia, entendemos que o complexo da economia goza de maior independência relativa do que os demais complexos sociais. Entendemos ainda que, embora este complexo não seja independente em absoluto, ele é o momento predominante porque contém nele o trabalho, a protoforma que funda o pensamento e a atividade do ser social (que produz o conteúdo material da riqueza social).

<sup>3</sup> A linguagem é um produto do trabalho, a linguagem surgiu porque o homem teve algo a dizer. No entanto, é o trabalho como o intercâmbio material com a natureza o momento predominante capaz de imprimir uma direção aos processos de individuação que necessitam de complexos mais sofisticados da esfera social.

aos complexos, para sermos breves e entendendo todos os limites que esta redução pode conter, do Direito e do Estado.<sup>4</sup>

O complexo social do direito, por exemplo, surge da necessidade social no interior das sociedades de classes de regulamentar as atividades dos indivíduos singulares para garantir que se realizem as mediações necessárias à consecução e reprodução social do trabalho fundante, protoforma do ser, pois é esta categoria, localizada no complexo social da economia, que tem o papel de atender as necessidades primeiras que garantem a existência e a reprodução social dos homens e também porque é somente pelo trabalho que é produzido o conteúdo material da riqueza social, é somente pelo trabalho que o mundo natural palpável é modificado em uma atividade teleologicamente posta para atender as necessidades da sociabilidade humana.

Argumentamos, na esteira de Lukács (2013, p. 246), que o sistema jurídico não é um complexo formado apenas de composições puramente teóricas, mas sim

um sistema unitário composto de instruções tanto positivas como negativas para o agir prático e deve, justamente por isso, considerado em termos prático-sociais, formar uma unidade que exclui toda contradição. Por essa razão, a principal função das ponderações teóricas elaboradas para a práxis do direito e nelas aplicadas não é a de demonstrar, em termos teóricos gerais, a ausência de contradição do direito positivo, mas, muito antes, eliminar em termos práticos todas as contradições que eventualmente possam emergir na práxis; ora, se isso acontece na forma de uma interpretação do direito positivo ou como modificação, reformulação etc. de determinações singulares é algo irrelevante a partir desse ponto de vista.

Desta forma, para garantir o ordenamento da reprodução social de uma sociedade de classes de maneira a mantê-la em funcionamento, reproduzir seus aspectos fundantes e regulamentar as funções específicas dos atos singulares dos indivíduos é necessário que se crie uma complexa jurisdição social para exercer esta função social, este papel será exercido pelo complexo social do direito.

Concordamos com Lukács (2013, p. 246-247), quando afirma que dentre as qualidades fundamentais do funcionamento do complexo social do direito está a de servir ao propósito de

manipular um turbilhão de contradições de tal maneira que disso surja não só um sistema unitário, mas um sistema capaz de regular na prática o acontecer social contraditório, tendendo para a sua otimização, capaz de mover-se elasticamente entre polos antinômicos – por exemplo, entre a pura força e a

---

<sup>4</sup> Elencamos esses dois complexos em nossa exposição não por um corte gnósio-epistemológico, mas por entendermos a finitude e brevidade deste texto e por compreendermos a predominância de determinações que esses dois complexos imprimem nesta forma peculiar em que o complexo social da educação se realiza.

persuasão que chega às raias da moralidade –, visando implementar, no curso das constantes variações do equilíbrio dentro de uma dominação de classe que se modifica de modo lento ou acelerado, as decisões em cada caso mais favoráveis sobre a práxis social. Fica claro que, para isso, faz-se necessária uma técnica de manipulação bem própria, o que já basta para explicar o fato de que esse complexo só é capaz de se reproduzir se a sociedade renovar constantemente a produção dos “especialistas” (de juízes e advogados até policiais e carrascos) necessários para tal. Porém, a tarefa social vai ainda mais longe. Quanto mais evoluída for uma sociedade, quanto mais predominantes se tornarem dentro dela as categorias sociais, tanto maior a autonomia que a área de direito como um todo adquire na interação dos diversos complexos sociais. (Teoria da divisão de poderes.) Isso tem consequências importantes para a característica desse complexo. Em primeiro lugar, revela-se que a esfera do direito, considerada em sua linha de projeção ampla, constitui um fenômeno decorrente do desenvolvimento econômico, da estratificação em classes e da luta de classes, mas que - correspondendo às fases específicas da linha maior - ela pode adquirir até mesmo uma autonomia relativa considerável com relação ao regime vigente em cada caso.

O direito, portanto, surge a partir de uma necessidade específica do interior das sociedades de classes, uma impositiva ontológica da reprodutibilidade social da propriedade privada. Lukács (2013 p. 233) evidencia que “o direito, surgido em virtude da existência da sociedade de classes, é por sua essência necessariamente um direito de classe: um sistema ordenador para a sociedade que corresponde aos interesses e ao poder da classe dominante.”

Neste preciso sentido, estamos convencidos de que o momento de reprodução dos elementos que compõem a essência humano-genérica necessários para tornar os indivíduos cada vez mais complexos e sofisticados o suficiente para reproduzir níveis de objetivações cada vez mais complexos pertence, não unicamente, mas predominantemente, ao complexo social da educação.

Este momento da reprodutibilidade social de que falamos dá origem a novas necessidades e possibilidades no conjunto de circunstâncias que compõem as teleologias secundárias - o complexo do direito é um exemplo de posição teleológica secundária. É neste sentido que Lukács (2013 p. 173) argumenta que a educação consiste em induzir os homens “a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida.”

Neste sentido, Lima e Jimenez (2011, p. 90) argumentam que

como teleologia secundária, a educação visa a influenciar os indivíduos a realizarem determinadas posições teleológicas, traduzidas nos comportamentos desejados em cada sociedade concreta. Assim, a educação representa uma forma de ajuste das decisões individuais às necessidades e aos valores da sociedade.

Conforme aumenta o nível de complexificação de uma sociabilidade, surgem necessidades e possibilidades que solicitam dos indivíduos uma complexa e rica demanda de novas respostas às situações cotidianas, respostas necessárias para a consecução do determinado nível de reprodução social específico alcançado por aquela tal sociabilidade.

Tais respostas serão dadas a partir das escolhas entre as alternativas inscritas no real, isto é, a partir dos atos singulares dos indivíduos que interagem entre si produzindo uma determinada totalidade social. É esta totalidade social que, portanto, define as tendências gerais dos processos parciais totais, sem, contudo, determinar mecanicamente o comportamento dos indivíduos e todas as esferas constitutivas do complexo de complexos que formam o real.

A impossibilidade da determinação mecânica da totalidade social em relação aos complexos que a compõem existe devido ao caráter dialético do movimento da realidade objetiva. Dizendo em outras palavras, o real é dialético porque admite contradições. As contradições não significam os contrários, elas são maiores que isto. As contradições são, na verdade, elementos de continuidade, descontinuidade e ruptura que se relacionam no devir do objeto e produzem possibilidades reais de escolha entre alternativas que orientam a processualidade formativa e constitutiva do objeto em uma direção diferente da inicial.

Estas escolhas entre alternativas inscritas no real são justamente as ações dos indivíduos, ou o conjunto do pôr teleológico de cada singularidade, que são capazes de modificar circunstâncias. É precisamente aí que está contida a possibilidade, a fenda, que permite cada complexo social atuar com sua relativa autonomia na reprodução social do mundo humano. O grau de relativa autonomia que cada complexo possui depende também da categoria da determinação recíproca que este tal complexo exerce nos que com ele se relacionam mediada ou imediatamente.

Neste preciso sentido, a tendência geral da realização da relativa autonomia dos complexos sociais é o atendimento de demandas requeridas por complexos que possuem maior grau de determinação ontológica na reprodução social. O que queremos dizer é que determinados complexos sociais são chamados para mediar e atender as solicitações de complexos sociais que ainda não possuem uma forma específica de atividade para dar prosseguimento às novas necessidades e possibilidades que surgiram devido ao seu peculiar desenvolvimento e complexificação.

Assim sendo, e respeitando os limites que a brevidade desta pesquisa nos impõe, é o complexo social da educação que efetua a mediação de grande parte das demandas que se referem ao agir socialmente esperado solicitadas pelos demais complexos sociais que medeiam a reprodução social.

Os conhecimentos exigidos para a movimentação dos atos singulares que atendem estas demandas são sistematizados e transmitidos aos indivíduos no sentido de fazer com que eles se apropriem do conjunto de saberes científicos acumulados até o momento e se comportem de modo a conseguir realizar os procedimentos necessários à consecução do prosseguimento da teia de atividades constitutivas que circundam a reprodutibilidade do complexo.

Ainda, as demandas requeridas apenas poderão ser atendidas quando respeitam sempre e necessariamente o grau de determinação recíproca e autonomia relativa que o complexo social da educação mantém com os demais complexos que permeiam sua atividade na reprodução social.

Quando, pela ação singular humana, os indivíduos deixam de respeitar os limites ontológicos inscritos nas reais possibilidades de cada complexo, a objetivação social do pôr teleológico se torna, mediadamente ou imediatamente, impossível de se efetivar. E isto ocorre por um motivo muito simples, a saber, o rastreo das reais possibilidades que o grau de autonomia relativa e determinação recíproca de cada complexo possui é condição necessária para se ter o maior sucesso possível na consecução da posição teleológica que se pretende. Desta forma, inserir um nexo causal na reprodução social que não respeita estes limites ontológicos significa insistir em uma ação que se inicia com o menor grau possível de apropriação das determinações e pontos nodais que regem a rica teia de conexões que expressam o funcionamento do movimento o real.

As considerações acima expostas são apenas uma preliminar exposição da relação que um complexo regido por teleologias secundárias estabelece com a atividade ontológica fundante. Mudando o que se tem que mudar, esperamos ter sido suficientemente claros a respeito do fato de o complexo social da educação, uma teleologia secundária, possuir uma peculiar conexão ontológica com a protoforma do ser que a torna responsável por atender demandas exigidas por outros complexos no intuito de dar prosseguimento ao determinado grau de complexificação e sofisticação alcançados pelos indivíduos em um dado modelo de sociedade.

Dito isto, prossigamos então para a exposição do ponto de partida de nosso método, a categoria responsável pelo salto de qualidade do ser, o trabalho.

## **2.1 O trabalho como protoforma originária do ser social**

A materialidade histórico-concreta que proporcionou o surgimento da vida resulta de um imenso desenvolvimento das etapas evolutivas que expressam a interação constitutiva das legalidades imanentes da matéria inorgânica e orgânica. Esse processo evolutivo consubstanciou as bases ontológicas, como dito anteriormente, de um novo tipo de ser, um ser capaz de reproduzir a si próprio, um ser factualmente vivo, um ser orgânico.

É este longo processo evolutivo que permitiu, também, o salto ontológico da matéria inorgânica para a matéria orgânica, fato este que permitiu o aparecimento de algo absolutamente novo na natureza, a reprodução biológica do ser vivo (LUKÁCS, 2010).

Neste preciso sentido, é de salutar importância para a compreensão da processualidade evolutiva do ser social o conceito anteriormente exposto que expressa a ruptura estrutural, qualitativa, com a esfera da natureza, isto é, o salto ontológico.

Argumentamos, portanto, que não entender o salto ontológico e a mudança de qualidade do ser nas esferas orgânica, inorgânica e social é caminhar em graves deslizes e desprezos que culminarão na total perda da fidelidade do texto marxiano-lukacsiano.

A respeito do salto ontológico como momento predominante, argumenta Lukács (1981, p.3) que

É preciso, pois, ter sempre presente que se trata de uma passagem que implica num salto – ontologicamente necessário – de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente. As características biológicas só podem iluminar as etapas de passagem, não o salto em si mesmo. Nós, porém, também acentuamos que a descrição, por mais precisa que seja, das diferenças psicofísicas entre o homem e o animal não apanhará o fato ontológico do salto (e do processo real no qual este se realiza) enquanto não puder explicar a gênese destas peculiaridades do homem a partir do seu ser social.

Ainda, as três esferas aqui mencionadas, por necessidade ontológica, estão ineliminavelmente articuladas, impedindo-nos de realizar operações cognitivas que as separem, autonomamente, em esfera superior ou inferior, pois formam a unidade de um todo unitário.

Desta forma, consideramos a totalidade da qual os homens são partícipes como um ser em geral de caráter unitário, e este caráter unitário é precisamente o complexo de complexos, isto é, a totalidade social é uma unidade total e, portanto, deve ser tratada como uma ciência histórico-unitária<sup>5</sup>.

É apenas assim que podemos dizer que os problemas da natureza possuem certo grau de interdependência com os problemas da sociabilidade humana e é apenas percebendo a história da natureza e a história humana em uma unidade total que podemos traçar o percurso da ontogênese de um determinado objeto ou processo social na reprodutibilidade mesma da vida humana.

A unidade do diverso de que trata Marx possui estruturas e legalidades que são constituídas por causalidades intrínsecas às esferas inorgânica e orgânica. Ocorre que a processualidade evolutiva do ser em geral originou as formas primeiras de organização mais complexa da matéria em um processo de continuidade na descontinuidade. Este processo gera em seu devir os estatutos ontológicos respectivos não apenas ao nível de cada processo total da natureza palpável, mas ao nível também das formas do ser.

O ser é formado, reiteramos, pelas esferas inorgânica, orgânica e a social. Assim sendo, o salto ontológico de que falamos anteriormente é precisamente o momento de ruptura, jamais absoluta, entre as esferas do ser.

Isto significa dizer que o ser social percorreu um caminho que perpassou uma simples e pouco complexa forma de organização da matéria, isto é, o salto de um estatuto ontológico para outro mais rico e cheio de mediações e determinidades constitutivas herdadas das interações processuais das esferas anteriores.

O salto é, portanto, uma mudança qualitativa na estrutura do ser, possui fases de suscetibilidade que são formas superiores de organização de suas novas estruturas. Todavia, as novas formas do ser não se desenvolvem em uma retilínea continuidade. Ainda, o momento do salto é precisamente o momento de ruptura com a continuidade perene do ser, e não o momento de gênese quase que imediata ou gradual de uma nova forma do ser, todavia, esta ruptura nunca é absoluta.

Neste sentido, é de salutar importância esclarecer que cada esfera tem uma dinâmica e legalidade própria que a torna peculiar e com certo grau de independência da outra.

---

<sup>5</sup> Argumentamos, após Marx e Engels, que a única ciência possível é a ciência da unidade da história, isto é, a expressão da processualidade histórico-constitutiva e formativa de um objeto.

A processualidade evolutiva da esfera inorgânica possibilitou que o simples *tornar-se-outra* se complexificasse de tal forma ao ponto de sofrer rupturas que manifestaram uma nova e superior forma de organização da matéria, a esfera orgânica. Esta forma estrutural do ser é marcada por uma legalidade que *repõe sempre o mesmo* em sua dinâmica ontológica.

Assim sendo, a característica deste salto ontológico é necessariamente a conservação, na processualidade evolutiva, da legalidade própria das interconexões das outras esferas, o que faz com que haja uma relação de dependência ontológica ao gerar as novas categorias ontológicas puras.

Ainda, este movimento de superação dialética que ocorre no salto de ruptura das esferas do ser e que precisamente marca a ruptura estrutural é o momento predominante. Para o que nos interessa nesta exposição, o momento predominante que marca o salto ontológico para a esfera social do ser, argumenta Lukács, é o trabalho.

Lessa (2011, p. 139 grifo nosso) afirma que

a questão da gênese do ser social possuiu duas dimensões teóricas rigorosamente articuladas, uma, ontológica e, a outra, estritamente científica. O aspecto ontológico é sumariado pela questão: **o que distingue o ser social da natureza e, portanto, qual o conteúdo substancial do salto para além da natureza que constituiu a gênese do mundo dos homens?** Este é um aspecto que apenas pode ser resolvido ontologicamente, pois diz respeito à distinção essencial dos homens para com a natureza. Nesse sentido, a resposta precisa a esta questão – os homens se distinguem da natureza por consubstanciarem uma terceira esfera ontológica cuja essência [...] é uma causalidade não mais apenas dada, como no mundo natural, mas posta por atos humanos – pode e deve ser dada pela ontologia.

Neste preciso sentido, argumentamos ser o trabalho a protoforma do ser social, a categoria fundante de sua sociabilidade e, portanto, o que o diferencia da natureza muda, dos animais. É a partir desta atividade que o ser social realiza o salto ontológico, rompe as barreiras que o tornavam mudo diante da esfera biológica do mundo orgânico, supera seus limites naturais e se constitui como ser social, se reproduz agora com mediações humanamente construídas e fixadas no cotidiano, consubstancia características humanas, produzindo e reproduzindo um mundo eminentemente, factualmente, efetivamente humano.

Assim sendo, o intercâmbio material com o mundo natural palpável é realizado pelo trabalho, a única categoria que permite esta atividade. Portanto, as outras categorias já são possuidoras deste caráter intermediário, desta mediação irremediável ao processo de reprodução do mundo humano.

Os demais complexos que compõem o complexo de complexos já possuem a relação de intercâmbio material com o mundo natural atendida e, necessariamente, esses complexos são fundados pela categoria trabalho. É precisamente deste dado factual que surge a relação do trabalho com as categorias, a saber, de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca com os complexos por ele fundados.

Desta forma, o complexo de complexos é fundado pela protoforma do ser, assim como todas as demais categorias que compõem a materialidade histórico concreta do mundo dos homens.

É a protoforma do ser, o trabalho, que atende, em um primeiro, necessário e ineliminável nível de reprodução do ser, à necessidade da sociabilidade: produção dos meios de produção e de subsistência, meios esses imprescindíveis para a reprodução da sociabilidade humana. Esta categoria, portanto, é uma determinação ontológica ineliminável a qualquer forma social, em qualquer época e lugar em que a sociabilidade humana tenha existido no história.

A respeito do trabalho como pôr teleológico primário, esclarece Lukács (1982) que o resultado do processo de objetivação e exteriorização já existia idealmente na subjetividade do ser, isto é, o objeto entificado no processo de trabalho tem existência primeiro na consciência do ser, como projeto de ação, como teleologia, como prévia ideação.

O processo de desenvolvimento e complexificação do ser social é posto em movimento pela categoria fundante do ser, ainda isto ocorra apenas em sua forma mais primitiva, pois é o processo de constituição das ricas relações sociais que circundam esta categoria que gera sempre novas necessidades e possibilidades. É da protoforma do ser, portanto, que brotam as condições reprodutivas especificamente diversas daquelas condições que naturalmente existem no mundaneidade caótica para o ser social.

Desta forma, Lukács (2013) argumenta que o trabalho é o complexo base para a formação dos demais complexos do mundo dos homens, e esclarece ainda que existe uma intersecção, como mencionado anteriormente, entre os complexos fundados pelo trabalho chamada, pelo próprio autor, de dependência ontológica, sendo tais complexos possuidores de um certo grau de autonomia relativa e determinação recíproca em relação ao trabalho.

Ainda, diz-nos o autor que o trabalho remete sempre para além de si mesmo, para a criação de novas esferas de ação do ser, novas possibilidades dentro da rica teia de

relações sociais proporcionada pela inserção e movimentação deste novo nexos causal na reprodutibilidade constitutiva do ser.

Neste preciso sentido, o homem, ao modificar a natureza, ou seja, o mundo externo natural e palpável, também modifica a sua natureza imanente, de modo que esta atividade é, reiteramos, condição eterna da necessidade humana de se realizar o intercâmbio material com a natureza palpável no preciso intuito de satisfazer às necessidades de reprodução da sociabilidade humana.

Marx (1985, p. 153) *apud* Moraes (2010, p. 38 grifo nosso) afirma que

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

O caráter eminentemente genérico do ser humano está contido na atividade que o funda como ser social que é, a espécie humana carrega em sua atividade vital toda a humanidade que foi acumulada durante sua existência. O animal jamais se distingue de sua atividade vital porque ele é com ela imediatamente um.

Todavia, o homem por meio de sua atividade vital, o trabalho, liberta-se dos laços que o prendem aos limites da reprodução cega da esfera da vida orgânica. O trabalho é, portanto, uma ação livre e teleologicamente orientada, é a síntese entre a teleologia e a causalidade natural materialmente palpável.

Lukács (2010) esclarece que o trabalho articula uma causalidade, que pode ocorrer de forma dada ou posta, e uma teleologia, que pode ocorrer de forma primária ou secundária. Para a causalidade o autor argumenta ser esta um “princípio de auto movimento que repousa sobre si mesmo” (LUKÁCS, 2010, p. 44 nota de rodapé\*). Para a teleologia o autor argumenta tratar-se de uma categoria posta que implica uma finalidade e uma consciência para tal finalidade. Não há, portanto, teleologia sem consciência. Após Marx e Lukács, podemos afirmar que há ser sem consciência, todavia não há consciência sem ser.

Neste preciso sentido, o homem, um ser não mais mudo, realiza o ato de produção no intuito de satisfazer as necessidades de todo o gênero, de toda a espécie humana, e é este caráter de necessidade que requer a categoria da teleologia em seus todos os seus atos singulares perante a sociabilidade.

Portanto, não há um ato humano que esteja fora da sociabilidade, não há categorias humanas que precedem ontologicamente a sociabilidade, o argumento da precedência ontológica do psiquismo<sup>6</sup>, da essência humana e de quaisquer outras qualidades que aos humanos forem imputadas antes mesmo de estes seres objetivarem posições teleológicas na reprodução da sociedade é, na melhor das hipóteses, radicalmente errado.

O ser social não mais está amarrado ao devir da aleatoriedade natural assim como ocorre com os animais, e que se encontram circunscritos à esfera instintivamente biológica (MORAES *et al.* 2010). Dizendo em outras palavras, o ser social não mais está submetido às leis que regem o aleatório mundo natural, isto porque, ao realizar o intercâmbio material com a natureza palpável, o homem inaugura e põe em movimento leis sócio-históricas, o ser social inaugura uma condição de vida humana, um mundo humano, o mundo peculiarmente feito pela inserção de suas próprias posições teleológicas na sociabilidade por ele fundada.

Dito isto, e esclarecidas estas breves mediações a respeito do ato fundante do ser social, se faz necessário pontuar uma decisiva explicação a respeito de nosso ponto de partida, isto é, a respeito de nosso método que, nas palavras de Lukács, se chama método de pesquisa gênese.

A questão do método certamente perpassa a concepção de mundo que o pesquisador possui, circunda, portanto, o contexto histórico em que ele está situado. O *Zeitgeist* intenciona e influencia a totalidade do pensamento científico no sentido de produzir, universalizar uma determinada cosmovisão de mundo.

Esta concepção de mundo tem no complexo da ideologia sua difusão, sua permeabilidade. Os indivíduos aprendem a reproduzir a sociabilidade a partir desta concepção de mundo que se propõe unitária e necessária ao agir socialmente esperado.

Para garantir a reprodutibilidade do mundo humano é necessário um pensamento, uma concepção de mundo, que garanta a escolha dos indivíduos por manter este mundo, fundado e reproduzido, tal como ele é, com todas as consequências e reverberações causais que esta escolha insere nos nexos causais da realidade.

---

<sup>6</sup> Tratamos da precedência ontológica da categoria do psiquismo humano e de nossas argumentações a respeito de seu surgimento caráter radicalmente social e histórico em: RODRIGUES, B. A. S. Ser social e [DES]humanização do homem: Um estudo preliminar sobre as bases ontológicas da psicologia de Leontiev. *Rev. Eletr. Arma da Crítica.*, Fortaleza, v.1, n. 4, p. 80-96, 2014.

Neste sentido, estamos convencidos de que o pensamento de mundo pós-1848 inaugura uma interessante tendência inerente à reprodução social do modo de produção capitalista, a saber, o período de decadência ideológica da burguesia. A estética, a reprodução social, a ideologia e principalmente a ciência são, de forma nefasta, convertidas em instrumentos de manipulação ideológica de uma determinada conservação de mundo, um *Zeitgeist* que revela outra importante tendência que brota do solo fértil da cotidianidade do ser.

Isto é, a concepção de mundo neste período de decadência ideológica da burguesia revela a tendência, que é imanente a esta forma de sociabilidade, a subjugar quaisquer formas de consciência que não estejam dispostas a reproduzir o próprio mundo burguês, impedindo, desta forma, os homens de se reconhecerem como demiurgos de seu destino, impossibilitando a visualização, no horizonte histórico, da superação de sua própria forma de sociabilidade ou formas de organizações sociais superiores e alternativas ao seu modo de produzir e reproduzir a vida. Presenciamos, portanto, a desumanidade socialmente posta em todas as esferas da vida material dos homens.

Assim sendo, o resultado deste período de decadência filosófica na reprodução social é uma armadilha também filosófica mas com uma nefasta e perigosa consequência prática. Passa-se a acreditar que o método científico capaz de entender o real, capaz, portanto, de se apropriar das conexões imanentes ao processo de entificação do mundo dos homens e refletir a processualidade da materialidade histórica e concreta do real na consciência, seria o método científico contemporâneo, aquele que respeita a pluralidade das concepções de mundo, que respeita as diversas visões sobre um determinado objeto, o termo olhares plurais passaria a fazer um sentido catártico para uma consciência que entende o que deveria ser a postura de um verdadeiro pesquisador e adquire, portanto, uma relevante cidadania acadêmica.

A História Cultural, ou a Nova História, ganham adeptos aos montes nos programas de pós-graduação das universidades, as perspectivas e óticas dos diferentes sujeitos com diferentes subjetividades e olhares que elaboram o conhecimento científico são o pilar de sustentação deste modo genuinamente científico de fazer ciência, um mundo onde a opinião deixa de ser *doxa* e passa a ser argumento de autoridade científica por meio de uma história oral, uma particularidade circunscrita a esfera individual.

As pesquisas científicas nas chamadas ciências humanas perdem de vista a categoria da totalidade, reduzindo ao máximo seu objeto de pesquisa ao caráter particular,

uma delimitação aos processos parciais totais, pois o verdadeiro pesquisador bem sabe que não se pode mais dar conta de qualquer objeto em sua totalidade, as visões totalizantes de mundo demonstraram-se inúteis com o fim do stalinismo e do chamado socialismo real.

A primazia ontológica da realidade, a objetividade, deixa de ter relevância, e em certos casos deixa de existir, passando a elencar a centralidade da consciência, a subjetividade, como critério para estabelecer o que é e o que não é real!

O real é posto de lado e o consenso entre as intersubjetividades passa a ser o critério de verdade, o viés gnósio/epistemológico adquire, pelo discurso, a linguagem, o padrão *gold-standard* em qualquer pesquisa científica no capitalismo contemporâneo.

O real passa a ser considerado uma mera construção discursiva, um jogo de representações subjetivas da realidade a partir do arcabouço discursivo do indivíduo. Este método científico contemporâneo seria, portanto, a forma mais evoluída de entender a realidade, sendo, destarte, o caminho único para se produzir conhecimento científico verdadeiro.

Na radical discordância da centralidade da subjetividade, estamos convencidos de que Marx não somente rompeu com os padrões burgueses e modernos de compreensão da realidade como inaugurou uma nova forma de fazer ciência em sua obra *O Capital*. Esta nova forma, resgatada pelo filósofo húngaro Györg Lukács, hoje conhecemos por ontologia do ser social.

Assim sendo, na esteira de Lukács, posicionamo-nos radicalmente contra a manobra que elenca o consenso entre as intersubjetividades como caminho verdadeiramente científico para acessar a objetividade socialmente posta no mundo dos homens.

Elencamos, pois, a prioridade da totalidade sobre os processos parciais totais e a prioridade do ser em relação ao pensamento. Não é a subjetividade, portanto, quem atribui uma lógica ao real dizendo o que a objetividade é em seu ser-precisamente-assim-existente, tomando o pensamento como uma esfera autônoma do ser, atribuindo ao objeto uma lógica e uma legalidade que não seja a sua própria.

Argumentamos ser a lógica imanente ao ser e as causalidades que permeiam a objetividade que devem ser captadas, apreendidas e reproduzidas no plano do pensamento pelo esforço do intelecto através da devida articulação entre objetividade e subjetividade.

Entendemos esta tarefa como o procedimento ontológico de pesquisa do objeto e compreensão da realidade objetiva, isto é, o ato de rastreamento pelo análise histórico-ontológica das relações que compõem um objeto em suas manifestações fenomênicas iniciais, sua gênese, e como esses fenômenos aparecem no devir histórico da evolução do objeto como formas cada vez mais complexas e mediatizadas com seus elementos de continuidade e ruptura. Aqui estamos nos referindo ao que Lukács chamou de pesquisa de gênese.

Estamos convencidos de que se quisermos compreender a gênese de um complexo social o caminho da ontologia é irremediavelmente inevitável. Portanto, lançaremos mão das categorias ontológicas principais da reprodução social a partir da leitura dos princípios ontológicos fundamentais de Marx, resgatados por Lukács, para nos pautar de forma radical sob o viés da ontologia do ser social, compreendendo o trabalho como fundamento ontológico do pensamento e da atividade humana – protoforma do ser social – e a totalidade a categoria basilar de compreensão da reprodução do metabolismo social do capitalismo contemporâneo hoje em crise estrutural.

Isto posto, avancemos para a exposição da função social da educação.

### ***2.1.2 A função social da educação como complexo fundado pelo trabalho***

O item que agora nos propomos a apresentar terá, por escolha metodológica, uma exposição bastante breve das determinações essenciais do que caracterizam a função social do complexo da educação como complexo fundado pelo trabalho.

Não nos propusemos a apresentar aspectos sistemáticos da totalidade da função social deste complexo e das categorias nodais que regem o seu funcionamento, a saber, autonomia relativa, o grau de dependência ontológica e a determinação recíproca. Acreditamos que este feito já foi realizado pelo esforço das pesquisas da linha de pesquisa E-Luta da Universidade Federal do Ceará e, portanto, as categorias outrora mencionadas já estão devidamente explicitadas em publicações anteriores.

Assim sendo, esta escolha metodológica nos permite dar prosseguimento ao assunto, partindo de um determinado nível de abstração e exposição do objeto a alcançados pelas pesquisadoras e pesquisadores da referida linha.

Isto posto, sigamos.

Argumentamos, nos itens anteriores desta pesquisa, que o trabalho é a base das construções histórico sociais que são produzidas pelo gênero humano em seu conjunto global, argumentamos ainda que o trabalho surge como momento predominante de um salto ontológico que ocorre no rompimento, não absoluto, da esfera orgânica para a esfera do ser social. Chamamos este tal rompimento com a esfera orgânica, após Lukács, de salto ontológico, isto é, um salto de qualidade capaz de complexificar o ser de tal maneira a proporcionar novas necessidades e possibilidades em sua reprodução social.

São estas novas necessidades e possibilidades surgidas a partir do salto ontológico que permitem o desenvolvimento de complexos social que atendem determinadas demandas exigidas pela reprodução social de cada complexo particular. É importante, metodologicamente, evidenciar que o salto ontológico não pode ser determinado cronologicamente como um mero desenvolvimento de estruturas orgânicas do ser nem como uma ruptura absoluta com a esfera anterior, a esfera orgânica.

A respeito do momento predominante do salto ontológico, argumenta Lukács (1981, p. 3) que

não podemos ter um conhecimento direto e preciso dessa transformação do ser orgânico em ser social. O máximo que se pode obter é um conhecimento *post festum*, aplicando o método marxiano, para o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído - no pensamento - a partir daquele superior, de sua direção evolutiva, de suas tendências de desenvolvimento. A maior aproximação nos é trazida, por exemplo, pelas escavações, que lançam luz sobre várias etapas intermediárias do ponto de vista anatômico-fisiológico e social (utensílios, etc.). O salto, no entanto, permanece um salto e, em última análise, só pode ser esclarecido conceptualmente através do experimento ideal a que nos referimos.

Estas são as notas de exigência metodológica do item aqui apresentado.

Esclarecida esta importante nota, iniciemos.

A atividade teleológica primária que garante a reprodução social do mundo eminentemente humano necessita, dado um determinado grau de complexificação da divisão social do trabalho, da mediação de atividades que não atuam diretamente na transformação do mundo natural palpável.

Estas atividades mediadoras possuem um caráter puramente social, isto é, são relações sociais puras onde apenas a atuação entre teleologias conscientes é suficiente para colocar em movimento a inserção de novos nexos causais na estrutura total do processo.

Assim sendo, evidenciando o fato outrora mencionado de que a atividade de trabalho requer uma apropriação prévia de conhecimento de uma parte da realidade a ser modificada, argumentamos, após Lukács, que o conjunto de conhecimentos acumulados e necessários ao melhor retorno ótimo aos recursos escassos deverá ser sistematizado e reproduzido, tantas quantas forem as vezes necessárias para se realizar a modificação daquela parte da materialidade concreta palpável existente no mundo.

Disto decorre o fato empiricamente constatável que a imitação mecânica e espontânea não garante o maior sucesso na atividade modificadora da causalidade natural e também não garante que se conheçam as legalidades imanentes que circundam a rica processualidade constitutiva e formativa da história do objeto. O que queremos dizer é precisamente que a sistematização dos conhecimentos necessários para o sucesso da realização de uma atividade teleológica primária deverá ser exercida por uma esfera social distinta do próprio trabalho, um complexo social que cumprirá uma determinação função na reprodutibilidade do ser e que irá atender a esta necessidade específica de guardar, resgatar e conectar o indivíduo aos conhecimentos acumulados pelo seu gênero.

Cabe aqui evidenciar que em um baixo nível de complexificação da sociabilidade os complexos sociais de que falamos, as teleologias secundárias, aparecem ainda mesclados e de forma bastante heterogênea na reprodutibilidade do ser, isto é, não são capazes ainda de se diferenciar o suficiente para adquirirem o grau de relativa autonomia, e determinação recíproca, porém, já possuem o estatuto de dependência ontológica encarnados desde o seu nascimento.

Desta forma, o complexo social da educação apenas pode se homogeneizar no devir de complexificação da organização social pelo fato de a continuação de um determinado nível de divisão social do trabalho exigir a apropriação de conhecimentos anteriores a respeito daquela específica porção da natureza que se pretende modificar. A educação, portanto, apenas pode se diferenciar e se homogeneizar em relação aos outros complexos sociais e em relação ao trabalho a partir do momento em que esta sistematização dos conhecimentos necessários à atividade teleológica primária é realizada como um momento que não coincide imediatamente com a atividade do trabalho.

O que queremos afirmar no parágrafo acima é precisamente que a educação, como complexo homogeneizado e já bastante diferenciado dos complexos ainda mesclados na cotidianidade caótica da produção social, atua na relação indivíduo-indivíduo. Este tipo de relação possui legalidades bastante peculiares e diferentes das que

encontramos no pôr teleológico primário, a protoforma do ser, que possui uma relação entre homem e natureza como necessária condição de existência.

Esta forma de movimentar um complexo social que atua na relação entre indivíduos apenas possui outra característica bastante peculiar, a saber, esta relação entre indivíduos ocorrerá mediante a atuação sobre suas consciências apenas, induzindo estes indivíduos a tomarem uma determinada posição teleológica socialmente esperada pela reprodutibilidade da sociabilidade humana.

O que queremos afirmar com o parágrafo acima é precisamente que o complexo da educação, como dito nos itens anteriores, se situa no âmbito das teleológicas secundárias, isto é, atividades que circundam o ato fundante da sociabilidade, localizado na teleologia primária, auxiliando a complexificação da reprodução social e do nível cognitivo exigido para que os indivíduos realizem determinada posição teleológica dentro da rica teia de relações sociais que compõe o complexo de complexos.

Desta feita, assume-se aqui a afirmação de que a educação possui um papel de imensa relevância na reprodução social, mediando os conhecimentos necessários ao processo de apropriação dos ricos saberes acumulados pelo gênero em seu devir. Todavia, a função social da educação não se reduz aos aspectos elencados até o presente momento. O que fizemos até agora não passa de uma exigência metodológica do processo de exposição do próprio objeto, que nos impõe a fixação de categorias basilares de apresentação do problema.

Neste preciso sentido, cabe aqui destacar o importante fato de que a educação não possui a função exclusiva de induzir os indivíduos a tomar determinadas posições teleológicas, outros complexos sociais também atuam com maior ou menor grau de autonomia relativa realizando esta importante função.

Todavia, a educação possui uma função específica e bastante peculiar, a saber, a construção da possibilidade de conectar os indivíduos singulares às ricas mediações acumuladas pelo gênero humano<sup>7</sup>. O homem não nasce humanizado, é necessário que ele estabeleça durante a vida ricas conexões com os diversos indivíduos singulares e com os demais complexos sociais que possuem a função específica de mediar

---

<sup>7</sup> Em nossa pesquisa publicada na Revista Eletrônica Arma da Crítica realizamos uma preliminar exposição de como o indivíduo não nasce com um psiquismo humano já previamente constituído, sendo necessário, portanto, a intervenção dos complexos sociais da teleologia secundária para dar conta do processo de humanização do psiquismo do ser. A este respeito, ver: RODRIGUES, B. A. S. Ser social e [DES]humanização do homem: Um estudo preliminar sobre as bases ontológicas da psicologia de Leontiev. **Rev. Eletr. Arma da Crítica.**, Fortaleza, v.1, n. 4, p.80-96, 2014.

o contato do indivíduo com as leis gerais que regem a totalidade social, enriquecendo, desta forma, a sua substancialidade subjetiva a patamares cada vez mais próximos do socialmente esperado pela forma de produzir e reproduzir a vida em um determinado modo de produção.

Também por uma exigência metodológica da exposição do objeto teremos de pontuar aqui que a mediação entre indivíduo e gênero possibilitada pela educação se processa de forma subordinada ao processo de reprodutibilidade da totalidade social. A este respeito, Maceno (2011, p. 47 grifo do autor) argumenta que “os conteúdos e os meios para **produzir a humanidade em cada indivíduo singular**, são definidos pela reprodução da totalidade social, cuja matriz é econômica”. Ainda, Maceno (2011, p. 47) evidencia um importante fator que deve ter bastante relevância aqui, a saber, que “aparentemente a educação, especialmente a formal, é definida pelos indivíduos. Entretanto, apenas ao nível da aparência, pois na essência, a reprodução da sociedade impõe de antemão os limites e possibilidades de atuação da educação”.

É neste preciso sentido que argumentamos que o complexo social da educação tem por função ontológica a realização de atividades formativas que produzam homens socialmente requeridos pela reprodução da totalidade social de um determinado modo de produção. Esta relação não ocorre, porém, de forma mecânica, haja vista que a totalidade social realiza impositões ontológicas no complexo educativo enquanto que este, pelo caminho da determinação recíproca, insere novos nexos causais capazes de modificar circunstâncias dentro da rica malha de relações sociais que compõe a totalidade constitutiva do real. Todavia, a totalidade social é sempre quem possui o maior grau de autonomia perante os complexos sociais, fato este que faz com que seja a totalidade social a definidora da forma hegemônica de educação em uma dada sociabilidade e não o complexo social da educação tomado como puramente autônomo e autossuficiente.

A educação, na breve conjuntura exposta acima, assume uma função ontológica orientada para a reprodução social de teleologias secundárias, isto é, atividades que não se conectam estritamente ao trabalho como protoforma do ser. Isto quer dizer que a educação não se remete de forma imediata ao trabalho, ela cumpre uma função social que lhe permite estar conectada a reprodutibilidade da sociedade em sua forma puramente social, em seu formato de complexidade destinado a realizar a movimentação apenas de consciências, isto é, de outras teleologias.

Isto ocorre por um motivo bastante simples e que na imediatividade da exposição não percebemos detalhes tão importantes, a saber, o momento da demonstração dos conhecimentos necessários para realizar determinada modificação de parte da causalidade natural palpável possui legalidades diferentes do momento do intercâmbio material em si, o que quer dizer que a atividade de fabricação não coincide com a atividade de sistematização e exposição dos conhecimentos necessários à fabricação.

O que queremos dizer com a exposição acima é que a função social do complexo educativo, embora possua dentro de si a categoria da determinação recíproca, pertence a um dado momento da reprodução social que não se confunde com o trabalho como modificação da causalidade natural palpável. O complexo educativo, como complexo fundado pelo trabalho, jamais pode se confundir com este, pois, como em Marx não há qualquer possibilidade de identidade entre sujeito e objeto, também não há qualquer possibilidade de identidade entre fundando e fundante. Sendo a educação um complexo fundado pelo trabalho, é radicalmente impossível que a função social da educação se confunda, ainda que executadas as duas atividades simultaneamente, com a protoforma e categoria fundante do ser social.

É neste preciso sentido que argumentamos que a função social da educação apenas se conecta ao trabalho como categoria fundante pela mediação da totalidade social, seus vínculos com a teleologia primária podem se tornar estreitos com maior ou menor intensidade, mas nunca podem se tornar diretos e imediatos ao trabalho. A educação, portanto, pertence ao conjunto de atividades que Lukács denomina de teleologias secundárias.

Esclarecidas estas breves e importantes mediações a respeito da função social da educação como complexo social fundado pelo trabalho, partamos agora para a forma peculiar que a educação adquire na reprodução social do capital em tempos de crise estrutural.

### 3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS MARCOS DO CAPITAL

O projeto de educação necessário ao processo de reprodução do capital tem seu fundamento nas teorias educacionais que regem a política educacional dos países que adotam as orientações de reformas estatais propostas por organizações multilaterais. Estas teorias educacionais despertam demasiado interesse dessas enormes instituições que controlam e ditam os caminhos das tendências gerais das políticas públicas mundiais<sup>8</sup> para a educação – e, desta forma, possuem o controle também dos parâmetros a serem seguidos pelos países subdesenvolvidos e desenvolvidos no intuito de alcançar o utópico objetivo de redução/desaparecimento das desigualdades sociais.

A este respeito, Lima e Jimenez (2010, p. 2) argumentam que

Configurada como panaceia geral, a educação vem sendo convidada a resolver problemas dos mais variados matizes – como efetivar o combate à pobreza; eliminar o desemprego, desenvolvendo a empregabilidade e o empreendedorismo; criar uma consciência ecológica, garantindo a preservação do meio ambiente; melhorar as relações sociais, aumentando o grau de tolerância e aceitação entre as pessoas e, com isso, diminuir a violência; possibilitar a inclusão, não apenas de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas também de pessoas cuja orientação sexual, etnia, gênero ou qualquer outro atributo específico se distancie do modelo consignado como ideal; além, é claro, de formar para a cidadania. Sob o véu da mistificação da realidade e da inversão da relação ontológica entre fundado e fundante, à educação é atribuído um papel que, em última análise, consiste em amenizar as mazelas produzidas pelo sociometabolismo capitalista, cuja crise estrutural (MÉSZÁROS, 2000) vem tornando maior o fosso da desigualdade social e agudizando as contradições que já lhe são próprias.

Este particular mecanismo de reprodução social capaz de realizar estas modificações e desvios de função ontológica da educação é ativado devido ao que Mézáros (2000) chama de crise estrutural do capital. Dizendo em outras palavras, o metabolismo social do capitalismo contemporâneo encontrou limites em suas estruturas fundantes, isto é, não existe mais possibilidade de controle de suas contradições iminentes, não há mais como deslocar crises que o capital produz em seu próprio meio sócio-metabólico de existência. A crise estrutural do capital marca uma época sombria deste modo de produção, uma época de crises sem precedentes, uma época em que o capital põe em risco a própria existência humana.

---

<sup>8</sup> Citamos, a título de exemplo, (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, (ONU) Organização das Nações Unidas, (FMI) Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Desta forma, o sistema necessita inserir seu modo de produzir a si mesmo permeando uma determinada ideologia, uma forma de pensar o mundo, nos diversos complexos que compõem a rica malha de relações sociais que constituem a realidade objetiva do mundo humano.

Um desses complexos é, argumentamos, o complexo social da educação. Para tal intento, e no que se refere ao complexo social da educação, as organizações multilaterais orientam os países periféricos a seguirem as reformas estatais em suas políticas públicas educacionais que, em última instância, nada mais são do que a perpetuação da lógica de reprodução social do capital, utilizando a educação como uma política de alívio da pobreza, difundindo a tese da educação como possibilidade de ascensão social pautada na teoria do capital humano (SINDEAUX, 2010).

Segundo Gomes (2006, p. 205 grifo nosso)

a educação passou a ser um complexo visto pelo capital como um mercado ainda pouco explorado, **merecendo, para tanto, a atenção de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial e o FMI, que estabeleceram diretrizes mundiais a serem implantadas em torno dos processos educativos**, especialmente nos países menos desenvolvidos.

Neste sentido, é cada vez mais empiricamente constatável no processo produtivo do conteúdo material da riqueza social da humanidade a intensificação da exploração do homem pelo homem como característica necessária ao pôr em movimento a lógica de reprodução do metabolismo social do capital, recorrendo sempre à esfera da manipulação da consciência dos trabalhadores no intuito de reduzir e minimizar suas próprias contradições pautadas em iniquidades sociais (RABELO *et al.* 2010) e que aparecem travestidas de reformas ou, em nossa perspectiva, reles medidas paliativas<sup>9</sup>, de

<sup>9</sup> Os resultados dessas “campanhas educativas” não passam, é claro, de paliativos momentâneos, mas que possuem uma importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. Mas para que esse tipo de conhecimento possa ser difundido, é necessário que essa grande parcela da população mundial saia da condição de absoluto analfabetismo e tome-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos. Daí a insistência na necessidade de eliminação do analfabetismo. Note-se que estamos fazendo referência a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social. Admitimos que realmente não é fácil essa tarefa que pesa sobre os ombros da classe dominante no capitalismo do fim do século XX. Diríamos que é uma tarefa quase tão árdua quanto a de administrar as constantes crises econômicas mundiais. De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e

caráter apenas e necessariamente temporário, pois não há outra saída para deter o capital a não ser a eliminação dele próprio, não há controle possível sobre o capital.

Mészáros (2011) esclarece que o contexto contemporâneo de crise do capital tem como eixo o reajustamento do tripé capital-trabalho-estado. Este reajuste ocorre devido a necessidade de manter a reprodução do capital. Todavia, argumenta Mészáros, este mecanismo de reprodução social aprofunda o pauperismo objetivo e subjetivo dos homens produtores de riquezas, pois a reprodução social proporciona agora novas possibilidades de realizar as plenas potencialidades dos indivíduos como seres humanos, todavia, o atendimento da realização dessas ricas capacidades humanas é obnubilado pela própria existência do capital, pois sua reprodução social impede que os indivíduos se apropriem das riquezas produzidas pela humanidade em conjunto.

Mészáros (2000) denomina esses eventos cataclísmicos e peculiarmente contraditórios de crise estrutural do capital. É este processo histórico que representa a consolidação da ativação dos limites absolutos da reprodução do capital que cria, pela sua própria auto reprodução, mecanismos estratégicos para a sustentação de sua reprodução na dimensão política, ideológica e econômica, no intuito de garantir a manutenção dos patamares de acumulação de lucro capital.

É desta forma que o próprio capital, como resposta à sua própria crise, inicia o processo de reorganização de seu sistema ideológico e político de dominação, sem o qual seria impossível garantir a reprodução e a manutenção do sistema.

A respeito da reorganização do sistema do capital, Mészáros (2000, p. 8) assim se posiciona, afirmando que

desvinculando seus antigos componentes orgânicos dos elos dos sistemas orgânicos precedentes e demolindo as barreiras que impediam o desenvolvimento de alguns novos componentes vitais, o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias. Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

---

aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar (DUARTE, 2000, p. 26-27).

Esta forma peculiar de produzir a vida material sob os desígnios do capital tem em seu âmago, reiteramos, um sistema pautado na exploração do homem pelo homem, um modo de organizar a produção material da riqueza pautado da expropriação dos produtos do trabalho e que tem como objetivo e fim último sempre a acumulação de capital, de bens privados e, portanto, o lucro a qualquer custo. Esta forma de sociabilidade vem notoriamente expressando sua decadência acelerada desde o início da década de 1970 do século XX.

A respeito da decadência da sociabilidade do capital e sua relação com a necessidade de sua expansão ineliminável, Mészáros (2000, p. 9) esclarece que

a absoluta necessidade de atingir de maneira eficaz os requisitos da irreprimível expansão — o segredo do irresistível avanço do capital — trouxe consigo, também, uma intransponível limitação histórica. Não apenas para a específica forma sócio-histórica do capitalismo burguês, mas, como um todo, para a viabilidade do sistema do capital em geral. Pois este sistema de controle do metabolismo social, teve que poder impor sobre a sociedade sua lógica expansionista cruel e fundamentalmente irracional, independentemente do caráter devastador de suas consequências; ou teve que adotar algumas restrições racionais, que, diretamente, contradiziam suas mais profundas determinações como um sistema expansionista incontrolável. O século XX presenciou muitas tentativas mal sucedidas que almejavam a superação das limitações sistêmicas do capital, do keynesianismo ao Estado intervencionista de tipo soviético, juntamente com os conflitos militares e políticos que eles provocaram. Tudo o que aquelas tentativas conseguiram foi somente a “hibridização” do sistema do capital, comparado a sua forma econômica clássica (com implicações extremamente problemáticas para o futuro), mas não soluções estruturais viáveis.

Salta aos olhos de forma empírica a insustentabilidade desta forma de sociedade<sup>10</sup>, regida por uma lógica de reprodução social que possui uma tendência imanente a agudizar os sofrimentos e dramas que se desdobram sobre a substancialidade subjetiva do ser social, guiando o gênero humano a passos largos ao caminho da barbárie.

Conforme Tonet (2005, p. 3 grifo nosso)

Sem nenhum catastrofismo, mesmo porque a duração dessa decadência é imprevisível – e se o fim dessa ordem social não significar também o fim da humanidade – **podemos dizer que o capitalismo está tornando a vida da humanidade cada vez mais bárbara.** Se, por um lado, ele tem a capacidade de desenvolver as forças produtivas, de criar uma riqueza capaz de atender as necessidades de toda a humanidade, por outro ele é incapaz, por sua própria

<sup>10</sup> Uma ordem social que, tendo alcançado a possibilidade de criar riquezas capazes de satisfazer as necessidades de todos, vê-se impossibilitada de atender essa exigência. E que, para manter-se em funcionamento, precisa impedir, de maneira cada vez mais aberta e brutal, o acesso da maior parte da humanidade à riqueza social. Em vez de impulsionar a humanidade toda no sentido de uma elevação, cada vez mais ampla e profunda, do seu padrão de ser (ontológica e não apenas material e empiricamente entendido) o que se vê é uma intensa e crescente degradação da vida humana (TONET, 2005, p. 125).

natureza, de permitir que essa produção se efetive e que seja disseminada por toda a sociedade.

O atual momento em que se encontra a humanidade, sem qualquer sombra de dúvida, está permeado por uma crise histórica sem precedentes e, portanto, jamais vista no mundo dos homens. Esta crise ocorre devido à lógica de reprodução destrutiva desta organização social, que possui contradições e aspectos sócio metabólicos imanentes que nos conduzem, de forma incontável, ao aprofundamento da produção destrutiva.

A respeito da crise gerada pela incapacidade de o sistema manter a pureza do modo de produção em seus aspectos liberais mais extremos, Mészáros (2000 p. 9) esclarece que

o sistema do capital não pôde se completar como um sistema global em sua forma propriamente capitalista; isto é, fazendo prevalecer universalmente o irresistível modo econômico de extração e apropriação de sobretrabalho na forma de mais-valia. O capital, no século XX, foi forçado a responder às crises cada vez mais extensas (que trouxeram consigo duas guerras mundiais, antes impensáveis) aceitando a “hibridização” — sob a forma de uma sempre crescente intromissão do Estado no processo socioeconômico de reprodução) como um modo de superar suas dificuldades, ignorando os perigos que a adoção deste remédio traz, a longo prazo, para a viabilidade do sistema.

É precisamente este fato que impede o sistema do capital de colocar em movimento as ideias liberais puristas do livre mercado, isto é, a utopia de um capitalismo sem estado, regido apenas pela livre iniciativa dos indivíduos soberanos em suas propriedades privadas.

Desta feita, o capital necessita ineliminavelmente da ação estatal para administrar os efeitos da crise que ele mesmo provoca pela reprodução de seu metabolismo social. E é precisamente os efeitos desta administração que repercutem em sua reprodução social, criando um caráter de universalidade para a crise.

A administração do capital gera necessariamente um caráter incontável ao sistema, pois a solução para os seus problemas é a eliminação do próprio capital. Desta forma, o sistema não pode eliminar a si próprio sem que elimine a própria humanidade, fato este que insere na reprodução social a irreformabilidade e incontabilidade do sistema do capital.

Acerca desta incontabilidade do capital, Mészáros (2000 p. 11) esclarece que

O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente

— e deve sempre usurpar — o poder de tomar decisões. Este antagonismo estrutural prevalece em todo lugar, do menor “microcosmo” constitutivo ao “macrocosmo” abarcando as relações e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E, precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é — e sempre deverá permanecer assim — irreformável e incontrolável.

Desta forma, o caráter universal e incontrolável desta crise consiste na expansão de seus efeitos aos cantos mais longínquos do planeta. Este caráter está, portanto, estabelecido e se estende ao globo terrestre por completo. Nada escapa ao capital. É precisamente este fato que possibilita a ativação dos seus próprios limites absolutos, limites esses que põem em movimento o funcionamento de um sistema cujo metabolismo social é incontrolável devido a sua própria estrutura causal (PIMENTEL, 2010).

Neste sentido, para que os indivíduos possam compreender e entender o mundo do capital tal como ele se apresenta aos seres em suas formas fenomênicas mais aparentes, o capital necessita colocar em movimento em um dos seus complexos sociais a síntese dos conhecimentos necessários ao processo de adaptação e ajustamento ao sistema. É importante destacar que estes conhecimentos aqui mencionados são estranhos aos conhecimentos necessários a devida compreensão da materialidade histórica e concreta do mundo humano e estranhos também à apropriação dos elementos culturais capazes de conectar o indivíduo à sua essência humano genérica.

Assim sendo, é precisamente neste momento da reprodução social do capital que o complexo social da educação é chamado. Reiteramos metodologicamente aqui a nossa argumentação de que a educação irá cumprir um importante papel na crise do capital, a saber, o de inserir na consciência dos indivíduos a possibilidade de administrar as contradições do sistema utilizando os mecanismos disponíveis que o próprio capital dispõe.

Desta forma, a própria crise do capital exige que o complexo seja tomado como elemento mediador das utopias burguesas, a saber, erradicação da pobreza, controle do desemprego, ascensão social das camadas mais subalternas da sociedade, a mediação de conflitos internacionais e a tolerância étnica e cultural.

Nos marcos da crise do capital, é posta sobre a educação a tarefa de amenizar conflitos de interesse por meio da difusão da cultura da paz, do multiculturalismo e da estratégica retirada linguística de palavras que possivelmente possam expressar as contradições do real ou indicar a superação do atual modo de coisas em sua carga semântica, por exemplo, temos presenciado a substituição de palavras como *pobreza* por

*vulnerabilidade social*, ou *catadores de lixo* por termos como *agentes ecológicos*, ou até na própria esquerda o termo *sociedade emancipada* é substituído por *sociedade mais justa e igualitária*.

Esta nefasta consequência que se manifesta nas ramificações que compõem as diversas particularidades do complexo ocorre devido às impostações que a totalidade social do metabolismo do capital realiza no âmbito deste complexo. Dizendo em outras palavras, a totalidade social da reprodução da sociedade do capital, nos marcos de sua crise estrutural, insere na reprodução social deste complexo a necessidade de ele se adaptar morfológicamente aos ditames de uma lógica de reprodução estranha às suas funções ontológicas fundantes.

Desta forma, a educação nos marcos da crise do capital será impedida de realizar a maior parte de suas capacidades ontológicas e humano genéricas, a saber, fornecer a sistematização dos conhecimentos necessários a tornar o indivíduo partícipe do gênero humano se apropriando da cultura produzida em seu grau mais elevado de objetivação social.

Este desvio de função será aqui analisado no próximo item desta pesquisa, que irá tratar precisamente das consequências do fornecimento de uma educação apenas em doses homeopáticas para os filhos da classe trabalhadora.

### **3.1 Instrução em doses homeopáticas para a classe trabalhadora: Exigência do processo produtivo na maquinaria**

Iniciemos, portanto, com a afirmação de Mészáros (2011) que elenca quatro características principais do capital em crise, a saber: possui um caráter universal, ou seja, é exercido na totalidade do sistema e seus complexos constitutivos; não se resume a um número particular de países; não mais é uma crise cíclica, limitada; por último, sua reprodução social ocorre de forma paulatina, aumentando gradativamente conforme o capital tenta se ampliar, esbarrando na ativação de seus próprios limites absolutos.

A respeito das características do sistema do capital em crise estrutural, Mészáros (2000, p. 11) pontua que

O sistema do capital é caracterizado por uma tripla fratura entre 1) produção e seu controle; 2) produção e consumo; e 3) produção e circulação de produtos (interna e internacional). O resultado é um irremediável sistema “centrífugo”,

no qual as partes conflituosas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos diferentes.

Apoiada em Mészáros, Pimentel (2010, p. 303-304 grifo nosso) assim se posiciona acerca dos limites absolutos do capital, argumentando que

a ativação dos limites absolutos do capital tem suas formas de expressão num conjunto de quatro contradições insuperáveis, intrinsecamente articuladas entre si: **o antagonismo estrutural entre o capital transacional e os Estados nacionais, a destruição e devastação do meio ambiente, a liberação das mulheres e o desemprego crônico**. Esses limites são considerados absolutos somente para o sistema do capital, por causa das determinações mais profundas de seu modo de controle sócio metabólico; portanto, não se trata de limites do trabalho em particular, mas que tem consequências para o conjunto da totalidade social em seu processo de desenvolvimento.

A consequência prática disto é justamente o fato de que o sistema do capital se torna incrivelmente dinâmico devido à ativação de seus limites absolutos, o que o torna também capaz de obliterar suas próprias necessidades para que não cesse a divina e ineliminável necessidade acumulação de capital.<sup>11</sup>

Mészáros (2002) ainda argumenta que a incontrollabilidade do capital é de caráter puramente destrutivo. Afirma ainda que a crise estrutural do capital “[...] afeta a totalidade de um complexo social e todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (p. 796-797).

Esta crise tem um aspecto imaneente importante de ser esclarecido, qual seja, a tendência da produção destrutiva. Esta tendência, segundo Mészáros (2000) é acentuada no capitalismo contemporâneo, e se agudiza a partir da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias. Mészáros (2000, p. 7 grifo nosso) a respeito da crise estrutural do capital, argumenta que “sua severidade pode ser medida pelo fato de que **não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado**, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital”.

<sup>11</sup> Para que o capital possa alcançar seus objetivos, de acumular e expandir-se cada vez mais, ele “deve afirmar seu domínio absoluto sobre todos os seres, mesmo na forma mais desumana, quando esses deixam de se adaptar a seus interesses e a seu impulso para a acumulação”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 185) A presente crise estrutural do capital manifesta-se inclusive como uma crise de dominação; seu caráter devastador tem afetado todas as esferas de atividade, assim como todo conjunto das relações humanas. “Esse sistema de dominação está em crise porque sua ‘raison d’être’ e sua justificação histórica desapareceram, e já não podem ser mais reinventados por maior que seja a manipulação ou a pura repressão” (MÉSZÁROS, 2002, p. 801 *apud* PIMENTEL, 2010, p. 306 grifo nosso).

Desta forma, argumentamos que a substancialidade subjetiva do ser social é impactada de forma nefasta por esta forma de organizar e produzir a vida material. Mészáros (2002, p. 611) *apud* Soares e Jimenez (2008, p. 109 grifo nosso) esclarece que “a relação entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, **reduzindo o ser humano ao status desumanizado de uma mera “condição material da produção.** O ‘ter’ domina o ‘ser’ em todas as esferas da vida.”

A degradação da vida humana caminha a largos passos devido às consequências ideológicas imanentes ao processo de reprodução do capital, mormente no que se refere ao processo de nulificação do próprio trabalhador – aqui nos referimos, especificamente, ao trabalhador proletário. Entendemos ser o trabalhador proletário o único produtor do conteúdo material da riqueza social<sup>12</sup>. Entendemos, ainda, que o trabalhador proletário pertence à única classe que, no capitalismo, vive da riqueza produzida por ela mesma (LESSA, 2007; 2011).

Outrossim, não queremos dizer que os demais trabalhadores assalariados<sup>13</sup>, tais como os auxiliares da burguesia, não sejam, também, explorados pelo capital gerando mais-valor – o que os torna, portanto, trabalhadores produtivos<sup>14</sup>. A estas duas categorias de trabalhadores resta a mera sobrevivência e perecimento como perspectiva de vida, tudo isso como resultado não da insuficiência do extraordinário desenvolvimento das forças produtivas, mas sim pela intensificação de tal desenvolvimento sob regência de sua lógica

<sup>12</sup> Em todas as sociedades de classe, a reprodução social se caracteriza, em sua essência (deixando de lado mediações importantes, particularidades importantes) pela presença de um setor que produz o "conteúdo material da riqueza". E este conteúdo material é produzido na transformação da natureza em meios de produção de subsistência. Portanto, é produzido pelo trabalho manual, porque só se transforma a natureza pelo trabalho manual. Não há outra possibilidade (LESSA, 2009, p. 2 grifo nosso).

<sup>13</sup> Para se tornar um trabalhador assalariado basta que o indivíduo receba um salário pela sua atividade de trabalho, todavia, para se tornar um trabalhador produtivo o indivíduo deve ser um trabalhador assalariado que produz mais valor, isto é, ele deve produzir, no ato de trabalho, um valor maior do que o pago para comprar sua força de trabalho, deve ser produtivo de mais valor, portanto. Para se tornar um trabalhador improdutivo basta que o indivíduo seja também um trabalhador assalariado, porém, ele está na condição de custo de produção, ele não produz um valor maior do que o pago na compra de sua força de trabalho, este é o caso, para sermos breves, dos trabalhadores da contabilidade de uma empresa e dos professores que exercem sua atividade no funcionalismo público, eles são trabalhadores assalariados improdutivos, isto é, não produzem mais valor.

<sup>14</sup> Uma nota explicatória se faz inexoravelmente necessária neste momento no tocante à categoria trabalho. Por trabalhadores produtivos entendemos que o são, também, os trabalhadores globais – trabalhadores coletivos para ficarmos com os termos das traduções mais comuns do capítulo XIV do Livro I, Tomo I da 4ª edição alemã da obra *O Capital*. Porém, que fique claro ao caro leitor que todo trabalhador coletivo, ou global, é um trabalhador produtivo, estando, nos dizeres de Marx, mais perto ou mais longe do objeto de trabalho, no entanto nem todo trabalhador produtivo é um trabalhador coletivo ou global (LESSA, 2011). Tais traduções demonstram a dificuldade de se traduzir, para o Português, o termo *Gesamt* em língua alemã no tocante à passagem de Marx no capítulo XIV de *O Capital*, Livro I, Tomo I, quando o autor usa o termo *Gesamtarbeiter* para explicar a definição de trabalhador global, total, ou coletivo.

(TONET, 2005) que se pauta na necessidade de acumulação capital de caráter produtivo-destrutivo.

Conforme Mészáros (2000, p. 8 itálico do autor e grifo nosso) sobre a crise estrutural e seu aspecto orgânico global

[...] desvinculando seus antigos componentes orgânicos dos elos dos sistemas orgânicos precedentes e demolindo as barreiras que impediam o desenvolvimento de alguns novos componentes vitais, o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como *produção generalizada de mercadorias*. **Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.**

Assim sendo, é empiricamente notável perceber que as relações entre os homens tornaram-se reificadas, relações que ocorrem entre meras mercadorias, inserindo nas relações de produção os aspectos mais utilitaristas, imediatistas e pragmáticos da vida mundana sob a regência do metabolismo social do capital.

Conforme assinalam Soares e Jimenez (2008, p. 109, grifo nosso) “neste processo, explica Mészáros, **tanto os homens, como a natureza, são elementos simplesmente subordinados à produção**. Portanto, o trabalho, sob o controle do capital passa a ser mero instrumento reprodutivo do próprio capital.”

Segundo Mészáros (2000, p. 14-15 itálicos do autor e grifo nosso) ainda sobre a crise estrutural

A severidade da crise *estrutural* do sistema do capital confronta os socialistas com um grande desafio estratégico, oferecendo, ao mesmo tempo, algumas novas possibilidades vitais para enfrentá-lo. O que precisa ser destacado aqui é que não importa quão abundantes ou variadas sejam as formas de “ajuda externa” no século XX — bem diferente das fases iniciais do desenvolvimento capitalista, quando a política absolutista de “ajuda externa” (como apontado por Marx com referência a Henry VIII e outros) foi instrumental, ao invés de vital, para estabelecer a normalidade do capital e seu funcionamento saudável como um sistema global — toda esta ajuda, em seu tempo, provou ser *insuficiente* para o objetivo de garantir a permanente estabilidade e a inquestionável vitalidade do sistema. Exatamente ao contrário. Pois as intervenções estatais do século XX puderam somente intensificar a “hibridização” do capital como um sistema social reprodutivo, acumulando, desse modo, problemas para o futuro. **Em nosso futuro, a crise estrutural do capital — afirmando-se a si própria como a insuficiência crônica de “ajuda externa” no presente estágio de desenvolvimento — deverá tornar-se mais profunda. E, também, deverá reverberar através do planeta, até mesmo nos mais remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões reprodutivas diretamente materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais.**

Esta forma de sociabilidade incessantemente reforça o seu poder de dominação nas esferas teórica, ideológica e prática. Todas as demais vertentes da vida dos homens são permeadas pela tese de que o sistema é insuperável, e muito embora exista um caráter veementemente destrutivo da crise e suas respectivas contradições concretas, ela, crise estrutural, apresenta-se como se não houvesse alternativa a ser seguida pela humanidade que não seja o pôr em movimento a lógica de auto-reprodução do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Para Mézáros (2011, p. 205-206) “os que adotam o ponto de vista do capital se inclinam a desprezar suas especificidades históricas para afirmar sua insuperável estrutura da ordem estabelecida de controle sócio metabólico”.

Conforme Tonet (2005, p. 11 grifo nosso) acerca do caráter incontrolável do capital<sup>15</sup>: “a sociedade civil é o fundamento ontológico do Estado, de modo que é absurdo pedir a este que elimine os males sociais produzidos por aquela”. Tonet (2005, p. 11 grifo nosso) observa que o próprio Mézáros assinala, que

**[...] é na própria essência do capital que reside o mecanismo que o impulsiona a se reproduzir ampliadamente, de modo que nenhuma força externa pode fazer frente a esta lógica. Daí que o autor conclua que o capital só pode ser superado – pela contraposição de uma outra lógica – mas não controlado.** É, portanto, uma ilusão (perseguida não só pelos liberais de todos os matizes, mas também pela ampla maioria dos que hoje se consideram socialistas) pensar que o Estado e/ou a sociedade civil – possam impor limites intransponíveis ao capital, com o fim de barrar-lhe a sua perversa trajetória.

Desta forma, vivemos também sob a perpetuação da miséria do controle do homem sobre o homem e a evidência maior disto é o fato de ainda necessitarmos da política na luta contra o capital. Este é, certamente, um forte indício de situação de barbárie social que nossa atual sociabilidade atravessa. Ainda, cabe aqui ressaltar que o fato de dizer ser a política uma mediação imprescindível ao modo de relação mercantil não significa dizer que esta relação é possuidora de um caráter ético.

É neste preciso sentido que argumentamos, a partir de Lessa (2009) estarmos vivendo, hoje, o maior e mais intenso período contrarrevolucionário sem precedentes na

<sup>15</sup> A *raison d'être* ou razão de ser do capital, materializada na extração máxima de trabalho excedente, subordinando todas as funções de reprodução social à exigência absoluta da sua própria expansão tem de ser compatível com seus limites estruturais, e atualmente não pode ser recriada nem pela pura repressão, nem pelos instrumentos manipulatórios, ante as condições de acumulação vigentes. (PIMENTEL, 2010, p. 306)

história da humanidade. Reiteramos, nunca tivemos, desde a Revolução Francesa, um período tão grande de tempo sem que uma revolução importante tenha acontecido. Se a história nos ensina algo, certamente é que todo período revolucionário possui um ciclo contrarrevolucionário em que as contradições do capital são intensificadas e expostas com maior nudez até que se chegue em um ponto de ruptura.

O *Zeitgeist* do período atual é de que o que vivemos hoje parece não ter futuro, isto não passa de uma ilusão provocada pelo momento histórico. Com ou sem ilusões, no momento em que escrevemos este texto, a essência da reprodução social mantém seu devir histórico sob os desígnios do capital, as contradições aumentam, a vida vai se tornando insuportável de ser vivida, estamos construindo uma sociedade na qual a existência quase não vale mais a pena.

Concordamos com Tonet (2005, p. 4 grifo nosso) quando esclarece que “**é preciso estar convicto, racionalmente e não por motivos de fé, de que é possível mudar radicalmente o mundo** e de que lutar – teórica e praticamente – pela construção de um mundo igualitário, justo e efetivamente humano é uma causa que dá um sentido muito superior à vida humana”.

Desta forma, para superação de uma forma de sociabilidade pautada na exploração do homem pelo homem cuja raiz é a propriedade privada, é necessário não somente conhecer e reconhecer as tendências destrutivas de sua crise estrutural e suas fragilidades iminentes, como também reconhecer o seu forte avanço histórico e suas relações aos outros modos de produzir a vida material (MÉSZÁROS, 2002).

Soares e Jimenez (2008, p. 112 grifo nosso) asseveram que “**a atual crise não poderá encontrar alternativa dentro do sistema do capital**. Nesse sentido, a única alternativa com possibilidade de se impor é justamente aquela que se propõe a enfrentar os males da crise pelas suas raízes”. A história não é teleológica, portanto, o socialismo é apenas uma possibilidade, não um caminho inevitável. A barbárie também está no horizonte histórico de nosso mundo.

Compreender o impulso de acumulação ampliada realizado através do excedente gerado na base do trabalho exige uma apropriação rigorosa da explicação dos desdobramentos internos inerentes à crise estrutural bem como as suas potencialidades e limitações. É este procedimento permite-nos realizar a exposição das leis internas de desenvolvimento que regem o próprio capital (MÉSZÁROS, 2011).

No entanto, esta tarefa não é um dever do destino dos homens, tampouco assemelha-se à Teoria do Agir Comunicativo de Habermas ou às teses idealistas da Escola da Regulação (LESSA, 2011). É necessário estar consciente de que a permanente submissão do trabalho e demais complexos sociais à lógica de reprodução do capital mediante a propagação de ideologias e práticas institucionais e econômicas buscam reafirmar a tese da insuperável complexidade de superação (MÉSZÁROS, 2002).

Mészáros (2011, p. 175 grifo nosso) elucidada, ainda, a respeito da tese da insuperável complexidade de superação do capital, que

[...] a abordagem dos limites absolutos do capital inevitavelmente coloca em ação a própria estrutura causal. Consequentemente, ultrapassá-los exigiria a adoção de estratégias reprodutivas que, mais cedo ou mais tarde, enfraqueceriam inteiramente a viabilidade do sistema do capital em si. **Portanto, não é surpresa que este sistema de reprodução social tenha de confinar a qualquer custo seus esforços remediadores à modificação parcial estruturalmente compatível dos efeitos e consequências de seu modo de funcionamento, aceitando sem qualquer questionamento sua base causal – até mesmo nas crises mais sérias.**

Neste preciso sentido, esta forma de sociabilidade necessita incessantemente de manutenção de caráter produtivo-destrutivo no intuito de fazer com que as condições necessárias ao seu regular funcionamento sejam capazes de se espalhar na complexa malha de relações sociais. No entanto, estas mediações possuem um peculiar caráter incontrolável que escapa ao controle do próprio capital, pois este, afirma Mészáros, possui um caráter “estruturalmente incapaz” (2002, p. 321) de organização, planejamento e controle da irracionalidade destrutiva a ele imanente.

Este caráter de irracionalidade na produção ocorre precisamente devido aos avanços da produtividade que modifica os padrões de consumo. Este processo passa a orientar a natureza da atividade produtiva precisamente na determinação do tempo necessário entre o intercâmbio material com a natureza e demais funções de atividades produtivas (MÉSZÁROS, 2002).

Mészáros (2011) argumenta que se esta crise não é uma crise de caráter cíclico, significa que uma das consequências práticas deste caráter não mais cíclico é precisamente o esgotamento do caráter civilizatório do modo de produção. Dizendo em outras palavras, o caminho da barbárie possui agora uma base estrutural para se desenvolver.

Ainda em Mészáros (2011) apenas uma perspectiva de mudança radical será capaz de remover as contradições enraizadas pela relação entre capital e trabalho,

revertendo o curso da história e evitando que a humanidade ponha um fim em sua própria existência. Mézáros ainda nos diz que o capital atingiu um nível de produção destrutiva.

É precisamente o caráter produtivista-destrutivo da reprodução social do capital que permite imprimir qualidades supérfluas aos produtos de trabalho, criando, assim, um imenso e quase infindável mercado de necessidades artificiais. Estas novas necessidades e possibilidades artificialmente criadas são necessárias ao funcionamento e ativação dos limites absolutos da crise não mais cíclica do capital contemporâneo.

Ademais, a ativação dos limites absolutos da crise estrutural do capital permeia a universalidade das esferas constitutivas do gênero humano, isto é, os parâmetros e as necessidades – artificiais – criadas para suprir o neopragmatismo capitalista são na verdade uma forma de desprover inteiramente de sentido a vida humana, dizendo em outras palavras, tais necessidades artificiais – supérfluas – não possuem um caráter ontológico emancipatório, não tem como sentido teleológico a elevação do ser humano ao patamar mais elevado da riqueza social produzida pela humanidade.

Este caráter supérfluo reverbera no complexo social da educação imprimindo necessidades e possibilidades que alteram a natureza e as características da função docente e demais esferas deste complexo social.

Ademais, temos de ter em consideração que este complexo social apenas pode ser entendido quando se compreende que a educação formal é apenas um pequeno segmento de todo este complexo. A reprodução da sociabilidade não pode ser pensada mecanicamente a partir das estruturas econômicas, pois os demais complexos sociais, como a educação, são responsáveis pela interiorização de valores que sustentam a reprodutibilidade da estrutura econômica.

Desta forma, a responsabilidade da reprodução das habilidades eminentemente imprescindíveis ao complexo produtivo será exercida pelo complexo sistema educacional, é este complexo que trata de estabelecer a convergência entre os atos teleológicos dos indivíduos e suas concepções de mundo, ambas pautadas na mercantilização do ser.

Ainda, Mézáros assevera que o caráter utopista e gradualista do pensamento burguês torna a concepção de mundo a respeito da educação dogmática e moralista, isto é, a explicação e a justificativa da utopia educacional do modo de vida burguês é aceito sob a forma de um dever que se oculta sob a bandeira da luta contra a desumanização do espírito comercial. Dizendo em outras palavras, os ideais de educação burguesa são

ineficazes e tentam, pela via moralista, fazer com que os homens se conformem com as possibilidades e limites impostos pelo capital, porém, isto aparece com uma roupagem progressista e inovadora.

Esta consequência da crise do capital na educação é encarnada pelo complexo social da ideologia, que difunde e ramifica os impactos do modo de pensar burguês no psiquismo dos indivíduos. Vejamos o exemplo da mudança de perspectiva da educação superior que, das ideias de formação de indivíduos com capacidades multilaterais e harmoniosas, passa a se tornar indivíduos cada vez mais especializados para as necessidades imediatas do capitalismo tardio, ou seja, indivíduos cuja fragmentação da subjetividade, a mecanização da rotina e a reificação cotidiana são as mais fortes marcas deste nível de educação.

Os efeitos da crise sobre a educação não podem ser entendidos, argumenta Mészáros, sem o entendimento da totalidade da crise do capital. Estes efeitos ocorrem pela combinação de variadas formas de falsa consciência, isto é, várias formas de relações sociais alienadas cuja produção de mercadorias é a expressão direta dos objetivos de vida dos indivíduos. Esta se torna, portanto, uma contradição insolúvel dentro do sistema do capital, precisamente pelo fato de o próprio sistema colocar como possibilidade o desenvolvimento de capacidades humanas nunca antes vistas, todavia, o atendimento dessas capacidades é obnubilado pelos limites e contradições que nascem dentro do próprio sistema. Dizendo em outras palavras, os indivíduos percebem possibilidades novas de se desenvolver, porém, a realização desta possibilidade jamais será alcançada.

A crise da educação não pode, portanto, ser considerada de forma isolada da totalidade dos processos sociais do capital. Argumenta Mészáros, portanto, que o complexo do sistema educacional afeta os processos de interiorização de valores, os quais retroalimentam a predominância da alienação e da reificação na consciência dos indivíduos.

No entanto, não se deve achar que a solução ao problema do complexo educacional ocorre pelo simples e autônomo movimento da razão, a qual realiza a verdade pela mediação do esclarecimento de toda a humanidade. Esta é uma posição, argumenta Mészáros, utópica e tipicamente burguesa, pois faz com que a educação seja entendida como um complexo autônomo capaz de esclarecer e libertar os indivíduos de todos os problemas sociais que existem no sistema do capital.

Esta armadilha discursiva é tipicamente burguesa porque não toca na raiz do problema, porque apresenta apenas paliativos sociais para problemas estruturais e porque deixa intacta as razões que movimentam o sistema pautado na exploração do homem pelo homem, perpetuando a ignorância e o conformismo social, não identificando os limites históricos do horizonte da democracia burguesa, desta forma as bases da sociedade capitalista são aceitas como se fossem dogmas, verdades absolutas que esbarram na justificativa do mercado como último mecanismo necessário para mediar os conflitos entre os indivíduos.

Desta forma, na esteira de Mészáros, o complexo social da educação na sociabilidade do capital possui a função de fixar na concepção de mundo dos indivíduos a incapacidade de superação radical deste modo de produção. Para tanto, é necessário que ela ocupe a cotidianidade alienada dos indivíduos com as tarefas necessárias ao modo de reproduzir a vida burguesa.

Argumenta Mészáros que as principais funções da educação numa sociedade capitalista são a produção de qualificações necessárias para o funcionamento do complexo produtivo e a formação dos recursos humanos que irão exercer a função de elaboração dos métodos de controle pela mediação da política. Este controle que tem por mediação a política terá, necessariamente, de usar o grau de autonomia relativa dos complexos do direito e do estado para adquirirem a força suficiente para inserirem a direção desejada ao processo de reprodução social.

É nesta complexa conjuntura que o complexo social social da educação permite que a burguesia realize uma das tarefas que exigiram maior planejamento a longo prazo, a saber, a necessidade de formação de intelectuais que, nos tempos atuais, passa a ser econômica e não mais política. O que queremos afirmar é que a economia se dinamizou e se complexificou a um tal ponto em que se tornou necessário ampliar o controle ideológico no intuito de formar intelectuais que atuem na difusão da ideologia burguesa em todas as etapas de produção.

Neste sentido, a consequência prática da inserção deste nexos causal na reprodução da sociabilidade burguesa é precisamente o fato de que a máquina econômica imporá maior influência ao campo educacional. Esta influência se manifestará de diversas formas e em intensidades diferentes também, porém, ao que nos interessa pela brevidade do estudo, destacamos a forma do controle do trabalho como a expressão da intensificação da influência da máquina econômica no campo educacional.

Assim sendo, é precisamente o controle do trabalho que possui como categoria basilar de mensuração do desempenho a avaliação. Dizendo em outras palavras, o complexo social da educação terá, além de suas funções sociais deturpadas pela lógica de reprodução do capital, a função de avaliar, mensurar e controlar os resultados do trabalho docente a nível do sistema educacional nacional e global, isto porque esta particularidade do complexo social, a avaliação, dita os critérios a serem perseguidos pelos intelectuais da burguesia que difundem as ideias educacionais dominantes nos relatórios e orientações políticas aos países periféricos dependentes das nações metrópole do capital.

Neste sentido, é sobre este complexo da realidade que trataremos a seguir, especificamente em sua particularidade chamada de avaliação de sistema de ensino.

### ***3.1.2 A educação no contexto da crise estrutural do capital: A acentuação da negação do conhecimento***

Entendemos que dentro da teia de relações sociais que permeia a interação entre os atos singulares dos indivíduos está o complexo social da educação e que, em dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho, atua diretamente sob posições teleológicas secundárias no intuito de fazer com que os indivíduos ajam de forma socialmente esperada/desejada.

Esta forma socialmente esperada/desejada responde, predominantemente mas não sempre, às características da totalidade social do modo de produção. Isto nos revela um importante fator a ser destacado, a saber, mesmo que um modo de produção tenha esgotado seus limites históricos de desenvolvimento das plenas potencialidades humanas ainda há a possibilidade inscrita no próprio real de se apropriar do percurso histórico que levou esta forma de organização social a tal momento histórico.

Desta forma, afirmando a tese de que o atual modo de produção já alcançou seus limites de atendimento das potencialidades humanas, realizamos aqui a exposição de um dos principais rebatimentos da crise estrutural do capital sobre a educação, mais precisamente o fenômeno da negação do conhecimento, destacando que o metabolismo social do capital, a partir da intensificação da divisão social do trabalho, se complexificou de tal maneira, que, hoje, este complexo social, se tornou uma mediação indispensável ao processo produtivo, todavia, com uma importante e nefasta consequência prática, a saber,

é imensamente necessário ao capital criar mecanismos ideológicos que neguem a origem da desumanidade socialmente posta e responsabilizando os próprios indivíduos isolados por esta mesma desumanidade.

Ainda, que o atual projeto societal da burguesia possui um conjunto de valores, pressupostos pedagógicos e conhecimentos e habilidades que compõem o arcabouço ideológico necessário ao agir de forma socialmente esperada/desejada, isto é, segundo o projeto liberal burguês, induzir os homens a agir de uma tal forma a pôr atos singulares que, em síntese, desembocam no ato de reproduzir cotidianamente a sociabilidade fundada no trabalho assalariado e entendê-la como eterna e imutável na medida em que oculta o real funcionamento das desumanidades que constituem o metabolismo do sistema.

Esta ideia, capaz de produzir força material no mundo dos homens e induzir os indivíduos singulares a agir de forma socialmente esperada tornando sua prática consciente e operante, se chama de ideologia. Esta categoria do real, portanto, permeia a teia de relações sociais do complexo de complexos nas mais diversas formas do agir humano, sendo, outrossim, uma categoria ineliminável ao nosso objeto de estudo, o complexo social da educação. É esta categoria, a ideologia, a principal responsável por difundir a concepção de mundo pequeno-burguesa que estabelece uma relação de identidade imutável entre indivíduo e capital.

Sendo a ideologia uma categoria que permeia sobremaneira o complexo social da educação, é um tanto salutar compreender que o ato educativo não ocorre somente nos espaços institucionais burgueses. Isto posto, é também de salutar importância a compreensão de que, seja qual for o ato educativo realizado pela práxis social humana, há sempre um componente ideo-político que direciona o agir de forma socialmente esperada sob uma prática consciente e operante para um determinado fim. O ato educativo, portanto, não é neutro e possui componentes ideológicos.

Desta forma, são estes componentes ideológicos e políticos inseridos na educação como práxis humana que convergem, em última instância, para uma concepção idealista de educação, a qual adquire uma relativa força política capaz de orientar a forma do complexo social em seus aspectos mais gerais e características essenciais de reprodução. Esta concepção idealista que aqui falamos adquire diversas roupagens de acordo com as exigências do processo produtivo do modo de produção aqui evidenciado, o sistema do capital.

Assim sendo, argumentamos que as diversas particularidades que compõem o complexo da educação recebem a influência deste caráter idealista que imprime nos processos parciais totais do complexo educativo as características imediatistas e pragmáticas que se expressam sob uma forma fetichista de reproduzir esta específica atividade de teleologia secundária dentro de uma sociedade cindida em classes sociais e pautada pela propriedade privada e a exploração do homem pelo homem.

Neste preciso sentido, argumentamos que esta tal concepção idealista de educação reverbera na política educacional impactando as subcategorias que compõem o complexo educativo, a saber, a atividade docente, a concepção didático-pedagógica e os paradigmas que a fundamentam, o perfil discente e todo o arcabouço teórico e ideológico necessário para colocar em movimento as determinações que regem a reprodução destas premissas.

Com efeito, concordamos com Lima e Jimenez (2010, p. 2) quando argumentam que esta concepção idealista de educação

além de comparecer no ideário relativo à formação e à atividade docente, pode ser claramente evidenciada na política educacional, nos acordos e declarações internacionais acerca dos objetivos e das formas de configuração da educação. Em tais documentos, a educação é apresentada não apenas como uma meta em si, mas como um mecanismo capaz de atingir várias outras metas. As tendências didático-pedagógicas emergentes nesse cenário sustentam-se vigorosamente nos quatro pilares da educação, sendo condicionadas pela perspectiva do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000) e de outros tantos modismos travestidos de inovação – alguns apenas reedições de antigos modelos (JIMENEZ, 2005) –, e defendem, de forma explícita ou implicitamente, uma concepção negativa do ato de ensinar (DUARTE, 1998), estabelecendo-se a partir da desvalorização e do esvaziamento da fundamentação teórica. Embora possam apresentar nuances diferenciados na sua superficialidade fenomênica, essas tendências essencialmente são iguais: consistindo em formas de adequação da prática educacional às exigências impostas pelo mercado, a rigor, encontram-se imersas no cotidiano alienado e, mesmo quando encenam uma impositação crítica, não vão além dos limites do capital, fazendo coro à ordem vigente e atendendo às determinações da reprodução capitalista.

A consequência social da reprodução desta concepção idealista de educação é a defesa de pautas que expressam a incapacidade de perceber as reais condições materiais de existência inscritas na leitura da realidade. Adota-se, por esta perspectiva de leitura do real, posições ideológicas que inserem no complexo educativo um grau de autonomia que ele não possui. Como exemplo temos a defesa da educação como solução para o problema do desemprego, dos conflitos étnicos e raciais, e dos problemas de

prosperidade econômica das nações em subdesenvolvimento e em dependência econômica e política em relação aos países da metrópole do capital.

No cenário que diz respeito a formação do educador, percebemos o esvaziamento da função social docente pela mudança de perspectiva dos fundamentos que norteiam tal práxis social, passa-se a entender o docente como um simples facilitador da aprendizagem, um mero mediador a quem não mais cabe a função de se apropriar solidamente dos ricos conteúdos que compõem os saberes escolares, mas sim reduzir o seu papel na relação aluno e conhecimento no intuito de deixar o discente livre para realizar suas próprias inferências ao objeto a ser conhecido. Cabe ao docente não mais reproduzir os ricos conhecimentos acumulados pela humanidade em seu conjunto mas sim desenvolver no aluno um método de busca do conhecimento que satisfaça suas necessidades mais imediatas e adaptadas à sua realidade local.

A prática docente cotidiana se torna permeada deste idealismo, que se ramifica na ação política e pedagógica advogando uma certa neutralidade ideológica que a aproxima das antigas ideias tecnicistas que separam, pelo caminho estruturalista, educação e sociedade, concebendo a prática educativa, argumentamos, de forma ingênua, fragmentando a análise da realidade objetiva.

A pueril ideia de que a educação é capaz de realizar a tão sonhada ascensão econômica de um indivíduo, surge como derivação desta análise eminentemente estruturalista e mecânica de entender a educação isenta das categorias de determinação recíproca, dependência ontológica e autonomia relativa. Como consequência, a prática docente cotidiana carrega os amargos dissabores que a tornam cada vez mais pragmática, alienada e imediatista.

A este respeito, Lima e Jimenez (2010, p. 3) asseveram que

*.../ no enovelamento da prática educacional cotidiana, as concepções alicerçadas no pragmatismo/neopragmatismo ainda assumem o caráter de uma suposta neutralidade político-ideológica, apesar de arvorarem-se, outrossim, em tábua de salvação capaz de preparar os indivíduos para o concorrido mercado de trabalho, desenvolvendo-lhes as capacidades e competências necessárias para possibilitar a tão almejada ascensão social.*

Ainda, é importante destacar que, os elementos que tornam a prática educativa cada vez mais pragmática e colocam o método de ensino com um peso maior do que os conteúdos, encontram fundamento nas ideias que afirmam ser mais importante

desenvolver competências e habilidades do que se apropriar de sólidos conhecimentos já constituídos.

É precisamente este mecanismo que permite ao capital negar silenciosamente os conhecimentos mais ricos já produzidos pela humanidade em seu conjunto em função da reprodução pragmática da realidade tácita dos sujeitos imersos em um cotidiano também alienado. A negação dos conhecimentos, portanto, vem acompanhada da tese do caráter neutro da educação, da concepção idealista do ato educativo e da tese que afirma a promessa de ascensão social por meio da apropriação de conhecimento imediatamente úteis ao seu contexto e realidade local.

E por uma razão bastante simples este conjunto de ideias ganha cada vez mais força na reprodução social do cotidiano alienado dos trabalhadores do complexo educativo, a saber, as demandas exigidas pelo processo produtivo exigem um perfil docente e discente cada vez mais flexível e adaptado ao que os teóricos do capital chamam de vida moderna, isto é, uma sociedade em constante mutação, cada vez mais informatizada, onde o conhecimento está ao passo de um clique, não sendo mais necessário aprendê-lo, basta aprender a acessá-lo por meio do domínio das tecnologias e das ferramentas de aprendizagem ensinadas pelo professor, agora apenas mediador do ensino.

Argumentamos aqui que desse processo de esvaziamento da função social docente deriva uma nefasta consequência na reprodução social do complexo educativo, a saber, o fenômeno da negação do conhecimento, que se manifesta no cotidiano escolar reduzindo e eliminando as ricas determinações que são essenciais aos processos de apropriação das objetivações que conectam o indivíduo ao mais rico conhecimento acumulado gênero humano.

Sobre este processo de apropriação da cultura acumulada pelo gênero na conjuntura da divisão social do trabalho, Lima e Jimenez (2010, p. 4) argumentam que

A educação tem uma participação essencial nesse processo. Ela é um dos principais complexos vinculados à reprodução social, atuando no sentido de garantir a transmissão e perpetuação, às novas gerações, das objetivações produzidas pela humanidade, as quais constituem, em cada forma de sociedade concretamente tomada, os elementos essenciais que caracterizam o gênero humano. Numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, esse processo, todavia, não pode se efetivar sem ser influenciado pela luta de classes.

Devemos pontuar aqui que é precisamente o processo de luta de classes mencionado pelas autoras outrora citadas que torna impossível o processo educativo conter quaisquer fagulhas de neutralidade, ele é, portanto, sempre e necessariamente ideológico e político. É este caráter necessariamente não neutro que insere na educação sob o domínio do capital uma função social compatível com seu modo de ver o mundo e que, necessariamente, tem de servir para escamotear as ricas determinações que compõem o processo de desvelamento do real, processo esse que causa a fragmentação do processo de conhecer o mundo e a negação dos ricos conhecimentos acumulados pela nossa espécie.

Sendo o processo de luta de classes imanente ao movimento de reprodução social do capital, é também verdade que o processo de negação do conhecimento, esvaziamento da função docente e deturpação da função ontológica da educação também imanente a existência do capital como requisito para a manutenção do monopólio ideológico de seu sistema de dominação. É precisamente este sistema de dominação, possuindo como eixo fundante do complexo da educação o fenômeno da negação dos saberes, que difunde a sedutora ideia da Sociedade do Conhecimento<sup>16</sup>.

Respeitando a brevidade da pesquisa e entendendo que o esforço da realização da crítica a este problema já foi realizado em Freres (2013), seguimos elencando apenas telegraficamente as consequências mais essenciais deste processo que é uma das ramificações do fenômeno da negação do conhecimento outrora citado. Assim sendo, entendemos que esta crise estrutural inédita para o sistema do capital inaugura nefastos mecanismos de controle ideológico que exigem uma elaboração sistematizada e que se encaixe o suficiente no modo de reproduzir a vida sob o jugo do capital. A sociedade do conhecimento é precisamente a ideia necessária ao capital para justificar o atual estado de coisas.

A grande consequência social da adoção da tese da sociedade do conhecimento é precisamente a negação da centralidade do trabalho. Os problemas sociais seriam então resolvidos pelo acesso ao conhecimento ou justificados pela falta de acesso à ele. A este respeito, concordamos com Freres (2013, p. 9) quando argumenta que

---

<sup>16</sup> A chamada Sociedade do Conhecimento tem como principais teóricos Bell (1973, 1979), Castells (1999), Schaff (1991), Toffler e Toffler (1983, 1995, 2007) e Drucker (1977, 1999).

Nos tempos hodiernos, marcados por uma crise inédita na história do capital, foi engendrada a tese da centralidade do conhecimento no desenvolvimento histórico dos homens, tese essa que serve muito bem a esse sistema, que necessita de teorias contrapostas à centralidade do trabalho. Com essa estratégia, tudo no mundo dos homens, nesses tempos, tem no conhecimento a justificação ideológica para a existência do atual estado de coisas, ou seja, todos os problemas que assolam a humanidade perpassariam pela falta de acesso da própria humanidade ao conhecimento.

É neste preciso sentido que evidenciamos o fato de a categoria do conhecimento ser tomada como elemento central nos debates que norteiam o subdesenvolvimento das nações e na dificuldade de desenvolvimento. Caminhando ao lado desta mudança na concepção de mundo temos o fenômeno da negação do conhecimento que obnubila e torna turva a real compreensão das ricas mediações que compõem o complexo de complexos que é o real.

Argumentamos que é a partir da tese da negação do conhecimento que o capital fundamenta sua contraposição à centralidade do trabalho, pois a justificação ideológica necessária à manutenção do atual estado de coisas é agora sintetizada em uma única tese que condensa os mecanismos mais sedutores e imediatistas de explicação do mundo humano, não permitindo que os indivíduos realizem a devida articulação entre objetividade e subjetividade.

Ainda, esta justificativa ideológica da negação do conhecimento tem de necessariamente escamotear os recursos científicos capazes de reproduzir no plano ideal o movimento do real, argumentando que os problemas enraizados na reprodução social não pertencem ao funcionamento imanente do metabolismo social do capital e sim nos homens tomados isoladamente (FRERES, 2013).

O que queremos argumentar mais precisamente é que, ao fim e ao cabo, o problema do desemprego, da violência, dos conflitos étnicos e raciais, e tantos outros seriam de responsabilidade dos indivíduos isolados, por não terem se apropriado no curso de suas vidas dos conhecimentos necessários para solucionar tais questões.

Desta forma, surge uma pequena ramificação como consequência necessária da adoção da ideia anterior, a saber, os indivíduos precisam fazer a sua parte, os problemas são resolvidos quando cada um entra em harmonia consigo mesmo, gerencia sua própria vida descolada da totalidade social e são iludidos a acreditar que a paz se efetivaria se cada um cumprisse sua tarefa de se apropriar dos conhecimentos necessários a fazer a sociedade funcionar sem conflitos.

É este o pano de fundo principal que norteia a mistificação da realidade e entorpece a subjetividade da classe trabalhadora, reduzindo a vida a uma experiência em que prevalece a miséria espiritual. Assim sendo, as relações classistas deixam de ser entendidas como relações onde há exploração do homem pelo homem e são entendidas como trocas justas entre salário e força de trabalho, aumentando ainda mais o tamanho do véu místico que encobre as legalidades imanentes que compõem o movimento do real.

Esta mistificação da realidade anteriormente citada é o mecanismo de justificativa para a ideia de que a base que sustenta todo o desenvolvimento da chamada sociedade moderna seria o conhecimento e não mais o trabalho, o tempos atuais seriam marcados pela liberação dos homens do trabalho, uma sociedade que caminha para a extinção das classes sem que a suplantação da lógica do capital fosse necessária. Neste sentido, o problema fundamental dos indivíduos nos tempos atuais seria como organizar o tempo livre apropriando-se dos conhecimentos necessários à participação na chamada vida moderna.

Os aspectos anteriormente elencados fazem parte, respeitando a brevidade da exposição, das respostas dadas pelo complexo social da educação à incontrolabilidade da lógica do capital num momento de hiperbolização de suas contradições, em uma época de agudização das desumanidades socialmente postas que põem em risco a própria existência da humanidade. Este complexo, responde com o fenômeno da negação do conhecimento como momento de articulação da explicação de mundo necessária à manutenção do sistema e também como momento de inserir nos indivíduos os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para movimentar a complexa e contraditória engrenagem do sistema do capital.

Esclarecidas as telegráficas mediações aqui mencionadas, partamos agora para uma aproximação mais detalhada e íntima com nosso objeto de pesquisa, o mecanismo de avaliação externa da educação chamado de PISA.

#### **4 O PISA E A PAUPERIZAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS: A HIPERINTENSIFICAÇÃO DA DECADÊNCIA IDEOLÓGICA**

O Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA) é uma programa de avaliação comparativa para mensurar conhecimentos que se constituem em competências e habilidades dos estudantes com 15 anos de idade. Este mecanismo avaliativo é aplicado a cada três anos em todos os países membros e economias parceiras da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem como objetivo monitorar o desempenho dos sistemas educacionais de maneira rigorosa, sistemática e internacionalmente comparável.

Por meio do PISA, são avaliadas as áreas de leitura, matemática e ciências, sendo que, a cada ano de avaliação temos uma ênfase maior é dada em uma das áreas anteriormente citadas (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016a) levando cerca de nove anos para completar um ciclo de avaliação. O PISA não se constitui como um programa individual para avaliar o aluno e sim um programa para mensurar as capacidades de um sistema educacional.

O PISA é um programa que oferece orientações para a política e a prática educacional, e que ajuda a monitorar as tendências dos estudantes na aquisição de conhecimentos e habilidades entre países e em diferentes subgrupos demográficos dentro de cada país. Os resultados do PISA revelam o que é possível realizar no contexto da educação, pois mostra o que os estudantes de alta performance e o que os sistemas de educação mais eficientes são capazes de fazer. Os resultados permitem que os parlamentos ao redor do mundo possam mensurar o conhecimento e as habilidades dos estudantes em seus próprios países e em comparação com outros, direcionar suas decisões políticas em relação aos objetivos mensuráveis já alcançados por outros sistemas educacionais, e aprender a partir destas decisões políticas e práticas aplicadas em outros lugares. Embora o PISA não consiga identificar a causa e o efeito da relação entre política, prática e os resultados finais dos estudantes, o PISA pode mostrar aos educadores, políticos e público interessado como os sistemas educacionais são similares e diferentes – e o que isso significa para os estudantes. (OCDE, 2016a p. 3, tradução nossa)

A avaliação do PISA consiste na utilização de testes realizados em computador em um período de duas horas para cada indivíduo. Os itens de avaliação são uma mistura de questões de múltipla escolha e questões que requerem dos estudantes que eles construam suas próprias respostas. As questões são relativas a problemas cotidianos, que os técnicos do PISA chamam de situações da vida real (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016a).

Além disso, os estudantes respondem um questionário socioeconômico que leva cerca de trinta e cinco minutos para completar. Esse questionário tem informações sobre os próprios estudantes, suas casas e suas experiências de aprendizagem na escola. Um outro questionário adicional é aplicado aos membros da administração escolar que ditam os princípios que regem a prática escolar (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016a).

Em cada país existe um instituto ou algum tipo de órgão que trabalha com pesquisa científica em educação, que coordena e que se encarrega das tarefas necessárias à aplicação da avaliação em escala nacional. No Brasil, essa tarefa é realizada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira desde 2000.

A respeito da aplicação do PISA no Brasil, o Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (2015, grifo nosso) afirma que

O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil, convidado pela terceira vez consecutiva. **O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.** O Brasil participa do Pisa por meio do Inep, responsável pela aplicação das provas em todo o País. Essa participação tem o intuito de situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional internacional, além de possibilitar o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas. A participação nesse processo de avaliação internacional leva, ainda, à apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional. O Inep dissemina informações – resultados, conceitos e metodologias – geradas pelo Pisa aos diversos autores do sistema educacional brasileiro.

É importante destacar que as chamadas políticas nacionais de melhoria da educação se referem a orientações que indicam a necessidade de reformas estatais no âmbito da educação. Dizendo com outras palavras, os resultados mensurados pela avaliação dos técnicos do PISA são analisados por especialistas da OCDE em fóruns internacionais. Esses resultados são comparados com diversos países seguindo os critérios de mensuração da OCDE e são emitidos relatórios gerais que orientam os países

membros<sup>17</sup> e economias parceiras<sup>18</sup> a atualizar e reformar seus sistemas de ensino ou sua legislação educacional no intuito de se aproximar ao máximo possível das políticas postas em prática pelos países membros da OCDE.

A equipe de avaliação é chamada de *PISA Governing Board*<sup>19</sup> e é composta por representantes dos países-membros e das economias parceiras. Todavia, somente países-membros da OCDE participantes do PISA, são, de fato, membros representativos. Os membros das economias parceiras recebem o título de membros observadores. No Brasil, até a data da publicação deste trabalho, as duas cadeiras disponibilizadas para membros observadores pertencem a Maria Helena Guimarães Castro, vice-ministra da educação, e Maria Inês Fini, presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira.

As reformas educacionais na legislação de ensino nos países periféricos serão justificadas a partir da tese de que “os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas” (INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2015) e a busca pelo alcance aos critérios de mensuração serão justificados a partir da tese de que ao aproximar os paradigmas do sistema de ensino de seu país ao sistema de uma economia avançada é possível que se torne “mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade”

---

<sup>17</sup> Atualmente, os países membros da OCDE são: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coreia, Letônia, Luxemburgo, México, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Estados Unidos. Fonte: <http://www.oecd.org/about/membersandpartners>

<sup>18</sup> Não é possível conhecer em detalhes os nomes de todas as quase 50 economias parceiras de cada país membro da OCDE. Isto ocorre pelo fato de as economias parceiras serem consideradas, em parte, países emergentes, o que faz com que os países não emergentes sejam considerados economias voláteis ou instáveis, podendo mudar de posição conforme a força de sua economia no cenário mundial. O mais próximo que conseguimos chegar, até a data de publicação desta pesquisa, é a nomeação do que a própria OCDE chama de parceiros chave, ou *Key Partners*. Dentre estes recentes parceiros chave figuram o Brasil, a China e a Indonésia que, segundo a OCDE, possuem programas de melhoramento para participarem de corpos substantivos da organização.

<sup>19</sup> O Conselho de Governabilidade do PISA é composto de membros representativos da OCDE e associados ao PISA\*. Economias que participam no PISA mas não tem status de associada são bem vindas para participar das reuniões do conselho na condição de observadores. Membros representativos são apontados por seus ministros da educação, e a cadeira principal do conselho é escolhida pelo próprio conselho. Guiado pelos objetivos educacionais da OCDE, o conselho determina a prioridade política para o PISA e se certifica que esses objetivos serão respeitados durante a implementação de cada questionário do PISA. \*Membros associados são economias que não são membros da OCDE mas tem direitos de parceria e obrigações no que diz respeito aos programas específicos da OCDE (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017b, tradução nossa).

(INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2015). As informações necessárias estão apresentadas nos relatórios gerais do PISA emitidos pela OCDE aos países membros e economias parceiras<sup>20</sup>.

Nesses relatórios gerais são encontradas as análises de conjuntura dos especialistas da OCDE representado pelo PISA Governing Board, bem como o enquadramento conceitual que define as competências escolares necessárias ao processo de participação no que os especialistas do PISA chamam de vida moderna<sup>21</sup>.

Segundo Angel Gurría (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016a p. 2 grifo nosso, tradução nossa) secretário geral da OCDE, a respeito da importância dos resultados da última edição do PISA

Na década passada, o Programa Internacional de Avaliação do Estudante da OECD, PISA, **tem se tornado o padrão mundial para avaliar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares**. Por identificar as características da alta performance dos sistemas educacionais, **o PISA permite aos governos e educadores identificar políticas efetivas que eles podem adaptar para seus contextos locais**.

O secretário geral esboça, em uma única frase, “permite aos governos e educadores identificar políticas efetivas” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016a p. 2, tradução nossa) a ideia central dos relatórios do PISA, qual seja, produzir e determinar os indicadores que orientam os sistemas educacionais dos países periféricos a reformular seus sistemas de ensino, mesmo que adaptando a seu contexto nacional, para se aproximar o máximo possível dos países que os especialistas do PISA consideram como nações que possuem políticas efetivas. Mesmo que defenda que as reformas sejam feitas respeitando as particularidades de cada país, ainda assim o alvo são os critérios adotados nos países que possuem maior nota na avaliação. Dizendo em outras palavras, não há possibilidade alguma de se construir um projeto político de uma educação humanística quando se tem como alvo as necessidades

---

<sup>20</sup> Decisões sobre o escopo e a natureza das avaliações do PISA e as informações úteis a serem coletadas são feitas por especialistas dos países participantes. Governos guiam estas decisões baseados nos interesses das orientações políticas (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2010, p. 19 tradução nossa).

<sup>21</sup> Entraremos em maiores detalhes sobre a categoria “vida moderna” no subitem 5.2 desta dissertação. Demonstraremos que a chamada “vida moderna” é um falso socialmente necessário para tornar viva a tese de que a adaptação ao sistema do capital é o mecanismo mais eficiente de se alcançar a prosperidade econômica. Desta forma, a tese da “participação na vida moderna” faz parte de um conjunto de exigências do capital para a conclusão do processo de formação da individualidade do indivíduo pequeno-burguês, uma subjetividade complexa o suficiente para ser capaz de reproduzir o mecanismo sociometabólico do capital e entendê-lo como eterno e imutável.

de participação na vida moderna, ou seja, as necessidades de participação plena e efetiva na cidadania burguesa, as necessidades de participação efetiva na reprodução do capital.

De acordo com o PISA (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016a p.6 grifo nosso, tradução nossa) a respeito da variação de performance entre os estudantes de origem socioeconômica desfavorecida

Ainda, o PISA mostra que a relação entre a origem social dos estudantes e seus resultados na educação variam amplamente entre os países. Em alguns países de alta performance, esta relação é mais fraca que a média – isso implica que resultados de alta performance e equidade na educação não são naturalmente exclusivos. **Isto define a categoria de equidade do PISA como alta performance dos estudantes de todas as origens sociais, ao invés de apenas pequenas variações entre estudantes. No PISA de 2016, Canadá, Dinamarca, Estônia, Hong Kong (China) e Macao (China) alcançaram ambos os níveis de performance e grande equidade na educação.**

Há, entretanto, um importante fator a ser incluído nesta análise e que deve permear todo o entendimento da reprodução social como um complexo de complexos, aqui em específico o complexo social da educação, qual seja, a dependência ontológica e a autonomia relativa deste complexo em relação ao trabalho. Ao eliminar esta mediação imprescindível é praticamente impossível compreender que outros complexos sociais exercem uma determinação ontológica capaz de determinar em larga medida demandas a serem atendidas pelo complexo social da educação.

Dizendo em outras palavras, a análise feita no PISA é incapaz evidenciar que a possibilidade de esses países estabelecerem equidade e alta performance na educação se deve às variáveis econômicas e políticas que foram construídas ao longo do desenvolvimento histórico de cada nação, de modo particular e em relação à parcerias estratégicas com países já possuidores de uma grande reserva bruta de capital.

Ao não entender que tais variáveis econômicas e políticas não são autônomas e que portanto não há possibilidade de uma nação, a revelia de todas as outras, possuir equidade e alta performance na educação a partir de mudanças estruturais internas isoladas da conjuntura da dependência econômica, o PISA acaba se apoiando em um falso socialmente necessário à medida que difunde a ideia de que realizando políticas efetivas uma determinada nação pode alcançar a equidade e a alta performance em seus resultados educacionais<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Nos sistemas educacionais mais bem sucedidos, os líderes das políticas sociais têm persuadido seus cidadãos para fazer escolhas necessárias para mostrar que eles valorizam a educação mais do que outras

Dizendo em outras palavras, são os condicionantes econômicos e políticos globais que permitem a realização de políticas que apontem para a chamada equidade e alta performance nos resultados da educação das nações que já possuem as condições necessárias para a implementação destas políticas devido aos fatores econômicos e políticos em que se encontram no panorama econômico global do capitalismo.

Ao contrário, o PISA ignora o fator de dependência econômica e protagonismo tecnológico de algumas nações e enfoca justamente no fato de ser a educação o elemento propulsor do desenvolvimento econômico de uma nação e a formação para a cidadania burguesa, o patamar ideal de formação humana<sup>23</sup>.

No que diz respeito aos paradigmas educacionais contidos na avaliação, o PISA (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016a p. 3, tradução nossa) e começa por interrogar: “O que é importante aos cidadãos saberem e o que estão hábeis a fazer? E justifica que

Em resposta a esta questão e a necessidade de evidências internacionalmente comparáveis na performance dos estudantes, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou o questionário trienal de estudantes com 15 anos de idade ao redor do mundo conhecido como Programa Internacional de Avaliação do Estudante, ou PISA. O PISA avalia a extensão com a qual estudantes de 15 anos de idade, perto do fim de sua educação compulsória, adquiriram habilidades e competências que são essenciais para a participação completa nas sociedades modernas. A avaliação foca no núcleo das matérias escolares de ciência, leitura e matemática. A proficiência dos estudantes em um domínio inovador também é avaliado (em 2015 este domínio foi a resolução de problemas de forma colaborativa). A avaliação não somente mensura se os estudantes podem reproduzir o conhecimento; ela também examina o quão bem os estudantes podem ir para além de suas habilidades a partir do que eles aprenderam e o quanto podem aplicar este conhecimento em configurações pouco familiares a eles, tanto dentro como fora da escola. Esta abordagem reflete o fato de que economias modernas recompensam seus indivíduos não pelo que eles sabem, mas pelo que eles podem fazer com o que sabem.

Esses paradigmas são a base estruturante que compõe os conhecimentos e habilidades necessários à forma de pensar capaz de dar prosseguimento ao modo de vida

---

coisas. Mas colocar um alto valor na educação de um país só será possível à medida que professores, pais e cidadãos do país acreditarem que existe um subconjunto de crianças da nação podem ou precisam alcançar o padrão mundial de estudantes. Este relatório mostra claramente que os sistemas educacionais construíram em sua volta a crença de que os estudantes tem diferentes destinos pré-ordenados a satisfazer diferentes expectativas em diferentes tipos de escolas tende a ser uma fraude com grandes consequências sociais (with large social disparities). Em contraste, a melhor performance dos sistemas educacionais abraçam a diversidade dos estudantes em suas capacidades, interesses e contextos sociais com habilidades de aprender individualizadas (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2010, p. 4 tradução nossa).

<sup>23</sup> Trataremos, sobre isto, com mais vagar no subitem 5.2 desta dissertação.

compatível com a economia do capital contemporâneo. Para tanto, é necessário que cada nação, cada uma a seu modo, realize as mudanças necessárias para caminhar conforme o metabolismo social do capital. O PISA assim se posiciona sobre estas mudanças políticas, (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2010, p. 20 tradução nossa)

Políticos ao redor do mundo usam os resultados do PISA para aferir o conhecimento e as habilidades dos estudantes em seus países comparando com aqueles de outros países. O PISA revela o que é possível na educação mostrando o que os estudantes nos países em alta performance podem fazer. O PISA também é usado para aferir o ritmo do progresso educacional por permitir os políticos avaliar se as alterações de desempenho observadas nacionalmente estão em linha com o desempenho das mudanças observadas em outros lugares. Em um número crescente de países, o PISA é também usado para configurar os alvos políticos contra metas mensuráveis alcançadas por outros sistemas educacionais, para iniciar a pesquisa e a aprendizagem entre pares e identificar as alavancas políticas e reformar trajetórias para melhorias na educação.

O PISA representa a continuação, em nível global, dos chamados novos paradigmas que orientam as pedagogias do aprender a aprender, elaborando, para tanto, indicadores contextuais que relacionam os conhecimentos, as habilidades, competências e as variáveis demográficas, econômicas e educacionais dos alunos dos países membros e das economias parceiras.

É o paradigma do aprender a aprender que orienta e estrutura o conteúdo do PISA, influenciando os sistemas educacionais a pautarem suas práticas no processo de aprendizagem do aluno, nos instrumentos cognitivos desenvolvidos pelo aluno para continuar a aprender na vida fora da escola, nos recursos cognitivos desenvolvidos pelo aluno para otimizar a sua própria aprendizagem.

É desta forma que entendemos que o programa de avaliação de sistemas educativos criados pela OCDE no início do século XXI servirá de parâmetro para orientar a definição de valores, competências e habilidades que compõem os saberes atitudinais que se constituem como conhecimentos instrumentais, pragmáticos, de uso imediato e contextualizado, que permeiam sobremaneira as políticas das reformas educacionais nos Estados das economias periféricas do capital, com o intuito de tornar o complexo social da educação mais eficiente ao metabolismo do capital<sup>24</sup>, utilizando, para tanto, um

---

<sup>24</sup> Um dos objetivos finais dos *policy makers* é habilitar cidadãos para se adaptarem e obterem vantagens perante o mundo globalizado da economia mundial. São esses objetivos que os guiam para o foco nas políticas de inovação educacional, para mensurar a qualidade do serviço prestado, para uma distribuição

instrumento de coerção social tecnicista supostamente neutro, criado por intelectuais burgueses.

A seguir, vejamos um exemplo de item do PISA na grande área de leitura que possui dois textos com 4 questões cada. Optamos por utilizar um exemplo mais atual possível para exemplificar mais precisamente o conteúdo de nossa crítica. Antes de tudo, é importante ressaltar que, segundo o Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira, o PISA utiliza a Teoria de Resposta ao Item na análise dos dados da avaliação, todavia, apenas um número reduzido de itens é divulgado após as aplicações.

Este exemplo foi retirado do site da instituição responsável pela aplicação da prova aqui no Brasil, o Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (2018). A primeira imagem nos mostra o cenário inicial do item, o texto completo é composto de duas páginas da internet, a página em nosso exemplo se chama “Da fazenda para o mercado” cujo conteúdo versa sobre uma empresa que vende produtos lácteos, incluindo o leite de vaca.

É de salutar importância evidenciar o fato de o texto deixar claro o uso de elementos tecnológicos para o uso da manipulação da informação, e quando aqui utilizamos a palavra *manipulação* estamos nos referindo não à capacidade de distorcer os dados, mas sim na habilidade que o indivíduo possui de buscar, organizar e expressar as ideias adquiridas no processo de construção do conhecimento vinculado à lógica do mercado. Também é importante evidenciar que as três categorias outrora citadas, a saber, buscar, expressar e organizar, estão dentro do conjunto de habilidades e competências que norteiam os chamados novos paradigmas para a educação do século XXI.

Estes paradigmas serão de suma importância para orientar a agenda global da educação nos países periféricos, que passam a adotar modelos semelhantes aos países da

---

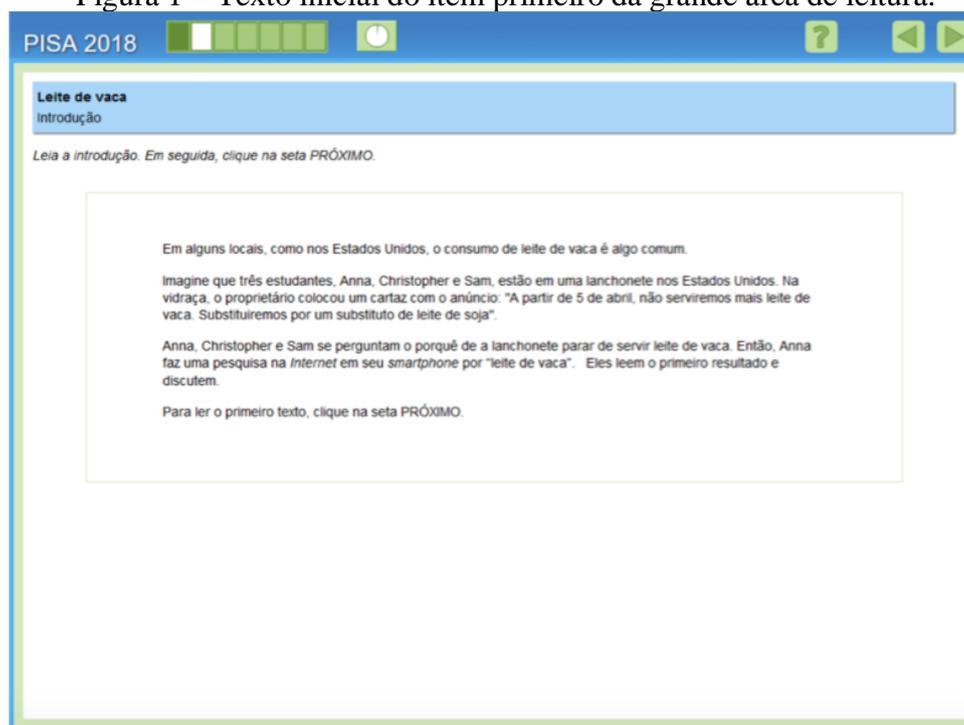
mais equitativa das oportunidades de aprendizado e para maiores incentivos no sentido de aumentar a eficiência do sistema educacional. Tais políticas se articulam com informações confiáveis sobre como uma boa educação será fornecida pelo sistema educacional no sentido de preparar o estudante para vida. A maioria dos países monitora o aprendizado dos estudantes e a performance das escolas. Porém, em uma economia global, o critério de sucesso não mais é a melhora nos padrões nacionais, mas como o sistema educacional do país se mantém internacionalmente. A OECD aceitou o desafio ao desenvolver o PISA, o Programa Internacional de Avaliação do Estudante, o qual avalia a qualidade, equidade e eficiência do sistema educacional em 70 países que, juntos, constituem noventa por cento dos países da economia mundial. O PISA representa o compromisso dos governos para monitorar regularmente os resultados do sistema de educação dentro de um quadro acordado internacionalmente para que isso forneça a base para a colaboração internacional na definição e implementação das políticas educacionais (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2010, p. 3 tradução nossa).

metrópole do capital no intuito de importar o que o próprio PISA chama de ações afirmativas e exitosas.

Adiante, notemos que exemplo escolhido é caracterizado pelo próprio Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (2018) na categoria de *textos múltiplos*, *textos estéticos* e *textos contínuos do tipo argumentativo*.

Vejam, então, a Figura 1 que nos mostra o seguinte.

Figura 1 – Texto inicial do item primeiro da grande área de leitura.



Fonte: Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (2018)

Ao clicar no botão indicado pela figura anterior o aluno tem acesso ao item primeiro que é composto de duas categorias que, segundo o INEP, são o processo cognitivo chamado de *representar sentido literal*; e o formato de resposta chamado de *múltipla escolha simples*.

Estes dois processos norteiam a composição do item, revelando a simplicidade contida nas questões da avaliação, e que muito embora os parágrafos dos itens contenham elementos de conhecimentos científicos já consolidados, a avaliação se limita a solicitar do aluno habilidades e competências que não exigem dele a apropriação dos conhecimentos consolidados outrora citados, apenas a manipulação das informações dadas ou encontradas.

Vejam a seguir a Figura 2 cuja resposta correta, segundo o INEP, é “O leite é uma boa fonte de vitaminas e de minerais essenciais.”

Figura 2 – Questão 1 do primeiro item da grande área de leitura.

**Leite de vaca**  
Questão 1 / 9

Consulte "Laticínios da fazenda para o mercado" à direita. Clique na opção correta para responder à questão.

Segundo a AIAL, qual das afirmações abaixo os principais profissionais e organizações do setor da saúde concordam?

- O consumo de leite e de laticínios leva à obesidade.
- O leite é uma boa fonte de vitaminas e de minerais essenciais.
- O leite contém mais vitaminas do que minerais.
- O consumo de leite é uma das principais causas de osteoporose.

**Da fazenda para o mercado**  
www.laticiniosdafazendaparaomercado.com.br

**LATICÍNIOS DA FAZENDA PARA O MERCADO**  
Sobre nós | Produtos | Informações nutricionais

**Valores nutricionais do leite: inúmeros benefícios!**

Os produtos lácteos da Laticínios da fazenda para o mercado contêm nutrientes-chave: cálcio, proteínas, vitamina D, vitamina B12, riboflavina e potássio. Essas vitaminas e esses minerais fazem dos produtos lácteos da Laticínios da fazenda para o mercado elementos importantes para uma alimentação saudável. O consumo dos produtos da Laticínios da fazenda para o mercado todos os dias é uma excelente maneira de assegurar que seu corpo tenha as vitaminas e os minerais necessários.

O consumo de produtos lácteos da Laticínios da fazenda para o mercado favorece a perda de peso e auxilia a manter um peso saudável. O leite fortalece os ossos e aumenta sua densidade. E também melhora a saúde cardiovascular e ajuda a prevenir o câncer. Um copo de leite contém inúmeras vitaminas e minerais, que trazem vários benefícios para a saúde.

De acordo com o Dr. Bill Sears, professor adjunto de Pediatria da Universidade da Califórnia em Irvine, o leite contém muitos nutrientes importantes em um único alimento. A Associação Internacional de Alimentos Lácteos (AIAL) confirma essa ideia. Na verdade, a AIAL admite que diversos profissionais e grandes grupos do setor da saúde também concordariam.

*O leite contém um conjunto completo de nove nutrientes essenciais. Além de ser uma fonte excelente de cálcio e vitamina D, é também uma boa fonte de vitamina A, proteínas e potássio. Por isso, os laticínios são recomendados pelos médicos. O papel dos laticínios numa dieta saudável já foi reconhecido há muito tempo pela comunidade de nutricionistas e de cientistas, como a Fundação Nacional de Osteoporose, o Ministério da Saúde, os Institutos Nacionais de Saúde, o Conselho de Assuntos Científicos da Associação Americana de Medicina e muitas outras importantes organizações de saúde.*

Associação Internacional de Alimentos Lácteos, 27 de setembro de 2007

Fonte: Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (2018)

Este pequeno exemplo demonstra, basicamente, toda a estrutura e a composição da maior parte das questões que envolvem a grande área de leitura. Sempre temos nos itens e questões do PISA um processo cognitivo<sup>25</sup> e uma forma de resposta<sup>26</sup>, dentre os processos cognitivos abordados em nosso exemplo estão o “refletir sobre conteúdo e forma”, “representar sentido literal”, “integrar e gerar referências em textos múltiplos”, “detectar e gerenciar conflitos”, e “resposta construída”.

Ressaltamos que o processo cognitivo de “resposta construída” possui códigos como critério de avaliação criados pela equipe do PISA, esses códigos dependem de cada questão para serem construídos, porém, todos eles dizem respeito apenas ao conteúdo do texto, ou seja, a questão é subjetiva, porém, o critério de avaliação está utilizando o conteúdo do texto para estabelecer o limite de constructo mental a ser realizado pelo indivíduo no processo de composição da resposta esperada.

Cabe aqui ressaltar que nosso intuito com a exposição deste exemplo de item é demonstrar algo que permeia toda a composição dos paradigmas educacionais desta

<sup>25</sup> Nomenclatura utilizada nos documentos oficiais e criada pelo próprio PISA.

<sup>26</sup> Nomenclatura utilizada nos documentos oficiais e criada pelo próprio PISA.

avaliação externa, a saber, a pedagogia das habilidades e competências. Em cada item será avaliado uma habilidade ou competência necessária para mensurar não a apropriação dos conhecimentos historicamente pelos estudantes, mas sim o quão proficientes estes alunos são em seu método de busca do conhecimento, isto é, em sua forma de manipular informações dadas, ainda que um determinado grau de conhecimento prévio do assunto seja necessário.

É também de salutar importância destacar que o método de manipulação da informação tem um peso muito maior do que o método de apropriação do conteúdo da informação. No primeiro caso temos a ênfase no resultado final e em como este resultado pode ser imediatamente útil ao sujeito em sua realidade tácita, no segundo caso temos a ênfase nas ricas mediações que compõem o conteúdo a ser apropriado.

No âmbito da formação docente uma nefasta consequência pode ser desdobrada a partir disso, a saber, o *como ensinar* passa a ser mais importante do que *o que ensinar*. Argumentamos também que é precisamente esta consequência a responsável imediata por fazer que todo o perfil docente seja orientado para ensinar um método de manipular informações imediatamente útil em detrimento de um conjunto sistematizado de conteúdos acumulados pela humanidade em seu conjunto.

A definição de valores, competências e habilidades que compõem os saberes atitudinais que orientam o ensino de leitura, por exemplo, contém uma ênfase em uma aprendizagem que retira o foco da apropriação de um conjunto sistematizado de conhecimentos e conceitos para abrir caminho ao desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da cidadania.

São estas competências e habilidades as responsáveis pela definição dos critérios que regem a legislação de ensino nos países que se dispõem a alcançar os parâmetros já conseguidos nas economias mais desenvolvidas. Este conjunto de competências e habilidades são os requisitos necessários para a participação na vida moderna, na sociedade competitiva e em constante mudança.

No que diz respeito às mudanças políticas necessárias à inserção do indivíduo na vida moderna, o PISA assim se posiciona, (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2010. p. 5, tradução nossa)

Elas precisam ser alinhadas em todos os aspectos do sistema, elas precisam estar coerentes com longos períodos de tempo, e elas precisam ser constantemente implementadas. O caminho da reforma pode ser cheio de políticas e obstáculos práticos. Afastando-se os controles administrativo e

burocrático das normas profissionais de controle pode ser contra produtivo se a nação ainda não tem professores e escolas com a capacidade de implementar estas políticas e práticas. Derrubando a autoridade para baixar os níveis pode ser tão problemático se não existir acordo sobre o que os estudantes precisam saber e devem estar aptos para fazer. Recrutando professores de alta qualidade pode ser inútil se aqueles que foram recrutados estão frustrados com o que eles consideram ser um sistema estúpido de formação inicial de professores, o resultado é que eles não participarão e escolherão outra profissão. Existem desafios assustadores e assim elaborações efetivas de políticas educacionais irão se tornar cada vez mais difícil, pois as escolas necessitam preparar estudantes para encarar mudanças mais rápidas do que antes, para trabalhos que ainda não foram criados, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas econômicos e desafios sociais que nós ainda não sabemos que irão existir. Mas esses sistemas escolares que são bem sucedidos, tão bem quanto aqueles que tem mostrado rápidas melhoras, demonstraram que isso pode ser feito. O mundo está indiferente para tradições e reputações passadas, implacável de fragilidade e complacência e ignorância do costume ou prática. O sucesso vai escolher países individuais que estão se adaptando rápido, reclamando pouco e abertos para a mudança. A tarefa dos governos será garantir que países se elevem para este desafio.

Tais reformas incidem sobre as políticas educacionais e alteram a natureza das funções docentes, flexibilizando as instituições formadoras e o perfil desses profissionais para atender as mudanças exigidas pela lógica de reprodução do capital. A consequência prática é o rebaixamento dos processos de individuação, culminando na pauperização da substancialidade subjetiva do ser a partir de uma relação alienada entre teoria e prática.

Os Estados da periferia do capital são orientados, portanto, a envolver suas reformas sob parcerias com o setor privado e com organizações não governamentais no intuito de prover não somente o conhecimento e o pessoal necessário ao processo produtivo em expansão, mas todo o quadro de valores que legitimam a atual sociabilidade e que mascaram a alternativa de mudança radical de um sistema cujo objetivo é formar indivíduos devidamente educados e condicionados a reproduzir um ambiente de dominação estrutural que é encarado como natural e imutável<sup>27</sup>.

Desta forma, a educação, sob o domínio do projeto liberal-burguês, passa a ter um caráter utilitarista, pois a capacidade humana é epistemologicamente entendida

---

<sup>27</sup> O PISA sublinha que, em particular, a necessidade de países desenvolvidos para enfrentar o mau desempenho educacional surge a partir do momento em que alguns membros de suas possíveis futuras forças de trabalho estão equipadas com a última base de competências que os permitam participar da economia social em desenvolvimento. Caso contrário, o alto custo econômico e social das pobres performances educacionais em economias avançadas se torna um risco e um significante arrasto no desenvolvimento de uma economia. Ao mesmo tempo, isto mostra que habilidades pobres não são inevitáveis consequências de uma baixa renda nacional – um importante resultado para países que necessitam alcançar mais com menos (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2010, p. 3 tradução nossa).

como capital, reduzindo o homem a um simples objeto com habilidades e competências supostamente úteis ao processo produtivo. Surge a ideia da educação como solução para as desigualdades econômicas.

A educação é encarada como aspecto essencial à competitividade das nações, constituindo-se na via privilegiada para o desenvolvimento das economias na periferia do capital. Estas teses funcionam como um falso socialmente necessário para justificar as reformas estatais ocorridas na periferia do capital.

Tais reformas são, de fato, um nefasto obstáculo para a formação do sujeito revolucionário, pois representam um impedimento ao atendimento das potencialidades cognitivas do ser social ao converter as necessidades humano genéricas em necessidades de reprodução ampliada do capital, impedindo que os indivíduos realizem a devida articulação entre objetividade e subjetividade, não visualizando, no horizonte histórico, a superação deste modo de produção, entendendo-o como eterno.

No entanto, a necessidade de reprodução ampliada do capital coloca obstáculos não apenas ao atendimento das necessidades humano genéricas, mas também ao seu próprio metabolismo. A este respeito, concordamos com Mészáros (2000, p. 9), quando assim se posiciona sobre os limites históricos do capital

A absoluta necessidade de atingir de maneira eficaz os requisitos da irreprimível expansão — o segredo do irresistível avanço do capital — trouxe consigo, também, uma intransponível limitação histórica. Não apenas para a específica forma sócio-histórica do capitalismo burguês, mas, como um todo, para a viabilidade do sistema do capital em geral. Pois este sistema de controle do metabolismo social, teve que poder impor sobre a sociedade sua lógica expansionista cruel e fundamentalmente irracional, independentemente do caráter devastador de suas consequências; ou teve que adotar algumas restrições racionais, que, diretamente, contradiziam suas mais profundas determinações como um sistema expansionista incontrolável. O século XX presenciou muitas tentativas mal sucedidas que almejavam a superação das limitações sistêmicas do capital, do keynesianismo ao Estado intervencionista de tipo soviético, juntamente com os conflitos militares e políticos que eles provocaram. Tudo o que aquelas tentativas conseguiram foi somente a “hibridização” do sistema do capital, comparado a sua forma econômica clássica (com implicações extremamente problemáticas para o futuro), mas não soluções estruturais viáveis.

São estes limites históricos que caracterizam a crise identificada por Mészáros, são também estes limites históricos que impossibilitam quaisquer projetos de educação emancipatória nos marcos do capital. Isto quer dizer que é impossível pensar em uma educação do tipo socialista enquanto houver capitalismo no planeta, e por uma

razão bastante simples, a própria reprodutibilidade do capital impede que a devida articulação entre teoria e prática seja identificada no plano ontológico.

Entendemos, portanto, que o problema da transição socialista, que certamente permeia a educação, torna-se turvo quando a relação teoria e prática perde a primazia ontológica do real em função de abstrações que apenas captam aspectos fenomênicos/parciais da sociabilidade burguesa.

Neste preciso sentido, e para o propósito que aqui nos dispusemos a dissertar, entendemos que o conteúdo ideológico do PISA é o elemento que serve de parâmetro para orientar a definição de valores, competências e habilidades que compõem os saberes atitudinais que se constituem como conhecimentos instrumentais, de uso imediato e contextualizado, que permeiam sobremaneira as políticas das reformas estatais nos países da periferia do capital e, ademais, que este conteúdo está rigorosamente orientado pelos novos paradigmas da política de formação docente na chamada sociedade do conhecimento, pela supremacia dos interesses da burguesia internacional e pelo imenso arcabouço filosófico do irracionalismo pós-moderno, contendo, portanto, aspectos que obnubilam qualquer possibilidade de formação humana pautada na elevação da substancialidade cognitiva do ser, isto é, na elevação do gênero humano ao seu para-si, impedindo, portanto, a efetivação de uma relação entre teoria e prática realmente comprometida com a compreensão da materialidade histórica/concreta e radicalmente social presente no mundo dos homens, tornando cada vez mais turvo e obscuro o caminho em direção à emancipação humana, (de)formando consciências no intuito de formar subjetividades incapazes de projetar no horizonte histórico uma forma alternativa de sociabilidade.

A leitura feita a partir dos relatórios emitidos pela autoridade responsável, a OCDE, indicam que os fundamentos e categorias ideológico/filosóficas do PISA nada mais são do que uma ramificação epifenomênica do escolanovismo – uma nova roupagem composta por um conjunto de pedagogias que formam o ideário chamado *learning to learn*, ancorando-se na ideologia da empregabilidade para enraizar a Teoria do Capital Humano nas reformas estatais da educação nos países da periferia do capital. Além disso, os elementos teóricos e ideológicos do *learning to learn* fundamentam os relatórios, mostrando a articulação e a relação dos critérios de mensuração do PISA para com as orientações das atuais políticas de formação docente para a educação mundial – orientações que atingem os países membros da OCDE e suas economias parceiras,

totalizando, atualmente, segundo a própria OCDE, 98% do produto interno bruto do planeta – e como este arcabouço ideológico/filosófico encontra-se *pari passu* ao desenvolvimento da (ir)racionalidade pós-moderna, isto é, o maior período de decadência filosófica hoje conhecido pela humanidade.

A crítica às pedagogias do aprender a aprender (*learning to learn*) mostram uma indissociável vinculação desses paradigmas ao pensamento pós-moderno, contribuindo de forma nefasta para o processo de esvaziamento e vulgarização da profissão de professor.

#### **4.1 O PISA no centro do debate: A pauperização da subjetividade no contexto da crise estrutural do capital**

Nunca antes na história a humanidade viveu um momento de tantos conflitos e crises produzidas pelo próprio modo de produzir e reproduzir a vida posto em movimento pelos próprios atos dos homens em sociedade<sup>28</sup>. As características mais agudas que expressam a crise estrutural (Mészáros, 2000) saltam aos olhos no cotidiano alienado.

Tonet (2005b, p. 10 grifos nosso) assim se posiciona a respeito da atual crise do capital

**é da essência do capital expandir-se continuamente, também é da sua essência ver-se sempre constringido a operar no interior de limites impostos por sua natureza, que lhe permitem ajustamentos, mas nunca a superação total deles.** Porém, ao nosso ver, há algo mais que caracteriza este momento histórico. Parece-nos que atingimos, hoje, um momento na história em que a reprodução do capital põe a humanidade diante de problemas de uma gravidade nunca vista. E neste sentido se daria, hoje, uma aproximação mais intensa desses limites absolutos. Em resumo, está posta uma contradição cada vez mais aguda entre um desenvolvimento tecnológico intenso, que possibilita uma imensa produção de bens, e a forma das relações de produção, que limita a realização do valor. Dito de outro modo. **A possibilidade de produção é muito maior do que a possibilidade de consumo. Obviamente, não por falta de pessoas carentes, mas de pessoas que tenham condições de consumir. Daí a necessidade de destruir – ou pela rápida obsolescência ou até fisicamente e pelo desperdício – não só a mercadoria, mas também a própria força de trabalho.** Não é necessário exemplificar os custos altíssimos que esta situação absurda tem para a humanidade. Em outros momentos da história do capitalismo também houve crises, porque isto é da essência dele.

<sup>28</sup> Entendemos, pois, que a humanidade é produzida através do conjunto dos homens que tem o trabalho como forma de realizar o intercâmbio material com a natureza para produzir seus meios de subsistência e assim produzir também a sua cultura. Com efeito, Leontiev (1978, p. 273) afirma que “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.

Porém, a diferença deste momento – já por muitos sublinhada – é que, hoje, este exército de trabalhadores de reserva, ainda que cumpra algumas das funções do antigo exército industrial de reserva, já não terá a possibilidade de ser utilizado. **Ou seja, será simplesmente condenado à exclusão.**

A cada minuto o sistema do capital nos fornece razões empiricamente constatáveis para a sua total superação. A necessidade de organização da classe trabalhadora para uma luta neste momento de contrarrevolução salta aos olhos. Porém, ao que nos propomos neste trabalho, se torna necessário explicitar um dos complexos cruciais para a reprodução da sociedade burguesa é deveras influenciado por organizações multilaterais que obnubilam a organização de classe e turvam a vista para o horizonte socialista através do monopólio ideológico e difusão dos paradigmas burgueses de formação do indivíduo.

Isto posto, sigamos.

Entendemos que o complexo social da educação, sob o regime da lógica de mercado do capital, sofre forte influência de uma organização multilateral conhecida como Banco Mundial. Hoje está suficientemente claro que esta organização tem por intuito, no que se refere ao contexto educacional, transformar a educação em assuntos a serem tratados com banqueiros, homens de negócios e administradores de empresas, intensificando, desta forma, a mercantilização do ensino na área de atuação deste banco, ou seja, em escala global.

Utilizando a tese de que a educação é a principal variável responsáveis pela ascensão social do indivíduo, isto é, pela ultrapassagem da linha de pobreza extrema, o Banco tem na teoria do Capital Humano seu fundamento para a defesa do discurso da empregabilidade. Segundo tal teoria os pobres ganham pouco devido ao baixo nível de escolarização, estão desempregados não pela falta de oportunidade mas pela falta de habilidades necessárias ao processo de seleção nos postos de trabalho.

Os países subdesenvolvidos sofrem intervenções diretas na formulação de suas políticas internas, pois há um acordo com o FMI no intuito de fazer com que as reformas sejam feitas em âmbito macroeconômico (MENDES SEGUNDO, 2005). Ainda conforme Mendes Segundo (2005) *apud* Sindeaux (2010, p. 218 grifo nosso)

A forma de financiamento imposta à educação é outro aspecto definidor na política de inserção do Banco Mundial. Nos projetos de empréstimos financiados, **todos os países membros são submetidos a uma padronização de políticas, cujo objetivo é adotar uma administração “racionalizada de qualidade, com o propósito final da privatização das políticas sociais e da educação.**

O falacioso discurso da empregabilidade culmina na subalternização da formação humana dos indivíduos que, para sobreviverem, necessitam se submeter a uma lógica concorrencial e desonesta em seus países. Esta lógica de funcionamento da economia difunde amplamente a ideologia burguesa, responsável pelo teor conservador no modo de pensar de cada indivíduo singular que compõe a sociabilidade capitalista. Embora tenha várias facetas e se apresenta de maneira multiforme, a ideologia burguesa tem um intuito somente, o de fazer com que os homens enxerguem o capitalismo como eterno e imutável, o de fazer com que os homens pensem que o capitalismo é eterno e que é a única forma possível e compatível com a essência humana.

A respeito do discurso da empregabilidade no contexto dos profissionais da educação, argumenta Sindeaux (2010, p. 222) que

o apelo ao discurso da empregabilidade chega ao professor, insistindo quanto à sua responsabilidade de autofinanciar a continuidade de sua formação, buscando sempre aperfeiçoar seus conhecimentos, ou seria melhor dizer, suas competências no bojo da concorrência acirrada para invadir o mercado de trabalho. Em decorrência do fenômeno da precarização do trabalho docente (consiste desde uma péssima remuneração a constantes contratos temporários) tais condições interferem, inclusive, no desenvolvimento do trabalho do professor na universidade/escola, comprometendo gravemente o desenvolvimento da tarefa de transmitir o conhecimento (a relação entre ensino e aprendizagem) por estar sempre impossibilitado de dar continuidade ao seu trabalho, a desenvolver projetos de pesquisa, por estar constantemente atentos a concursos ou, na maioria das vezes, a uma seleção de temporários/substitutos.

O discurso da empregabilidade no contexto educacional nada mais é do que uma ramificação do modo de pensar burguês que se encarna na consciência dos indivíduos que realizam o ato docente. Este modo de pensar precisa ser difundido ao longo do processo de reprodução social do mundo burguês, é necessário, portanto, que o capital crie mecanismos para difusão ampliada desta nefasta forma de pensar e sentir o mundo, que é eminentemente reacionária.

Esta forma burguesa de pensar o mundo possui combinações as mais diversas, permeando diversas posições políticas, todavia, sempre possuem a mesma consequência prática, a saber, a defesa do mercado, do capital, do Estado e do individualismo burguês, ainda que se proponham, em alguma medida, progressistas.

No contexto educacional, uma das ramificações da ideologia burguesa ocorre no que aqui chamamos de adestramento para a reposição de mão-de-obra no setor de serviços, mediante a tese da constante e incessante qualificação profissional para um

mercado de trabalho extremamente competitivo e volátil, segundo os intelectuais da burguesia, insistindo na tese de que o pleno emprego é possível<sup>29</sup>, porém, apenas os mais qualificados no mercado terão sua vaga, ou seja, os que estão agindo conforme pede a reprodução social do capital.

A educação no Brasil, sofre com um intenso processo de elitização do saber desde os tempos de colônia. Os processos educacionais possuem certa incongruência entre as reformas educacionais e as políticas de fomento à educação. Sendo assim, tais características nos conduzem à uma herança histórica que criou a divisão da escola tal como ocorrera em outras nações. É importante destacar que a divisão da escola já é uma expressão do desenvolvimento do complexo social da educação sob o domínio do capital, ou seja, não entendemos que seja possível uma escola unitária ou uma escola que traga elementos de formação integral sob o domínio do capital.

A divisão da escola, tal como a elitização do saber, de que aqui falamos, embora criticadas, são processos necessários ao prosseguimento da reprodução social do capital. O que aqui frisamos é precisamente o fato de que a elitização do saber é decorrência de uma dependência econômica em relação aos países que possuem protagonismo econômico global, ou seja, é um processo planejado, um projeto de nação, um conjunto de medidas políticas que fornecem base estrutural para que esta tal elitização se solidifique e se intensifique conforme a economia do país se expande.

São essas reformas estatais que constituem os projetos de nação as responsáveis por direcionar o caminho econômico e político que o contexto macroeconômico de uma nação deverá possuir.

Leher (1998) argumentam que as reformas educacionais que ocorrem nos países da América Latina são realizadas no intuito de produzir estabilidade política pela via da governança. Os autores ainda afirmam que este projeto de modernização tem como pressuposto a exclusão da maioria da população, por serem projetos de privatização e por possuírem um foco no ensino elementar e na formação profissional aligeirada em detrimento do segundo grau e da universidade, perpetuando a desigualdade sob o pretexto da democratização do ensino.

---

<sup>29</sup> Desconsidera-se o desemprego crônico produzido pelas necessidades do capitalismo contemporâneo e atribui-se aos indivíduos a responsabilidade e a culpa por eventuais fracassos. Deixa, assim, intacta a lógica da ordem societal em que vivemos. (SINDEAUX, 2010, p. 220 grifo nosso)

Ainda a respeito das estratégicas reformas educacionais feitas na América Latina, Leher (1998, p. 94) *apud* Sindeaux (2010, p. 218) argumentam que

As reformas educacionais que transformam a educação latino-americana podem ser compreendidas como estratégias voltadas para a *governance*, com o objetivo de produzir “estabilidade política” as novas políticas sociais têm como pressuposto a exclusão da maioria da população mundial e a impossibilidade de desenvolvimento da maior parte dos países do mundo. Deste modo, a prioridade conferida ao ensino elementar e à formação profissional aligeirada, em detrimento do segundo grau e da universidade são coerentes: perpetuam a desigualdade e a exclusão a pretexto da democracia e de uma sempre modernização.

Todavia, a consequência prática desses projetos de modernização é precisamente a divisão da escola em um caráter dual, a saber, clássica, orientada para a universidade, e profissional, orientada para a rápida e flexível reposição de mão-de-obra no setor de serviços.

A título de exemplo, entendemos que a divisão fundamental da escola em clássica e escola profissional é, na verdade, um projeto que possui uma racionalidade bastante clara: a escola profissional é oferecida às classes onde o processo de trabalho requer apenas saberes instrumentais, ao passo que a clássica é oferecida aos indivíduos das classes cujo ócio se apresenta em abundância. (GRAMSCI, 1982)

Com efeito, salta aos olhos a manipulação ideológica difundida pela divisão da escola na sociabilidade atual. Os indivíduos estão convencidos de que o problema não é a ausência de oportunidades e sim a ausência de habilidades e competências que eles, indivíduos singulares, ainda não adquiriram no decorrer de sua vida. A consequência empírica deste pensamento tem uma base estrutural importante, a saber, o mercado é justo e perfeito para os que estão adaptados ao seu metabolismo social, por outro lado, punitivo com aqueles que não possuem capacidades para acompanhar a sua lógica de reprodução.

Os indivíduos são incessantemente orientados a pensar na continuidade de suas qualificações profissionais, em adquirir atributos necessários para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Neste preciso sentido, a explicação para a falta de emprego ou o insucesso do indivíduo em conseguir um emprego não será atribuída a falta de oportunidades e sim por que o próprio indivíduo não se capacitou o suficiente para aquele posto de trabalho. O indivíduo é responsabilizado pelo seu insucesso e a lógica de reprodução do mercado burguês é isenta de qualquer responsabilidade.

A consequência prática desta forma de conceber o mercado é o surgimento do que Lukács chama de falso socialmente necessário. Dizendo em outras palavras, a

difusão da tese de que o trabalhador necessita estar na busca incessante pela qualificação profissional faz com que o indivíduo estabeleça uma conexão apenas empírica com as partes constitutivas da realidade material, ou seja, o desemprego não pode mais ser uma categoria que deriva como uma determinação do próprio modo de existência, o mercado não é o grande vilão da história, pois ele trata apenas de selecionar os mais bem preparados e com os melhores currículos e melhores habilidades e capacidades técnicas.

Tonet (2008, p. 92-93 grifo nosso) indica que, nas sociedades de classes

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.**

A tese da empregabilidade, da formação continuada e da qualificação constante do trabalhador exerce uma função política que revela um importante papel na reprodução social do capital, a saber, a necessidade de inculcar nos indivíduos a ideia de que, se há algo errado com o sistema, certamente não é a lógica de funcionamento do mercado e sim a falta de qualificação profissional<sup>30</sup> para que ele, o mercado, possa funcionar de acordo com o metabolismo social próprio do modo de produção pautado na propriedade privada.

Neste preciso sentido, para atender às demandas exigidas pela lógica de reprodução do capital, os estados periféricos do capitalismo tendem a realizar reformas em suas políticas estatais para garantir a articulação entre setor público e setor privado. Tal articulação tem um impacto fortíssimo na legislação de ensino, pois todo o projeto de educação da nação será afetado pelas consequências desta ação que tem por intuito atender às demandas do setor produtivo, produzindo um efeito de intensificação da mercantilização do ensino e impedindo qualquer tentativa de projeto que minimamente atenda às expectativas da classe trabalhadora.

---

<sup>30</sup> Este conjunto de ideias é necessário para a auto reprodução do capital, que segue uma ideologia formada por pedagogias hegemônicas perspectivadas no lema aprender a aprender e que se coadunam com o pensamento pós-moderno, corroborando com os ditames do capital em crise estrutural. Dentro das habilidades necessárias para se enquadrar na lógica de mercado capitalista podemos citar a fluência em mais de dois idiomas e o currículo preenchido com diversos cursos técnicos e específicos de sua área de atuação.

Jimenez *et al.* (2011, p. 167) a respeito da mercantilização do ensino, afirmam que

O agravo alienante embutido num projeto de natureza descaradamente mercantil é, todavia, camuflado, pela retórica oficial, que apela a valores e paradigmas que hiper-fetichizam a realidade social, ocultando suas determinações e realçando a superioridade do privado sobre o público, diante das supostas exigências da flexibilidade associadas ao impacto das novas tecnologias que, por sua vez, instrumentalizariam a chamada sociedade do conhecimento, hoje vigente, segundo a retórica dominante, em lugar da sociedade do trabalho e das classes sociais.

Conforme Sindeaux (2010, p. 220 grifo nosso)

**A política neoliberal propõe para a educação a parceria entre iniciativa privada e sociedade civil, as quais teriam a responsabilidade de gerenciar e de disponibilizar o ensino, condições indispensáveis para que a educação se torne um dos mais rentáveis setores do mercado,** no qual vários investidores, inclusive de outros setores, passaram a investir e a determinar os rumos objetivos dessa mercadoria tão disputada.

Com efeito, a articulação entre setor público e setor privado, quando manifestada no contexto da educação, tende a agudizar as contradições imanentes ao metabolismo social do capital em crise estrutural, obnubilando as possibilidades de acesso da classe trabalhadora ao rico conhecimento que o gênero humano produziu durante sua existência. Entendemos que a mercantilização e o processo de intensificação da privatização do ensino é uma expressão da crise do capital.

Desta forma, Jimenez *et al.* (2011, p. 166) assim se posicionam sobre a crise do capital, afirmando que

[...] tal crise, assim concebida, impõe seu caráter devastador para a humanidade, acentuando o caráter de destrutividade e incontabilidade do capital, enquanto seus reflexos vêm se explicitando direta ou indiretamente em todos os complexos sociais, penetrando de forma particularmente severa na esfera da educação, impondo a esta, em primeiro plano, um processo de mercantilização que se aprofunda e se alarga a cada dia, como estratégia do capital com vista a incrementar a acumulação, no duro quadro da crise.

Desta forma, é empiricamente constatável o movimento de reformas estatais realizados pelos países periféricos do capitalismo no sentido de tornar cada vez mais rentável e flexível as funções das instituições que tratam da difusão de competências e habilidades ao processo de reprodução social do mercado capitalista.

Esta rentabilidade e flexibilidade é também consequência das demandas que o complexo da economia impele aos demais complexos sociais, requisitando que novas

demandas sejam atendidas a partir de uma reorganização social desses complexos, isto é, as novas mediações requisitadas pelo setor produtivo serão impostas com toda a severidade aos demais complexos e suas respectivas subdivisões, forçando-os a se reorganizarem para caminharem paralelamente ao processo de reprodução do capital.

O complexo social da educação, por exemplo, terá de se reorganizar desde a educação básica, passando pelo ensino técnico profissionalizante e chegando até os níveis mais altos do ensino superior. Todas essas subdivisões que compõem a educação do país serão reorganizadas de modo a possuírem articulações com o setor privado, intensificando a concorrência como uma variável para o melhor retorno ótimo aos recursos escassos.

Sindeaux (2010, p. 224 grifo nosso) argumenta que

**[...] tem se acelerado o processo de mercantilização do ensino – em todos os níveis, em especial no ensino superior – mormente após a promulgação da LDB 9394/96, a qual, ao invés de garantir, fortalecer e incentivar o caráter público da educação, favorece a concretização de mais um grande e rentável mercado. E, dessa forma, permite a acumulação, a reprodução e a permanência do capital. A educação, portanto assume um caráter mercadológico, sendo reconhecida, inclusive, pela Organização Mundial do Comércio (OMC) como mercadoria, e, assim, como qualquer mercadoria, sujeita aos caprichos do mercado.** Assume, em última análise, um caráter utilitarista a fim de capacitar a força de trabalho que atenda às necessidades oriundas das mudanças na organização do trabalho, adequando-se ao processo de produção flexível.

O processo de mercantilização do ensino tem como consequência prática também o processo de mercantilização da formação do professor, deslegitimando o conhecimento sistematizado capaz de apreender as legalidades imanentes e constitutivas do real em detrimento de um relativismo obscuro e um irracionalismo filosófico que torna a ação docente um processo de improviso.

Este processo de mercantilização da formação do professor é, também, uma expressão da crise do capital que necessita lutar contra a queda da taxa de lucro, processo intrínseco e imanente ao capital, criado, portanto, pelo simples fato da existência de um modo de produção pautado na exploração do homem pelo homem e na propriedade privada.

Jimenez (2010b, p. 15-16 grifo nosso) argumenta que

o problema da mercantilização do ensino em suas premissas, implicações e expressões fundamentais atrela-se às necessidades reprodutivas do capital, particularmente, no quadro da crise estrutural do sistema [...] **e a esta situação de crise, vigente há aproximadamente quatro décadas, o sistema vem impondo um formidável processo de reestruturação, com vistas à**

**recuperação da lucratividade e, no limite, para continuar reproduzindo-se, permitindo a acumulação privada, que é seu fim último.**

A ideologia burguesa permeia toda a reprodução social de uma tal forma que, cotidianamente, percebemos as regras de mercado sendo introjetadas no processo de formação dos indivíduos. Sendo assim, na simples reprodução social do cotidiano são introjetados os valores e ideias do capital como se tais valores e ideias fossem de toda a sociedade, estimulando a reprodução social de seres que atuam em sociedade de acordo com a ideologia burguesa, pensando-a eterna e imutável.

Esta forma burguesa de entender a vida é sistematizada, mesmo que seja um processo não intencional por parte dos intelectuais burgueses, e inserida nas instituições responsáveis pela difusão dos conhecimentos necessários ao processo de formação no capitalismo. Esta sistematização é também uma expressão da forma como o complexo da educação deve reagir e se organizar para atender às novas mediações que o processo produtivo necessita. É nesta conjuntura que se intensifica o processo de oferta de uma formação cada vez mais instrumental e empobrecida, empírica, aligeirada e especializada, baseada na negação do conhecimento.

Referindo-se à revogação do decreto 2208/97, rearticulando o ensino médio com o ensino técnico de nível médio, Lima (2011, p. 08-09) esclarece que

[...] mesmo trazendo de volta a rearticulação e a equivalência, o novo decreto manteve alguns aspectos do decreto anterior, principalmente os aspectos que favoreciam a expansão da formação profissional por meio de entidades privadas. Apesar de ter por objetivo a regulamentação da educação profissional estabelecida pela lei 9394/96, o decreto 5154/04 manteve algumas lacunas da própria LDB, quando não explicitou claramente o papel dos entes federativos, nem se a formação profissional seria exclusiva de alguma entidade. **Ficou evidente que a regulamentação da educação profissional, trouxe uma flexibilidade a essa modalidade de ensino que favoreceu o avanço do setor privado, seja no aligeiramento da formação, seja na redução de custos que cursos organizados em módulos menores podem acarretar.**

Desta forma, a consequência prática desta reorganização e reforma do complexo social da educação é a total, e não somente parcial, submissão do orçamento nacional à lógica do setor privado, isto é, redução de custos e ganho de produtividade, organizando e subdividindo a educação nacional em cursos com módulos menores e de curta duração, reduzindo o tempo de disciplinas que tratam da compreensão da totalidade social, tornando a formação humana um parco processo de instrução mínima.

Ao analisarmos a história da educação no Brasil é possível perceber um interessante movimento de reforma na legislação de ensino no intuito de responder ao momento de reestruturação produtiva.

Neves (2002) *apud* Sindeaux (2010, p. 225 grifo nosso) nos esclarece a este respeito, afirmando que

[...] a nova LDB manteve, para os anos de produção flexível no Brasil, a educação superior como grau mínimo de escolarização para a capacitação do trabalho complexo, o que já acontecia nos anos finais do fordismo no Brasil, mas criou um novo tipo de curso: os chamados cursos sequenciais por campo de saber, mais simplificados que os cursos de graduação. **Já no ramo tecnológico, a prioridade da política governamental foi a formação de tecnólogos (Decreto 2.208, de 17/04.1997). A partir da segunda metade dos anos 1990, as escolas técnicas federais foram gradativamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) com escolarização tecnológica regular em nível superior.**

Santos (2005, p. 46 grifos nosso) assim se posiciona a respeito deste movimento de tendência a reforma na educação, reduzindo-a cada vez mais ao nível empírico e imediatista. Afirma o autor que

o que comprovamos através do histórico das políticas públicas direcionadas para a educação, **é uma completa separação entre escola voltada para o trabalho**, planejada especificamente para a classe trabalhadora, **e a educação universal e científica**, exclusiva para a classe que vive da exploração dos que apenas sobrevivem, ainda, do seu trabalho.

É oportuno destacar que, na sociabilidade burguesa, o respaldo das leis é exercido no sentido de assegurar a manutenção do *status quo* de seu modo de pensar o mundo, de sua ideologia como classe dominante. Tonet (2005, p. 31) assim se posiciona a este respeito

De modo que não é nada por acaso que a ideologia burguesa quer demonstrar por todos os meios a impossibilidade de superação desta ordem social. No que é auxiliada alegremente por muitos intelectuais que se proclamam de “esquerda”. A burguesia sabe o que está em jogo é a sobrevivência dos seus interesses particulares e que, neste jogo, as ideias têm um papel muito importante.

Neste sentido, como forma de expressar a manutenção de seu modo de pensar o mundo no complexo social da educação, o movimento de reformas do Estado brasileiro segue a tendência mostrada nos países da União Europeia, a saber, a intensificação do processo de difusão do ensino técnico profissionalizante que, pautado em dois sentidos

de educação, intensifica também o processo de dualização da oferta de escola em uma nação.

Esta tendência a tornar a oferta do ensino cada vez mais técnica como uma das expressões de defesa do modo burguês de entender o mundo tem, como eixo estruturante, a tese americana *do it yourself / learning to learn*<sup>31</sup>, ou ainda, o conjunto de pedagogias que compõem o “aprender a aprender” (DUARTE, 2000; ARCE, 2001; FACCI, 2004; ROSSLER, 2006)<sup>32</sup>.

No que diz respeito ao conjunto de pedagogias que compõem o aprender a aprender e suas consequências na reprodução social, Santos (2007, p. 113) nos esclarece que este conjunto de pedagogias

advoga em favor da fragmentação, flexibilização, polivalência, colocando, de forma perigosa e errônea, a responsabilidade do aprendizado no indivíduo isolado, ou seja, cada pessoa, individualmente, é responsável por “aprender a aprender” o que precisa para se enquadrar às novas transformações do mercado de trabalho. **Quem não escolher o caminho certo está fadado ao fracasso e com o agravante de a culpa por tal insucesso ser atribuída única e exclusivamente ao sujeito que escolheu a “formação errada ou insuficiente”.**

O movimento de reprodução social das reformas na educação ocorrerá de modo a reduzir cada vez mais o tempo de formação e disciplinas com conteúdo humanístico universal. A este respeito, Araújo, (2000) *apud* Silva (2007, p. 141) afirma que

**Implantaram-se cursos de formação de mão-de-obra rápida, preocupados com a geração de emprego, que satisfaz ao mero espaço de adestramento da produção.** O País está orientado para a formação profissional de sua juventude, a fim de atender às necessidades circunstanciais e oportunistas do capital.

<sup>31</sup> Expressão em língua inglesa que significa faça você mesmo. Neste trabalho nos referimos ao fato da impossibilidade de o Estado formar integralmente o homem, formá-lo no sentido da emancipação humana. Sendo assim tal expressão, da língua inglesa, nos é oportuna no sentido de explicar, em mínimas palavras, o que realmente acontece dentro da lógica do capital que obriga a classe trabalhadora a buscar incessantemente a ascensão social por meio da qualificação profissional, que diga-se de passagem, é de total obrigação do próprio trabalhador, pois o falso discurso da lógica capital difunde a ideia de que é através do esforço e da força de vontade que cada um consegue “vencer na vida” e que há espaço e emprego para todos, basta “correr atrás”.

<sup>32</sup> O capital globalmente competitivo tende a reduzir a um mínimo lucrativo o ‘tempo de trabalho’ (ou o custo de trabalho na produção’) e assim inevitavelmente tende a transformar os trabalhadores em força de trabalho supérflua. Ao fazer isto, o capital simultaneamente subverte as condições vitais de sua própria reprodução ampliada. Nem a intensificação da taxa de exploração nem os esforços para resolver o problema por meio da ‘globalização’ e pela criação de monopólios cada vez mais vastos apontam uma saída para este círculo vicioso. (MÉSZÁROS, 2002, p. 226, grifo nosso)

Inocentemente, e sob forte processo de alienação de uma rica vida social compartilhada, os indivíduos acreditam que a variável capaz de retirá-los da faixa de pobreza é a qualificação profissional, o investimento em sua força de trabalho, o seu capital humano. É necessário, portanto, possuir determinadas competências e habilidades para se tornar um indivíduo que aprende a aprender no mundo contemporâneo, é necessário possuir a criatividade, o otimismo, a autoconfiança, a proatividade e a atualização das técnicas de trabalho mais atuais em sua área de atuação (DUARTE 200).

Estas são as características de um fenômeno que culmina na educação do novo perfil de trabalhador para o mundo moderno. Soares e Jimenez (2008, p. 123, grifos nossos) a este respeito, esclarecem que

a educação cidadã do novo trabalhador ou “educação para o desemprego” é coberta com o manto da retórica neopragmática que afirma o caráter contingente do conhecimento e de toda a realidade. Ademais, **fragmentado o saber, impondo uma educação instrumental e técnica, apoiada no desenvolvimento de competências e habilidades (básicas)** que, à moda das “verdades” do filósofo norte-americano Richard Rorty, são sempre mutáveis, contingentes. **O “Aprender a Aprender” se insere nessa lógica integradora dos educandos na exata necessidade dos interesses reprodutivos do capital.**

Outrossim, a consequência prática deste movimento de reestruturação produtiva é o fato de que a burguesia atribui à educação uma função ideológica que ela não possui, a saber, uma importante e crucial variável na redução da pobreza e na ideologia da empregabilidade para o novo perfil de trabalhador do mundo contemporâneo.

#### ***4.1.2 A formação da individualidade do indivíduo pequeno-burguês: A educação para a cidadania como um falso socialmente necessário***

Os processos de individuação que permeiam a lógica de reprodução do capital, embora distintos, se conectam quando entendidos sob a análise da totalidade social. Particulares ou universais, esses processos necessitam de mediações de valores éticos, morais e políticos.

Sejam impostas pela reprodução do capital ou oriundas de caráter ontológico-genérico, as necessidades dos indivíduos presentes no mundo dos homens precisam necessariamente ser mediadas por uma determinação ontológica, a de que a “relação entre os atos singulares e a totalidade social requer, com necessidade absoluta, que sejam

avaliadas tanto as escolhas quanto as consequências da sua objetivação” (LESSA, 2002, p. 104).

Na esteira de Lessa (2002, p. 104) entendemos que “todo processo social, seja ele mais universal ou mais particular, tem nos atos humanos singulares, de indivíduos concretos (historicamente determinados) seus elementos básicos”, fundantes, embora não seja, o momento da posição teleológica particular, o momento predominante, pois a totalidade mais do que a soma de todas as partes do processo, a totalidade é a relação que os processos parciais totais estabelecem entre si, produzindo uma síntese, uma totalidade que, por sua vez, possuirá características que as partes isoladas podem ou não conter. Neste preciso sentido, o capital em crise produz inculcações ideológicas que reverberam nos processos sociais universais e particulares dos indivíduos. Estas inculcações ideológicas são mediadas por processos valorativos que são responsáveis pela avaliação das escolhas e das consequências da objetivação de uma posição teleológica.

Concordamos com Lessa (2002, p. 105 *italico do autor e grifo nosso*) quando assim se posiciona a respeito dos complexos valorativos que medeiam as posições teleológicas da reprodução social do mundo dos homens:

Os processos valorativos adquirem uma nova qualidade com o surgimento das sociedades de classe e da política: o antagonismo entre as classes se reflete na gênese e desenvolvimento de valores também antagônicos. E, com o surgimento do capitalismo, esta diferenciação entre os valores é acrescida de dois novos elementos decisivos. De um lado, o capitalismo é o primeiro modo de produção que efetivamente constrói relações sociais que articulam a vida de cada indivíduo à de toda a humanidade (o mercado mundial, p. ex.). Por outro lado, o modo de produção capitalista funda estas relações sociais genéricas predominantemente pela mediação do capital, o que significa a *redução das relações sociais às relações entre mercadorias*. **A primeira forma histórica na qual o gênero humano é objetivamente universal (o mercado mundial) tem como um de seus momentos determinantes a conversão dos humanos em "guardiões" de mercadorias, "guardiões" "cuja vontade reside" nas mercadorias e cujas relações são, imediatamente, relações entre as mercadorias.**

Mesmo o conjunto de valores que compõe o estatuto ético e moral necessários à manutenção do modo de vida burguês, diante da crise estrutural do capital, sofre mudanças e adaptações devido às contradições do metabolismo social do capital em crise. Novos valores precisam ser erguidos pela própria burguesia com um intuito muito claro, o de adaptar as posições teleológicas dos indivíduos singulares o máximo possível ao modo de reprodução as novas demandas d a divindade que se chama mercado.

A reprodução social do capital em crise possui tantas contradições que os complexos valorativos desta forma de sociabilidade não somente possuem características conflitantes como antípodas. De um lado temos necessidades ontológico genéricas, universais, do outro temos as necessidades supérfluas, artificiais, impostas pelo metabolismo social do capital em crise.

Estas necessidades se incorporam e medeiam as escolhas cotidianas dos indivíduos expressando, na enorme maioria das ocasiões, o mais genuíno individualismo burguês. Dizendo em outras palavras, os indivíduos expressam suas necessidades a partir do princípio de acumulação primitiva de capital que necessariamente precisa obedecer ao princípio de reprodução da propriedade privada.

Concordamos com (TONET, 2005, p. 129 grifo nosso) quando assim se posiciona sobre a contradição ética posta no mundo burguês entre o ser e o dever ser

concretamente: uma é a lógica do ser, outra a lógica do dever ser. A um ser que vai no sentido de tratar tudo, inclusive os indivíduos, como coisas, opõe-se o dever de tratar os indivíduos como fim. A um ser que se move no sentido cada vez mais individualista, opõe-se o dever de ser solidário. A uma realidade objetiva que está nucleada, cada vez mais, pelo interesse privado, se opõe o dever de se preocupar com o interesse público, com o bem comum. A uma lógica que, por exigência da reprodução do capital, caminha sempre mais no sentido da devastação e da degradação da natureza, opõe-se o dever de ter maior respeito pela natureza. E assim por diante. Estamos diante de uma clara visão idealista da problemática dos valores. O que leva a pensar por exemplo, **que se nos conscientizarmos de que temos de ser solidários, justos e pacíficos, o mundo se tornará *ipso facto* solidário, justo e pacífico.**

Isto posto, salta aos olhos a maneira mesquinha, individualista e egoísta com que os indivíduos singulares se relacionam no cotidiano alienado de nossas vidas, contatos sociais eivados de afeto e permeados por um pauperismo subjetivo que decorre do processo de reificação cotidiana da vida mesma dos homens, processo que dilacera a afetividade humana e rebaixa a substancialidade subjetiva do ser aos patamares mais animalescos e bestiais possíveis. A vida humana se torna um desafiante processo de suportar a própria existência<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Não é apenas no âmbito da produção e do acesso à riqueza material que se verifica essa decadência. É na degradação do conjunto da vida humana, na crescente mercantilização de todos os aspectos da realidade social; na transformação de pessoas em meros objetos, e mais ainda, descartáveis; no individualismo exacerbado; no apequenamento da vida cotidiana, reduzida a uma luta inglória pela sobrevivência; no rebaixamento do horizonte da humanidade que leva a aceitar, com bovina resignação, a exploração do homem pelo homem sob a forma capitalista, como patamar mais elevado da realização humana. (TONET, 2005, p. 127)

Lessa (2002, p. 106 grifo nosso) a respeito das novas necessidades e possibilidades postas pelo desenvolvimento do gênero humano, nos esclarece que

O mundo burguês, em suma, ao criar um gênero humano socialmente posto, efetiva a base material indispensável para gênese de valores efetivamente éticos, quais sejam, aqueles que tornam socialmente visíveis as necessidades e possibilidades que dizem respeito à toda humanidade. Contudo, esta articulação objetiva, cotidiana, material, de todos os homens ao mesmo processo histórico é imediatamente fragmentada pelo fato de ter por mediação universal a propriedade privada. É isto que, hoje, torna ontologicamente impossível aos valores éticos adentrarem à nossa vida em escala social. Em outras palavras, **o desenvolvimento do capitalismo coloca a humanidade frente a necessidades e possibilidades que são efetivamente ético-genéricas, contudo enquanto perdurar a regência do capital estas mesmas necessidades e possibilidades só podem comparecer na reprodução social pela mediação das relações de mercado.** Daqui que, se e quando tais necessidades e possibilidades autenticamente genéricas comparecem na vida cotidiana, são sempre miseravelmente reduzidas a possibilidades de negócios, oportunidades de lucro, etc. A vida burguesa cria as bases materiais indispensáveis à gênese de valores éticos e, ao mesmo tempo, é ontologicamente incompatível com a vigência cotidiana desses mesmos valores.

Neste preciso sentido, entendemos que a intensificação da crise dos complexos valorativos posta no mundo burguês possui uma forte base estrutural fincada na crise do próprio capital, pois a reprodução social desta sociabilidade desumana é incapaz de efetivar o atendimento pleno das possibilidades hoje tornadas possíveis aos indivíduos, pois, tendo como mediação ao atendimento destas possibilidades a propriedade privada, se torna impossível socializar tanto as oportunidades como as reais condições de realizar e alcançar escolhas na mundaneidade caótica e imperfeita que rege o metabolismo social do capital.

Assim sendo, entendemos que ética e capitalismo são radicalmente antagônicos, inimigos mortais. Dizendo em outras palavras, a ética que se expressa como um conceito para tentar justificar os princípios burgueses sob a regência do projeto de sociabilidade liberal é, na verdade, um falso socialmente necessário que se manifesta no convencimento dos indivíduos para que tomem determinadas posições teleológicas. Esses pores teleológicos se fundamentam na ideia de que sua vida será tanto melhor quanto maior for minha proximidade com os ideais burgueses. O indivíduo percebe que estar a favor do sistema significa a obtenção de privilégios.

Lessa (2002, p. 108 itálico do autor e grifo nosso) assim se posiciona sobre o moralismo burguês

Quanto mais agudas as tensões sociais, tanto mais abstrato se torna este discurso moralista. **O apelo ao "verdadeiros valores humanos", hoje concentrado na ideia absurda de "solidariedade" entre proprietários privados, intensifica o seu idealismo para "pensar a possibilidade" de uma sociedade "melhor" pela ação de "valores solidários"**. Tal como dizia Marx em *A questão judaica*, tal discurso quando se refere ao "cidadão" esquece que ele é um "burguês" e, quando fala do "burguês" torna sem qualquer efeito prático suas obrigações "cidadãs".

Concordamos com Tonet (2005, p. 4 grifo nosso) a respeito da base material que torna possível a reprodução dos valores éticos na atual forma de sociabilidade

enquanto a base material que rege a vida humana, hoje, for a exploração capitalista do homem pelo homem, **os valores éticos não poderão passar de simples "ideias reguladoras"**. Somente a instauração de uma forma de sociabilidade que tenha como fundamento o trabalho associado<sup>34</sup> (base para a eliminação da exploração do homem pelo homem) poderá permitir a construção de uma autêntica comunidade humana.

Este conjunto dos chamados valores éticos burgueses estão diluídos na reprodução social do mundo burguês e representam a síntese do conjunto de atos singulares dos indivíduos que põem em movimentos posições teleológicas que coadunam com o modo de vida burguês. esses pores teleológicos estão encarnados na totalidade social e exercem demasiada influência nos processos de individuação dos homens.

Todavia, é necessário que os indivíduos sejam suficientemente complexos para atenderem a necessidade de reproduzir o capital movimentando posições teleológicas adequadas a este processo. É neste preciso sentido que o complexo da educação é chamado para sintetizar e iniciar parte do imenso processo de individuação necessário à formação humana do indivíduo pequeno-burguês. Esta função ideológica será cumprida pelo complexo social da educação no modo de produção capitalista também como um falso socialmente necessário, pois estão contidos nos paradigmas educacionais os conhecimentos, competências e habilidades que se constituem como requisitos e critérios para a formação dos formadores e dos indivíduos a serem formados para reproduzir adequadamente a lógica do capital.

<sup>34</sup> Marx (1974, p. 942) *apud* Tonet (2009, p. 11) suscitam, sobre o trabalho associado, que, o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho.

Dizendo em outras palavras, estamos tratando aqui precisamente da formação humana do indivíduo pequeno-burguês, um indivíduo possuidor de princípios que coadunem com todo o metabolismo social da sociabilidade contemporânea, um indivíduo cujos saberes apontem, em última instância, para a cidadania burguesa como ideal último e desejável de desenvolvimento humano, ou, em outras palavras, o homem, ou cidadão, de bem.

Desta forma, entendemos que, no capitalismo contemporâneo, o conjunto de valores, competências e habilidades que compõem os saberes atitudinais que se constituem como conhecimentos instrumentais, pragmáticos, de uso imediato e contextualizado, que permeiam sobremaneira as políticas das reformas educacionais nos Estados das economias periféricas do capital, e que tem por intuito tornar o complexo social da educação mais eficiente ao metabolismo do capital, serão compostos pelas qualidades que a totalidade social imprime nos complexos responsáveis pelo processo de individuação do ser.

O conjunto de valores necessários à reprodução do processo produtivo capitalista imprime uma importante tendência nos complexos sociais que compõem as teleologias secundárias, a saber, as qualidades subjetivas necessárias a reprodução do capital pautadas na ideia do cidadão empreendedor, do sujeito circunscrito em sua individualidade que aprende a dar respostas pragmáticas a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e seletivo.

Na periferia do capital, os complexos sociais do Direito e do Estado, atendendo a demandas do setor produtivo, que tem seu momento predominante no complexo social da economia, realizam suas reformas na estrutura legislativa que rege a educação estatal sob parcerias com o setor privado e com organizações não governamentais no intuito de prover não somente o conhecimento e o pessoal necessário ao processo produtivo em expansão, mas todo o quadro de valores que legitimam a atual sociabilidade e que mascaram a alternativa de mudança radical de um sistema cujo objetivo é formar indivíduos devidamente educados e condicionados a reproduzir um ambiente de dominação estrutural que é encarado como natural e imutável.

É precisamente disto que estamos a dissertar, o complexo social da economia solicita da reprodução social, indivíduos cada vez mais complexos capazes de realizar escolhas de modo a dar prosseguimento ao processo de reprodução do capital, os complexos do Direito e do Estado regulamentam e legitimam a reorganização jurídica em

que os processos de individuação ocorrerão para formar indivíduos capazes de reproduzir e se inserir na nova estrutura produtiva. Este processo se expressa na reforma estatal dos estados neoliberais das economias periféricas do capital.

Desta forma, a educação, sob o domínio do projeto liberal-burguês, passa a ter um caráter utilitarista, pois a força de trabalho humana é epistemologicamente entendida como capital, reduzindo o homem a um simples objeto com habilidades e competências supostamente úteis ao processo produtivo. É, portanto, a partir do conjunto de considerações anteriormente expostas que surge a ideia da educação como solução para as desigualdades econômicas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a crise do capital inaugura uma nova fase na expansão do metabolismo social do capitalismo. Os complexos sociais que lidam com a articulação direta ou indireta do conjunto sistematizado que constitui o arcabouço ideológico da conservação de mundo intensificam sua ação na vida dos indivíduos que, na ausência de alternativas concretas capazes de subverter ainda que momentaneamente o cotidiano alienado do capital, aceita a conformação de mundo posta na ordem do dia pela reprodução social do capital.

Ainda, a história nos mostra que nunca houve um período em que os indivíduos enfatizassem tanto a ideia de construção de um mundo definitivamente ético. A expressão mais empiricamente constatável na realidade é o individualismo exacerbado, o caráter imensamente pragmático e reificado da vida cotidiana, o imediatismo e o cinismo moral que possuem, na reprodução social da vida material dos homens, um solo fértil para se difundir e se desenvolver.

A incompatibilidade entre ética e capitalismo salta aos olhos, assim como a tentativa de tornar o metabolismo social do capital mais humano que está nos conduzindo ao maior nível de imediaticidade no que se refere a compreensão das leis históricas que compõem o movimento do real.

Ainda, podemos notar de forma empiricamente constatável que quanto mais a crise do capital se intensifica, mais se consegue perceber o crescimento da ilusão neoliberal de que tudo depende apenas do indivíduo, a crise é entendida como uma oportunidade de realizar os interesses dos indivíduos mediado pela justa forma de constituição do mercado que, pela síntese das ações individuais que buscam seus interesses privados, traria a paz e harmonia social.

A crise não é entendida como o esgotamento e exaustão das possibilidades individuais de desenvolvimento, a crise é compreendida como um novo período onde os indivíduos poderão buscar e encontrar caminhos novos de ascensão social. Onde o tolo vê problema, o sábio vê oportunidade, diria um bom burguês dos tempos presentes.

Cada vez mais as desigualdades sociais são vistas como naturais, o destino do indivíduo depende dele mesmo, sua vida é vista de forma cada vez mais autônoma, seu fracasso na vida é visto como fruto de seu pouco empenho na justa e perfeitamente fluida estrutura social mediada pela mão invisível do mercado.

Neste imperfeito e caótico cotidiano o indivíduo inteiro se encontra diante da totalidade de complexos sociais que estão mesclados e pouco diferenciados em sua prática. A explicação de mundo ocorre pela interferência da síntese das diversas experiências que o indivíduo passa, tentando associar as formas socialmente esperadas de respostas sociais ao que de imediatamente útil a vida lhe exige.

Ainda, a explicação de mundo que expressa a tendência geral posta na totalidade social do sistema do capital é a de que a ferramenta essencial que possibilita o indivíduo obter sucesso nos objetivos que almeja é, nada mais nada menos que, o grau de apropriação do conhecimento que permite realizar determinada atividade social.

Sendo o conhecimento a categoria fundamental para que o sujeito transite entre as distintas classes sociais que compõem o sistema, o complexo social da educação surge aqui como uma impostação metodológica que nos mostra o caminho para analisar os fenômenos em evidência nesta dissertação, a saber, a negação do conhecimento, a alteração do perfil docente, a difusão de uma ideologia que permite a conservação do mundo burguês, a mudança dos paradigmas que orientam os sistemas educacionais globais e a reverberação disto tudo nas políticas e reformas estatais na educação.

Neste preciso sentido, a educação é vista no período de crise do capital como o mais novo campo de luta onde o indivíduo batalha para vencer na vida. A apropriação do conhecimento é o fator fundamental para vencer as adversidades do novo período de desemprego crônico aberto pela crise. A ampliação não apenas da influência do setor privado sobre o contexto educacional, mas de sua capacidade de controlar e ditar as tendências gerais que norteiam o ensino e a pesquisa é certamente um fato que não devemos deixar de mencionar aqui.

Ainda, junto ao mesmo tempo em que o setor privado ganha espaço de atuação no contexto educativo e impõe de forma cada vez mais intensa a agenda burguesa de formação do indivíduo, aumenta a influência do pensamento filosófico pós-moderno, que reverbera na consciência dos indivíduos, no método educativo, no perfil docente e nos paradigmas educativos do período de crise estrutural do capital.

A respeito da reverberação do pensamento pós-moderno na educação, concordamos com Arce (2005, p. 48 *itálico da autora*) quando afirma que

A este quadro caótico articula-se o universo ideológico pós-moderno com seu irracionalismo, negando a continuidade temporal, a história, a universalidade. A realidade passa a constituir-se por diferenças, alteridades, subgrupos com subculturas e micropoderes invisíveis que disciplinam e regulam a vida social

(CHAUÍ, 1993, pp. 22-23); a subjetividade toma o lugar da objetividade e, mergulhando em si mesmo, o indivíduo torna-se incapaz de perceber o conjunto de medidas e ideias que regem o cotidiano. O pós-modernismo acaba por reforçar o individualismo cego exacerbado apregoado pelas políticas neoliberais. Nesse contexto pós-moderno de morte da razão, avulta aos indivíduos a ideia de que o presente é contínuo, sem rupturas, sem lutas, sem *slogans*, levando a realidade à total fragmentação impossível de ser apreendida em sua totalidade (FREDERICO, 1997). Também analisando o ideário pós-moderno, Evangelista (1997, p. 24) mostra que, nele, ciência, verdade, progresso e revolução cedem lugar “à valorização do fragmentário, do macroscópico, do singular, do efêmero, do imaginário”. Retirando-se o sentido da história o futuro deixa de ser preocupação para os indivíduos, que, mergulhados no cotidiano fragmentado, trocam grandes lutas da humanidade por “pequenas lutas”, transformações particularizadas de cotidianos particularizados, “o imediato toma o lugar do mediato”, e o ser humano perde a noção de humanidade.

Neste conturbado cenário descrito por Arce, a educação é agora uma forte ferramenta que difunde a concepção de mundo burguesa, os valores universais tidos como cruciais para a paz e a harmonia social mediadas pelo intocável Deus mercado. A consequência disto, já evidenciada por nós nos capítulos anteriores, é a fragmentação e a negação do conhecimento acumulado historicamente pelo conjunto da humanidade em detrimento de receitas prontas e fórmulas a respeito da manipulação da informação difusa na cotidianidade caótica.

Ocorre que esta cotidianidade caótica e imperfeita é extremamente rica em determinações e é também um solo fértil para a atuação dos diversos complexos sociais que compõem a totalidade das objetivações ricamente constituídas na atividade social do mundo humano. Entre estes tais complexos está a educação que, em dependência ontológica e autonomia relativa em relação à protoforma do ser, induz os indivíduos a tomarem determinadas posições teleológicas a partir da apropriação de um conjunto sistematizado de informações elaboradas no decorrer da atividade humana de aproximação constante do real.

Com efeito, este complexo educativo que se constitui de atividades de repasse do conjunto sistematizado de conhecimentos possui em seu âmago a reverberação do complexo social da ideologia, isto é, uma atividade que sempre tem uma intenção política, uma orientação ideológica. A atividade educativa, portanto, nunca é neutra, ela sempre atende determinados interesses.

Como classe dominante, a burguesia possui o a hegemonia da explicação de mundo e esta hegemonia tende a se intensificar nos tempos de crise. Esta explicação de mundo será realizada nos mais diversos complexos sociais que compõem a totalidade

social, tendo na educação uma peculiaridade muito interessante, a saber, a possibilidade de repassar uma complexa agenda política através do controle e avaliação da atividade dos sistemas educativos.

É neste preciso sentido que o nosso objeto foco de pesquisa surge como um dos elementos necessários para dar prosseguimento a esta agenda burguesa, a saber, a sistematização do arcabouço ideológico necessário ao processo de induzir os indivíduos a optarem pela conservação do mundo tal qual como ele é.

Ainda, nosso objeto específico tem a função de mensurar os resultados compatíveis com os planos futuros da burguesia internacional de dar prosseguimento ao projeto de reestruturação produtiva do mercado, fornecendo os conhecimentos necessário ao reajustamento do indivíduo à chamada vida moderna.

As consequências sociais desta adaptação à chamada vida moderna é, como já aqui exposto, a equiparação da realidade do aluno ao seu cotidiano alienado. O aluno não mais deve se apropriar de conhecimentos acumulados porque a maior parte deles já estão disponíveis na internet e portanto não são mais necessários à sua prática social, ao seu cotidiano, ele deve aprender apenas os conhecimentos estritamente necessários e imediatamente úteis ao seu modo de vida, ao seu contexto local.

Para tanto, o ensino deve mudar sua estrutura, deixar de ensinar conteúdos e passar a ensinar ao aluno um método de manipulação da informação. A este respeito, argumenta Arce (2005, p. 51) que

O ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno. A educação é uma prática social da mesma forma que a família, o clube, mas é artificial por tentar impor ao aluno “conteúdos” que estão fora do seu mundo ignorando os conhecimentos que ele possui. Isso deve ser eliminado.

O complexo educativo deixa de ser entendido como elemento ontológico capaz de enriquecer subjetivamente e desenvolver as potencialidades formativas do indivíduo para ser compreendido como uma forma de fazer o indivíduo se conformar com o mundo já posto e buscar as ferramentas necessárias para se adaptar a este mundo, reiteramos, necessariamente imutável.

Este movimento de mudança do complexo educativo exige mudanças estruturais importantes a serem feitas no nível cognitivo dos indivíduos. Dentre estas mudanças citemos aqui o maior desdobramento estrutural em todas elas, a saber, a

reconfiguração do papel do Estado na administração da educação. Este desdobramento reflete o grau de influência de nosso objeto de pesquisa, o PISA, que se mostra como um dos mecanismos avaliação e controle do complexo educativo em nível global.

Este mecanismo de avaliação e controle da educação contém o reflexo da submissão dos estados ao complexo conjunto de políticas públicas dos organismos internacionais, que entende o valor dos financiamentos como diretamente proporcional ao grau de desempenho nos exames de avaliação internos e externos, isto é, uma compreensão concorrencial e meritocrática que reflete também o modelo de gestão empresarial aplicado à educação.

O desdobramento desta nefasta consequência na educação é que os países periféricos não conseguem nem adaptar suas políticas públicas às suas reais necessidades e especificidades locais nem tampouco conseguem se libertar da dependência econômica e política dos países que possuem protagonismo global nas principais áreas da produção de capital, a saber, o complexo da indústria, o complexo militar, o complexo petroquímico e o complexo tecnológico.

Neste sentido, argumentamos que o PISA se afirma como um dos elementos de continuação do Movimento de Educação para Todos, dando prosseguimento à agenda da burguesia internacional que pretende mensurar, avaliar e controlar os paradigmas globais que norteiam a educação mundial, impondo neste processo seu modo de pensar tipicamente individualista, concorrencial e meritocrático, que expressa a mesquinhez do pensamento humano.

O conteúdo desta avaliação externa orienta os sistemas educacionais e reconfigurarem a estrutura estatal que legisla a educação, modificando suas políticas públicas no intuito de buscar proximidade com os países da metrópole do capital, países estes que já possuem condições materiais objetivas de obter avanços educacionais devido ao rico campo de possibilidades que a intensificação da extração de mais valor dos países periféricos lhes proporcionou no período concorrencial do capital.

Todavia, a ativação dos limites absolutos do capital iniciada pela sua crise estrutural não mais permite que as condições de outrora se manifestem nos tempos presentes, o que faz com que os países periféricos percam décadas em planejamento estratégico estatal e aumentem os números do endividamento público na incessante busca por uma educação de qualidade nos moldes burgueses já estabelecidos nos países da metrópole do capital.

Os tempos presentes são marcados pela forte presença do desemprego crônico, pela flexibilização, avaliação e controle da atividade do trabalho, pela impossibilidade de deslocar as consequências da crise para outros complexos ou outros países e principalmente pelo notório esgotamento das possibilidades de reforma do sistema do capital. As condições aqui expostas não permitem que o capital forneça algum tipo de chance ou possibilidade de ascensão econômica dos países periféricos devido ao fato de o próprio sistema já ter alcançado a exaustão dos desdobramentos de seus limites sociais, econômicos e políticos.

Com efeito, as condições materiais de existência atuais não permitem que os indivíduos possam alcançar o pleno atendimento de suas potencialidades, tampouco lhes permitem o mínimo necessário para compreender a complexa, caótica e rica teia de relações sociais que compõe o sistema do capital, isto porque é da própria essência do capital não permitir que os indivíduos tenham acesso ao conjunto sistematizado de leis que movimenta o real como requisito necessário à manutenção do atual estado de coisas.

Esta apropriação dos elementos necessários ao entendimento do real, entendemos, não é feita apenas pelo complexo educativo, todavia, a autonomia relativa desta porção do real permite que se modifiquem as circunstâncias no intuito de criar condições de possibilidades que induzem os indivíduos a se posicionarem de forma anticapitalista diante das alternativas que encontram em seu cotidiano caótico. É precisamente nesta ação de escolha capaz de modificar circunstâncias que entendemos ser possível ao indivíduo se apropriar minimamente de elementos mais ricos de compreensão dos problemas presentes no sistema do capital.

Outrossim, os trabalhadores, para emanciparem a humanidade do trabalho assalariado, não possuem alternativa a não ser iniciar o processo de definhamento do atual modo de produção que obnubila o atendimento das plenas capacidades de desenvolvimento do ser hoje tornadas possíveis. Para tanto, reiteramos, é necessário compreender a estrutura social posta e analisar suas complexas relações causais, identificando pontos de resistência, elementos de continuidade e ruptura que nos permitem dar respostas novas aos problemas que hoje parecem insolúveis. É precisamente estas novas respostas que desencadeiam uma forma preliminar, uma forma gênese dos novos valores que defendemos em uma sociedade emancipada do trabalho.

Por fim, se é verdade que em Marx o comunismo é a superação do atual estado de coisas, é também verdade que esta superação exige metodologicamente mediações que

se constituem no cotidiano presente. Se é verdade que em Marx os homens não fazem a história como querem, mas apenas com as condições herdadas do passado, é também verdade que as condições passadas trazem consigo as bases para superação delas próprias inscritas como possibilidade. É neste preciso sentido que afirmamos que a possibilidade de superação do capital já está inscrita devido ao seu próprio desenvolvimento e complexificação, isto é, já possuímos as condições suficientes para tornar a vida humana emancipada do trabalho assalariado, da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6 ed. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ARAÚJO, L. B. de C. Notas sobre a contribuição da categoria trabalho no processo de investigação e exposição. *In*: JIMENEZ, S.; SOARES, R.; DO CARMO, M.; PORFÍRIO, C. (Orgs.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007. p. 97-106.
- ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62.
- BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. **Trabalho educação e formação humana frente à necessidade histórico da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BELL, D. **Les contradictions culturelles du capitalisme**. Paris: Erreus Perimes Presses Universitaires de France, 1979.
- COSTA, G. M. **Serviço social em debate**: ser social, trabalho, ideologia. Maceió: EdUFAL, 2011.
- COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CSAPÓ, B.; FUNKE, J. **The nature of problem solving**: using research to inspire 21st century learning. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273955-en>>. Acesso em: 1 jun. 2018.
- DRUCKER, P. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- DRUCKER, P. **A revolução invisível**: como o socialismo fundo-de-pensão invadiu os Estados Unidos. São Paulo: Pioneira, 1977.
- DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

- DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DELORS, J. **Um tesouro a descobrir**: relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FRERES, H. **A emergência do conhecimento como paradigma econômico e produtivo no contexto de crise do capital**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2013. 201f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.
- GONÇALVES, R. M de P.; MORAES, B. M.; JIMENEZ, M. S. O trabalho como fundamento onto-histórico do ser social: lineamentos teóricos de Marx a Leontiev. In: SANTOS, D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCEG / Fortaleza: EdUECE, 2012. p. 60-74.
- GOMES, V. C. **Formação do professor no contexto da crise estrutural do capital**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.
- GOMES, V. C. Teoria da complexidade e formação docente: primeiras aproximações. In: JIMENEZ, S.; SOARES, R.; DO CARMO, M.; PORFÍRIO, C. (Orgs.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007. p. 195-212.
- HELLER, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é o PISA?** Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. **Exemplos de questões do PISA**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/exemplos-de-questoes-do-pisa>>. Acesso em: 4 jun. 2018.
- JIMENEZ, S. V.; COSTA, F. J. F.; MORAES, B. M.; SEGUNDO, M. D. M.; GONCALVES, R. P.; JOVINO, W. K. M.; BRAGA, S. A. C. A ontologia marxiana e a

pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. *In*: THERRIEN, S. M. N.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. 1 ed. Fortaleza: EDUECE, 2011. p. 151-168.

JIMENEZ, S.; CARMO, M.; LIMA, M. F. Por uma leitura onto-marxista de Vigotski e seus desdobramentos na relação trabalho-educação. *In*: JIMENEZ, S.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 232-264.

JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Rev. Cad. Educ.**, Pelotas, v. 1, n. 28, p. 119-137, 2007.

JIMENEZ, S.; SOARES, R.; CARMO, M.; PORFÍRIO, C. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE, 2007.

JIMENEZ, S.; OLIVEIRA, J. L.; SANTOS, D. **Marxismo, educação e luta de classes**: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE, IMO e SINTSEF, 2008.

KRUPPA, S. M. P. **O banco mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. São Paulo: ANPED, 2001.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do banco mundial para "alívio" da pobreza. 1998. 134f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LESSA, S. Trabalho e sujeito revolucionário: a classe operária, parte IV, trabalho e trabalho em saúde. *In*: MATTA, G. C.; LIMA, J. C. F. **Estado, sociedade e formação profissional em saúde**: contradições e desafios em 20 anos de SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / EPSJV, 2008. p. 249-312.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

LESSA, S. **Mundo dos homens**. São Paulo: Boitempo, 2002.

LESSA, S. Marxismo e ética. **Rev. Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 104-109, 2002.

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

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, S.; TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

- LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. Educação, reprodução social e práticas educativas. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 4., 2010, São Cristóvão, **Anais...** Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2010. p. 1-12.
- LIMA, M. F. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p.73-94. 2011.
- LIMA, M. R. PRONATEC, programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego: uma crítica na perspectiva marxista. **Rev. Eletr. RET**, Marília, v. 1, n. 11, p. 1-16, 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 1-18, 1978.
- LUKÁCS, G. Il lavoro. *In: LUKÁCS, G. Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. p. 11-131.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACENO, T. E. **Educação, universalização e capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.
- MARX, K. **O método da economia política**. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 1997.
- MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política: livro I o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.
- MARX, K. **Manifesto do partido comunista**. 2 ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2008.
- MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Rev. Out.**, São Paulo, v. 2, n. 4., p. 7-15, 2000.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: Rumo a uma teoria de transição. 1 ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAES, B. M. O estatuto ontológico da obra marxiana: pensando em Chasin. *In: JIMENEZ, S.; SOARES, R.; DO CARMO, M.; PORFÍRIO, C. (Orgs.). Contra o*

**pragmatismo e a favor da filosofia da práxis:** uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007. p. 81-96.

MORAES, B. M. **As bases ontológicas da individualidade humana e o processo de individuação na sociabilidade capitalista:** um estudo a partir do livro primeiro de o capital de Karl Marx. 2007. 160f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

MORAES, B. M.; AYRES, N.; TERCEIRO, E.; JIMENEZ, S. A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. **Rev. Eletr. Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 36-47, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NETTO, J. P. **Lukács e a crítica da filosofia burguesa.** Lisboa: Editora Seara Nova, 1978.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **PISA 2009 results:** what students know and can do, student performance in reading, mathematics and science. Paris: OECD Publishing, 2010. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>> Acesso em: 2 mar. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **Summary in description of the seven levels of proficiency in science in PISA 2015.** Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/summary-description-seven-levels-of-proficiency-science-pisa-2015.htm>> Acesso em: 21 jun. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **PISA 2015:** PISA result in focus. Paris: OECD Publishing, 2016a. Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **PISA 2015 results (volume I):** excellence and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2016b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>> Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **PISA 2015 results (volume II):** policies and practices for successful schools. PISA: OECD Publishing, 2016c. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **PISA 2015 results (volume III):** students' well-being. PISA: OECD Publishing, 2016d. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/97892642273856-en>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **PISA 2015 results (volume IV): students' financial literacy.** PISA: OECD Publishing, 2016e. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/97892642270282-en>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **Scientific question categories.** PISA: OECD Publishing, 2017a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/test/scientific-question-categories.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATIONS AND DEVELOPMENT. **PISA governing board.** PISA: OCED Publishing, 2017b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/contacts/pisagoverningboard.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PINASSI, M. O.; LESSA, S. **Lukács e a atualidade do marxismo.** São Paulo; Boitempo, 2002.

RABELO, J.; SEGUNDO, M.; FRERES, H. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. *In*: JIMENEZ, S.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos.** Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-60.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 20 ed. Pretópolis: Vozes, 2009.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOS, D.; COSTA, F. O trabalho como princípio da sociabilidade humana: a arte e a educação em debate. *In*: SANTOS, D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital.** Campina Grande: EDUFCEG / Fortaleza: EdUECE, 2012. p. 90-109.

SCHAFF, A. **A sociedade informática.** São Paulo: Editora UNESP/Brasiliense, 1991.

SOARES, M. C. C. Banco mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASE, L.; WARDE, M. J.; HADDAD., S. (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-38.

SILVA, R. R.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M. A concepção onto-marxista do ser social: elementos de compreensão. **Rev. Eletr. Arma da Crítica,** Fortaleza, v. 1, n. 2, p.48-61, 2010.

SINDEAUX, R. B. Políticas do banco mundial para a educação e suas implicações para a formação docente. *In*: SANTOS, D.; ALENCAR, M. C. F.; SINDEAUX, R. B. (Orgs.). **Sociedade ciência e sertão: reflexões sobre a educação cultura e política.** Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 215-234.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

SAUL, P. R. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 230-273, 2004.

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

TOFFLER, A. **Previsões e premissas**. Rio de Janeiro: Record, 1983.

TOFFLER, A.; TOFFLER, H. **Riqueza revolucionária**: o significado da riqueza no futuro. São Paulo: Futura, 2007.

TOFFLER, A.; TOFFLER, H. **Criando uma nova civilização**: a política da terceira onda. Rio Janeiro: Record, 1995.

TONET, I. **Sobre o socialismo**. Curitiba: HD Livros Editora, 2002.

TONET, I. **Em defesa do futuro**. Maceió: EdUFAL, 2005.

TONET, I. **Lukács**: Trabalho e emancipação humana. Maceió, 2009. Disponível em: <[http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS\\_trabalho\\_e\\_emancipacao\\_humana.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS_trabalho_e_emancipacao_humana.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2017.

TONET, I. **Método científico**: Uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.