



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

**MARIA GORETE RODRIGUES DE AMORIM**

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO OU PARA A FORMAÇÃO HUMANA: A  
PROPOSTA EDUCACIONAL DO CAPITAL PARA TRABALHADORES JOVENS  
MATERIALIZADA NO PROJOVEM**

**FORTALEZA**

**2017**

**MARIA GORETE RODRIGUES DE AMORIM**

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO OU PARA A FORMAÇÃO HUMANA: A  
PROPOSTA EDUCACIONAL DO CAPITAL PARA TRABALHADORES JOVENS  
MATERIALIZADA NO PROJÓVEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Edna de Lima Bertoldo

FORTALEZA

2017

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)

---

A544 Amorim, Maria Gorete Rodrigues de.

Educação para o trabalho ou para a formação humana : a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no ProJovem / Maria Gorete Rodrigues de Amorim. – 2017.  
187 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

Coorientação: Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. ProJovem. 4. Formação humana. 5. Trabalhadores. I. Título.

CDD 370

---

**MARIA GORETE RODRIGUES DE AMORIM**

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO OU PARA A FORMAÇÃO HUMANA: A  
PROPOSTA EDUCACIONAL DO CAPITAL PARA TRABALHADORES JOVENS  
MATERIALIZADA NO PROJOVEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 09/06/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Edna de Lima Bertoldo (Co-Orientadora)  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

---

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Mendes Segundo  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus filhos Chiara e Davi, as maiores razões da minha existência.

A Ivânio meu companheiro amável, que esteve presente em todos os momentos da trilha.

Aos meus pais Amara e Sebastião (Baixa), que tenho a alegria de continuar aprendendo com seus exemplos de vida e sabedoria.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus amados filhos Chiara e Davi, às minhas irmãs Betânia, Cristina e Fátima, aos meus pais Amara e Sebastião e aos queridos sobrinhos pela solidariedade em todos os momentos, o afeto verdadeiro, a compreensão nos momentos em que foi necessário abrir mão da convivência e pela certeza de que compartilham dessa conquista com imensa alegria.

Agradeço imensamente à Ivânio meu amado companheiro. Sua companhia nas idas e vindas de Alagoas ao Ceará, a solidariedade constante, a dedicação e a compreensão sem medida em todas as circunstâncias, são de valor imensurável.

À Susana Jimenez, pela experiência ímpar e o privilégio de tê-la como orientadora. Com Susana aprendi uma grande lição, é possível ser generoso com os orientandos sem perder de vista o necessário rigor teórico. Esse agradecimento extrapola o campo da orientação de uma Tese, que foi marcado por valiosos encontros de aprofundamento teórico e compromisso recíproco com a pesquisa. Agradecemos principalmente pelos momentos de convivência, pela amizade construída e pela oportunidade de aprender, que empenhar-se na formação de indivíduos, na perspectiva da ontologia marxiana, também é militância revolucionária. Estarei sempre aprendendo com essa grande mestra.

À Edna Bertoldo, pela permanente disposição de participar do meu processo de formação, na condição de Co-Orientadora no Mestrado e Doutorado. Pelo incentivo e apoio quando soube da minha escolha em participar da seleção de doutorado no Ceará. Pelas valiosas contribuições à produção da Tese, tanto em pareceres escritos de forma criteriosa apresentados por ocasião das Bancas Avaliadoras (Qualificação), quanto na condição de Co-Orientadora. Acima de tudo, pelo exemplo de pessoa humana e compromisso com a formação de graduandos, mestrandos e doutorandos em educação na Universidade Federal de Alagoas, na perspectiva do marxismo ontológico. Foi quem me apresentou Lukács. Minha mestra desde 2003.

À Valdemarin Coêlho (Mário), por fazer parte da Banca Avaliadora desde a primeira qualificação, com valiosas contribuições ao desenvolvimento da Tese, mas também pelo acolhimento, convivência e interações em momentos de estudos e discussões teóricas, no decorrer dos dois anos que participamos de forma efetiva da Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes.

À Maria das Dores Mendes Segundo, que também faz parte da Banca Avaliadora desde a primeira qualificação, pelas valiosas contribuições ao desenvolvimento da produção, disponibilizadas em pareceres escritos de forma criteriosa e sem economia de palavras, inclusive de elogios. Agradeço pelo acolhimento e amizade.

À Derivaldo Gomes dos Santos que aceitou de imediato compor a Banca de Defesa. Muito grata pela generosidade, também demonstrada pela disposição em nos acolher em sua casa.

Aos que fazem parte da Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes (FACED/UFC) e Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE), agradecemos pelos inúmeros momentos de estudos e discussões que muito contribuíram para análise do objeto de pesquisa, também pela aguerrida militância para manter esse espaço de estudos dos fundamentos da ontologia marxiana-lukacsiana, oportunizando a muitas pessoas de diversos lugares do país, a continuidade do processo formativo em cursos de mestrado e doutorado em educação, e conseqüente desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da emancipação humana. Agradecemos ainda pelo acolhimento, solidariedade, amizade e convívio.

Aos professores da disciplina Marxismo, Educação e Luta de Classes, Mário, Osterne, Das Dores, Jackline, Ruth e Susana, pelas valiosas contribuições teóricas.

À Escolástica e Pedro, uma aproximação iniciada em 2013 que se transformou em amizade. Agradeço pela companhia em diversos momentos em que a presença de um amigo é imprescindível, pelos momentos de alegria compartilhados e pelas prazerosas tardes de estudos filosóficos, numa tentativa de suprir algumas lacunas deixadas, não por acaso, pela educação burguesa em nosso processo formativo, especialmente em filosofia e história.

À Diego, pela gentileza em traduzir o resumo da Tese, tanto apresentado no texto da segunda qualificação, quanto da defesa.

Aos professores do Colegiado de Pedagogia UFAL *Campus* Arapiraca, especialmente às professoras Tereza, Neila, Sarah e o professor Ricardo pela solidariedade docente, bem como às professoras Lívia, Carol e Rosimeire, por assumirem às atividades docentes de minha responsabilidade durante o período de afastamento legal.

Ao grupo Educação, Marxismo e Ontologia – EMO/UFAL *Campus* Arapiraca, pela realização de estudos que contribuíram decisivamente para a fundamentação do projeto, também pelo

incentivo e apoio para que participássemos da seleção de doutorado na Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes - PPGEB-UFC, em 2013.

À Aline, Edna e Luciano, por terem sido as primeiras pessoas a fazerem leitura e revisão do projeto da Tese que ora é defendida.

Aos estudantes de licenciaturas da UFAL *Campus* Arapiraca, filhos de trabalhadores e trabalhadoras, cujas atividades são desenvolvidas, predominantemente, na agricultura, no comércio, mercado informal, ambientes domésticos, serviços terceirizados e órgãos públicos. Minha gratidão à compreensão dispensada, principalmente no período em que tivemos que conciliar atividade docente e curso de doutorado.

Ao coletivo do Instituto Lukács pelas publicações dos últimos cinco anos. A publicação de mais de trinta obras, sem fins lucrativos, embasadas nos fundamentos de Marx, Lukács e Mészáros, tem possibilitado a muitos estudantes de graduação e pós-graduação o acesso a conhecimentos que aprofundam diversas categorias do campo do marxismo ontológico e contribuem, não somente para fundamentar pesquisas acadêmicas, mas para a compreensão de questões atuais do modo de reprodução do capital na totalidade do processo de reprodução do ser social. Muito grata também pela compreensão dos associados, especialmente do núcleo de Maceió, que muito pouco contaram com minha colaboração nos últimos quatro anos.

Ao grupo de estudo da Ontologia, especialmente à Sérgio Lessa, pela oportunidade do estudo imanente da Ontologia de Ser Social. Os encontros realizados nos últimos dois anos resultaram em maior compreensão de fundamentos da ontologia lukacsiana-marxiana, necessários à análise do objeto e desenvolvimento da Tese.

À Tânia Moura, por ter sido a mediadora da interação com Edna Bertoldo no mestrado e uma das maiores incentivadoras da minha vinda para o Ceará. Sempre acreditou que eu deveria buscar a orientação de Susana, a quem admira e respeita.

Aos queridos Severino Amorim (Tio Bil), Betânia, Lara, Fernando e Gustavo, pelo acolhimento, convivência familiar, afeto e solidariedade. Vocês não permitiram que sentisse solidão um só momento, isso foi fundamental.

Aos amigos-irmãos Ana Kecé, Renilda, Severino, Lúcia, Soninha, Carmen, Eneide, Marildes, Ivana e mais alguns de Arapiraca-AL, pela solidariedade em todos os momentos.



Aos amigos Edna e Ronaldo, pelo apoio, companheirismo e solidariedade em inúmeras situações, além dos momentos de prazeroso convívio, que ajudaram a descansar a mente e recuperar energias necessárias à continuidade.

Às amigas Luana, Bruna, Talita e Márcia, pela vizinhança solidária e alegre em Fortaleza.

À todas as pessoas que no decorrer do caminho, de alguma forma contribuíram para que tivéssemos condições objetivas necessárias à realização desse momento.

“A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho.”

(Karl Marx)

## RESUMO

A presente tese teve por objetivo analisar, à luz do marxismo ontológico, a distinção existente entre a educação para o trabalho, materializada no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) e a educação para a formação humana. A escolha do referido Programa para análise não foi feita arbitrariamente, visto que, dentre outros destinados à educação da juventude para o trabalho, este se constitui como um dos mais multifacetados e reveladores da ação reducionista do Estado burguês em função dos interesses do capital. Neste contexto, questionou-se: em que consiste, numa perspectiva ontológica, a distinção entre educação para o trabalho do Estado burguês e a educação para a formação humana? No atual contexto, fez-se necessário uma análise crítica da ação educacional do Estado, que desvelasse a essência do projeto de educação para o trabalho do capital, destinado a jovens pobres e desempregados e considerados em situação de vulnerabilidade social. O método empregado no caminho da pesquisa foi o ontológico histórico-social, com o objetivo de capturar a essência do objeto, e analisar criticamente os limites impostos pelo capital à formação da classe trabalhadora. A pesquisa se constituiu de estudo bibliográfico e análise documental. Em termos de pesquisa bibliográfica, busca-se a apreensão da natureza ontológica da relação entre trabalho, educação e formação humana tomando como base fundamentos ontológicos em Marx e Lukács; apresentando alguns elementos importantes para a recuperação histórica da educação nas sociedades de classes a partir de Ponce, Pistrak e Saviani; finalmente, abordando a questão da educação para o trabalho no Estado burguês a partir de Marx e Mészáros. Quanto à pesquisa documental, desenvolve-se uma análise crítica do ideário de educação encontrado no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010), e dos objetivos do ProJovem. Conclui-se que o projeto de educação do capital, executado pelo Estado burguês para a classe trabalhadora, distancia-nos cada vez mais das possibilidades de escolha pelo desenvolvimento de um processo educativo da juventude pobre na perspectiva da formação humana. A saída encontrada pelo capital - em era de crise estrutural e desemprego estrutural - para países com uma imensa massa da juventude pobre, não é apenas educar a força de trabalho para ser vendida ao capitalista, mas também preparar para o empreendedorismo individual, induzindo à conformação com o desemprego e submissão ao subemprego no mercado informal.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação. ProJovem. Formação humana. Trabalhadores.

## ABSTRACT

The present thesis aims to analyze, in the light of ontological Marxism, the distinction between the education for work of the Bourgeois State, as spelled out in the “*Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem - Urbano*” (National Program for Youth Inclusion: Education, Qualification and Community Action) and the education for human formation. The selection of the above mentioned Program was not arbitrary, but based on the fact that, among other programs directed to youth education for work, *ProJovem* represents one of the most multifaceted and revealing actions of the Bourgeois State in favor of the capital. In this context the following question arises: from an ontological perspective, what is the distinction between education for work and education for humane formation? Under the current circumstances, it is necessary to critically analyze the State action as it refers to education, to reveal the essence of the capital’s educational project addressed to the poor and unemployed youth which is said to be in a condition of vulnerability. The method chosen to trail this research is of an ontological and socio-historical nature, aiming to capture the essence of the subject, and, thus, explore the limits imposed by the capital to the formation of the working class. The research is developed through bibliographical review and documental analysis. In terms of the bibliographical research, we attempt to apprehend the ontological nature of the relation between labour, education and human formation in accordance with Marx (2007, 2013, 2015) and Lukács (2013); retrieving, with the support of Ponce, Pistrak and Saviani, some important elements related to the history of education in the context of class societies; and, finally, approaching the question of education for work in the Bourgeois State, from the point of view of Marx and Mészáros. As for the documental research, we developed a critical analysis of the educational ideology expressed in the Global Monitoring Report on Learning and Education for Adults (UNESCO, 2010) and the objectives of the *ProJovem* Program. We conclude that the capital’s project of education, executed by the Bourgeois State, for the working class distance ourselves ever more from the possibilities of choice for the development of an educational process in the perspective of human formation. The capital’s solution – in a time of structural crisis and structural unemployment – for countries with a huge number of poor youngsters, is not only to educate the labour force to be sold to the capitalist, but also to prepare for the individual entrepreneurship, inducing the conformation with unemployment and submission to the underemployment in the informal market.

**Keywords:** Labour. Education. *ProJovem*. Human formation. Workers.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PIAAC	Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
SNF	Seminário Nacional de Formação de Educadores da EJA
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>O trabalho e o salto ontológico do ser natural ao ser social .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>A relação ontológica entre trabalho e educação .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3</b>	<b>A função ontológica da educação .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4</b>	<b>O sentido ontológico da formação humana .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4.1</b>	<i>A relação da educação com a formação humana nas sociedades de classes ...</i>	<b>52</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: ELEMENTOS PARA UMA RECUPERAÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1</b>	<b>Da sociedade primitiva à capitalista: contribuições históricas de Aníbal Ponce .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2</b>	<b>A educação para o trabalho na União Soviética pós Revolução de 1917 no ideário de Moisey Pistrak (1888 – 1940) .....</b>	<b>77</b>
<b>3.3</b>	<b>O conceito do trabalho como princípio educativo na Pedagogia Histórico- Crítica .....</b>	<b>91</b>
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ESTADO BURGUEÊS .....</b>	<b>98</b>
<b>4.1</b>	<b>A educação escolar para a classe trabalhadora: uma característica do Estado burguês .....</b>	<b>99</b>
<b>4.2</b>	<b>O exército industrial de reserva em Marx e as demandas de educação para o trabalho .....</b>	<b>105</b>
<b>4.3</b>	<b>A relação: Estado, trabalho e educação .....</b>	<b>112</b>
<b>4.4</b>	<b>A educação: do Estado de Bem Estar Social ao Estado neoliberal .....</b>	<b>116</b>
<b>5</b>	<b>PROJOVEM: AJUSTAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO, AFASTAMENTO DA FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>127</b>
<b>5.1</b>	<b>Políticas de educação para pessoas jovens e adultas no Brasil no atual momento de crise do capital .....</b>	<b>129</b>
<b>5.2</b>	<b>A inserção de Organismos Internacionais no ajustamento da educação do trabalhador aos interesses do capital .....</b>	<b>136</b>
<b>5.3</b>	<b>A educação para o trabalho no ideário da UNESCO revelado no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos .....</b>	<b>140</b>

<b>5.4</b>	<b>O ProJovem: uma política ajustada aos interesses do capital .....</b>	<b>155</b>
<b>5.4.1</b>	<b><i>Uma breve caracterização .....</i></b>	<b>157</b>
<b>5.4.2</b>	<b><i>O ideário do ProJovem no quadro da crise estrutural do capital .....</i></b>	<b>163</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não se configura como novidade o conhecimento acerca de uma das principais funções da Educação Básica no Brasil ser a de preparar para o mercado de trabalho. A referida função encontra-se explicitamente preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), nº 9.394, de 1996, onde podem ser encontradas diferentes expressões que se relacionam à palavra e à função da educação básica em relação ao trabalho: “qualificação para o trabalho” (Art. 2º); “fornecer-lhe meios para progredir no trabalho” (Art. 22); “preparação básica para o trabalho” (Art. 35, II). Outras terminologias aparecerem na modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio: “preparação geral para o trabalho” e “habilitação profissional” (Art. 36-A, § único); “qualificação para o trabalho” (Art. 36-D, § único). No caso da modalidade Educação de Jovens e Adultos, esta “deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (Art. 37, § 3º).

As diferentes categorias apresentadas na Lei nº 9.394 de 1996 relacionadas à educação para o trabalho, são encontradas consequentemente em outros documentos legais e de políticas educacionais que têm como finalidade integrar a Educação Básica à profissionalização ou qualificação para o trabalho. Pressupondo que a educação na sociedade capitalista também é de classe, parece não haver dúvida de que as políticas educacionais – as quais trazem em sua gênese a função de “preparar para o trabalho” – estão destinadas à classe trabalhadora, mas não de forma homogênea,<sup>1</sup> tendo em vista as diferentes necessidades do mercado de trabalho, inclusive do uso de força de trabalho altamente especializada e não especializada, dentre outras particularidades.

No Brasil, a educação para o trabalho situada no âmbito das políticas de educação para pessoas jovens e adultas tem sido oferecida pelo Estado em formato de programas, a exemplo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem – cuja análise de sua finalidade e exemplificação de sua materialidade, revela a concepção de educação para o trabalho do Estado burguês e aponta, consequentemente, elementos que revelam a distinção entre esse tipo de educação e uma educação para a formação

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que, a nosso ver, além de não haver dúvidas quanto a dual condição existente entre a educação burguesa para a classe dominante e para a classe trabalhadora, a heterogeneidade encontrada na educação da classe dominante também diverge da que é encontrada na educação da classe trabalhadora. No primeiro caso é possibilitado aos indivíduos fazerem escolha entre alternativas; no segundo caso o Estado burguês desenha modelos educacionais para a classe trabalhadora, e a partir de uma triagem, determina quem terá acesso aos respectivos modelos organizados em diferentes graus de complexidade formativa, atendendo primordialmente às demandas do mercado de trabalho. Trata-se de uma educação que se destina a preparar à força de trabalho heterogeneamente, para atividades que exigem alto grau de especialização, alguma especialização, mas também para postos de trabalho que exigem somente cursos de qualificação profissional de curta duração.



humana.

Isso requereu a feitura de um caminho que resultou nos capítulos da tese aqui apresentados. O caminho embasou-se na busca da raiz da relação entre trabalho, educação e formação humana nos fundamentos ontológicos, partindo não apenas de uma recuperação histórica da função exercida pela educação em relação ao trabalho, mas, paralelamente, uma análise, à luz do marxismo ontológico, da dimensão da educação para o trabalho em detrimento da formação humana no campo de políticas de educação de pessoas jovens e adultas oferecidas pelo Estado, concomitante ao objetivo geral da pesquisa: analisar, à luz do marxismo ontológico, a distinção existente entre a educação para o trabalho do Estado burguês, materializada no ProJovem Urbano e a educação para a formação humana.

A necessidade de analisar a concepção de educação para o trabalho do Estado burguês expressada numa política de educação destinada a trabalhadores<sup>2</sup> tem origem na experiência realizada por quase duas décadas na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA),<sup>3</sup> o que possibilitou verificar de perto o descaso governamental – nas diferentes esferas – no campo da política de educação básica nessa esfera de ensino. Atualmente, para a maior parte da juventude, são oferecidos programas aligeirados de alfabetização e elevação de escolaridade em nível fundamental integrado à qualificação profissional, a exemplo do ProJovem Urbano e do Campo.

Essa experiência também tornou possível a participação em fóruns,<sup>4</sup> seminários, grupos de trabalho e pesquisa, e ainda o estudo de documentos governamentais, da legislação e de documentos de organismos internacionais destinados à orientação de políticas de educação para pessoas jovens e adultas, em condição de analfabetismo ou com poucos anos de

---

<sup>2</sup> É importante ter claro que a categoria “trabalhadores” no capitalismo, são todos que “não possuindo meios de produção, dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver” (MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. 2008, Nota 1, p.64). “O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe. Desse modo, este último se torna *actu* [em ato] aquilo que antes ele era apenas *potentia* [em potência], a saber, força de trabalho em ação, trabalhador” (MARX, 2013, p. 255, grifo do autor). E ainda, afirma Lukács (2013, p. 67 – 68, grifo do autor), “[...] não há dúvida de que, durante uma profunda crise econômica, muitos trabalhadores não têm nenhuma possibilidade de trabalho; mas é também fora de dúvida – e aqui está a intuição profunda da verdade contida na concepção aristotélica da *dýnamis* – que todo trabalhador tem a capacidade de, a qualquer momento, dependendo de uma conjuntura favorável, retomar seu trabalho anterior. De que maneira, pois, pode ser caracterizada, do ponto de vista de uma ontologia do ser social, essa sua constituição a não ser dizendo que ele, por causa da sua educação, da sua trajetória de vida, das suas experiências etc., mesmo estando desocupado, permanece – devido à sua *dýnamis* – um trabalhador? Com isso não temos, como receia Hartmann, uma ‘existência espectral da possibilidade’, uma vez que o desempregado (dada a impossibilidade real de encontrar trabalho) é um trabalhador tão existente, tão potencial, como o é quando realiza a sua aspiração a encontrar trabalho. [...]”

<sup>3</sup> Modalidade da Educação Básica – Arts 37 e 38 da LDB 9.394/1996.

<sup>4</sup> Falamos do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos - FAEJA, que integra o movimento nacional de fóruns surgido no final da década de 1990 em defesa do direito à educação de qualidade para pessoas jovens e adultas. Reconhecemos nesse espaço um importante instrumento no processo que nos induziu a pesquisar sobre “A especificidade do professor da Educação de Jovens e Adultos” durante o Mestrado em Educação Brasileira – CEDU-UFAL (2003 – 2005), onde tivemos o primeiro contato com o marxismo ontológico.

escolarização e desempregadas, ou seja, pessoas consideradas em situação de vulnerabilidade, termo facilmente encontrado em documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de órgãos nacionais que implementam políticas públicas de educação para os referidos sujeitos, desassistidos pelo Estado em quase todas as dimensões da vida, desde a infância – em destaque a educação – por razões que foram analisadas e serão apresentadas no decorrer do texto.

Vale ressaltar que a nossa participação nesse processo esteve, quase sempre, pautada na crença de que a resolução de problemas pertinentes à educação de pessoas jovens e adultas analfabetas ou com baixo grau de escolaridade estava na elaboração e implementação de políticas de Estado destinadas à superação do analfabetismo e universalização da escolaridade básica na modalidade EJA, bem como a implementação de políticas que articulassem a educação com o mundo do trabalho. Nesse sentido, torna-se pertinente levantar a questão: quais elementos induziram na escolha pelo caminho da ontologia marxiana-lukacsiana para analisar a concepção de educação para o trabalho do Estado burguês, expressa no ProJovem e qual a distinção em relação à educação para a formação humana?

Pressupomos que a escolha da perspectiva do marxismo ontológico para análise do objeto dessa pesquisa é consequência de algum acaso e uma série de possibilidades de escolhas subjetivas e objetivas que ocorreram na trajetória de vida e de estudos, primordialmente após o ingresso no Mestrado em Educação Brasileira – Universidade Federal de Alagoas (UFAL/2003) – onde tivemos o primeiro contato com a ontologia marxiana-lukacsiana.<sup>5</sup>

O acesso a esse conhecimento desencadeou novas interações com a realidade, especialmente da educação destinada pelo Estado burguês à pessoas jovens e adultas em condição de analfabetismo e poucos anos de escolarização, e revelou a necessidade de pesquisa na área da EJA desde 2003 até o presente momento, dessa vez com a finalidade de analisar, à luz do marxismo ontológico, a educação de jovens para o trabalho ou para a formação.

Atualmente, ao retornarmos à produção documental, por exemplo, não foi difícil encontrar a categoria trabalho exaustivamente apresentada em documentos governamentais e

---

<sup>5</sup> Inicialmente com o texto “As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem” (LUKÁCS, tradução Carlos Nelson Coutinho, 1978), na disciplina Pesquisa em Educação (Mestrado em Educação) e com a tese de doutorado de Bertoldo (2002), intitulada: “A relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana”; seguido da participação nos três primeiros encontros sobre trabalho, educação e emancipação humana (2004; 2007; 2011); e mais recentemente, os estudos com Sérgio Lessa em 2012, do capítulo: “A Reprodução” de “Para uma ontologia do ser social” (LUKÁCS); os estudos realizados no grupo de pesquisa: “Educação, Marxismo e Ontologia” em Arapiraca (2011 – 2013) e outras interações com o referencial da ontologia marxiana, foi de fundamental importância para definição do objeto dessa pesquisa, que se constitui em analisar criticamente, à luz do marxismo ontológico, o ideário da educação de trabalhadores na sociedade burguesa, cuja proposta é formação para o trabalho em detrimento da formação humana.

de organismos internacionais relativos à respectiva área, apresentada numa forma diversa de significados, a exemplo de “emprego”, “atividade informal”, “ocupação que gere renda”, dentre outros. Esses e outros termos ou categorias relativos, também são facilmente encontrados em trabalhos apresentados tanto no GT 18 (Educação de Jovens e Adultos), quanto em trabalhos relacionados à EJA apresentados no GT 09 (Trabalho e Educação) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A revisão da produção científica encontrada nos referidos Grupos de Trabalhos, relacionada às políticas educacionais em forma de programas governamentais destinados a pessoas jovens e adultas no Brasil, cuja função é escolarizar e profissionalizar ou qualificar para o trabalho na contemporaneidade, demonstra carência de análise na perspectiva da ontologia marxiana, da concepção de educação para o trabalho no Estado burguês.

Apesar da ampla discussão e produção na área sobre os sujeitos da EJA, caracterizados como trabalhadores, bem como sobre sua formação, a categoria trabalho, distante da concepção ontológica,<sup>6</sup> é apresentada, predominantemente como sinônimo de emprego, atividades que geram renda no campo da informalidade, etc., se configurando no processo de formação escolar de trabalhadores, tanto na educação básica quanto na educação e/ou qualificação profissional, como preparação para a empregabilidade e/ou empreendedorismo, conforme as necessidades do capitalismo contemporâneo.

Ao contrário de uma crítica radical às políticas do Estado burguês que aprofundam cada vez mais a desigualdade substancial entre os homens, o que se constata é uma vasta produção que não apenas se coaduna com os conceitos relativos ao trabalho e à educação encontrados em documentos educacionais de órgãos nacionais e organismos internacionais – a exemplo do Relatório Global para Educação de Adultos da UNESCO e de documentos que regulamentam e orientam a realização do ProJovem – mas também reproduzem a ideia de universalização do trabalho e da educação como se tal fosse algo alcançável numa sociedade de classes. É oportuno citar aqui Mészáros (2008, p. 68), que, ao abordar “A educação para além do capital”, afirma que:

[...], a ideia de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissociabilidade, é muito antiga em nossa história. É portanto muito significativo que essa ideia tenha sobrevivido apenas como uma ideia bastante frustrada, dado que sua realização pressupõe necessariamente a igualdade substancial de todos os seres humanos. [...] É por isso que, apenas dentro da perspectiva de ir *para além do capital*, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica (grifo do autor).

---

<sup>6</sup> Ontologia em Marx e Lukács.

Vemos nessa constatação também um elemento importante que reafirma a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, pois supomos, numa sociedade de modo de produção capitalista, onde o trabalho, nos termos de Marx, assume a forma de alienado e explorado, uma educação para o trabalho institucionalizada pelo Estado encontra-se atrelada aos interesses precípuos do capital, portanto os rumos de políticas educacionais são determinados, em essência, por interesses do sistema de produção.

Quanto á documentos nacionais e internacionais referentes à políticas de educação na área de EJA, uma primeira leitura foi suficiente para constataremos uma diversidade de termos e uma conseqüente confusão conceitual de categorias que se relacionam à questão da educação para o trabalho, apresentada como educação para o “desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania,”<sup>7</sup> “qualificação inicial para o trabalho,”<sup>8</sup> “formação profissional inicial,”<sup>9</sup> “educação e capacitação profissional e vocacional,”<sup>10</sup> “construção de competências para o trabalho”<sup>11</sup>, entre outras.

Um exemplo claro do modelo de educação implementado pelo Estado para um elevado percentual de jovens entre 18 e 29 anos no Brasil, é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano, cuja análise se encontra mais adiante. A escolha do referido programa justifica-se, a nosso ver, por duas razões consideradas de suma importância para a compreensão da distinção entre a educação para o trabalho concebida e implementada pelo Estado burguês e a perspectiva de formação humana adjunta ao horizonte da sociedade comunista erguida sobre a base do trabalho associado.<sup>12</sup>

A primeira razão é que o próprio Estado denuncia sua incapacidade de garantir o direito de educação para todos, quando assume que o Programa é mais uma “oportunidade para que esse jovem, excluído do processo educacional, do mundo do trabalho e da sociedade,

---

<sup>7</sup> Cf. BRASIL, Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília, 2008, p. 14.

<sup>8</sup> BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº18/2008, p. 4.

<sup>9</sup> *Idem*, p. 5

<sup>10</sup> UNESCO, Marco de Ação de Belém, CONFINTEA VI, Brasília, 2010, p. 20.

<sup>11</sup> UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010, p. 49.

<sup>12</sup> Segundo Tonet (Rebela, v. 3, n. 2, 2014, p. 5), “Marx não escreveu nenhuma página específica sobre esta categoria. No entanto, em várias de suas obras ele se refere ao trabalho associado,” mas o autor apresenta passagens em que Marx, em outras palavras define o trabalho associado. Uma dessas passagens pode ser encontrada em O Capital, Livro I, onde Marx (2013, p. 153) faz a seguinte exposição sobre o trabalho coletivo, ou seja, imediatamente socializado: “Imaginemos uma associação de homens livres, que trabalham com meios de produção coletivos e que conscientemente despendem suas forças de trabalho individuais como uma única força social de trabalho.” Encontramos em outra obra a condição de realização de desenvolvimento humano, cuja base é o trabalho livre associado. “No lugar da velha lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e seus antagonismos de classe, surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos” (MARX, 2008, p. 44).

conclua o ensino fundamental e ingresse no ensino médio” (MEC, NOTA TÉCNICA Nº 02, 2012, p. 1).

A segunda razão complementa a primeira, ou seja, o denominado programa inserido numa política pública é a demonstração explícita da relação estabelecida entre trabalho, educação e capital no atual momento histórico do capitalismo em crise, onde o emprego se torna cada vez mais escasso<sup>13</sup> e a educação exerce a função de adaptar e readaptar a classe trabalhadora – nesse caso, a juventude considerada pelo Estado em situação de “exclusão” – às necessidades do capital, conforme veremos nos objetivos do referido Programa, posteriormente analisados.

Partindo do pressuposto de que todo processo de análise do real deve ser antecedido pela definição do caminho metodológico a ser percorrido, e que essa escolha deve ser realizada entre os dois caminhos apresentados no campo da ciência, ou seja, um de abordagem gnosiológica e o outro de abordagem ontológica, e ainda, nesse último, a escolha entre uma ontologia de caráter metafísico ou histórico-social, não há dúvida quanto à necessidade de uma escolha consciente entre alternativas: que caminho metodológico trilhar?

Primeiramente, apoiamo-nos nas investigações de Tonet (2013a) para compreender melhor cada uma das abordagens metodológicas. O autor inicia afirmando que “é importante distinguir entre gnosiologia e ponto de vista gnosiológico e ontologia e ponto de vista ontológico” (TONET, 2013a, p. 12). Nas palavras do autor:

[...] gnosiologia é o estudo da problemática do conhecimento. Nesse caso, portanto, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer outro objeto. Deste modo, o próprio conhecimento (gnosis, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico.

Por sua vez, a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social.

[...] essas duas abordagens – gnosiológica e ontológica – não são construções arbitrárias nem puramente subjetivas. Antes, são produtos histórico-sociais. [...].

---

<sup>13</sup>. O contingente de desocupados, em janeiro de 2016, foi estimado em 1,9 milhão de pessoas no agregado das seis regiões investigadas, registrando acréscimo de 8,4% (146 mil pessoas) frente a dezembro último. Na comparação com janeiro de 2015, ocorreu acréscimo de 562 mil pessoas em busca de trabalho (42,7%). Na análise regional, o contingente de desocupados, em relação a dezembro, apresentou elevação estatisticamente significativa nas Regiões Metropolitanas de Belo Horizonte (17,2%) e de São Paulo (15,7%) e não registrou variação nas demais regiões. No confronto com janeiro do ano passado, a desocupação aumentou em quase todas as regiões, sendo o maior aumento verificado em Belo Horizonte (63,9%) e o menor em São Paulo (41,7%). Em Salvador a desocupação não variou. A taxa de desocupação (proporção de pessoas desocupadas em relação à população economicamente ativa) foi estimada em janeiro de 2016, para o conjunto das seis regiões metropolitanas investigadas, em 7,6%, registrando alta de 0,7 ponto percentual frente a dezembro. Em relação a janeiro de 2015, a taxa subiu 2,3 pontos percentuais (passando de 5,3% para 7,6%) no período de um ano. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Mensal\\_de\\_Emprego/fasciculo\\_indicadores\\_ibge/2016/pme\\_201601pubCompleta.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2016/pme_201601pubCompleta.pdf)>

Quanto aos pontos de vista gnosiológico e ontológico, estes se distinguem pela relação estabelecida entre sujeito e objeto. De acordo com Tonet (2013a, p. 13) é necessário dar resposta à pergunta: “quem é o polo regente do processo de conhecimento?” De acordo com o autor:

O ponto de vista gnosiológico é, pois, a abordagem de qualquer objeto a ser conhecido que tem como eixo o sujeito. [...] O sujeito é o polo regente do processo de conhecimento. É ele que colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é.

Ora, para poder realizar essas tarefas, é necessário que o sujeito (a razão) saiba o que deve fazer. Por isso, nessa perspectiva, começa-se por examinar a faculdade da razão para poder estabelecer quais as suas possibilidades e os seus limites, de modo a manter-se dentro do campo que lhe permita produzir conhecimento verdadeiro e não se perder em devaneios metafísicos (*Idem*, p. 13).

Diferente do ponto de vista gnosiológico, em que o sujeito é o polo regente do conhecimento,

O ponto de vista ontológico é, por sua vez, a abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto. Lembrando, porém, que ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a essência (*Ibidem*, p. 14).

Ao apresentar o que caracteriza o ponto de vista ontológico, ou seja, o fato de que nessa perspectiva a abordagem de qualquer objeto tem como eixo o próprio objeto, o autor deixa claro que,

Ainda independente de ser uma ontologia de caráter metafísico ou histórico-social, o ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto, vale dizer que, no processo de conhecimento, o elemento central é o objeto. Neste sentido, não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto (TONET, 2013a, p. 14).

Nessa perspectiva, “[...] a primeira pergunta a ser respondida não diz respeito ao conhecer, mas ao ser. Em primeiro lugar responde-se a pergunta ‘o que é o ser, o que é a realidade’? Só em seguida se respondem as questões relativas ao modo como se conhece o ser” (*Idem*, p. 14).

A escolha do caminho metodológico a ser trilhado, ou seja, analisar o objeto numa perspectiva ontológica, requereu uma segunda escolha entre alternativas, fazer isso num sentido histórico-social e não metafísico. Para que isso pudesse ocorrer, também nos valem dos

fundamentos do método científico ontológico marxiano apresentados por Tonet (2013a, p. 15), que afirma:

Posta essa questão mais geral da centralidade do objeto para a perspectiva ontológica, será da maior importância se o objeto (o ser) for entendido num sentido metafísico ou histórico-social. A abordagem da problemática do conhecimento será profundamente diferente dependendo do caráter da ontologia. Assim, por exemplo, poderemos ter uma abordagem da problemática do conhecimento fundamentada em uma ontologia não histórico-social, de caráter fenomenológico ou existencialista.

Fica esclarecido que, ao explicitarmos no objetivo da pesquisa, a escolha do caminho teórico-metodológico da ontologia marxiana para o estudo do objeto, ou seja, o caráter da educação para o trabalho em detrimento da formação humana no ideário da educação burguesa para trabalhadores, assumimos a tarefa de capturar pela raiz o propósito da política de Estado no campo da Educação de Jovens e Adultos, tomando o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem para análise, por entendermos ser uma das expressões que reflete a função que assume a educação burguesa para o contingente da juventude que dificilmente encontrará a quem vender sua força de trabalho no atual contexto histórico-social do modo de produção capitalista.

A pesquisa se constitui de estudo bibliográfico e análise documental. Em termos de pesquisa bibliográfica, primeiramente buscamos apreender a natureza ontológica da relação entre trabalho, educação e formação humana em Lukács (2013); Marx (2013; 2015) e pesquisadores da perspectiva do marxismo ontológico, a exemplo de Tonet (2013); Lima e Jimenez (2011); Bertoldo (2015) e outros, por ser este o fundamento que embasa a crítica radical à função que a educação para o trabalho – destinada a jovens pobres e desempregados no Brasil – assume frente aos interesses do capitalismo contemporâneo.

Nessa pesquisa também apresentamos elementos para uma recuperação histórica da educação nas sociedades de classes, tomando como base as contribuições de Ponce (2010); mas também ilustramos, inicialmente, com elementos da proposta educacional de Pistrak (2000) em circunstâncias pós revolucionária na União Soviética, visando demonstrar o caráter determinante do trabalho sobre a educação, ainda que “esta ‘via revolucionária’ promoveu [tenha promovido], do mesmo modo que a ‘via reformista’, um deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política, com consequências extremamente danosas para a perspectiva do trabalho” (TONET, 2009, p. 83). Em seguida fazemos referência à elementos da proposta de uma “Pedagogia Histórico-Crítica” para a educação escolar brasileira, elaborada por Saviani (2002; 2008) em circunstâncias históricas opostas à elaboração da pedagogia de

Pistrak na União Soviética.

Entendemos que a recuperação desses elementos contribuiu significativamente para situar, do ponto de vista histórico, a relação que a educação estabelece com o trabalho nas diversas formas de sociabilidades, bem como para a realização da análise crítica da questão da educação para o trabalho no Estado burguês, onde retornamos à Marx (2008; 2010; 2013) e também nos apoiamos em Mészáros (2011a; 2011b; 2015).

Quanto à pesquisa documental, desenvolvemos uma análise crítica do ideário de educação encontrado no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010), por ser este um dos documentos determinantes das políticas destinadas a pessoas jovens e adultas em países de capitalismo periférico, e documentos norteadores de políticas públicas que apresentam como finalidade integrar trabalho e educação, particularmente o ProJovem, um dos programas inseridos na atual política pública de educação para jovens pobres no Brasil.

A análise crítica documental foi realizada tomando como referencial teórico obras de Marx (2008); Lukács (1978; 2013), Mészáros (2003; 2008) e comentadores: Tonet (2012; 2013b), Jimenez (2010), Mendes Segundo (2005) e outros. Entendemos que somente numa perspectiva ontológica, é possível fazer a crítica radical à educação burguesa explicitada em documentos de organismos nacionais e internacionais que orientam políticas sociais de Estados-membros, cuja materialidade é constatada em programas educacionais aligeirados, destinados à juventude pobre, a exemplo do ProJovem.

A Tese está organizada em quatro capítulos. Esclarecemos que a introdução corresponde à primeira seção numerada, o que justifica a apresentação do texto em si começar no segundo capítulo, intitulado: **Fundamentos ontológicos da relação entre trabalho, educação e formação humana**, onde buscamos encontrar, na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana, a gênese dessa relação e tomá-la como fundamento para fazer a crítica radical ao discurso do Estado, o qual traz uma possível relação entre educação, trabalho e desenvolvimento humano no modo de produção capitalista, portanto, a qualquer tentativa reducionista da função da educação ao preparo para o trabalho, quando sua finalidade essencial é a formação integral do ser humano, enquanto uma condição basilar para o estreitamento da relação entre indivíduo e gênero no processo de reprodução do ser social.

O terceiro capítulo intitulado: **A educação para o trabalho: elementos para uma recuperação histórica** situa, no plano histórico concreto, as determinações que os modos de produção impõem sobre a educação, conforme pode ser constatado tanto em elementos apresentados por Ponce (2010), quando analisa em “Educação e luta de classes” a educação dos



homens da comunidade primitiva à sociedade burguesa, quanto em elementos da propostas de Pistrak (2000), idealizada em circunstâncias pós Revolução de 1917 na União Soviética, um contexto em que se vislumbrou uma educação escolar preparatória para o trabalho associado.

Tendo em vista que a questão da função da educação em relação ao trabalho não é nova no debate marxista no Brasil, vemos como necessário finalizar o capítulo trazendo a concepção de Saviani (2002; 2008) sobre o trabalho como princípio educativo, tendo em vista que, supomos, este é um dos principais fundamentos da proposta de uma “Pedagogia Histórico-Crítica” para a educação escolar brasileira, elaborada em circunstâncias históricas opostas à elaboração da pedagogia de Pistrak na União Soviética.

O quarto capítulo, intitulado: **Educação para o trabalho no estado burguês**, traz a abordagem acerca da estreita função da educação para o trabalho requerida pelo capital e desenhada pelo Estado burguês em contraposição à perspectiva da formação humana. O Estado define o tipo de educação a ser oferecida à imensa massa de trabalhadores jovens pertencentes ao que Marx denomina de “superpopulação relativa estagnada” e possibilita, quando muito, o acesso a programas de alfabetização e qualificação profissional em atividades que, geralmente, não requer mais do que a aprendizagem de habilidades simples a serem desenvolvidas, quase sempre no mercado informal, daí a lógica do empreendedorismo individual.

No quinto e último capítulo: **ProJovem: ajustamento da educação para o trabalho, afastamento da formação humana** fazemos o caminho de volta à realidade educacional de jovens pobres no Brasil, materializada em programas que integram elevação de escolaridade e educação ou qualificação profissional e demonstram a real distinção entre educação para o trabalho e educação para a formação humana.

Nas considerações finais, defendemos que existe um contrastante antagonismo entre educação para o trabalho e para a formação humana nas sociedades de classes, sendo aprofundado na sociedade capitalista. Obviamente, da mesma perspectiva do marxismo ontológico, afirmamos que a natureza ontológica da educação é ineliminável, por isso, mesmo numa forma de sociabilidade em que tenhamos superado o trabalho explorado e tenhamos instituído o trabalho associado, a educação certamente estará fundada na centralidade desse novo modo de produção, mas não visando preparar para o trabalho, ao contrário, entendemos que encontrará, no modo de produção fundado no trabalho associado, a base que possibilitará a formação dos indivíduos na perspectiva da articulação real entre indivíduo e gênero humano.

## 2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

“[...] o operário só pode afirmar sua própria qualidade humana pela oposição contra todas as suas condições de vida, compreende-se que precisamente nessa oposição os operários se mostrem mais dignos, mais nobres e mais humanos.” (Karl Marx)

Ao nos depararmos, na atualidade, com o discurso oficial do Estado burguês que atribui à educação, dentre as funções primordiais, o objetivo de preparar para o trabalho e para o pleno desenvolvimento do indivíduo,<sup>14</sup> parece vermos, à primeira vista, a possibilidade de ser efetivada a relação entre os complexos: trabalho, educação e formação humana. Pressupomos com base na ontologia marxiana-lukacsiana, que essa aparência será revelada de forma cada vez mais nítida à medida que nos aproximarmos dos fundamentos ontológicos dessa relação.

Nos encontramos, inicialmente, com questões que consideramos importantes para apresentar, tendo em vista que sintetizam o que procuramos compreender no processo de desenvolvimento do capítulo, ou seja, o que é, do ponto de vista ontológico, a relação entre trabalho e educação? Que relação pode existir entre esses complexos e a formação humana? Se tomarmos como princípio os fundamentos ontológicos para análise dessa relação numa sociedade de modo de produção capitalista, encontraremos possibilidades efetivas de um processo educativo cuja função seja preparar para o pleno desenvolvimento humano?

Para responder a essas questões, escolhemos um caminho que permita conceber a relação entre os complexos sociais, quais sejam, trabalho, educação e formação humana para além da aparência, embora este seja nosso ponto de partida e de chegada, e pressupondo encontrar nos fundamentos ontológicos a essência dessa relação, será possível, portanto, desvendar a verdadeira função da educação para o trabalho e o que a distingue da perspectiva ontológica da educação para a formação humana.

Destarte, tomamos como primeiro fundamento o pressuposto ontológico de Marxiano de que a autoconstrução humana se objetiva no trabalho. Especificamente no capítulo quinto da sua grande obra “O Capital”, Marx afirma logo nas primeiras linhas, que a relação do

---

<sup>14</sup> Exemplo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade *o pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o exercício da cidadania e *sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, Lei 9.394 de 1996, Art. 2º grifo nosso).

homem com a natureza<sup>15</sup> no processo de trabalho diz respeito unicamente ao homem, pelo fato de que este, diferentemente das demais espécies animais, não somente se apropria da matéria natural em função da própria existência, mas age sobre a natureza externa de forma planejada, previamente idealizada, transformando-a e, ao transformá-la, transforma simultaneamente sua própria natureza.

A transformação consciente da natureza pelo homem somente se realiza porque “ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 2013, p. 255), o que pressupõe a necessidade de conhecer, de forma cada vez mais elevada, elementos da natureza indispensáveis ao processo de trabalho.

Esse fundamento foi recuperado por Lukács (2013) em “Para uma ontologia do ser social”, onde o autor reafirma o princípio ontológico de que o ser humano, diferentemente dos demais seres, não herda geneticamente o conhecimento necessário à realização de atividades que produzam, pelo intercâmbio com a natureza, meios de subsistência e meios de produção imprescindíveis à reprodução do indivíduo e da sociedade.

No processo de reprodução social, esclarece o autor, não importa o tempo (séculos e até milênios) que a humanidade tenha necessitado para alcançar patamares mais elevados, é certo que no processo de trabalho, ao requerer ininterruptamente novos domínios do homem sobre a natureza, novos conhecimentos vão sendo acumulados e socializados desde o princípio e por toda a história da humanidade, como necessidade ineliminável da própria existência humana.

Portanto, concebendo a partir de Lukács (2013), o que se encontra na própria condição de reprodução humana, a necessidade de conservar<sup>16</sup> e transmitir o conhecimento acumulado no trabalho às novas gerações, configuram-se como o germe da educação. Significa

---

<sup>15</sup> Marx entende por Natureza o objeto de trabalho preexistente ao próprio trabalho, nesse sentido, a terra se constitui o “objeto universal do trabalho humano. Todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com a totalidade da terra são, por natureza, objetos de trabalho preexistentes. Assim é o peixe, quando pescado e separado da água, seu elemento vital, ou a madeira que se derruba na floresta virgem, ou o minério arrancado de seus veios” (MARX, 2013, p. 256). Nesse sentido, Marx diferencia natureza de matéria-prima, conceituando esta última enquanto um objeto de trabalho que já é filtrado da natureza por um trabalho anterior, ou seja, “O objeto do trabalho só é matéria-prima quando já sofreu uma modificação mediada pelo trabalho” (*Idem*). Um exemplo apresentado pelo autor é do minério, que passa a ser matéria prima no momento em que é extraído e levado para uso em alguma atividade de trabalho.

<sup>16</sup> Sobre o “caráter de conservação” da educação enquanto uma premissa básica fundamental da concepção lukacsiana, tendo em vista que concebe a educação enquanto um complexo que “busca conservar, manter e preservar tudo aquilo que o homem, ao longo de sua existência, aprendeu a fazer. E como tal, ela deve educar o indivíduo para que se aproprie deste patrimônio cultural, científico, dos valores e costumes que foram sendo produzidos no tempo” (BERTOLDO, 2015, p. 164), será melhor abordado quando formos tratar da função ontológica da educação em Lukács, entretanto adiantamos a concordância com o entendimento de Bertoldo, existe uma distinção radical caráter ontológico de conservação da educação e o “campo de análise dos autores reprodutivistas, a exemplo de Bourdieu/Passeron, Althusser, entre outros, que concebem a educação apenas como reprodutora das relações sociais de produção” (*Idem*, p. 164).

que a educação se constitui um complexo social que tem sua gênese no trabalho.

A base dessa afirmação é o principal fundamento ontológico lukacsiano, ou seja, conceber o trabalho enquanto um complexo fundante do ser social e de todos os demais complexos sociais (educação, arte, etc.), sem que nenhum tenha suas funções redutíveis ao próprio trabalho, conforme veremos ao tratar da relação de dependência ontológica e autonomia relativa que a educação, por exemplo, estabelece com o complexo fundante.

A partir desses pressupostos fundamentais, esclarecemos que o objetivo desse capítulo não é tratar da relação que o trabalho estabelece com a educação, e desta com a formação humana, numa forma particular de sociabilidade – primitiva, escravista, feudal, muito menos capitalista - mas, na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana, encontrar a gênese dessa relação e tomá-la como fundamento para fazer a crítica radical a qualquer tentativa reducionista da função da educação ao preparo para o trabalho, quando sua finalidade essencial é a formação integral do ser humano, enquanto uma condição basilar para o estreitamento da relação entre indivíduo e gênero no processo de reprodução do ser social.

Por entendermos que essa não é uma tarefa fácil de realizar, fizemos a escolha de iniciar pelo entendimento da gênese do ser social, ou seja, compreender primeiramente o que Lukács (2013) conceitua de “salto ontológico”. O que é o salto ontológico? Que relação tem com a concepção de trabalho enquanto complexo fundante do ser social e demais complexos sociais? Podemos encontrar no salto ontológico o germe da relação entre trabalho, educação e formação humana? Em seguida, abordamos a relação ontológica entre trabalho e educação, a função da educação e o sentido ontológico de formação humana.

## **2.1 O trabalho e o salto ontológico do ser biológico ao ser social**

Com base em fundamentos marxiano-lukacsianos, é o trabalho que dá origem ao ser social, ou seja, “com ele surge a ontologia do ser social uma categoria qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser, tanto inorgânico quanto orgânico” (LUKÁCS, 2013, p. 61). Dessa forma, ocorre o salto ontológico do ser que antes se reproduzia em dimensão meramente biológica, ao ser social, que passa a estabelecer relação com a natureza de forma previamente idealizada, com o objetivo de obter como resultado de sua ação, a transformação da natureza em meios de produção e subsistência do indivíduo que produz e do grupo social a que pertence.

Essa nova relação do homem com a natureza, em essência social, é denominado trabalho. Então, numa perspectiva ontológica, o trabalho é o processo no qual o homem, para

atender uma necessidade inicialmente biológica, idealiza/planeja (teleologia) uma ação sobre a natureza, a qual, ao ser objetivada, transforma objetos naturais (causalidade dada) em produtos (alimentos, vestuários, etc) e meios de produção (ferramentas, etc).

No processo de realização do trabalho, não somente a natureza é transformada, mas também o indivíduo que o realiza, assim explica Marx (2013, p. 255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos.

É importante deixar claro, a nosso ver, que a passagem da condição de ser meramente biológico ao que Lukács (2013) denomina de ser social não deve ser entendido como algo que nasce de forma súbita, ao contrário, o próprio Engels, segundo Lukács (2013, p. 46), já chamava atenção para “[...] a extrema lentidão do processo através do qual se dá essa transição, que, porém, não lhe retira o caráter de salto”.

O salto ontológico do ser biológico ao ser social também não significa algo totalmente novo que surge, ainda que seja necessário haver uma mudança radical na forma de desenvolvimento do ser. Não se trata de um ser que morre e outro que nasce. Nesse sentido, Lukács (2013) adverte:

Enfrentar problemas ontológicos de modo sóbrio e correto significa ter sempre presente que todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser. (*Idem*, p. 46).

A ruptura com a forma de reprodução da espécie anterior, quando as necessidades biológicas eram atendidas, de modo geral, pela própria natureza, faz com que as atividades dos homens se distingam dos demais seres desde o ato mais primitivo de produção, como demonstra o conhecido exemplo da feitura do machado de pedra dado por Marx (2013); portanto “o uso e a criação de meios de trabalho, embora já existam em germe em certas espécies de animais, é uma característica específica do processo de trabalho humano” (*Idem*, p. 257).

Nesse mesmo sentido, Engels (1986) quando define o que diferencia a mão do macaco da mão do homem, reafirma a diferença entre as esferas do ser “quanto ao número e à

disposição dos ossos e músculos não há diferença entre a mão do homem e do macaco; mas se tomarmos o mais primitivo dos selvagens, ele executará com suas mãos centenas de operações que nenhum dos macacos consegue realizar” (*Idem*, p. 21).

Nesses exemplos, é possível entender que a realização de trabalho é uma peculiaridade especificamente humana, nenhum ser meramente biológico é capaz de pré-idealizar uma objetivação, o machado de pedra, por exemplo, somente foi possível ser produzido porque já existia na subjetividade do homem, devendo-se considerar, ao mesmo tempo, como afirma Lessa (2012, p. 38) com base em Lukács, que “A prévia-ideação, contudo, só pode ser *prévia-ideação* se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática.”

Para uma compreensão correta dessa questão, Lukács (2013) toma como base a caracterização estrutural do trabalho concebida por Aristóteles na antiguidade e a compreensão de Hegel do caráter teleológico do trabalho. Segundo o autor, “Aristóteles distingue, no trabalho, dois componentes: o pensar (*nóesis*) e o agir (*póiesis*). Através do primeiro, é posto o fim e se buscam os meios para sua realização; através do segundo o fim posto chega à sua realização” (LUKÁCS, 2013, p. 52-53).

Um exemplo de Aristóteles apresentado por Lukács (2013, p. 53) demonstra de que forma este filósofo reflete sobre a prévia-ideação e consequente objetivação da ação do homem sobre a natureza:

A casa tem um ser material, tanto quanto a pedra, a madeira etc. No entanto, do pôr teleológico surge uma objetividade inteiramente diferente dos elementos. De um desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira se pode ‘deduzir’ uma casa. Para que isso aconteça é necessário o poder do pensamento e da vontade humanos que organize material e faticamente tais propriedades em conexões, por princípio, totalmente novas. Nesse sentido, podemos dizer que Aristóteles foi o primeiro a conhecer, do ponto de vista ontológico, o caráter dessa objetividade, inconcebível partindo da ‘lógica’ da natureza.

De acordo com Lukács (2013), é o filósofo alemão Nicolai Hartmann - no Século XX - que, sem alterar a essência ontológica da reflexão pioneira de Aristóteles sobre os componentes do trabalho, a torna ainda mais clara e correta, ao dividir “analiticamente o primeiro componente [o pensar] em dois atos, o pôr do fim e a investigação dos meios” (*Idem*, p. 53), mantendo, portanto, a essência “que consiste nisto: um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo qualitativamente e radicalmente novo” (LUKÁCS, 2013, p. 53).

Anteriormente a N. Hartmann e, aproximadamente, vinte séculos depois de

Aristóteles, Hegel, de acordo com Lukács (2013), não somente compreende muito cedo o caráter teleológico do trabalho, mas “vê com precisão os dois lados desse processo: por um lado, o pôr teleológico ‘simplesmente’ faz uso da atividade que é a própria natureza; por outro lado, a transformação dessa atividade torna-o o contrário de si mesmo” (LUKÁCS, 2013, p. 55).

De que forma Lukács (2013) explica essa visão de Hegel sobre o processo do trabalho? O pôr teleológico do homem sobre a natureza faz com que a atividade natural que existe (causalidade dada), “se transforme numa atividade posta, sem que mudem, em termos ontológico-naturais, os seus fundamentos” (*Idem*, p. 55), ou seja, a transformação da natureza em objetos pré-idealizados, não provoca nenhuma transformação interna nas leis da natureza.

De acordo com Lukács (2013, p. 55):

[...] a única mudança das categorias naturais só pode consistir no fato de que estas – em sentido ontológico – tornam-se postas; esse seu caráter de terem sido postas é a mediação da sua subordinação ao pôr teleológico determinante, mediante o qual, ao mesmo tempo que se realiza um entrelaçamento posto de causalidade e teleologia, tem-se um objeto, um processo etc. unitariamente homogêneo.

Dessa forma, teleologia e causalidade se constituem, no entendimento de Lukács (2013), como elementos estruturais do trabalho, naturalmente heterogêneos e intrinsecamente relacionados, ou seja, nessa relação entre teleologia e causalidade, “natureza e trabalho, meio e fim chegam, desse modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 55).

A concepção de “produto do trabalho” referida por Lukács (2013) é encontrada no Capítulo V de O Capital, onde Marx (2013, p. 43) distingue processo de produto da seguinte forma:

O processo se extingue do produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma de movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio [*Gespinst*].<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Marx também vai tratar dos desdobramentos do produto do trabalho, ou seja, este pode servir como meio de subsistência e meio de produção (Cf. MARX, 2013, p. 258-261). O que muda no capitalismo? Tanto o processo quanto o produto do trabalho não pertencem mais ao trabalhador, mas ao capitalista e o valor de uso passa a ter valor de troca, ou seja, o produto do trabalho se transforma em mercadoria. (Cf. MARX, 2013, p. 262-264). No Capítulo I de O Capital Marx inicia tratando dos “dois fatores da mercadoria: valor de uso e valor (Cf. MARX, 2013, p. 113-119).

Nesse sentido, fica evidente que não pode haver analogia entre as duas esferas do ser, por maior que seja a proximidade entre as características biológicas existentes entre os humanos e algumas espécies de animais considerados mais complexos – a exemplo do macaco – somente os seres humanos foram capazes de realizar trabalho, ou seja, de estabelecer uma relação com a natureza previamente idealizada que é objetivada no produto do trabalho. Portanto, afirma Lukács (2013, p. 43):

A esperança da primeira geração de darwinistas de encontrar o “*missing link*” [elo perdido] entre o macaco e o homem tinha de ser vã porque as características biológicas podem iluminar somente os estágios de transição, jamais o salto em si mesmo. Mas também indicamos que a descrição das diferenças psicofísicas entre o homem e o animal, por mais precisa que seja, passará longe do fato ontológico do salto (e do processo real no qual este se realiza) enquanto não puder explicar a gênese dessas propriedades do homem a partir do seu ser social.

Com base nesse fundamento, o autor nos faz entender que as respostas procuradas em experiências realizadas com determinadas espécies animais, na tentativa de encontrar a maior proximidade possível em relação à forma que os homens produzem sua existência, não poderão ser encontradas. Isto significa, nas palavras do autor, que não se trata de “fazer experiências psicológicas com animais muito desenvolvidos, especialmente com macacos” (*Idem*, p. 43) na tentativa de encontrar semelhanças entre a relação que estes e os seres humanos estabelecem com a natureza, pois estas experiências não revelam por si mesmas a essência das novas conexões que os animais fazem, tendo em vista que,

[...] os animais são postos em condições de vida artificiais. Em primeiro lugar fica eliminada a natural insegurança da sua vida (a busca do alimento, o estado de perigo); em segundo lugar, eles trabalham com ferramentas etc. não feitas por eles, mas fabricadas e agrupadas por quem realiza a experiência (*Idem*, p. 43).

O resultado de atividades previamente idealizadas pelos seres humanos para serem realizadas pelos animais, em essência, não pode ser comparado, em hipótese alguma, com o ato teleológico de transformação da natureza, realizado pelo homem para produção de sua existência. Diferentemente das atividades realizadas por animais, “a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade” (LUKÁCS, 2013, p. 43).

Esse tão importante esclarecimento apresentado por Lukács (2013) nos primeiros parágrafos do capítulo d’O Trabalho, em “Para uma ontologia do ser social” nos permite compreender com maior clareza, por um lado, a afirmação do próprio autor de que somente o



homem, dentre todas as espécies, logrou o salto ontológico, ou seja, conseguiu sair da condição de ser meramente biológico e passou a se constituir um ser social; por outro lado e simultaneamente, essa nova condição de ser possibilita que este se desenvolva ininterruptamente, ou seja, se constitua cada vez mais social.

Tal peculiaridade tem como fundamento ontológico ineliminável o trabalho, concebido “como criador de valores de uso, como trabalho útil, [...], uma condição da existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120).

É, portanto, dessa perspectiva de trabalho que buscamos encontrar a relação ontológica entre este [trabalho] e a educação.

## **2.2 A relação ontológica entre trabalho e educação**

Ao concebermos o trabalho enquanto elo do salto ontológico do ser biológico ao ser social, também o concebemos, com base em Lukács (2013), enquanto complexo fundante de todos os demais complexos sociais (a exemplo: linguagem, arte, educação, etc.), alguns inclusive se constituem simultaneamente ao trabalho, como necessidade orgânica dele próprio, outros pelo “desdobramento de germes já existentes no seu interior” (TONET, 2013, p. 149).

No primeiro caso, encontramos em Lukács (2013) o exemplo da linguagem, que surge pela necessidade de comunicação entre os homens, desde a mais rudimentar divisão do trabalho, e “se desenvolverá de modo ininterrupto simultaneamente com o desenvolvimento do trabalho, a divisão do trabalho e cooperação” (LUKÁCS, 2013, p. 161). No segundo caso, encontramos o exemplo da educação, apresentado pelo autor em algumas páginas do capítulo “A Reprodução” da extensa obra “Para uma ontologia do ser social”, com a finalidade de tornar ainda mais evidente a peculiaridade do ser social em relação ao ser biológico.

De acordo com Lukács (2013), não é possível haver qualquer analogia entre as formas que os homens e os animais aprendem. Enquanto esses últimos herdaram geneticamente e aprendem de uma vez por todas o conhecimento necessário à mera reprodução biológica da espécie, os primeiros necessitam não somente se apropriar do conhecimento produzido e acumulado por gerações anteriores, mas realizar ininterruptamente novas descobertas e, conseqüentemente, adquirir novos conhecimentos necessários ao processo de reprodução, que se torna cada vez mais social.

Nesse sentido, pressupondo a educação enquanto um complexo fundado no trabalho, portanto peculiar ao ser social, um ser não redutível ao trabalho, mas tendo este como

condição ineliminável à própria reprodução, buscaremos em fundamentos de Marx e Lukács, bem como em contribuições de pesquisadores de perspectiva ontológica marxiana, a exemplo de Tonet, Bertoldo e Jimenez, esclarecimentos para questões que nos surgem inicialmente: Que relação ontológica a educação estabelece com o trabalho? Numa perspectiva ontológica, em que medida a educação exerce função mediadora à realização do trabalho?

Um princípio fundamental para o entendimento da relação ontológica entre a educação e o trabalho é, com base em Lukács (2013), conceber o fato de que o ser social não é redutível ao trabalho. Cada ato de trabalho carrega em si a tendência de impulsionar o surgimento de novas necessidades e possibilidades, o que faz com que os homens desenvolvam outras formas de teleologia, coloquem outros tipos de previa-ideação, que não são apenas as voltadas para a transformação da natureza, a exemplo da educação cuja “essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Assim, veremos que a educação estabelece com o trabalho uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Essa relação tanto lhe confere uma especificidade, quanto o caráter de identidade e de não identidade com o trabalho.

Tomando como base a ontologia marxiana-lukacsiana, Lima e Jimenez (2011) – ao abordarem o complexo da educação, fazendo uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social – apresentam, a nosso ver, uma valiosa contribuição para o entendimento da especificidade e relação ontológica do complexo da educação com o trabalho.

Primeiramente, as autoras enfatizam a prioridade ontológica do trabalho “em relação às demais categorias e complexos sociais, que só podem ser produzidos no âmbito da sociabilidade já constituída, em cujo cerne a totalidade social expressa o momento predominante” (*Idem* p. 79). O que isso significa? Nesse aspecto, Lessa (2012) dedica uma parte do quarto capítulo do livro: “Para compreender a ontologia de Lukács” ao entendimento da determinação do momento predominante no processo de reprodução social, e conclui que:

Para Lukács, portanto, se o trabalho é a categoria fundante da reprodução social, a reprodução é o conjunto de mediações que exerce o momento predominante no desenvolvimento historicamente determinado de cada uma das formações sociais. Isso nada mais é senão afirmar, com outras palavras, que o trabalho funda o ser social, mas que a totalidade social não é redutível ao trabalho. (LESSA, 2012, p. 104).

Portanto, no processo de reprodução social, surgem necessidades que, para serem atendidas, necessitam da existência e desenvolvimento de outras categorias e complexos sociais que se relacionam entre si no âmbito da totalidade social, não havendo, com isso, por um lado,

a negação da prioridade ontológica do trabalho enquanto relação entre homem/sociedade e natureza, ao contrário, esta relação ocorre em qualquer forma de sociabilidade, independente do grau de desenvolvimento das forças produtivas.

Por outro lado, prioridade ontológica não significa dependência absoluta ao trabalho por parte dos complexos fundados. Nesse sentido, tanto o complexo social da educação, “como os demais complexos sociais, estabelecem com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 78).

Essa relação ocorre entre o trabalho e todos os demais complexos sociais, seja de forma imediata ou mediata. No caso específico da educação, a dependência ontológica deve-se a condição de ser um complexo social que se constitui “como um componente ineliminável do processo de trabalho, sendo ele (o trabalho) o desencadeador e impulsionador de tal processo” (BERTOLDO, 2015a, p. 158).

No mesmo sentido dos demais complexos sociais fundados no trabalho, a educação desenvolve, desde o princípio, suas funções específicas, ou seja, a dependência ontológica não retira da sua natureza o caráter de autonomia, ainda que esta seja relativa, “justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 79).

De acordo com as autoras, na relação dos complexos sociais com o trabalho, a autonomia relativa destes somente é alcançada “num contexto já crescentemente socializado pelo desenvolvimento do trabalho” (Idem, p. 79). Nos primórdios do processo de reprodução da humanidade, marcado pela escassez de meios de subsistência, tendo em vista ainda haver baixo desenvolvimento das forças produtivas, era determinado um elevado grau de dependência dos complexos sociais existentes às atividades humanas destinadas ao atendimento de necessidades vitais (comer, vestir, se abrigar, etc), ou seja, ao trabalho.

Na medida em que o trabalho, a divisão do trabalho e, conseqüentemente, as forças produtivas se desenvolvem, a função específica dos complexos sociais, nesse caso a educação, vai alcançando patamares mais elevados de autonomia, ou seja, mais evidente fica seu caráter essencialmente distinto do trabalho, mais claramente apresenta sua especificidade, ou seja, sua função específica, conforme abordamos mais adiante.

Na relação de dependência ontológica e autonomia relativa, a educação estabelece um caráter de identidade e, simultaneamente, de não-identidade com o trabalho, estando nesse último a sua própria especificidade. Sobre tal caráter ontológico seguimos o entendimento que

Lima e Jimenez (2011, p. 79)<sup>18</sup> apresentam:

A identidade se consubstancia pelo fato de que o trabalho se transforma no modelo de toda a práxis social, inclusive a educação. Assim, como o trabalho, a educação também se caracteriza pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais. Portanto, a educação também se realiza pela relação entre teleologia e causalidade. Contudo, é importante observar a compreensão de Lukács [...] segundo a qual a forma originária do trabalho ‘sofre mudanças substanciais quando a posição teleológica não visa mais exclusivamente a transformar objetos naturais e a utilizar processos naturais, mas induzir outros homens a realizar por si mesmos, determinadas posições deste gênero’. [...]. Nesse sentido, a não-identidade se consubstancia no fato de que no trabalho são postas teleologias primárias, as quais realizam o intercâmbio entre o homem e a natureza e tencionam transformar objetos naturais em valores de uso, enquanto na educação as posições teleológicas secundárias visam a influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições.

Como vimos, a essência da educação também é formada pela síntese dialética entre teleologia e causalidade. No entanto, enquanto no trabalho a posição teleológica sobre a causalidade existente ocorre pela relação do homem (sujeito) com a natureza (objeto) com a finalidade de produzir meios de subsistência e meios de produção, na educação tanto o sujeito, quanto o objeto são o próprio homem; o pôr teleológico opera sobre a consciência do outro, ou seja, a essência da educação “consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Essa apreensão da função específica do complexo da educação tem como fundamento o pressuposto ontológico do próprio Lukács (2013) sobre as ininterruptas mudanças ocorridas da estrutura originária do trabalho, quando surge dele próprio a necessidade de realização de pores teleológicos que não estão diretamente relacionados à natureza, conforme explica:

[...] a estrutura originária do trabalho está submetida a mudanças essenciais, enquanto o pôr teleológico não está mais dirigido exclusivamente à transformação dos objetos naturais, à aplicação de processos naturais, mas quer induzir outros homens a realizar por si mesmos determinados pores desse gênero. (LUKÁCS, 2013, p. 150).

E continua,

Tal mudança se torna qualitativamente mais decisiva quando o desenvolvimento conduz a que, para o homem, o próprio modo de comportamento e a própria interioridade passam a ser o objeto do pôr teleológico. O surgimento progressivo, desigual e contraditório desses pores teleológicos é um resultado do desenvolvimento social [...]. (*Idem*).

---

<sup>18</sup> Continuaremos nos respaldando nos estudos das já citadas autoras – Lima, Jimenez e Bertoldo -, por entendermos que extraíram do pensamento de Lukács o essencial para o entendimento do caráter relacional da educação com o trabalho, preservando suas funções específicas.

Com base nesse fundamento, apreendemos a relação de identidade e não identidade do complexo social da educação com o trabalho, ou seja, a educação também realiza a conjugação ontológica da teleologia e causalidade, mas não a realiza da mesma forma do trabalho; diferentemente deste, “a educação, por sua vez, se articula apenas com a práxis social, com a relação entre os homens” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 85), daí o caráter de não-identidade, isto é, na educação, a ação teleológica ocorre sobre o próprio homem, o objeto (causalidade) não é a natureza.

É preciso ter claro que o caráter de identidade e não identidade com o trabalho é encontrado não somente no complexo da educação. Todos os demais complexos sociais, quer fundados de forma imediata (exemplo: linguagem, educação) ou mediata (exemplo: direito, religião) do trabalho, se inserem no campo da teleologia secundária, isso não significa que desempenhem as mesmas funções, ao contrário, têm especificidades e desempenham funções próprias na totalidade social.

É imprescindível também não perder de vista que a função ontológica de qualquer complexo social somente pode ser objetivada numa totalidade social que, obviamente, não é estática ou determinada previamente, ao contrário, se constitui de um movimento que é historicamente dinâmico e contraditório, daí a não existência de linearidade no desenvolvimento de nenhum complexo.

É nesse sentido que Bertoldo (2015), ao realizar a análise do complexo da educação a partir de Lukács, explica que “para entender a educação em termos de sua contradição, [...] é necessário levar em conta que a reprodução social se realiza de modo desigual, produzindo sempre uma realidade nova e contraditória” (BERTOLDO, 2015a, p. 163).

Ao analisar o complexo da educação, Bertoldo (2015) destaca dois elementos que são inerentes à sua função: conservar o conhecimento acumulado pela humanidade e preparar o indivíduo, no presente, para agir adequadamente em situações futuras. Esses elementos serão retomados mais adiante, mas já deixam ainda mais evidente a existência de características da educação, de sua especificidade, que a diferencia ontologicamente do trabalho. As posições teleológicas não se objetivam da mesma forma e também não se restringem ao preparo para a ação do homem sobre a natureza. Nesse sentido, o que caracteriza de fato a função ontológica da educação?

### 2.3 A função ontológica da educação

Consideramos importante enunciar que, em estudos realizados no campo da ontologia marxiana, esta, tanto quanto a questão anterior, não se constitui como algo novo a ser abordado. Podemos citar dois trabalhos de significativa importância na área da educação: Bertoldo (2015a), que trata da “gênese e função social da educação” em um dos capítulos do livro resultante de sua tese de doutorado, intitulado “Trabalho e Educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política” e Lima e Jimenez (2011) que abordam sobre “o complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social” e, nesse estudo, apresentam fundamentos tanto para a compreensão da especificidade da educação, quanto para a função que exerce no processo de reprodução do ser social. Outros trabalhos nessa mesma perspectiva também podem ser citados, a exemplo da Tese recém-defendida por Talvanes Eugênio Maceno, com o tema “O complexo social da educação na reprodução da sociedade: entre a autonomia e a dependência,” que resulta da “investigação acerca da origem e da função social da educação na reprodução da sociedade e de como essa função social ontológica é exercida na sociabilidade capitalista” (MACENO, 2016, p. 8).

Ainda assim, consideramos importante retomar a questão, pressupondo ser indispensável ao entendimento da função que a educação exerce no processo de formação da classe trabalhadora no atual momento do modo de produção capitalista, ou seja, a compreensão da relação que estabelece com o trabalho na atual forma de sociabilidade, tendo em vista que as possibilidades de desenvolvimento pleno das potencialidades humanas se apresentam limitadas em todos os campos sociais, não excluindo o campo educacional.

Vimos que o complexo da educação tem uma especificidade própria que pode ser encontrada no campo das posições teleológicas. Se, por um lado, é comum ao trabalho e à educação a relação entre teleologia e causalidade, na educação, diferentemente do trabalho, a posição teleológica dos homens ocorre sobre os próprios homens e não sobre a natureza. Nesse sentido, um primeiro elemento a definir a especificidade do complexo da educação e demais complexos fundados do trabalho é conceituado por Lukács (2013) de pôr teleológico secundário.

Esclarecemos que ser conceituado como secundário não significa ser de menor valor, inferior ou coisa dessa natureza. Não se trata também de nenhum ordenamento matemático, ou seja, ter surgido posteriormente ao trabalho. Para Lukács (2013), o fundamento ontológico-estrutural dos pores teleológicos é o mesmo – teleologia e causalidade – mas esclarece:

No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento [...] é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais (LUKÁCS, 2013, p. 83).

Partindo dessa base ontológica, afirma Bertoldo (2015a, p. 160): “[...] as categorias trabalho e educação, embora possuam o mesmo estatuto ontológico, são essencialmente de natureza diferente.” Isso significa, conforme explicação da autora, que na linguagem filosófica “ambas são consideradas ser. Assim, a expressão estatuto ontológico diz respeito ao ser, ao fato de algo ser ser. A natureza, por sua vez, se refere àquilo que a coisa é na sua especificidade” (*Idem*, p. 160).

Nessa perspectiva, a especificidade da educação se encontra no ato previamente idealizado (teleologia), não do homem sobre a natureza orgânica, mas do homem sobre o homem, se encontra na dimensão ontológica que a distingue do trabalho, da sua base estrutural ineliminável fundada na relação entre teleologia e causalidade. É nesse ponto que se encontra a função da educação que se desenvolve em dois sentidos, lato e estrito.

Entendemos que os sentidos – lato e estrito – com que a educação se desenvolve são elementos que não podem ser meramente conceituados, mas situados no desenvolvimento do próprio complexo no processo de reprodução social da humanidade. Nesse sentido, iniciamos pela compreensão da função ontológica e ineliminável da educação no âmbito da totalidade social.

Ao analisar a função essencial do complexo da educação no processo de reprodução social, Bertoldo (2015a) se depara com o seguinte problema: “como pode a educação preparar o indivíduo para uma nova realidade, para o futuro, se uma de suas características mais fortes é a transmissão às gerações mais novas dos conhecimentos acumulados pelos mais velhos?” (*Idem*, p. 163).

Não repetiremos os elementos apresentados pela autora para resolver um problema que surge da necessidade de entender a função da educação no âmbito de uma totalidade social, cujo processo de reprodução ocorre em meio a contradições, ou seja, “o novo surge sem uma completa dissolução do velho” (*Idem*, p. 163). No entanto, vale destacar que para Bertoldo (2015a, p. 163):

A compreensão desta questão implica na necessidade [de] apreendermos a educação no seu processo contraditório. De um lado, ela se volta para o passado, quando busca fazer a transmissão das objetivações, aprendizagens, elaboradas por uma geração, para as novas gerações. De outro, ela se volta para o presente, buscando contribuir para a formação da personalidade humana futura.

Esse movimento contraditório, mas não no sentido de negação, conforme adverte a própria autora, ocorre de forma ininterrupta e interdependente em todas as formas de sociabilidade, embora nem sempre em função das necessidades humanas, conforme podemos constatar no capitalismo, o que não altera a essência ontológica da função da educação que se desdobra nos dois lados apresentados por Bertoldo - à luz de Lukács -, ou seja, influenciar os homens à realização de outros pôres teleológicos necessários a novas situações de vida e transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade às novas gerações.

Nesse segundo aspecto da função que exerce a educação, não destoando de Bertoldo (2015) e demais pesquisadores do campo da ontologia do ser social, também compreendemos, à luz de Lukács (2013), que o processo de reprodução do ser social possibilitado pelo trabalho requer, desde o início, conhecimentos prévios de recursos naturais para idealização e objetivação da ação do homem sobre a própria natureza. Isso significa que a investigação dos meios, da natureza, é indispensável à realização do mais primitivo ato de trabalho, e que aí se encontra a gênese da ciência, conforme explica Lukács (2013, p. 56):

O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas para que ela se torne um autêntico pôr do fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. Em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao surgimento do pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como investigação dos meios.

É certo que não iremos abordar sobre o conhecimento enquanto “o ponto no qual o trabalho se liga ao surgimento do pensamento científico e ao seu desenvolvimento” (LUKÁCS, 2013, p. 57), mas buscar, nesse ponto, também a função da educação em um de seus aspectos, isto é, a função de conservar e transmitir conhecimentos acumulados desde o mais rudimentar ato de trabalho, ou seja, “nos estágios primitivos da observação da natureza (quando não havia um conhecimento no sentido consciente)” (*Idem*, p. 56).

A necessidade de se apropriar de conhecimentos existentes e conhecer, de forma cada vez mais profunda, a natureza para realizar trabalho, é própria do ser social. O fundamento dessa peculiaridade, em relação ao ser meramente biológico, se encontra em um dos mais



importantes resultados do ato de trabalho descoberto por Lukács (2013), ou seja, no trabalho existe a possibilidade de sempre produzir mais do que o necessário para suprir as necessidades de quem o realiza.

Também surgem do trabalho novas necessidades e possibilidades que antes não existiam. Para atender às novas necessidades é preciso realizar novos atos de trabalho, e estes ocorrem em processos sempre mais complexos. Esse movimento no processo de reprodução do ser social é contínuo e ineliminável, havendo apenas mudanças na forma de realizar trabalho, de acordo com a sociabilidade (exemplo: escravismo, feudalismo, etc.).

Obviamente, a elevação de complexidade do trabalho requer e impulsiona, simultaneamente, a obtenção de novos conhecimentos sobre a natureza. A questão que comparece, no entanto, é a seguinte: Qual a relação que o complexo do conhecimento mantém com o complexo da educação e este com o trabalho?

Ao pressupormos, a partir de Lukács (2013), que o processo de reprodução do ser social se constitui em movimento contínuo, significa que, em essência, o trabalho produz novas objetividades, novas necessidades e possibilidades, conseqüentemente, novos conhecimentos são requeridos, apreendidos e acumulados continuamente.

Os conhecimentos acumulados ainda em estágios primitivos são predominantemente socializados pelas pessoas mais velhas e experientes do grupo social. “A relação entre velhice e juventude, de imediato, parece ser uma relação de caráter biológico” (LUKÁCS, 2013, p. 163), já que isso também ocorre entre outras espécies; no entanto, pode-se constatar que diferentemente da relação de transmissão que ocorre nas espécies animais, entre os humanos é socialmente necessária.

Evidentemente que essa relação [entre velhice e juventude] somente existe desse modo até o momento em que o conhecimento acumulado dos anciões se constitui importante, sobretudo para o trabalho no sentido mais lato, ou seja, nesse estágio de reprodução social dos seres humanos, “o período mais longo de vida nada mais é que uma base biológica para o acúmulo de experiências de vida socialmente importantes” (LUKÁCS, 2013, p. 163).

Sabe-se que, naturalmente, aprender habilidades e comportamentos constantemente indispensáveis é o que caracteriza as espécies animais, que necessitam aprendê-los de uma vez por todas para a garantia da reprodução meramente biológica. Trata-se de um conjunto de habilidades e comportamentos passados de animais mais velhos a animais mais novos, resultantes de herança genética requerida pela espécie, constantemente indispensáveis à reprodução biológica da mesma. “Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e as situações novas e

imprevisíveis, que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176), portanto, se apropriar do conhecimento acumulado é um fator indispensável ao posicionamento teleológico adequado do indivíduo sobre o processo de reprodução social da humanidade.

O fato de a qualquer momento podermos nos deparar com acontecimentos e situações novas para as quais o conhecimento existente não nos possibilita reagir adequadamente, havendo a necessidade e o impulso à busca de novos conhecimentos, determina uma outra peculiaridade à educação dos seres humanos, faz com que seja desenvolvida em dois sentidos: amplo ou lato e estrito.

Vimos na obra “Para uma ontologia do ser social”, especificamente no capítulo que trata do processo de reprodução do ser social, que Lukács (2013) toma a educação como exemplo de um complexo puramente social que se diferencia de complexos de base biológica inelimináveis à reprodução humana, que no trabalho se constituem e se desenvolvem cada vez mais sociais (exemplo: sexualidade e alimentação).

Nesse exemplo, Lukács (2013) caracteriza a educação dos seres humanos diferentemente das demais espécies, por acontecer em sentido lato, permanente e sempre inacabada, tendo em vista que a vida pode apresentar a qualquer momento situações ou realidade social distinta daquelas para as quais a educação em sentido estrito o havia preparado.

Vejamos, ao concebermos que a função social exercida pela educação, nas diferentes formas de sociabilidade constituídas pela humanidade, tem como fundamento o trabalho, também concebemos que esta é indispensável ao processo de reprodução do ser social (indivíduo e gênero), desde a sua gênese até enquanto houver existência humana. Portanto, torna-se clara a afirmação de Lukács (2013, p. 176) segundo a qual: “[...] a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída”, mas esta acontece sempre numa relação intrínseca com a educação em sentido estrito, em qualquer forma de sociabilidade, ainda que nas comunidades primitivas esta última ainda não se apresentasse como necessidade social.

Nas palavras de Lima e Jimenez (2011, p. 83), a relação intrínseca entre educação em sentido amplo e estrito ocorre porque,

A sociedade, ao mesmo tempo que exige dele [do homem] sempre novos comportamentos, novas habilidades, novos conhecimentos, cada vez mais complexos, também produz as formas concretas para reproduzi-los. Na realização dessa função fundamental, a educação se desdobra em formas diferentes, de acordo com a situação concreta na qual se realiza.

Nessa perspectiva, à medida que, pelo trabalho, o processo de reprodução do ser

social vai se tornando mais complexo, surgem necessidades e possibilidades objetivas de novas formas de sociabilidade, conseqüentemente, vai sendo requerido o desenvolvimento de novas formas de concretização dos complexos sociais, é o que ocorre também com a educação.

Não é por acaso que em determinado momento desse processo, a educação de novas gerações tenha deixado de ocorrer somente em sentido amplo, cuja base era o acúmulo na memória do conhecimento empírico adquirido na experiência de vida e trabalho de gerações mais velhas e passasse a ocorrer também em sentido estrito, numa relação intrínseca com a primeira.

Esclarecemos que, embora possamos supor que nas comunidades primitivas tenha surgido, em determinadas circunstâncias, a necessidade de pessoas mais velhas ou mais experientes transmitirem conhecimentos a um grupo de indivíduos mais jovens ou menos experientes, numa determinada atividade de trabalho que exigisse maior grau de cooperação, a exemplo da caça, certamente não se caracteriza, de fato, uma educação em sentido estrito.

É exatamente à medida que as formas de reprodução social se tornam mais complexas, que mais se expande a tendência da educação em sentido estrito; o caráter puramente espontâneo do complexo educativo vai se fazendo cada vez menos predominante, cada vez menos adequado ao desenvolvimento social da humanidade. No entanto, nas sociedades que se constituem do antagonismo de classes sociais, marcadas pela propriedade privada da classe dominante, que detém o domínio tanto da riqueza material, quanto da riqueza espiritual produzida pela humanidade, a exemplo da arte e do conhecimento (ciência), nos deparamos com uma grande contradição: o sentido estrito da educação se veste de interesses particulares da classe dominante sobre os interesses da classe subalterna.

A educação em sentido estrito que comparece efetivamente nas sociedades de classes tende a se constituir em forma predominante, tanto por conta de conseqüências do concreto desenvolvimento ininterrupto do trabalho, da divisão do trabalho e das forças produtivas, quanto pela necessidade de controle de acesso ao conhecimento considerado desnecessário à classe trabalhadora e a reprodução do modo de produção vigente. Conseqüentemente, ao mesmo tempo, a educação em sentido lato tende a aparentar cada vez menos importância às demandas do processo de reprodução do ser social.

Tal aparência pode ser desmistificada na forma vigente de sociabilidade, quando da necessidade da classe dominante de manter total controle sobre a consciência da classe subordinada, requer, ao mesmo tempo, funções específicas tanto da educação em sentido estrito na sua forma estatal, quanto da educação em sentido amplo. Um exemplo pode ser encontrado na ênfase que organismos internacionais têm dado aos termos “educação e aprendizagem ao

longo da vida ou por toda a vida”, conforme apresentamos no capítulo que analisa a perspectiva de educação para pessoas jovens e adultas recomendada pela UNESCO.

Por mais mistificada que seja a relação entre educação em sentido lato e estrito nas sociedades de classes, entendemos, à luz de Lukács (2013), que a predominância de uma ou outra encontrada em determinadas formas de sociabilidade não implica, em hipótese alguma, a substituição ou sujeição, pois assim como as demais categorias que surgem do trabalho, a educação nos dois sentidos se desenvolve processualmente e, conforme Lukács, não há como traçar um limite entre uma e outra; sabe-se apenas que influenciam a ação do (2013) homem sobre a natureza, a sociedade e sobre seu próprio desenvolvimento no processo de reprodução social.

O fato de não ser possível traçar uma linha divisória absoluta entre a educação em sentido *lato* e *estrito*, ou seja, de não existir “um limite metafísico entre essas duas formas de educação e sim uma mútua influência” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 83), não elimina a necessidade de conhecermos “suas especificidades para compreender devidamente a dinâmica da relação entre elas e delas com a totalidade social e com a formação do homem” (*idem*, p. 83).

Qual é, de fato, a função da educação, em sentido *lato* e *estrito*, na perspectiva da ontologia do ser social? De que forma a função da educação aparece no capitalismo contemporâneo? Conforme dissemos anteriormente, outras pesquisas já buscaram nos fundamentos da ontologia de Marx e Lukács respostas à questões dessa natureza.

Nessa perspectiva, Lima e Jimenez (2011, p. 84) definem a educação em sentido lato da seguinte forma:

[...] 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 e o genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social.

Na condição de complexo social universal, ineliminável do processo de desenvolvimento do ser social, a educação em sentido *lato*, desde a sua gênese, se articula com o desenvolvimento de outros complexos sociais também imprescindíveis a tal desenvolvimento, como expõem claramente Lima e Jimenez (2011, p. 84- 85):

No desenvolvimento ontogenético, a passagem do indivíduo de membro da espécie a partícipe do gênero humano só é possível por meio da apropriação dos elementos culturais essenciais à humanização do homem. Consciência e linguagem são

complexos-fundamentais para a efetivação dessa passagem. Entretanto, a educação tem significado bastante expressivo nesse processo, sendo fator determinante à aquisição da linguagem e à elevação da consciência de mera potencialidade – dada com o nascimento – à categoria erigida em órgão e médium da continuidade da substância do ser social. A educação, portanto, se articula com o desenvolvimento dos complexos sociais imprescindíveis para a continuidade do ser social e, dialeticamente, necessita deles para sua efetivação.

Consideramos importante, ainda, tomar as palavras das autoras para demonstrar que a articulação necessária entre esses complexos para a continuidade do ser social não diluem, em hipótese alguma, as especificidades de suas funções, a exemplo dos complexos linguagem e educação:

*Enquanto a linguagem e a consciência consistem nos instrumentos para fixar e transmitir os conhecimentos produzidos, a educação é o processo que realiza sua transmissão e, ao efetivar a apropriação dos elementos constituintes da sociabilidade, também concorre para o recuo dos limites naturais, possibilitando o desenvolvimento das funções especificamente humanas e a subsunção dos aspectos biológicos (Idem, p. 85 grifo nosso).*

Esse é um processo por si histórico, não somente para o complexo da educação ou outro complexo de caráter universal, mas também para os complexos sociais considerados por Lukács (2013) como de caráter particular, ou seja, que surgem ou tomam uma forma diferente da sua gênese numa determinada forma de sociabilidade para atender interesses particulares, conforme exemplifica quando analisa o complexo do direito no capítulo “A reprodução”, em “Para uma ontologia do ser social”.

No caso do complexo da educação, em-si universal, também assume, contraditoriamente, no processo de reprodução social do homem, o caráter particular. Na análise desse complexo, realizada por Lima e Jimenez (2011, p. 85), foi claramente afirmado 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 genericidade 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.

Desse modo, a função que exerce a educação em sentido *lato* e *estrito* nas diversas etapas do processo de reprodução social, somente pode ser essencialmente compreendida a partir do lugar onto-histórico de constituição das sociedades primitiva e de classes, onde o

trabalho assume formas próprias do modo de produção – sociedade escravista, trabalho escravo; sociedade feudal, trabalho servil; sociedade capitalista, trabalho assalariado/alienado/explorado –, entendendo assim que a educação, assim como os demais complexos sociais, estabelece, continuamente, uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa com o trabalho, que faz com que se reflita na educação as necessidades particulares do seu tempo.

A educação em sentido *lato* e *estrito*, como vimos, cumpre funções diferentes, no entanto, existe uma influência mútua entre as duas dimensões, ou seja, “a educação em sentido *lato* perpassa a educação em sentido *estrito* e também influencia sua objetivação. Nessa relação de influência mútua, o momento predominante é a totalidade social” (Lima; Jimenez, 2011, p. 89).<sup>19</sup> É o modo de sociabilidade existente em cada etapa do processo de reprodução social que vai determinar a forma de objetivação dessa relação.

Nas palavras de Lukács (2013, p. 177), “toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração, etc. da educação no sentido mais *estrito* são as consequências das carências sociais daí surgidas”, ou seja, em cada modo de produção da sociedade, a educação cumpre uma função específica no processo de reprodução, podendo desempenhar também a função de reduzir as possibilidades subjetivas de elevação do gênero humano, pela indução dos indivíduos à ignorância, impotência no desenvolvimento de suas habilidades e capacidades criativas, ou então, elevando ao máximo suas habilidades em função dos interesses de um grupo ou classe dominante. Nesse sentido, “se a educação mantém uma dependência ontológica ao trabalho, a forma de trabalho alienado chama a educação a uma função adequada a essa forma de trabalho, apesar de manter o elemento da autonomia relativa” (informação verbal).<sup>20</sup>

No entanto, como vimos, a educação em sentido *estrito* não elimina a educação em sentido *lato*, da mesma forma que, por mais alienante que seja a forma de trabalho, isto não altera em nada sua função ontológica em essência universal. Entendemos ser nessa perspectiva, que Mészáros (2008, p. 61) se refere a possibilidade de uma educação que se posicione para além do capital, quando considera que:

Desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa ‘contra-internalização’ (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente

<sup>19</sup> Sobre o momento predominante também Cf. Lessa, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. ver. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

<sup>20</sup> Cf. JIMENEZ, Susana. **A educação sobre quatro pilares: uma nova pedagogia em favor de uma velha ordem?** - 2013 <<http://www.youtube.com/watch?v=G5vzdDJ9Vyo>>. Acesso em: 29/04/2017.

diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar as decisões fundamentais, assim como suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente.

Desse modo, o caráter universal de dependência ontológica e autonomia relativa do complexo da educação em relação ao trabalho, também permanece, independentemente da forma de sociabilidade existente, possibilitando, contraditoriamente, que se realize o que Mészáros (2008) denomina de “contra-internalização” ou “contraconsciência” à forma de internalização dos interesses predominantes que legitimam a ordem do capital.

A função ontológica da educação de mediar o desenvolvimento dos indivíduos a patamares mais elevados de pertencimento ao gênero humano, não se extingue com o surgimento da sociedade dividida em classes, ainda que nesta predomine, aparentemente, o caráter particular da educação, onde “sua reprodução é influenciada pelos antagonismos de classe” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 88).

Em suma, o complexo da educação, em germe, decorre de uma necessidade do trabalho desde as primeiras atividades desenvolvidas pelos homens e, à medida que o trabalho vai se tornando mais complexo, a educação “se constitui numa atividade que vai tendo, cada vez mais, um papel decisivo no processo de afastamento das barreiras naturais” (LUKÁCS, 2013, p. 168); ou seja, pela educação, em sentido ontológico, ocorre a elevação de condições necessárias para a tomada de decisões entre alternativas que dirijam a elevação do indivíduo partícipe do gênero humano. No entanto, é preciso ter clareza de que a educação, tanto em sentido *lato* quanto *estrito*, influencia, induz, o indivíduo a tomar decisões entre alternativas, mas não é determinante no processo de construção de uma nova sociedade.

Sobre essa questão, Bertoldo (2015a, p. 161) esclarece:

[...] a educação, enquanto um complexo de atividades que faz parte da totalidade do ser social, não tem, na sua essência, a função de construir uma nova realidade, no sentido de representar uma instância decisiva, revolucionária, num processo que implica uma ruptura com um determinado modo de produção e a construção de um novo. No entanto, isto não significa que seja invalidada a importância do seu papel e sua função no processo de desenvolvimento do gênero humano.

Partindo desse ponto, a autora desmistifica a função que é atribuída à educação na atualidade, ou seja, se, por um lado, esta não é responsável pela transformação social, como pensam aqueles que estão impregnados de um “otimismo pedagógico,” como Bertoldo (2015a) observa, por outro lado, o extremo da total descrença, “postulada pelo pessimismo pedagógico, que não vislumbra perspectivas a partir da educação” (*Idem*, 2015a, p. 162), também não é real.

Assumir posição por uma ou outra vertente significa afirmar, no primeiro caso, a tendência de se atribuir à educação um poder resolutivo das desigualdades sociais, ou seja, a educação é concebida como “instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2002, p.4). No segundo caso, se nega qualquer possibilidade de autonomia relativa exercida pelo complexo da educação no âmbito da totalidade social, ou seja, se atribui poder absoluto ao Estado e ao capital.

Com base na teoria marxiana-lukacsiana, compreendemos que não existe poder absoluto do capital sobre o processo de reprodução social, ainda que não cesse o controle sobre o desenvolvimento dos indivíduos - por intermédio principalmente do Estado, conforme veremos adiante -, no sentido de adequá-los passivamente às necessidades do modo de produção vigente.

É certo que no capitalismo, obviamente uma forma de sociedade de classes, as necessidades que surgem são consideradas relevantes no processo de produção, mas não são as reais necessidades humanas, e sim as da reprodução do capital; disso resulta que a educação requerida pela sociabilidade atual cumpre funções particulares predominantemente dirigidas a esse fim.

No entanto, a forma de trabalho existente e a conseqüente influência que exerce sobre o complexo da educação e demais complexos sociais, não elimina a função ontológica do próprio trabalho, enquanto relação homem (sociedade) e natureza para a produção de meios (subsistência e produção), necessários à reprodução social e autoconstrução humana, nem tão pouco a essencial função da educação.

Portanto, a natureza da educação objetivada na função de transmitir aos indivíduos os conhecimentos, valores, etc., produzidos e acumulados pela humanidade visando, sobretudo, que estes [indivíduos] alcancem patamares mais elevados da condição de membros do gênero humano, ou seja, a possibilidade de processos educativos que tenham como perspectiva a formação humana, existe independente da forma de sociabilidade em que se desenvolve esse complexo e das conseqüentes funções requeridas pelo modo de produção. O que significa isso do ponto de vista ontológico? O que é a formação humana?

## **2.4 O sentido ontológico de formação humana**

Pressupondo que o sentido ontológico de formação humana pode ser encontrado na essência do próprio trabalho, partimos do ponto em que Marx (2015), ao examinar pela raiz a relação entre propriedade privada e trabalho alienado nos “Manuscritos econômico-filosóficos



de 1844”, revela o aprofundamento das restrições impostas ao desenvolvimento humano no modo de produção capitalista, onde “Com a *valorização* do mundo das coisas, cresce a *desvalorização* do mundo dos homens em proporção direta” (MARX, 2015, p. 307, grifo do autor).

Em Marx (2015), fica evidenciado que o trabalho enquanto fundamento da autoconstrução humana, enquanto forma de produção que satisfaz as necessidades humanas do indivíduo e gênero, como “livre manifestação de vida, um gozo de vida” (*Idem*, p. 222), “aparece a tal ponto como desrealização que o trabalhador é desrealizado até à morte pela fome” (MARX, 2015, p. 305).

Não são poucos os elementos explicitados por Marx (2015) que denunciam o empobrecimento material e espiritual daqueles pertencentes à classe que produz. Isso decorre do pressuposto de que no modo de produção sob a forma do trabalho alienado, “quanto mais o trabalhador se esforça (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alienado, que ele cria perante si próprio; quanto mais pobre se tornam ele próprio [e] o seu mundo interior, tanto menos ele possui” (*Idem*, p. 305 grifo do autor).

A contradição entre o elevado potencial do indivíduo de produzir pelo trabalho, cada vez mais e em menor tempo o que lhe é necessário e o ininterrupto processo de aprofundamento de restrição do acesso à própria produção, tem causado não somente privação material, mas mutilação de potencialidades humanas dos trabalhadores. Isso ocorre porque no trabalho alienado, nas palavras de Marx (2015, p 307), “[...] quanto mais formado o seu produto, mais deformado o trabalhador; [...] quanto mais espiritualmente rico o trabalho, tanto mais sem espírito (*geistloser*) e servo da natureza se torna o trabalhador”.

Os elementos que trazemos de Marx sobre as consequências do trabalho alienado para a formação do trabalhador são, a nosso ver, suficientes para compreendermos que não se encontra, nessa forma de trabalho, o pressuposto da formação humana. Dessa forma, o conceito de formação humana em Marx advém do trabalho enquanto manifestação livre de potencialidades do indivíduo, que se realiza ao produzir o que é necessário à própria existência e à reprodução da sociedade emancipada do trabalho alienado e da propriedade privada, ou seja, o trabalho associado, que tem na propriedade coletiva o seu fundamento.

De acordo com Marx (2015, p. 346), somente “no pressuposto da propriedade privada positivamente superada, o homem produz o homem, a si próprio e ao outro homem”; nesse sentido, a formação humana é o processo em que,

O homem apropria-se de sua essência unilateral de uma maneira unilateral,

portanto como homem total. Cada uma de suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma órgãos comunitários, [VII] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade *humana*; o seu comportamento para com o objeto é o *acionamento* (*Betätigung*) da realidade humana (precisamente por isso ela é tão múltipla quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas*), [...]. (*Idem*, p. 349, grifo do autor).

Nessa perspectiva, torna-se visível a barreira para o desenvolvimento de tal processo numa sociabilidade fundada na propriedade privada e no trabalho alienado, pois esta, continua Marx (2015, p. 349), “nos fez tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é *nosso* se o tivermos, portanto se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, comida, bebido, trazido no corpo, habitado por nós etc.”.

A formação humana enquanto desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais não pode ser princípio basilar de uma sociabilidade que aliena todos esses sentidos e coloca em seu lugar o sentido do ter; daí a condição da superação da propriedade privada ser a condição objetiva apresentada por Marx (2015) para a “*emancipação* de todos os sentidos e qualidades humanas; mas ela é essa emancipação precisamente pelo fato de esses sentidos e qualidades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente” (*Idem*, p. 350, grifo do autor).

Para Marx (2015), afirmar-se homem objetivo no mundo pressupõe a emancipação dos sentidos físicos e espirituais. Não existe dubiedade quanto à saída para a humanização do homem.

[...] somente pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana é em parte produzida, em parte desenvolvida a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva – um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, somente, em suma, sentidos capazes de fruição humana, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, apenas advém pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*. (MARX, 2015, p. 352).

É fato que a formação dos sentidos humanos – conceituados em Marx (2015) por sentidos do ouvir, olhar, sentir sabor, cheiro, etc., sentidos espirituais e sentidos práticos – se estende por toda a história da humanidade; no entanto, o desenvolvimento tem ocorrido de forma unilateral nas diferentes formas de sociedades de classes e para ambas as classes. Assim como para “o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, mas apenas a sua existência abstrata como comida” (*Idem*, p. 352) que nutre o homem da mesma forma que nutre um animal, também para:

O homem necessitado e cheio de preocupações não tem nenhum *sentido* para o espetáculo mais belo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, não a beleza nem a natureza peculiar do mineral; ele não tem qualquer sentido mineralógico; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer *humanos os sentidos* do homem como para criar *sentido humano* correspondente a toda riqueza do ser humano e natural. (MARX, 2015, p. 352-353).

À medida que o valor mercantil se sobrepõe ao valor humano, menor é a possibilidade encontrada pelo homem de desenvolver suas potencialidades humanas, mesmo aqueles pertencentes à classe dominante, detentora da riqueza material e espiritual produzida historicamente pela classe que trabalha, visto que essas possibilidades não se formam humanamente, sua formação também é unilateral, conforme veremos a partir das contribuições de Tonet (2013a). Em Marx, podemos compreender que o modo de produção da existência humana – modo de trabalho – interfere diretamente no modo de ser do indivíduo e na relação que estabelece com o gênero humano, a exemplo do homem que não enxerga a beleza do mineral, mas conhece e privilegia seu valor econômico, pois é este que possibilitará a reprodução do capital e do capitalista. O desenvolvimento dos sentidos humanos é secundarizado.

Portanto, o que muda no conceito de formação humana de Marx em relação a outros conceitos? Segundo Tonet (2012, p. 76):

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

Para lançar novos fundamentos sobre a concepção de formação humana integral, complementa Tonet (2012), Marx toma “como ponto de partida o trabalho, considerado como o ato ontológico-primário do ser social, Marx constata que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis” (*Idem*, p. 76). Ou seja, tomando o trabalho como ponto de partida, Marx demonstra que este, em sentido ontológico, se constitui numa práxis humana que requer uma relação recíproca entre subjetividade e objetividade no ser social. Nessa relação recíproca, o indivíduo desenvolve-se enquanto gênero humano no processo de exteriorização de sua interioridade, do conhecimento que já havia se apropriado socialmente e que necessita fazer uso para realizar novas objetivações transformadoras da realidade e do próprio ser da práxis, que sempre se transforma ao criar o novo.

Conforme Tonet (2012, p. 76-77), Marx mostra que na práxis humana, não existe entre subjetividade e objetividade “uma relação de exclusão, nem de soma, mas uma relação de determinação recíproca. Desta relação recíproca é que resulta a realidade social”. Para a compreensão das formas concretas da referida relação no processo histórico de reprodução do ser social, tomando o trabalho como ponto de partida, o autor apresenta um exemplo esclarecedor:

[...] é o fato de a produção da riqueza material ser realizada pelos escravos ou pelos servos que permite entender o privilegiamento concedido ao espírito na formação humana. No caso da sociabilidade capitalista, é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral (*Idem*, p. 77).

O reflexo disso pode ser encontrado na educação, um dos complexos fundamentais para mediar o estreitamento da relação entre subjetividade e objetividade, indivíduo e gênero, portanto imprescindível ao processo de formação humana, mas que nas sociedades de classes assume funções que reproduzem a formação unilateral.

#### ***2.4.1 A relação da educação com a formação humana nas sociedades de classes***

O abismo entre os avanços na produção, na ciência, na arte, na tecnologia, etc. e as possibilidades de o indivíduo desenvolver potencialidades humanas na sociedade capitalista se torna cada vez mais profundo. As formas desumanas de produção da existência impostas pelo capital à classe trabalhadora e o consequente não acesso à riqueza material e espiritual produzida socialmente, podem ser constatadas em todas as etapas de desenvolvimento do modo de produção capitalista, tendo em vista fazer parte de sua própria natureza degradar o ser em função do ter, pela acumulação de riquezas produzidas por meio da exploração do homem pelo homem.

Um exemplo concreto da base de sustentação do modo de produção capitalista – exploração do homem pelo homem – e consequente degradação humana foi explicitamente descrito por Engels (2010) em “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, em meados do século XIX. Esta valiosa obra nos permite conhecer, em detalhes, o processo de degradação da condição de vida dos trabalhadores, acompanhada de uma educação restrita às demandas do sistema em contraposição à formação humana desde os primórdios do desenvolvimento industrial.

Engels (2010) demonstra que os trabalhadores (homens, mulheres e crianças), para sobreviverem, se submetiam não somente à escravidão material, mas igualmente à espiritual, reproduzida também em escolas destinadas à classe trabalhadora, conforme constata ao visitar fábricas e escolas rurais, onde as condições de vida e educação aparentavam melhores do que na cidade, quando verdadeiramente o fabricante

[...] se serve da escola para habituar as crianças à submissão, [...] só tolera no salão de leitura materiais que defendem os interesses da burguesia e despede os trabalhadores que para lá levam jornais ou livros cartistas e socialistas. Você tem diante dos olhos uma idílica situação patriarcal, a vida dos contramestres, a vida que a burguesia *promete* aos operários que aceitam também a condição de escravos espirituais (ENGELS, 2010, p. 222, grifo do autor).<sup>21</sup>

No país de capitalismo mais desenvolvido do século XIX, a degradação humana comparece em todas as relações sociais, nos lugares do suposto lazer, quando predominam o alcoolismo e a prostituição, na impossibilitada vida familiar, “numa casa inabitável, suja, inapropriada até como abrigo noturno, [...] onde a chuva penetra com frequência, com cômodos cheios de gente e imersos numa atmosfera sufocante” (ENGELS, 2010, p. 167).

Para Engels (2010), o crime é a mais cruel expressão do desprezo que sofre a classe trabalhadora, pela ordem social que se pauta na acumulação de riqueza para alguns em detrimento da condenação da maioria à miséria humana.

Quando as causas que concorrem para degradar moralmente o operário atuam com mais força e impacto do que de hábito, é tão certo ele tornar-se um criminoso como é certo que a água passa do estado líquido ao gasoso se aquecida a 80° Réaumur<sup>a</sup>. Sob a ação brutal e embrutecedora da burguesia, o operário transforma-se numa coisa tão desprovida de vontade como a água e, como esta, submete-se às leis da natureza com a mesma inevitabilidade – num certo ponto, qualquer liberdade, para ele, deixa de existir (*Idem*, p. 167-168).

São inúmeros os exemplos apresentados pelo autor que revelam a situação cada vez mais degradante da classe trabalhadora submetida às imposições do capital. O trabalho nesse modo de produção se transforma em meio de escravidão e as potencialidades humanas sucumbem em exaustivas jornadas de trabalho, que vitimam não somente homens e mulheres, mas também crianças, impedidas, inclusive, do acesso à educação escolar, tendo em vista a exaustiva jornada de trabalho nas fábricas ou em casa, conforme demonstra Engels (2010, p. 188):

---

<sup>21</sup> Trata-se de parte da nota 22, em que Engels relata a situação patriarcal e de escravidão material e espiritual que são submetidos os operários em fábricas instaladas no campo.

Aos nove anos, vai para a fábrica, trabalhando diariamente seis horas e meia (antes, oito horas e, outrora, de doze a catorze e, às vezes, mesmo dezesseis) até a idade de treze anos; a partir de então, e até os dezoito anos, trabalhará doze horas por dia. [...] a permanência na fábrica, com sua atmosfera sufocante, úmida, por vezes muito quente [...] privando-a da escola e do ar livre para que seja explorada pelos senhores industriais.

A jornada exaustiva de trabalho é um elemento apresentado por Marx (2013) numa passagem do Livro I d'O Capital, que impede, por si mesmo, que o processo de formação humana seja efetivado. Quando se refere “a luta pela jornada normal de trabalho” (MARX, 2013, p. 337), torna evidente que o não tempo livre impossibilita a formação humana do indivíduo, tendo em vista que “o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital” (*Idem*, p. 337).

A redução da jornada de trabalho ainda se constitui pauta da luta dos trabalhadores na atualidade, e ainda que ocorram conquistas relacionadas a essa questão, concretamente não representam “tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento das funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais” (MARX, 2013, p. 337) da classe trabalhadora.

Isso ocorre porque a essência do capital não muda com o decorrer dos séculos, “seu impulso cego e desmedido, sua voracidade de lobisomem por mais-trabalho” (MARX, 2013, p. 337), o faz transgredir, “não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos. Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. [...]” (*Idem*, 2013, p. 337), ou seja, degrada a própria condição biológica de existência humana.

Embora os limites impostos à formação humana possam ser observados de forma mais nítida no capitalismo, pressupondo haver maior aprofundamento da contradição entre o crescente desenvolvimento das forças produtivas, da produção de riqueza material e espiritual e o aumento imensurável da exploração da força de trabalho nos diferentes ramos de produção, a gênese da negação de possibilidades para o indivíduo desenvolver suas potencialidades é encontrada nas primeiras sociedades divididas em classes<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Não se trata um retorno à sociedade primitiva, mas entender que embora o desenvolvimento das forças produtivas fossem baixo, a carência de alimentos e a luta pela sobrevivência, fossem uma constância, e certamente isto representar obstáculos à elevação do indivíduo à patamares mais elevados do gênero humano, não significava um impedimento causado pela natureza da sociedade, como ocorre nas sociedades de classes, que torna a riqueza

Essa é uma questão que Tonet (2012) – “na esteira de Marx e Lukács” (para usar suas palavras) –, profundamente analisa quando trata da temática da “Educação e formação humana” especialmente em suas obras “Educação, cidadania e emancipação humana” e “Educação contra o capital”. Nas supracitadas obras, o autor revela elementos que explicitam o caráter da formação do homem nas sociedades de classes, onde a educação dos indivíduos não mais ocorre de modo espontâneo, nem tão pouco de modo integral, como acontecia nas sociedades primitivas.<sup>23</sup>

Em “Educação contra o capital”, o autor dedica o quinto capítulo à citada temática e, de início, recupera da Grécia antiga uma das palavras que, segundo ele, talvez melhor traduza a ideia de formação humana. Para Tonet (2012, p. 75):

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

Tonet (2012) apresenta outras palavras pertencentes a culturas e períodos históricos diferentes, que também expressam de alguma forma o sentido de formação humana. No entanto, esclarece que a mais elevada proximidade, conforme pode ser constatado no conceito de “*paideia*” não ultrapassa o patamar de uma educação unilateral, pois privilegia apenas o cultivo do espírito. Assim explica Tonet (*Idem*, p. 76):

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

Essa unilateralidade da educação dos seres humanos é inerente às sociedades de classes. Independente do elevado grau de desenvolvimento humano que a educação proporcionasse ao grupo de pessoas privilegiadas na Grécia, por exemplo, “era deixado de lado nesse processo de formação do humano [...] a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção da riqueza” (TONET, 2012, p. 76), o que se constituía natural naquela forma de produção, onde o trabalho não representava algo que

---

material e espiritual produzida de forma abundante, propriedade privada da classe dominante e, conseqüentemente, tira da classe subalterna, em larga medida, as possibilidades do indivíduo evoluir na relação com o gênero humano.

<sup>23</sup> No próximo capítulo apresentaremos, com base em Ponce (2008), elementos da educação dos homens nas sociedades primitivas.

condissesse com a natureza humana, portanto, o trabalhador-escravo era considerado um ser inferior, um ser com potencialidades reduzidas ao próprio trabalho, compreendido como atividade para não cidadãos, atividade brutalizada, destinada ao escravo, cabendo aos que não precisavam trabalhar dedicar-se “integralmente<sup>24</sup> às atividades de cunho espiritual” (*Idem*, p. 76).

Essa divisão entre indivíduos que trabalham e aqueles que não necessitam trabalhar para garantia de sua existência, pode ser constatada em todas as sociedades de classes, e interferir diretamente no processo de formação da humanidade, mas não com a mesma característica. Os modos de trabalho escravo e servil se assemelham quanto ao lugar social ocupado, ou seja, o trabalho é concebido como atividade inferior, que demanda brutal processo de redução das potencialidades humanas ao desenvolvimento de resistência física da classe subalterna predestinada a suportar, em condições não humanas, o extensivo e exaustivo trabalho predominantemente agrícola.<sup>25</sup>

De acordo com Tonet (2012), é no capitalismo que ocorre uma profunda mudança na ideia de formação humana, conforme explica o autor:

O trabalho passou a ser privilegiado como atividade principal. Não porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias que é o dinheiro. Certamente, a formação cultural ainda era bastante valorizada, especialmente no período ascensional do capitalismo, ou seja, até a realização plena da revolução burguesa. No entanto, ela passava a ser cada vez mais perpassada pela lógica do ter, terminando por ser uma espécie de cereja no bolo da acumulação da riqueza material (*Idem*, p. 76).

Veremos quando formos tratar da educação para o trabalho no Estado burguês que, diferentemente dos modos de produção anteriores, na sociedade capitalista, a educação foi expandida também para a classe trabalhadora, mas, supomos, em nenhum momento na perspectiva da formação cultural no sentido apresentado pelo autor, ou seja, em função do desenvolvimento das faculdades espirituais. Esta, mesmo perpassada cada vez mais pela lógica do capital, sempre foi de acesso da classe dominante. O fato de tal formação ter minguido a ponto de ser comparada a “uma espécie de cereja no bolo da acumulação da riqueza material”, conforme Tonet (2012) conclui no parágrafo, demonstra, a nosso ver, o ineliminável processo de desumanização que atinge de forma brutal não apenas a classe subalterna, mas também a

<sup>24</sup> Nesse lugar o termo tem o significado de tempo, ou seja, àqueles que não eram submetidos ao trabalho, dedicavam seu tempo às artes, principalmente de pensar, governar, cuidar do corpo etc.

<sup>25</sup> No próximo capítulo apresentaremos elementos históricos que revelam a estreita relação entre o trabalho e a educação nas diferentes formas de sociabilidades existentes.



classe dominante.

O sentido de formação humana encontrado entre os gregos e romanos, por exemplo, ainda que unilateral, carregava uma proximidade com o ideal de formação humana integral,<sup>26</sup> claro, restrita aos considerados cidadãos. A dimensão da formação integral compreendida na perspectiva da elevação do indivíduo a gênero humano, somente efetivada pelo acesso à riqueza material e espiritual acumulada pela humanidade, nas sociedades de classes, contraditoriamente, vai se tornando algo cada vez mais distante à medida que o desenvolvimento das forças produtivas serve de base para a reprodução da propriedade privada.

É importante ter claro que a essência de tal contradição não se encontra nas possibilidades crescentes de produção, pois conforme afirma Bertoldo (2015a, p. 161), a partir de Marx, “o desenvolvimento multifacetado do gênero humano pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas, da riqueza coletiva jorrando em abundância. [...]”, mas se encontra na privação de acesso aos produtores, às condições necessárias para o desenvolvimento humano.

Ainda que essa seja uma contradição das sociedades de classes, no capitalismo, ela se aprofunda, pois não se trata apenas de uma separação entre espírito e matéria, ou seja, de uma formação unilateral, mas de colocar a humanidade em patamares cada vez mais degradantes em termos de desenvolvimento do indivíduo enquanto partícipe do gênero humano.

Enfatizamos que essa situação também é explicada por Tonet (2012) quando trata do duplo efeito que a sociedade de classes produziu sobre a história da humanidade: se “por um lado, possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas e também da riqueza espiritual, pàor outro lado, [...] excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade” (*Idem*, p. 78). E mesmo parte da população privilegiada pertencente à classe dominante, não desenvolve suas potencialidades numa perspectiva humana, tendo em vista a formação unilateral dos indivíduos ser característica da própria natureza da sociedade de classes, independente do grau de desenvolvimento das forças produtivas e consequente acúmulo de riquezas material e espiritual.

Embora as relações sociais vigentes apresentem elementos concretos do processo

---

<sup>26</sup> A categoria “formação humana integral” não deve ser confundida com a tão propalada “escola de tempo integral”. A primeira se relaciona à perspectiva da educação em função da emancipação humana, somente com possibilidade de ser efetivada numa forma de sociabilidade em que não seja necessário para sua reprodução, expropriar a riqueza material e espiritual dos produtores. Já a segunda, de acordo com Bertoldo (2015, p. 160) “se insere no contexto mais amplo das políticas neoliberais em favor do capital e contra o trabalho, na medida em que, ancorada na ideologia da redução da pobreza por meio da educação, [...]”, não tem sequer possibilitado diferenciação entre os indicadores de avaliação da aprendizagem de conteúdos escolares entre escolas de tempo integral e escolas que funcionam em tempo parcial. Cf.: FERREIRA, Cassia Marilda. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Orientador: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

de degradação humana, não é tão simples compreender esse limite que é imposto à formação humana, tendo em vista que, diferentemente das demais sociedades de classes, nesta “é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. O que significa que em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano” (TONET, 2012, p. 78).

No entanto, o que ocorre na verdade - trazendo alguns aspectos apresentados por Tonet (2012) que demonstram a impossibilidade da formação humana integral na sociedade capitalista - é que existe uma distância que se alarga cada vez mais entre o discurso e a realidade, à medida que, em primeiro lugar, o capitalismo aprofunda a desigualdade social com o descarte de milhões de trabalhadores tanto da produção industrial, quanto de outros setores do mercado formal, ainda que seja uma necessidade do capital aparentar preocupação com uma massa de jovens e adultos que o próprio sistema condena à miséria material e ao não acesso ao patrimônio espiritual produzido pela humanidade: conhecimento, arte, cultura, etc.

Em segundo lugar, o capital também necessita de um contingente da classe trabalhadora preparado para vender sua força de trabalho. Nesse caso, o discurso é de que a formação integral se caracteriza pela integração da educação básica ou superior à educação profissional em nível técnico ou tecnológico e “quando essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada é do que a formação de mão-de-obra<sup>27</sup> para o capital” (TONET, 2012, p. 79).

A venda da força de trabalho pelo trabalhador ao capitalista ocorre alinhada à lei da oferta e da procura no mercado. O atual momento de crise do capital e conseqüente desemprego estrutural (usando os termos de Mézáros) é exemplar, ou seja, mesmo o discurso de preparação para o trabalho assalariado sendo cada vez mais falacioso, para um grande contingente da juventude brasileira, por exemplo, o acesso à dita educação para o trabalho não passa de preparação para o desemprego. O preparo é de fato para o propalado empreendedorismo individual.

Em terceiro lugar, já vimos que a formação da classe dominante também é impossibilitada de ser integral, tendo em vista que

o aspecto espiritual da formação ‘integral’ também sofre deformações. Isso porque,

---

<sup>27</sup> Esclarecemos que o termo “mão de obra” é próprio do capital, o autor o utiliza para explicitar o caráter de mercadoria atribuído à força de trabalho humano, preparada limitadamente para atender aos interesses da reprodução do capital. A força de trabalho é, portanto, a única propriedade que o trabalhador dispõe para colocar à venda em função de sua sobrevivência. E ainda, a expressão não corresponde ao original alemão (*Arbeit*) trabalho ou (*arbeiten*) essência do trabalho.

estando todo o processo de autoconstrução humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, a própria formação espiritual não poderia escapar dessa lógica” (TONET, 2012, p. 79).

Nesse terceiro caso, mesmo os indivíduos com acesso ao patrimônio material e espiritual, não se desenvolvem integralmente na perspectiva do gênero humano, pois além do acesso ocorrer numa relação mercantil, ou seja, a mercadoria dinheiro comprando a mercadoria arte, conhecimento, cultura, educação etc., portanto, determinando quem tem ou não acesso, este [acesso] por mais amplo que seja, de acordo com Tonet (2012, p. 79), “tem um viés profundamente deformador,” conforme explicita o autor:

[...] Se pensarmos que a formação moral e ética é uma parte importantíssima desse processo, veremos imediatamente como uma apropriação centrada no indivíduo e, portanto, oposta aos outros indivíduos, induz a uma deformação da personalidade. Isso porque toda essa formação leva o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que o acesso de uma minoria esteja alicerçado no impedimento do acesso da maioria.

A educação, obviamente, também não escapa da lógica do capital. Contrariando o costumeiro discurso que enaltece a igualdade, é perceptível que o acesso da maioria à educação escolar, por exemplo, vem carregado da ideia de negação, inclusive do conhecimento contido no currículo mínimo determinado pelo Estado burguês para a educação básica da classe trabalhadora. A qual encontra um exemplo emblemático na política de educação aqui analisada, destinada a um grande contingente da juventude brasileira em idade de 18 a 29, onde o Estado restringe o conceito de formação integral a limitadas horas de ensino e qualificação para o trabalho, conforme segue: “a formação integral no ProJovem compreende atividades de Formação Básica (800 horas), Qualificação Profissional (350 horas) e Ação Comunitária (50 horas), somando 1.200 horas presenciais, além de 400 horas de atividades não-presenciais, totalizando 1.600 horas” (PPI ProJovem Urbano, 2008, p. 23).

A distorção do essencial significado de formação integral é necessária à sustentação da educação burguesa, que cumpre adequadamente a função requerida pelo capital, tanto quando especializa em alto padrão uma pequena parte da classe trabalhadora, como quando afasta cada vez mais o indivíduo da possibilidade de apreender conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano.

É certo que o processo de desumanização do homem é mais antigo do que a sociedade capitalista, alguns elementos históricos apresentados no próximo capítulo e a abordagem do capítulo posterior sobre a perspectiva da educação para o trabalho no Estado burguês, demonstrarão que a formação humana, enquanto desenvolvimento dos sentidos

apresentados por Marx, ou seja, físicos e espirituais, está impedida desde o surgimento das sociedades de classes.

Não é difícil constatar que, nas sociedades onde o trabalho se caracteriza por escravo, servil ou alienado, tanto a riqueza material produzida, quanto o conhecimento acumulado pela humanidade passam a ser propriedade privada da classe dominante. Ainda assim, e por maior qualidade que tenha o processo educativo de uma determinada classe, sua formação é sempre unilateral, ou seja, os indivíduos estarão sempre impossibilitados de se desenvolverem integralmente, já que este não é o princípio basilar das sociedades de classes.

Dessa forma, a educação efetivada no capitalismo em sentido estrito, quando muito, se limita a formar para a devida adaptação da classe trabalhadora, em quantitativo cada vez menor, ao trabalho assalariado em seus diversos graus de complexidade, e cada vez maior ao trabalho terceirizado, ao subemprego, empreendedorismo individual, etc. e, em sentido amplo, é determinada por relações sociais alienantes, que reproduzem o modelo hierárquico da sociedade de classes, a exemplo das denominadas educação familiar e religiosa.

A função da educação requerida pelo capital não pode ser confundida com a natureza ontológica da educação, cuja função é essencialmente possibilitar ao indivíduo alcançar patamares mais elevados do gênero humano, não somente pelo acesso ao patrimônio material e espiritual produzido pela humanidade, que visa o preparar para responder social e conscientemente a novas situações que surgem no processo de reprodução social, mas também pela possibilidade de, em sentido amplo, ser partícipe do processo de produção desse patrimônio, tendo em vista que sempre haverá situações novas para as quais o conhecimento acumulado não será suficiente para a humanidade responder adequadamente.

A função ontológica da educação é universal, logo, por mais alienante que se configure determinado modo de produção, e que haja uma evidente dependência da educação ao trabalho, esta não deve ser concebida como subsunção ou restrição de sua autonomia relativa a grau tão reduzido de socialização do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, conforme ocorre, em larga medida, no sistema de produção vigente. Ao contrário, tal dependência ontológica significa que a forma de organização do trabalho determina, mas não de forma absoluta, a função da educação e demais complexos sociais existentes, ainda que seja da natureza do capital,

[...] não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução (TONET, 2013, p. 258-259).

Pressupondo que o capitalismo não exerce poder e controle absoluto sobre as escolhas dos indivíduos, nem tão pouco sobre todas as formas de relações e interações existentes entre os indivíduos na sociedade, é possível conceber, na perspectiva de Tonet (2013), a possibilidade de desenvolvimento de atividades educativas que extrapolem, em certa medida, o controle do capital e do Estado. Isso revela, portanto, o “caráter, ao mesmo tempo alienante e superador da alienação” (*Idem*, p. 257) da educação.

A possibilidade apresentada, conforme concebe o próprio autor, está longe da concretude de uma relação efetiva entre educação e formação humana, o que temos é uma educação predominantemente conservadora da base que sustenta o modo de produção capitalista, o trabalho alienado. Em função disso, a formação da classe trabalhadora é reduzida ao preparo para o trabalho, esse enquanto meio de permanecer vivo e não de produção humana, pois esta requereria, de acordo com Marx (2015, p. 221-222), que nos afirmássemos duplamente na produção, a si mesmo e ao outro da seguinte forma:

1º) Na minha produção, eu realizaria a minha individualidade, a minha particularidade; experimentaria, trabalhando, o gozo de uma manifestação individual da minha vida e, contemplando o objeto, a alegria individual de reconhecer a minha personalidade como um poder real, concretamente sensível e indubitável. 2º) No teu gozo ou na tua utilização do meu produto, eu desfrutaria da alegria espiritual imediata, através do meu trabalho, de satisfazer a uma necessidade humana, de realizar a essência humana e de oferecer à essência de outro o seu objeto. 3º) Eu teria a consciência de servir como mediador entre ti e o gênero humano, de ser reconhecido por ti como um complemento do teu próprio ser e como uma parte necessária de ti mesmo, de ser aceito em teu espírito e em teu amor. 4º) Eu teria, em minhas manifestações individuais, a alegria de criar a manifestação da tua vida, ou seja, de realizar e afirmar, na minha atividade individual, a minha verdadeira essência humana, a minha sociabilidade humana [*Gemeinwesen*].

Essa dupla afirmação do indivíduo na produção é impossível ocorrer na atual forma de sociabilidade, para permanecer vivo sob a lógica da propriedade privada, o trabalhador é subjugado pelo capital às formas mais desumanas de trabalho e destituído do acesso tanto ao que produz objetivamente, quanto a produção material e espiritual da humanidade. Nesse patamar não resta alternativa, a relação entre trabalho e educação é estabelecida em função do controle do desenvolvimento das potencialidades humanas, daí nos depararmos com um processo educativo da classe trabalhadora estreitamente voltado para o trabalho alienado, metamorfoseado de emprego, subemprego, prestação de serviços, empreendedorismo individual, etc.

Ainda que não haja dúvida quanto ao caráter determinante do modo de produção

sobre a educação, é importante não perder de vista o pressuposto marxiano-lukacsiano de que os complexos sociais exercem sempre uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa com o trabalho. Nesse sentido, se por um lado é possível compreender que cada modo de sociabilidade requer uma forma específica de educação, ou seja, um processo educativo que possibilite o desenvolvimento de determinados conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc., necessários à reprodução do próprio modo de produção, conforme nos lembra Lukács (2013) no exemplo da necessidade que a indústria em países de capitalismo mais desenvolvido teve de, em determinado momento, reduzir a jornada de trabalho das crianças e possibilitar o acesso à educação escolar.

Por outro lado, não existe determinação absoluta do modo de produção sobre a educação, ao contrário, existe sempre uma margem de autonomia relativa do complexo da educação em relação ao trabalho, o que possibilita o desenvolvimento de processos educativos fundados no princípio ontológico da formação humana, conforme pressupõe Tonet (2012, 2013); Lima e Jimenez (2011); Bertoldo (2015) e outros teóricos que fizemos referências, que tomam como base a ontologia marxiana-lukacsiana para análise do complexo da educação no processo de reprodução social.

Do ponto de vista histórico, é possível constatar que a margem de autonomia relativa do complexo da educação tem sido controlada em todos os modos de produção das sociedades de classes, resultando no distanciamento de sua função ontológica. Os elementos históricos apresentados no capítulo a seguir pretendem revelar, a nosso ver, de que forma a relação de dependência ontológica e autonomia relativa que o complexo da educação estabelece com o trabalho vai sendo delineado, o quanto determinado modo de produção pode limitar ou expandir as possibilidades de desenvolvimento dos sentidos e potencialidades humanas do indivíduo e sua elevação a gênero humano.

### **3 A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: ELEMENTOS PARA UMA RECUPERAÇÃO HISTÓRICA**

“Os homens fazem a sua própria histórica; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Karl Marx).

Existe uma diferença radical entre a necessidade ontológica de socializar conhecimentos necessários ao trabalho e preparar para o trabalho nas sociedades de classes. Investigar objetos existentes na natureza e se apropriar de conhecimentos necessários à realização de trabalho é peculiar ao ser humano, tanto quanto socializar o conhecimento acumulado no processo de investigação e na própria ação pré-idealizada do homem sobre a natureza, ou seja, no trabalho.

Portanto, do ponto de vista ontológico, ainda que no princípio do processo de reprodução social, a observação tenha sido o recurso utilizado pelo homem para planejar a ação que transforma a natureza em meios de trabalho (ferramentas) e meios de subsistência (alimentos, vestimentas, etc.), é fato que o movimento de apreender, conservar e transmitir conhecimentos a outros indivíduos, grupos sociais e às novas gerações, ocorre em um processo ininterrupto.

Tal transmissão ou socialização de conhecimentos, se por um lado, nem sempre foi realizada de forma sistemática e institucionalizada, tendo em vista que em modos de produção de baixo desenvolvimento das forças produtivas os indivíduos se apropriavam de conhecimentos e desenvolviam habilidades no próprio processo de trabalho, conforme demonstra a história do processo reprodutivo do ser social, por outro lado, quando surge a necessidade de organização de processos sistemáticos para apropriação de conhecimentos indispensáveis ao trabalho, estes, quase sempre, cumprem funções adestradoras da classe subalterna para o desenvolvimento de atividades produtivas que garantam a reprodução do modo de sociabilidade prevalente em determinada sociedade de classes.

Nos elementos apresentados nesse capítulo constatamos que dentre as sociedades de classes, é propriamente na sociedade de modo de produção capitalista que aparece a necessidade de organização de processos educativos preparatórios de homens, mulheres e crianças da classe subalterna para a realização de trabalho, ou seja, é a partir do crescente desenvolvimento das forças produtivas, ocorrido principalmente após a primeira Revolução

Industrial, que surge, dentre outras necessidades, a de preparar a classe trabalhadora para atuar no novo modo de produção.

A mudança do trabalho predominantemente agrícola para o trabalho fabril requereu novas habilidades físicas e intelectuais do trabalhador. Isso não significa que o processo histórico de reprodução humana é linearmente evolutivo, ao contrário, é sempre permeado por contradições, portanto, a abordagem histórica sobre a passagem da educação no trabalho à predominância da educação para o trabalho alinhada, em larga medida, ao desenvolvimento das forças produtivas, não representa efetivamente o livre desenvolvimento de potencialidades do indivíduo que se constrói enquanto gênero humano.

Partindo desse pressuposto, portanto, não é possível tratar de forma homogênea o modo de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários ao trabalho nas comunidades primitivas e nas sociedades de classes. Também não é possível colocar no mesmo patamar, por exemplo, a concepção da educação para o trabalho no modo de produção capitalista e a perspectiva da “escola do trabalho” idealizada por Pistrak e outros pedagogos marxistas na União Soviética pós-revolução de 1917, um contexto em que se vislumbrou uma educação escolar preparatória para o trabalho associado, conforme será demonstrado.

É nesse lugar, portanto, que nos situamos ao recuperarmos elementos históricos da relação entre o trabalho e a educação no processo de reprodução social. Trazemos primeiramente Ponce (2010)<sup>28</sup> por entendermos que dispõe de elementos que demonstram de que forma o modo de produção em diferentes sociedades de classes determina, quase absolutamente, o modo de educação, deslocando, em larga medida, sua função ontológica de mediar a elevação do indivíduo à patamares mais desenvolvidos do gênero humano, pela apropriação do patrimônio material e espiritual produzido pela humanidade, para uma função determinada por interesses privados da classe dominante.

---

<sup>28</sup> Esclarecemos que este importante filósofo e historiador marxista, não aborda a problemática da “Educação e luta de classes” com base em fundamentos do marxismo ontológico, o que não diminui o valor de sua contribuição histórica. Encontramos numa nota de rodapé do Prefácio da segunda edição, publicado na 23ª edição da tradução brasileira do livro Educação e luta de classes (PONCE, 2010), que o autor abraça efetivamente o pensamento marxiano por volta de 1930, inicia sua militância socialista entre os operários e estudantes, funda com outros intelectuais portenhos o Colégio Livre de Superiores, onde ministrou em 1934 um curso de História da Educação, cuja produção resultou no citado livro, publicado em 1937, um ano antes de sua morte. Sua breve trajetória educacional e de militância política, supomos, também pode ter sido embasada na crença que predominou entre os marxistas, de “que a revolução de outubro tinha sido uma revolução socialista e que do ponto de vista econômico, apesar das inúmeras dificuldades, erros e percalços se estava trilhando o caminho da construção do socialismo” (TONET, Ivo. **Socialismo: obstáculos a uma discussão**. Disponível em: <[http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/SOCIALISMO\\_obstaculos\\_a\\_uma\\_discussao.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/SOCIALISMO_obstaculos_a_uma_discussao.pdf)> Acesso em: 28/01/2017).



A materialidade de tal deslocamento pode ser constatada no capitalismo, conforme acentua Marx (2013) - especialmente no capítulo 13 d'O Capital: "Maquinaria e grande indústria" - em elementos históricos reveladores do exacerbado embrutecimento da classe trabalhadora e seus filhos desde os primórdios do desenvolvimento industrial em função de interesses privados da classe dominante em acumular capital.

Trazemos também, nesse capítulo, o exemplo do projeto de educação idealizado por Pistrak na União Soviética (URSS) no contexto pós revolucionário, por entendermos que pode apresentar elementos que demonstrem o caráter determinante do modo de produção sobre os complexos sociais, tanto que a perspectiva da transição para o comunismo requereu ao mesmo tempo um novo projeto de educação.

Essa possibilidade somente existe porque, de acordo com Tonet (2013, p. 243), "a natureza essencial da educação" permanece, ainda que assuma funções determinadas por uma forma de sociabilidade e tenha o sentido distorcido ou reduzido ao trabalho em detrimento da formação humana, conforme tem ocorrido ao longo do processo histórico das sociedades de classes (escrava, feudal e capitalista).

Por entendermos que a questão da função da educação em relação ao trabalho não é nova no debate marxista no Brasil, vemos como necessário finalizar o capítulo trazendo a concepção de Saviani (2002; 2008) sobre o trabalho como princípio educativo, tendo em vista que, supomos, este é um dos principais fundamentos da proposta de uma "Pedagogia Histórico-Crítica" para a educação escolar brasileira, elaborada em circunstâncias históricas opostas à elaboração da pedagogia de Pistrak na União Soviética. Enquanto este pedagogo se encontrava no bojo de uma sociedade revolucionária que vislumbrava a escola do trabalho necessária à fase de transição para o comunismo, Saviani (2002; 2008) desenvolve a referida pedagogia no início da década de 1980 no Brasil, país de capitalismo periférico, prestes a sair de uma ditadura militar e se submeter, na mesma década, aos ditames do "consenso de Washington."<sup>29</sup>

### **3.1 Da sociedade primitiva à capitalista: contribuições históricas de Aníbal Ponce**

Em um primeiro momento, ao abordar a "Educação na comunidade primitiva" na obra "Educação e luta de classes", Ponce (2010) apresenta elementos que ilustram como o processo de aprendizagens necessárias ao trabalho coletivo ocorria nessa etapa da história da

---

<sup>29</sup> Sobre o citado acordo que marcou o início da era do Estado neoliberal, cf. Paulo Nogueira Batista, 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>> Acesso em: 28/01/2017.

humanidade, também denominada pelo autor de “comunismo tribal.”

Em circunstâncias de escassez, a condição para permanecer vivo era produzir ao menos o necessário para suprir as necessidades imediatas do produtor, e isso deveria ocorrer desde a infância, daí a determinação de que,

Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. [...] (PONCE, 2010, p. 18).

De acordo com o autor, era um processo que embora determinado por necessidades vitais, ocorria de modo espontâneo, ou seja, “[...], *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*: para aprender a manejar o arco, a criança caçava[...]” (*Idem*, p. 19, grifo do autor). Portanto, “antes de a criança deixar as costas da sua mãe, ela já havia recebido, de um modo confuso certamente, mas com relevos ponderáveis, o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência” (PONCE, 2010, p. 21).

E ainda, por se tratar de uma sociedade sem divisão de classes e, portanto, sem hierarquização das funções sociais, as crianças “se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos” (*Idem*, p. 19).

Esses primeiros elementos revelam claramente que o processo de reprodução social nas comunidades primitivas não demandou nenhuma forma de preparo para o trabalho, a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades ocorriam pela observação e pelo ato de realizar trabalho, mas a aprendizagem no trabalho e pelo trabalho somente ocorreu em estágios primitivos de reprodução social? Certamente não. Nesse sentido, em que difere a aprendizagem no trabalho do período das sociedades primitivas para as sociedades de classes?

A resposta à primeira questão é encontrada facilmente no próprio Ponce (2010), quando apresenta elementos históricos que demonstram a predominância dessa forma de aprendizagem também nas sociedades de classes escravista e feudal. No entanto, não é possível homogeneizar as causas que determinam o universo de conhecimentos necessários ao trabalho e à vida nas sociedades primitivas e nas sociedades de classes.

Nas comunidades primitivas era imprescindível à própria existência do indivíduo e do grupo social, que todos se apropriassem do conhecimento acumulado na experiência do trabalho e nas relações sociais, ou seja,

[...] os fins da educação derivavam da estrutura homogênea do ambiente social,

identificavam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculca-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível (PONCE, 2010, p. 21 – 22, grifo do autor).

Nas primeiras sociedades de classes, ainda que a prática do trabalho se assemelhasse a das comunidades primitiva,<sup>30</sup> ou seja, em consequência do baixíssimo desenvolvimento das forças produtivas, os trabalhadores (escravos e servos) também se educavam no trabalho, no entanto, já não poderia existir uma educação desenvolvida de modo espontâneo e integral, conforme conceituou Ponce (2010), ao contrário, o processo de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades necessárias ao trabalho, que continuou ocorrendo por séculos ainda no próprio trabalho perde o caráter de autoconstrução do homem que trabalha e passa a ter função degenerativa, tendo em vista a redução das potencialidades humanas aos brutais modos de produção. Deixa de ser uma educação espontânea e comum a todos e passa a ser controlada pela classe proprietária da terra, da produção e da força de trabalho dos escravos e servos, que, obviamente, eram impossibilitados de acesso à riqueza material e espiritual produzida e acumulada historicamente pela humanidade.

Em oposição ao que ocorria com a educação dos escravos e servos predestinados a reduzirem suas existências ao trabalho, segundo Saviani (2008, p. 94), “[...] esta propriedade da terra que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo de produção medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, [...]. É aí que podemos localizar a origem da escola.” Mas, como afirma ainda o autor, “a modalidade principal da educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho” (*Idem*, p. 95), mas de um modo de trabalho que esgota não somente a força física dos indivíduos, também reduz drasticamente as possibilidades de desenvolvimento humano.

No modo de produção escravista, por exemplo, onde o proprietário do principal meio de produção – a terra – também era proprietário da força de trabalho – o escravo –, quando este era submetido a algum tipo de instrução, esta tinha como finalidade atribuir um novo valor mercantil à força de trabalho escrava, conforme ocorria em Roma, exemplifica Ponce (2010, p. 64): “Catão não só martirizava os seus escravos, como os instruía em certas artes, para vendê-los mais caro posteriormente [...].”

---

<sup>30</sup> Estamos nos referindo principalmente ao período pós Revolução agrícola ocorrida há cerca de 10 mil anos.

Não significa que a prática da instrução de escravos fosse predominante nesse modo de produção, nem tão pouco pode ser caracterizada como um tipo de educação sistematizada para o trabalho, pois estes, certamente eram instruídos no processo prático de realização de determinada arte (ferreiro, sapateiro, etc).

O exemplo apresentado talvez sirva muito mais para demonstrar, ainda que de forma ilustrativa, o interesse mercadológico da classe dominante sob a força de trabalho da classe trabalhadora, nesse caso, instruir o escravo para o trabalho, significa qualificar a mercadoria (o próprio homem) a ser colocada à venda pelo proprietário, ou seja, não assume ainda o caráter de germe da educação para o trabalho.

A história demonstra que é precisamente na sociedade burguesa que predomina a preocupação com a educação para o trabalho. A passagem da produção agrícola para o desenvolvimento da produção industrial requereu novas aprendizagens para a classe que produz riqueza. Não é por acaso que Ponce (2010) registra o interesse da igreja Católica em meados do século XVII, quando tomava atitudes se assemelhavam à defendida na Carta de Lutero,<sup>31</sup> datada de 1524 em relação à instrução nas cidades. O novo modo de produção de riquezas requer mudança na concepção de educação para os filhos do povo. Se antes, a igreja Católica, ou seja, “os jesuítas nunca se importaram com a educação da pequena burguesia e com a das chamadas camadas ‘Populares’” (PONCE, 2010, p. 123), agora fica evidente o interesse mercantil da igreja quando:

Por sugestão da Confraria do Santíssimo Sacramento, o padre Demia dirigiu em 1666 as suas elogiadas *Exortações* às autoridades municipais de Lião. [...] uma importante cidade industrial e mercantil, em que as revoltas operárias iam-se fazendo cada vez mais frequentes. O próprio Demia, ao referir-se às suas gestões, explica que ‘tendo tomado consciência de que a juventude de Lião, especialmente os filhos do povo, estava desmoralizada por falta de instrução, resolveu consagrar todos os seus esforços ao estabelecimento da disciplina e do ensino do catolicismo nas escolas’. Pedia, por isso, escolas gratuitas para o povo. Vemos que, até aqui, os católicos têm razão nas suas afirmações e respeito a Demia. Mas, *o que era ensinado nessas escolas?* Os cônsules da cidade nos informam a respeito em 30 de novembro de 1670, sem nenhuma pretensão a serem irônicos: de fato, ao concederem subvenção a uma dessas escolas, declaram que nessas escolas se ensinavam *‘os princípios da religião cristã e*

---

<sup>31</sup> “Lutero compreendeu a estreita relação que existia entre a difusão da rede escolar e a prosperidade econômica. “A prosperidade de *uma cidade* – dizia Lutero – não consiste somente em possuir grandes tesouros, fortes muralhas, belos edifícios, grandes provisões de mosquetes e armaduras ... O Tesouro melhor e mais valioso de *uma cidade* consiste em ter muitos cidadãos puros, inteligentes, honrados e *bem educados*, porque estes podem recolher, preservar e usar convenientemente tudo o que há de bom.” Mas, se Lutero foi um dos primeiros a afirmar que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia, também não é menos certo que ele *nem de longe pensou em estender esses benefícios às massas populares*. As multidões miseráveis inspiravam-lhe ao mesmo tempo desprezo e temor. [...] (PONCE, 2010, p. 126). Ainda hoje é predominante a ideia de que, quem tem conhecimento tem poder, o que é desmistificado pela própria função do Estado em exercer controle sobre o conhecimento adquirido pela classe trabalhadora, para que este se mantenha a serviço do capital, ou seja, o grau de elevação de conhecimento não diminui o grau de exploração da força de trabalho.

*até a ler e escrever*'. Outra característica importante dessas escolas levou alguns dos seus admiradores a ver em Charles Demia um precursor da escola do trabalho. Demia queria, de fato, ensinar *trabalhos manuais* nas suas escolas, *mas de tal modo “que as escolas venham a ser agências de informação ou lugares de mercado em que as pessoas abonadas pudessem ir buscar servidores domésticos ou empregados comerciais ou industriais. [...] (Idem, p. 125, grifo nosso).*

Embora Charles Demia tenha sido considerado por alguns de seus admiradores como precursor da escola do trabalho não significa que a educação escolar para a classe trabalhadora foi necessidade de todas as etapas do modo de produção capitalista. Marx (2013) quando analisa o período manufatureiro do capitalismo, por exemplo, apresenta o artesanato como a base da produção. Na manufatura, os artesãos reunidos em oficinas não somente produziam inicialmente a mercadoria inteira, mas formavam jovens ao desenvolvimento do ofício. Isso vai mudando à medida que o tempo requerido para a produção impulsiona uma divisão do trabalho que consiste primeiramente na “decomposição de uma atividade artesanal em suas diversas operações parciais” (MARX, 2013, p. 413).

Em termos de aprendizagem dos trabalhadores, com a decomposição da atividade artesanal a tendência é a automação. Portanto, enquanto na oficina de trabalho, os aprendizes viviam e trabalhavam com o artesão principal e aprendiam o ofício em um tempo correspondente à complexidade do ramo, ou seja, “podia durar um ano, ou prolongar-se por 12 anos” (*Idem*), com a decomposição das atividades, de acordo com Marx (2013, p. 214):

[...] o método de trabalho parcial se aperfeiçoa depois de estar autonomizado como função exclusiva de uma pessoa. Como a experiência o demonstra, a contínua repetição da mesma ação limitada e a concentração da atenção nessa ação ensinam a atingir o efeito útil visado com o mínimo de dispêndio de força. Mas como diferentes gerações de trabalhadores convivem simultaneamente e cooperam nas mesmas manufaturas, os artifícios [*Kunstgriffe*] técnicos assim obtidos se consolidam, se acumulam e são transmitidos com rapidez.

Segundo Marx (2013, p. 442) a manufatura entra “em contradição com as necessidades de produção que ela mesma criara.” Isso resulta na necessidade de produzir máquinas e provoca grandes mudanças no modo de produção, nas palavras de Marx (*Idem*, p. 445) “Na manufatura, o revolucionamento do modo de produção começa com a força de trabalho; na grande indústria, com o meio de trabalho [...]” O que essa mudança no modo de produção altera em relação à educação da classe trabalhadora?

Primeiramente, é importante termos claro que não se trata de homogeneidade formativa, a qualificação da classe trabalhadora para o trabalho passa a ser tão necessária para o capital quanto a não qualificação, tendo em vista que o capitalista, quando compra a força de

trabalho, não está interessado apenas na “sua qualidade útil, sua capacidade de produzir fio ou botas [...]. Mas o que é decisivo é o valor de uso específico dessa mercadoria, o fato de ela ser fonte de valor, e de mais valor do que aquele que ela mesma possui” (MARX, 2013, p. 270).

Para exemplificar o fenômeno, Marx (2013), em nota explicativa, expõe:

A diferença entre trabalho superior e inferior, trabalho ‘qualificado’ e ‘não qualificado’, repousa, em parte, em meras ilusões ou, no mínimo, diferenças que há muito deixaram de ser reais e continuam a existir apenas em convenção tradicional, e, em parte, no desamparo de certas camadas da classe trabalhadora, que dispõem de menos condições do que as outras de se beneficiar do valor de sua força de trabalho. Circunstâncias acidentais desempenham nisso um papel tão grande que esses dois tipos de trabalho às vezes trocam de lugar. Onde, por exemplo, a substância física da classe trabalhadora está enfraquecida e relativamente esgotada, como é o caso em todos os países de produção capitalista desenvolvida, os trabalhos geralmente brutais, que exigem grande força muscular, passam a ser considerados superiores em comparação a formas de trabalho muito mais refinadas, que são, assim, rebaixadas ao grau de trabalho inferior. [...] (*Idem*, p. 274).

Em segundo lugar, independente das possíveis inversões na formação do trabalhador, visando o desenvolvimento de atividades que aparentem possibilitar determinada posição superior ou inferior no processo de produção, isso não altera a relação entre o capital e o Estado, tendo em vista que cabe a este, no desempenho de uma de suas funções naturais, manter o controle – ampliando ou reduzindo – do acesso ao conhecimento à classe trabalhadora. Um exemplo que confirma os reais interesses da burguesia e o papel que cumpre o Estado na educação da classe trabalhadora é apresentado por Ponce (2010, p. 135), quando disserta acerca da educação do homem burguês no período “Da Revolução Francesa ao Século XIX”. O autor relata que:

Diderot (1713 – 1784)<sup>32</sup> se dirigia a outra majestade, a Imperatriz Catarina da Rússia, e a aconselhava a respeito do Plano de uma Universidade, destinada a ministrar instrução para todos. ‘É bom que todos saibam ler, escrever e contar – dizia ele -, desde o Primeiro-Ministro ao mais humilde dos camponeses.’ E pouco mais adiante, depois de indagar por que a nobreza se havia oposto à instrução dos camponeses, respondia nestes termos: ‘Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto’.

É evidente que, à medida que as forças produtivas se desenvolvem, o conhecimento cientificamente desenvolvido pela humanidade torna-se mais necessário à produção e necessita

---

<sup>32</sup>“Diderot representava as aspirações dos artesãos e dos operários” (PONCE, 2010, p. 135). “Denis Diderot foi o iluminista que idealizou e dirigiu a Enciclopédia. [...] a parte mais original é a que diz respeito ao tratamento [...] às artes e aos ofícios. [...] Diderot quis realizar tais propósitos indo informar-se diretamente nas oficinas dos artesãos. [...]” Cf: REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: do iluminismo a Kant. São Paulo: Paulinas, 1990. (Coleção filosofia) p. 695–709.

de controle pelo Estado. Conforme afirma Ponce (2010), no capitalismo, os trabalhadores, ou seja, “as massas exploradas da Antiguidade e do Feudalismo apenas havia trocado de senhor” (*Idem*, p.137). Na sociedade burguesa, embora os trabalhadores sejam considerados “trabalhadores livres”, ou seja, proprietários de sua força de trabalho, somente sobrevivem se a vendem ao capitalista. É este que determina o tipo de mercadoria – força de trabalho – que necessita fazer uso. Daí entendermos porque tal mercadoria necessita ser preparada – intelectual e/ou fisicamente – para atender às necessidades do mercado. “*Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora*” (PONCE, 2010, p. 138, grifo do autor).

São inúmeros os exemplos apresentados por Ponce (2010) que atestam a função da educação para trabalhadores na sociedade burguesa em relação às formas anteriores de sociabilidades. É, de fato, na atual forma social que a educação para a classe trabalhadora assume o caráter institucional, com finalidade precípua de atender a interesses imediatos do modo de produção, principalmente no que se relaciona à necessidade de existência de força de trabalho, especializada e não especializada, qualificada e não qualificada, etc.

Evidentemente que em modos de sociabilidades anteriores existiram atividades que exigiam a apropriação de determinado grau de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, ou seja, uma parte dos trabalhadores deveria ser preparada, conforme podemos observar no exemplo apresentado por Ponce (2010, p. 148):

Os últimos tempos do Império Romano, quando o braço escravo começou a rarear, tratou-se, de suprir essa deficiência mediante a educação de trabalhadores escolhidos. Agora, em condições diversas, sem dúvida, voltou a aparecer essa diferença entre trabalhadores não especializados, capazes apenas de realizar as tarefas mais grosseiras, e trabalhadores especializados, em condições de se encarregarem daquelas tarefas que exigem um nível mediano de cultura. Mas, ao lado dos operários não qualificados e dos trabalhadores especializados, o capitalismo requeria também a existência de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional.

No entanto, a triagem realizada na classe trabalhadora pelo sistema capitalista, que separa – nos termos do autor – os trabalhadores em categorias: não especializados, especializados e altamente especializados, não somente fragmenta a classe, mas determina, em larga medida, um processo de embrutecimento da grande massa trabalhadora, especialmente em países de pequeno desenvolvimento industrial, onde o capitalismo não necessita de trabalhadores especializados.

Podemos afirmar, com base em Marx (2013), que é precisamente no modo de produção capitalista que é desencadeado um elevado desenvolvimento das forças produtivas e

entra em cena a demanda da educação para o trabalho, de adequação da classe trabalhadora aos novos meios de produção, portanto, é a demanda da produção que determina o acesso da classe trabalhadora à educação escolar, com a finalidade de preparar para atividades de trabalho, não mais predominantemente realizadas no cultivo da terra, mas no interior das fábricas.

A suposta mudança que o modo de produção capitalista provoca na educação da classe trabalhadora é marcada, a nosso ver, por três aspectos que merecem ser observados. Em primeiro lugar, o acesso ao conhecimento escolar não altera a condição de explorado do trabalhador. Independente da condição em que se encontre do ponto de vista do grau de sua formação, ou seja, não especializado, especializado ou altamente especializado, sua força de trabalho é explorada pelo capital para produção de mais-valor, conforme observa Marx (2013) analisando os processos de trabalho e valorização n'O Capital: “[...] para o processo de valorização é completamente indiferente se o trabalho apropriado pelo capitalista é trabalho social médio não qualificado ou trabalho complexo, dotado de um peso específico mais elevado” (p. 274).

É da natureza desse modo de produção explorar toda força de trabalho necessária à sua reprodução, inclusive de crianças, que desde os primórdios do capitalismo são submetidas a aprender, à força, determinadas atividades de trabalho fabril. Um exemplo claro da inescrupulosa capacidade do capital de explorar sem piedade a força de trabalho de crianças é apresentado por Marx (2013) quando examina algumas repercussões gerais da produção mecanizada sobre o trabalhador,<sup>33</sup> e demonstra que uma dessas primeiras repercussões, é tornar prescindível a força muscular do homem no processo de produção, sendo possível, portanto, a apropriação pelo capital de forças de trabalho de mulheres e crianças, conforme expôs: “O trabalho forçado para o capitalista usurpou não somente o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico dentro de limites decentes para a própria família” (MARX, 2013, p. 468).

Em segundo lugar, a demanda de educação escolar para a classe trabalhadora não ocorreu de forma imediata à existência do modo de produção capitalista, ao contrário, conforme atesta Marx (2013), distante de qualquer processo educacional, as crianças que tinham a força de trabalho explorada na maquinaria inglesa no século XIX, eram vítimas de um processo de embrutecimento sem medida. Em suas palavras:

---

<sup>33</sup> Esclarecemos que não nos deteremos no conteúdo do Capítulo 13: Maquinaria e grande indústria, encontrado em O Capital, Livro I. Tomaremos desse capítulo elementos que revelam a desnecessária educação escolar e/ou para o trabalho de crianças requisitadas ao trabalho fabril.



[...] a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor – devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural – acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril. [...] (MARX, 2013, p. 473).

Não sendo a educação de crianças, de modo algum, uma necessidade do modo de produção, a legislação fabril<sup>34</sup> embora apresentasse cláusulas educacionais, estas não passavam de ilusões, assim afirma Marx (2013) ao concluir o parágrafo:

[...] O espírito da produção capitalista resplandece com toda claridade na desleixada redação das assim chamadas cláusulas educacionais das leis fabris, na falta de um aparato administrativo, sem o qual esse ensino compulsório se torna, em grande parte, ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo a essa lei do ensino e nos subterfúgios e trapanças práticas a que recorrem para burlá-la (*Idem*, 473).

Em terceiro lugar e ao mesmo tempo, a necessidade do capital de força de trabalho para atividades simples, cujas habilidades são desenvolvidas na prática cotidiana dessas atividades, continua existindo. Evidentemente não na forma que predominou nos primeiros séculos do capitalismo, ou seja, pela exploração da força de trabalho de mulheres e crianças nas fábricas. Com o aperfeiçoamento da máquina, a indústria se torna cada vez mais mecanizada e reduz, conseqüentemente, a inserção de força humana de trabalho no processo de produção. No entanto, o capital continua submetendo crianças,<sup>35</sup> adolescentes, jovens e adultos a atividades de trabalho explorado em outros campos – comércio, agricultura, minas, etc – quase sempre em condição de informalidade,<sup>36</sup> quando não de trabalho escravo.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> Cf. “Legislação fabril (cláusulas sanitárias e educacionais). Sua generalização na Inglaterra” (MARX, 2013, p. 551 – 571).

<sup>35</sup> O Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015 declara: “O número de crianças entre 5 e 11 anos de idade inseridas na força de trabalho caiu de 139 milhões, em 2000, para 73 milhões, em 2012” (UNESCO, 2015, p. 24). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 30/04/2017. No Brasil: “A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) mostrou que cresceu o trabalho infantil no Brasil em 2014. No ano, havia 554 mil crianças de 5 a 13 anos trabalhando. Esse número é 9,3% maior do que em 2013, quando registrou 506 mil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foi o primeiro crescimento registrado nesse grupo desde 2005 – quando 1,6 milhão de crianças desta faixa estavam trabalhando, quase três vezes o registrado em 2014”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/11/em-2014-havia-554-mil-criancas-de-5-13-anos-trabalhando-aponta-ibge.html>>. Acesso em: 30/04/2017. O que as estatísticas não revelam é que o trabalho de crianças nos mais diversos graus de exploração, continua causando, quando não a morte física, a “devastação intelectual” (MARX, 2013, p. 473) de gerações.

<sup>36</sup> O Escritório da Organização Internacional (OIT) no Brasil, apresenta o seguinte percentual de trabalho informal da juventude (15 a 29 anos) no país em 2013: 38,16% (OIT/BRASIL, 2015, p.15). Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5874/1/Juventude%20e%20trabalho%20informal%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em 20/01/2017.

<sup>37</sup> De acordo com estimativas mínimas da Organização Internacional do Trabalho (OIT), “Quase 21 milhões de pessoas são vítimas de trabalho forçado no mundo - presas em empregos que lhes foram impostos por meio de coação ou de engano e dos quais não podem sair, diz um novo estudo da Organização Internacional do Trabalho

Nesse sentido, fica claro, a educação no trabalho à qual foi submetida a classe trabalhadora nas sociedades de classes, de modo algum pode ser confundida com a perspectiva da educação no trabalho que ocorreu nas comunidades primitivas, onde não havia a divisão de classes, conseqüentemente, não havia a exploração do trabalho de homens, mulheres, nem tão pouco crianças.

Da mesma forma, não é possível fazer analogia entre o modo de educação integral que Ponce (2010) apresenta como existente nas comunidades primitivas e a perspectiva de formação humana a ser alcançada com a possibilidade de superação do capitalismo. O modo de educar os indivíduos de uma sociedade é sempre histórico e socialmente datado, dessa forma, por mais que sejam identificados elementos constitutivos da formação humana no processo educativo das sociedades primitivas, não é possível nem desejável retornar a essa realidade para o desenvolvimento da humanidade na atualidade. Entretanto, supõe-se ser necessário retornar ao momento histórico em que a humanidade deixa de ter acesso ao patrimônio material e espiritual produzido historicamente, para que haja possibilidade de buscar formas de superação.

De acordo com Tonet (2012):

A entrada em cena da sociedade de classes produziu um duplo efeito na história da humanidade. Por um lado, possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas e também da riqueza espiritual. Por outro lado, a divisão da sociedade em classes excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade. O que fazia com que essa massa ficasse confinada a um nível muito próximo da animalidade. (TONET, 2012, p. 78).

Essa realidade excludente se agrava com o surgimento do fenômeno da alienação, provocado pela divisão do trabalho no capitalismo, no qual explorados e exploradores não se formam integralmente. Assim de acordo com o autor:

Os explorados, por motivos óbvios. Os exploradores, porque o seu acesso à riqueza acumulada pressupõe uma relação que reduz à desumanização a maior parte da humanidade. Além disso, porque a divisão do trabalho faz com que eles mesmos sejam levados a privilegiar o lado espiritual e a menosprezar a atividade que é o fundamento por excelência do ser social, que é o trabalho. Por tudo isso, a formação dos próprios exploradores não pode deixar de ser unilateralizante e, de certa maneira, deformada (*Idem*, p. 78).

Portanto, partindo do pressuposto de que o trabalho na sociedade capitalista está voltado para a reprodução das necessidades do capital e não para as necessidades humanas, idealizar e objetivar um processo de formação integral do ser humano, no sentido definido por Tonet (2012, p. 80, grifo nosso), “[...] como acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais

---

(OIT). Três em cada grupo de 1.000 pessoas estão em situação de trabalho forçado, atualmente” (OIT, 2012) Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/846>. Acesso em: 30/04/2017.

e espirituais necessários à sua autoconstrução como *membro pleno do gênero humano*,” no capitalismo é, de fato, uma ilusão.

Se tomarmos o Brasil como ilustração, certamente não será difícil encontrarmos exemplos de reformas educacionais, principalmente a partir do século XX, que demonstram claramente essa ilusão. O anúncio da perspectiva de formação integral em documentos educacionais do país aparece desde o início do século, mas tal formação não ultrapassa a perspectiva de uma formação unilateral, ou seja, o fim último é o preparo de força de trabalho para a produção industrial e outras atividades do mercado de trabalho necessárias ao capital e não à autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano.

Para exemplificar, no início dos anos 1930, o Brasil implementou a Reforma Francisco Campos baseada no ideário do escolanovismo, disseminado na Europa e Estados Unidos. Fernando Azevedo foi considerado - no país - o “principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova” (SAVIANI, 2008, p. 210), e este defendia o ideal de uma escola que “envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho, escola-comunidade” (*Idem*, p.211). A educação integral preconizada pela Escola Nova se limitava a prover,

[...] de forma articulada, a ‘educação física, moral e cívica’ [...], desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver [...].

Sobre a base do nível primário, que seria a escola do trabalho em geral, seriam instituídas: a escola vocacional, para experimentar e selecionar, e a escola profissional que especializa, isto é, dá ‘ao aluno a técnica, a arte e a higiene de um ‘ofício determinado’ ou de um grupo de ofícios correlatos’[...]” (AZEVEDO, 1958 *apud* SAVIANI, 2008, p. 212).

Esta citação deixa clara a relação do conceito de educação integral com o momento sócio-histórico de desenvolvimento econômico no Brasil. A aceleração do processo de industrialização e conseqüente urbanização entre os anos de 1930 e 1960, induzida pela intervenção do capital estrangeiro,<sup>38</sup> requer uma educação que prepare trabalhadores do campo para o trabalho na indústria e adequação à vida na cidade.

Outras reformas ocorreram no país no decorrer do século XX até a atualidade – não é necessário fazer referência – e certamente não será difícil encontrar anunciado o ideário de uma educação integral, conceituada em conformidade com os princípios que determinam as leis do mercado de trabalho e do processo produtivo industrial em detrimento do desenvolvimento pleno do indivíduo na perspectiva do gênero humano. Como poderia ser diferente se o modo de

---

<sup>38</sup> Cf. JUNIOR, Caio Prado. História econômica do Brasil. 17 ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1974, p. 270 – 283.

produção requer estritamente - para sua reprodução - a força de trabalho preparada para ser vendida como mercadoria ao capitalista?

Se nas sociedades de classes anteriores, sempre que requerida, a educação cumpriu, predominantemente, funções de interesse da classe dominante, na atual sociabilidade de exacerbada exploração do homem pelo homem para acumulação e reprodução do capital, é possível constatar que existe uma determinação, ainda que não seja absoluta, do modo de produção sobre a educação, limitando, com a mediação do Estado, o desenvolvimento dos indivíduos a baixos patamares de elevação do gênero humano, essencialmente pela negação de acesso ao conhecimento e todo patrimônio cultural acumulado pela humanidade, restringindo a função da educação, quando muito, ao preparo para o trabalho.

A determinação que o modo de produzir a existência, ou seja, a forma de organização do trabalho exerce sobre a forma de educação dos indivíduos na sociedade, é constatada também em experiências pós-capitalistas,<sup>39</sup> a exemplo da União Soviética, onde propostas educacionais vislumbravam uma educação que preparasse os indivíduos, desde a infância, para o trabalho livre associado, tendo em vista a concepção de que o período pós-revolucionário se constituía uma fase de transição à reprodução social no comunismo. Entretanto, tal ideal de educação não foi possível ser objetivado, pois o princípio basilar da organização do trabalho e controle da produção do modo de produção capitalista não foi superado. Nesse aspecto, Mészáros (2011, p. 737) esclarece:

O capital mantém o seu domínio – longe de irrestrito – nas sociedades pós-revolucionárias principalmente por meio:

1. Dos imperativos materiais que circunscrevem as possibilidades da totalidade do processo vital;
2. Da divisão social do trabalho herdada, que, apesar das suas significativas

---

<sup>39</sup> Mészáros (2011) com base em Marx esclarece em “Para além do Capital” que capital não é o mesmo que capitalismo, que este primeiro surge antes e pode prevalecer em sociedades pós-capitalistas. Consideramos importante apresentar algumas citações do referido autor que podem contribuir na compreensão da questão: “[...] como Marx demonstra em vários contextos, todos os aspectos da forma plenamente desenvolvida do capital – incluindo a mercantilização da força de trabalho, que é o passo mais importante para alcançar a forma desenvolvida, a capitalista – apareceram em algum grau na história muito tempo antes da fase capitalista, em alguns casos, até milênios antes. [...]” (p. 703). “Os exemplos de Marx para ilustrar as formas pré-capitalistas de subsunção formal do trabalho ao capital são o *capital usuário* e o *capital mercantil*” (p. 708, grifo do autor). Mészáros apresenta a União Soviética, pós-Revolução de 1917, como uma forma pós-capitalista, a partir do pressuposto de Marx e Engels de que não é possível “alcançar o socialismo em um único país” (p. 726), não por causa da “questão do ‘subdesenvolvimento’ ou do atraso socioeconômico” (p. 727), mas por uma “questão fundamental que não pode ser evitada que é o *poder do capital* e a necessidade de superá-lo. O capital não entregará o poder aos representantes ‘democraticamente eleitos’ de algum partido anticapitalista simplesmente porque assim o determina a etiqueta do comportamento democrático nos Estados que se definem como donos de ‘tradições democráticas’”(Idem). Na União Soviética, “[...] o regime pós-revolucionário precisou enfrentar não apenas a profunda crise do sistema herdado, mas também o *estabelecimento de uma ordem reprodutiva alternativa – pós-capitalista* – capaz de assegurar as condições de expansão socioeconômica em um ambiente global hostil” (p. 735, grifo nosso).

- modificações, contradiz ‘o desenvolvimento das livres individualidades’;
3. da estrutura objetiva do aparato produtivo disponível (incluindo instalações e maquinaria) e da forma historicamente limitada ou desenvolvida do conhecimento científico, ambas originalmente produzidas na estrutura da produção do capital e sob as condições da divisão social do trabalho; e
  4. dos vínculos e interconexões das sociedades pós-revolucionárias com o sistema global do capitalismo, quer estes assumam a forma de ‘competição pacífica’ (intercâmbio comercial e cultural), quer assumam a forma de oposição potencialmente mortal (desde a corrida armamentista até maiores ou menores confrontações reais em áreas sujeitas a disputa).

Ainda assim, consideramos importante apresentar alguns elementos da proposta de educação idealizada por Pistrak (2000) para a União Soviética pós Revolução de 1917, por entendermos que esta representa mais um importante exemplo da relação ineliminável da educação com o trabalho em qualquer forma de sociabilidade. Essa relação é sempre pautada no fundamento ontológico de Lukács (2013), da dependência ontológica e autonomia relativa. No momento em que se vislumbrou a possibilidade de alterações estruturais no modo de produção – de trabalho alienado para trabalho livremente associado – o complexo da educação foi chamado a mudanças, sem, com isto, ficar reduzida ao trabalho.

### **3.2 A educação para o trabalho na União Soviética pós Revolução de 1917 no ideário de Moisey Pistrak (1888 – 1940)**

Ao abordar sobre “A escola do trabalho na fase de transição”, ou seja, no período pós-revolução, em que se acreditava que a União Soviética havia iniciado um processo de consolidação da ideia de uma sociedade socialista, Pistrak (2000, p. 9) vê como um dos problemas revolucionários, “o de mostrar a natureza de classe da escola no contexto da sociedade de classes”, ou seja, a escola é convocada a repensar sua função social frente à realidade sócio-histórica apresentada, onde, na visão do autor, precisaria definir sua posição de classe, em uma fase/etapa da revolução em que a ditadura do proletariado se encontrava cercada pela ditadura imperialista, e pela necessidade de desenvolver a educação das massas numa perspectiva de classe revolucionária.

Nesse contexto, é atribuída à escola, a função de “arma ideológica da revolução”, para isso teria que ser criada uma nova escola. Nessa nova escola,

A nova geração compreende, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (*Idem*,

p. 31).

Qual seria a base da escola do trabalho da atual fase? Para Pistrak (2000), na escola do trabalho,

devem encontrar-se os seguintes princípios: Relações com a realidade atual e Auto-organização dos alunos. [...] a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial (*Ibidem*, p. 32).

Na visão do autor, a partir da Revolução de 1917, a história se dividia em “realidade atual” e “ruínas do passado”, atribuindo à escola o objetivo fundamental de “estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 2000, p. 32); quanto às “ruínas do passado” devem ser estudadas, “mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual, [...] à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação” (*Idem*, p. 33).

Para pensar os novos objetivos da escola soviética, Pistrak (2000) elabora a seguinte questão: “Que tipo de homens a fase revolucionária em que vivemos atualmente (e que será provavelmente muito longa) exige de nós?” (p. 41). Para este, a fase de transição do socialismo, concebida também como uma fase de construção, só será possível se cada indivíduo tiver clareza quanto ao que construir e como construir, e isso exige uma educação que, com base na “realidade atual”, desenvolva as seguintes qualidades: “1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização.” (*Idem*, p. 41). É o desenvolvimento dessas aptidões que exigirá uma formação que prepare os indivíduos para a auto-organização, princípio básico da escola do trabalho, segundo as palavras do autor:

De fato, todos esses resultados só serão atingidos se a auto-organização é admitida sem reservas. É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. [...] (*Ibidem*, p. 42).

Nessa citação, fica evidente que o conceito de trabalho de Pistrak (2000) se afasta da concepção de Marx (2013, p. 225) que afirma: “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo.” Pistrak (2000) concebe toda atividade humana trabalho, inclusive, as atividades domésticas, como veremos mais adiante. Isso não diminui as importantes reflexões sobre a função da escola e da educação em relação aos dois fatores

apresentados pelo autor, ou seja, a “realidade atual” e “auto-organização”, que em sua concepção, “determinam o caráter da escola soviética do trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 43).

Para o autor supracitado, a “realidade atual” exigia a superação da relação mecânica entre o trabalho e a ciência. Nesse sentido, a escola é apresentada como um espaço em que uma de suas importantes funções seria a de tornar trabalho e ciência “duas partes orgânicas [...] da vida social das crianças” (*Idem*, p. 50). A ideia era que os novos programas, assim como o método marxista, surgem “para ensinar a conhecer e a dominar a realidade atual por meio da escola” (PISTRAK, 2000, p. 50), sendo dessa forma que o problema da relação trabalho e ciência estaria parcialmente resolvido. Portanto, “é por isso que a coluna central destes programas<sup>40</sup> compreende o estudo do trabalho humano” (*Idem*, p. 50).

Qual o sentido de trabalho humano atribuído pelo autor? Para ele, não se tratava de qualquer atividade que exigisse dispêndio de energias musculares e nervosas, mas “o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos,” ou seja, trata-se “da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade” (PISTRAK, 2000, p. 50), portanto, é esse tipo de trabalho que deve ser estudado na escola. E acrescenta:

Mas isto não significa estudar exclusivamente o trabalho exterior à escola, o trabalho dos adultos; se a escola ficar nestes limites, não recolherá nenhum benefício do valor educativo do trabalho; é preciso modificar esta concepção, e a modificação necessária pode ser formulada da seguinte forma: *na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho* (*Idem*, p. 50, grifo nosso).

Entendemos que, para o autor, é com base nesses princípios que a escola deve organizar seu trabalho, estabelecendo a relação intrínseca entre o trabalho executado na escola e o trabalho exterior a ela, entre o trabalho e o programa escolar, sem perder de vista as finalidades sociais de qualquer tipo de trabalho escolar desenvolvido em qualquer etapa da formação dos indivíduos. Dessa forma, o problema da separação entre trabalho e ciência, ensino e educação, na visão do autor, poderá ser resolvido.

As experiências de trabalho realizadas em escolas russas são analisadas por Pistrak (2000) como positivas, desde que a tese fundamental tenha sido considerada, ou seja, “o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação” (PISTRAK, 2000, p. 105, grifos do autor). Nessa perspectiva, analisou sobre os trabalhos domésticos desenvolvidos por crianças nas escolas, durante os primeiros anos da

---

<sup>40</sup> Nota do autor: “Formulados em três colunas: A Natureza e o Homem, O Trabalho, A Sociedade, na edição russa e na edição francesa” (p. 50).

Revolução, onde não se sabia decerto se o método de que “tudo fosse feito por cada um: cozinhar, lavar roupa, passá-la, apanhar lenha, etc. [...] era uma consequência da [...] pobreza material ou de concepções novas” (*Idem*, p. 51).

Embora o autor tenha se inclinado pela primeira razão, também acredita que “a necessidade de utilizar o trabalho das crianças transformou-se em princípio e quis a todo custo fundamentá-lo numa teoria” (PISTRAK, 2000, p. 50).

Independente da lógica estabelecida, para o autor, é importante preservar o tipo de trabalho doméstico na escola, mas com a finalidade de atender aos interesses da “luta que se trava para alcançar uma fase superior ou, mais exatamente, como terreno favorável ao florescimento desta fase superior” (PISTRAK, 2000, p. 52); ou seja, as atividades de trabalho não podem ser nocivas à saúde das crianças, nem gerar aversão ao trabalho, não devendo ser visto desde a infância como algo desagradável e cansativo, nem tão pouco comprometer o tempo de estudo.

Para o autor, os trabalhos domésticos podem ser desenvolvidos integrados aos novos programas formulados para os primeiros anos de escola, considerando os aspectos: higiene pessoal, hábitos e normas. “A sujeira, a falta de higiene, o desprezo pela organização na vida cotidiana, devem ser vencidos na escola, com a ‘racionalização’ do trabalho doméstico” (PISTRAK, 2000, p. 53). E ainda, o trabalho doméstico é visto como meio para o desenvolvimento do costume de viver coletivamente. “Os trabalhos coletivos limitam-se à limpeza dos quartos, à manutenção da ordem e da limpeza, à participação nas tarefas de cozinha e no serviço das refeições (distribuição de alimentos, etc)” (*Idem*, p. 54), e “o método consiste em considerá-las do ponto de vista de sua utilidade social” (PISTRAK, 2000, p. 56).

A segunda forma de trabalho que a escola pode executar, com possibilidade de ser considerada como ampliação das tarefas domésticas, são os “trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais” (*Idem*, p. 56). Esse processo educativo consiste em,

[...] induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como por exemplo, a limpeza e a conservação de jardins e de parques públicos, a plantação de árvores (Dia da Árvore), a conservação das belezas naturais, etc. [...] estimular a participação na preparação de clubes de operários ou de jovens, em ocasiões festivas, na organização de campos de jogos e de esportes, nesta ou naquela campanha política, etc (PISTRAK, 2000, p. 56 - 57).

A escola aparece, então, mais na província do que na cidade, como um centro cultural, onde também desempenha uma importante função social “do ponto de vista da medicina e da higiene sociais” (*Idem*, p. 57), ou seja, a escola é vista como um centro cultural



que desenvolve atividades extraescolares, constituindo-se, então, como instituição que tem, também, a função do trabalho social, ou seja, outras instituições passam a ver a escola como um instrumento que pode ser utilizado para estes trabalhos, embora a iniciativa necessite ser bilateral. Para o autor, essa concepção de educação social precisa penetrar “nas amplas massas, assim como em todas as organizações sociais e em todas as instituições estatais” (PISTRAK, 2000, p. 57).

De que forma o autor resolve a problemática da relação trabalho e ciência em atividades – domésticas e trabalhos sociais – que não exigem conhecimentos especiais? Certamente da mesma forma que, no trabalho doméstico, “não se pode perder de vista – e isto é igualmente importante – a explicação científica das diferentes fases do trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 55), também nos trabalhos sociais. As questões: “Por que fazemos isto? Como poderíamos tornar estas fases do trabalho mais fáceis, [...], etc?” (*Idem*, 2000, p. 55), são apresentadas pelo autor como essenciais para instigar o cérebro das crianças no sentido de que trabalhe para encontrar “explicação científica do trabalho doméstico” (*Idem*, p.55) e possivelmente, dos trabalhos sociais.

Depois da Revolução, foi demandada à escola uma função em relação ao trabalho muito mais ampla do que o trabalho doméstico e os trabalhos sociais. Era preciso que a escola respondesse às necessidades imediatas do mundo da produção, daí serem proclamados “os princípios da escola do trabalho, sobretudo, depois da publicação do regulamento sobre a Escola única do trabalho (outubro de 1918), em que se falava de trabalho produtivo no interior da escola” (PISTRAK, 2000, p. 58). Surgem as oficinas, as quais, de acordo com o autor, “são necessárias à escola, servindo como instrumentos da educação baseada no trabalho, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano” (*Idem*, p. 58).

O objetivo principal das oficinas consistia em:

Fazer com que crianças e adolescentes compreendessem o que era a técnica da grande indústria pela prática, a essência da divisão do trabalho pela participação, a mecanização da produção pela compreensão do trabalho de uma máquina. [...] a oficina profissional pode propiciar tudo isso” (PISTRAK, 2000, p. 59).

Algumas condições seriam necessárias para que as oficinas escolares atingissem suas finalidades, a saber:

1. É preciso, de preferência, organizar oficinas onde se trabalhem os produtos mais conhecidos do ponto de vista técnico e na vida corrente, ou, mais simplesmente, são prioritários os ofícios mais conhecidos. 2. [...] O instrumental e os métodos de trabalho devem ser tão variados quanto possível. [...] quanto maior for a variedade do

instrumental mais dados o aluno terá para compreender a mecânica, passando a ter mais facilidade para sentir a essência do maquinismo, sobretudo se utiliza em pessoa as diferentes ferramentas. 3. As oficinas devem possibilitar às crianças a mais ampla criatividade técnica (*Idem*, p. 59 - 60).

Dessa forma, afirma o autor, as oficinas são utilizadas na escola para desenvolver hábitos de trabalho nos alunos, além de desempenhar um significativo papel didático no ensino e, também, “servem de ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 63). São consideradas “ponto de partida”, porque o ponto de chegada, ou seja, a finalidade, é chegar à grande indústria. Outra forma de trabalho é o agrícola, tipo de trabalho pouco discutido, provavelmente, supõe o autor, seja “porque esta forma de trabalho não é estritamente profissional, mas ligada à vida e à atividade humanas em condições puramente naturais” (*Idem*, p. 68). Para superar essa concepção, adverte o autor:

Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças (PISTRAK, 2000, p. 69).

Nessa perspectiva, Pistrak (2000) também deixa claro que o trabalho social do professor e a função social da escola no campo, é atender aos interesses do agricultor, ou seja, preparar as crianças para o trabalho agrícola. Assumindo essa função, a escola passará a ser reconhecidamente útil para os agricultores, que, então, depositarão confiança na escola, pois esta estará próxima “das necessidades da economia e da vida camponesa” (*Idem*, p. 70).

Ao apresentar a função social da escola no campo, o autor não intenciona aprofundar a separação campo e cidade, ao contrário, para ele, apesar da “aliança entre operários e camponeses, entre a cidade e o campo” (PISTRAK, 2000, p. 70), ainda ser questão da atualidade, a escola não deve se limitar “a estudar a economia rural, mas também a divulgar no campo a influência cultural da cidade” (*Idem*) E ainda, “todo cidadão da URSS deve conhecer mais ou menos a economia rural, porque, de uma forma ou de outra, deverá participar no trabalho de fortalecimento da aliança necessária entre cidade e campo” (PISTRAK, 2000, p. 70).

No caminho para chegar à grande indústria, também era visto como tarefa importante, que a escola participasse no trabalho da fábrica. Para Pistrak (2000, p. 75), esse era

“o problema cardeal da educação da juventude contemporânea.” Esse problema ainda não estava sendo enfrentado pelas escolas de formação básica na URSS, com exceção da escola de fábrica, onde os alunos aprendiam trabalhando nos “bancos da fábrica” (*Idem*, p. 75).

Para o autor, a fábrica não é um fenômeno isolado a ser estudado pela escola, mas, conforme expõe:

Um fenômeno típico da realidade atual, [...] um núcleo onde se concentra toda a realidade atual considerada em suas principais manifestações; como o nó de inumeráveis fios, articulando fenômenos isolados; como encruzilhada de numerosas estradas; como um grande pórtico aberto para o mundo (PISTRAK, 2000, p. 76).

Considerando que “toda realidade atual desemboca na fábrica,” Pistrak (2000) colocava a fábrica no centro da atenção da escola, daí considerar ser preciso:

Imaginar a fábrica como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. Esta teia é o esqueleto, a armadura de toda a realidade atual, o objetivo central da atenção de nossa escola (*Idem*, p. 78).

Nessa perspectiva, cabe à escola ultrapassar o limite do estudo apenas da fábrica em si, “o trabalho principal da escola é *tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica*” (PISTRAK, 2000, p. 79, grifo do autor). O autor parte do pressuposto de que a fábrica não deve ser estranha à escola, às crianças, ou seja, a fábrica deve estar “muito próxima, de sorte que nos atinja de perto, respondendo às preocupações das crianças, criando suas convicções, que serão posteriormente desenvolvidas pela escola. [...] as crianças devem interessar-se pela fábrica e ligar-se intimamente a ela” (*Idem*, p.79).

Na visão do autor, a escola cumprindo esta função social, “*se criaria a síntese tão procurada entre o trabalho e a ciência*” (PISTRAK, 2000, p. 79, grifo nosso), problemática colocada desde o princípio do surgimento da escola do trabalho, pois as correntes que surgiram com características positivistas, não foram capazes de relacionar, organicamente, o trabalho<sup>41</sup> e a ciência na vida escolar, daí a importância apresentada em relação à participação direta das crianças no trabalho da fábrica. O autor considera:

Ser uma condição indispensável o contato íntimo das crianças com a população operária da fábrica, com sua vida, seu trabalho, seus interesses e preocupações; a participação em todas as manifestações da vida da fábrica (assembleias gerais, cooperativas, clube, juventude comunista, célula do partido, festas revolucionárias,

<sup>41</sup> Compreendido pelo autor, como “um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torna-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças” (p. 50).

liquidação do analfabetismo, etc). [...] Considerando-se o trabalho prévio nas oficinas, definido como propedêutico ao trabalho da fábrica, considerando-se igualmente a idade imposta pelas condições do trabalho fabril e os amplos problemas colocados pela fábrica às crianças, não se poderá falar de trabalho na fábrica, a não ser depois do 6º ano de estudos, ou mais exatamente, talvez, a partir do 7º, por exemplo, durante um trimestre (trimestre de inverno) (*Idem*, p. 81).

O autor supracitado admite que os princípios da escola do trabalho ainda se encontravam no campo da ideia, ou seja, as condições objetivas, tanto da indústria, quanto da escola, em período de recuperação e transformação - principalmente da indústria - frente ao ideário da “reorganização comunista da economia,” faziam com que as questões: do trabalho na escola (oficinas, trabalho agrícola, etc) e a participação direta da criança no trabalho da fábrica, ainda fossem consideradas, aparentemente, secundárias. Entretanto, também adverte: “o que parece secundário hoje para nossa indústria está longe de ser secundário para o *desenvolvimento geral* da nossa economia” (PISTRAK, 2000, p. 82, grifo do autor), e acrescenta:

Os problemas atuais não se limitam à preparação de bons especialistas, à introdução de uma técnica aperfeiçoada, à formulação de planos industriais, à ligação de nossa economia rural. Todos esses problemas podem ser resolvidos graças ao apoio direto e enérgico da massa dos trabalhadores, interessados direta e indiretamente em nossa economia: este é um axioma do nosso regime soviético. Mas é a escola que prepara o material humano da indústria. Será indispensável o mais íntimo contato entre a escola e a economia, se quisermos ter homens que compreendam claramente os princípios de nossa obra construtiva, participando ativamente em sua elaboração e assumindo-a como coisa sua.

Qual a forma que se apresenta o sistema escolar na URSS? Vale a pena tomar as palavras do autor para apresentar a forma que começa o referido sistema escolar:

Na base, a escola elementar do 1º grau, com uma duração de 4 anos, ou seja, a escola de formação básica, que rapidamente se tornará obrigatória para todo o mundo. Nas regiões industriais é a escola de 7 anos que deve se tornar obrigatória. A escola de fábrica é imaginada em continuação à escola de 7 anos, assumindo a responsabilidade de oferecer, depois da formação básica de 7 anos, o ensino profissional suficiente para uma determinada indústria. No campo, a escola elementar deve ser continuada pela escola da juventude camponesa, com uma duração de 3 anos: o conjunto forma uma escola específica de 7 anos de formação agrícola e conforme às necessidades da economia rural. [...] a escola do 2º grau não pode servir *unicamente* como grau escolar preparatório ao ensino superior, e isto por diferentes razões. A principal é que a grande maioria dos alunos do 2º grau não continua seus estudos, parando no 2º grau. [...] trata-se de conferir ao 2º grau *um objetivo determinado, correspondente aos problemas e às necessidades que aparecem no curso da construção soviética*. É evidente que não se trata de fechar as portas da escola superior aos alunos provenientes do 2º grau: os alunos mais aptos devem ter condições de continuar seus estudos; mas este não é o único *objetivo* do 2º grau; nem mesmo é o seu objetivo

principal.

A escola do 2º grau deve procurar alcançar um objetivo determinado; é por isso que seu 2º ciclo deve compreender uma série de estudos práticos que preparem os alunos para as tarefas administrativas e intelectuais (trabalhos materialmente improdutivos) (PISTRAK, 2000, p. 87-88, grifo do autor).

Embora tenha apresentado como objetivo determinado do 2º grau, especificamente do 2º ciclo dessa etapa de ensino, preparar o aluno para o desenvolvimento de atividades administrativas e intelectuais, o autor adverte que é necessário tomar cuidado para não transformar esse grau de ensino em um Instituto técnico, ou seja, o de formar “chefes”. A finalidade do 2º grau é formar “auxiliares” para “trabalhos materialmente improdutivos”, mas garantindo que o aluno tenha “*uma boa preparação geral, e apenas um certo grau de preparação especial*” (PISTRAK, 2000, p. 88, grifo do autor). Adverte ainda:

O aluno terá todo o tempo para se transformar nesta ou naquela engrenagem de uma máquina muito complexa, mas corremos o risco de que ele não tenha o tempo necessário para conhecer o lugar exato da engrenagem em questão na máquina e para compreender a estrutura geral e o funcionamento desta máquina (p. 88).

Nessa perspectiva, é necessário ter clareza quanto ao objetivo da escola, ou seja, “formar as crianças para que possam, num prazo breve, com um gasto mínimo de energia e de força, pagando à vida um tributo mínimo pelo aprendizado, adquirir a experiência necessária para se tornarem trabalhadores completos”<sup>42</sup> (PISTRAK, 2000, p. 89).

Nesse sentido, não se trata de formar o aluno para uma “especialização estreita e profunda” no âmbito do 2º grau, mas de uma “formação social e técnica e uma ampla utilização, num ramo determinado, da atividade prática da criança” (PISTRAK, 2000, p. 90). Esclarece ainda: “Esta última, deve evidentemente estar ligada, de um lado, à formação básica, e, de outro lado, aos princípios teóricos que orientam o estudo das questões profissionais” (*Idem*, 2000, p. 90).

A escola também enfrenta o problema da organização científica do trabalho, questão tratada pelo autor sob dois eixos: “a) *Atualidade do problema e escolha do método pedagógico*<sup>43</sup> b) *A introdução na escola dos elementos da organização científica do trabalho*”<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Na visão do autor, para formar trabalhadores completos, a escola deve: 1. Dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida; 2. Assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente; 3. Acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (p. 90).

<sup>43</sup> Cf. (p. 97 – 100)

<sup>44</sup> Cf. (p. 100 – 105)

(*Idem*, p. 96, grifo do autor).

Para este, a organização científica do trabalho é um problema atual e necessário de ser resolvido em momento de transição para a mudança radical do modo de produção no capitalismo ao modo de produção no comunismo.

A organização científica do trabalho que nasceu e se desenvolveu na América e na Europa ocidental com a finalidade de intensificar a produção, reforçando a exploração do operário e aumentando os lucros do capitalismo, pode e deve propor-se entre nós como um objetivo inteiramente oposto: tornando-se, entre nós, o meio mais eficaz de aumentar a produção, de utilizar racionalmente a energia do trabalho, de reformar metodicamente e economicamente a administração, a organização científica do trabalho (que é atualmente um meio de exploração) se metamorfoseia em meio de libertação (PISTRAK, 2000, p. 97).

Ao contrário do que ocorre no capitalismo, onde a organização científica do trabalho é pensada de cima para baixo, ou seja, na perspectiva de encontrar formas de aumentar a exploração do trabalhador e, conseqüentemente, a produção e o lucro, na perspectiva do socialismo soviético, este tipo de organização do trabalho deve ocorrer de baixo para cima, ou seja, “atraindo a atenção das massas operárias para este tipo de organização, [...] como um meio de consolidar o que já realizamos em termos de revolução social” (*Idem*, 2000, p. 98).

Qual o papel da escola frente ao problema da organização científica do trabalho? De que forma pode desenvolver atividades que preparem as massas populares, no sentido de levar à prática o princípio da organização científica do trabalho? O autor aponta dois caminhos metodológicos: o primeiro seria o mais simples, transformar o problema “organização científica do trabalho” numa disciplina, ou seja, introduzir mais uma disciplina no currículo escolar com esse nome. Para Pistrak (2000), isso não resolveria a questão, por isso apresenta uma segunda opção, que seria “colocar todo o trabalho escolar, em particular todo o trabalho prático da escola, no terreno da organização científica do trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 99).

O autor defende o segundo método contra o primeiro por duas razões, por ele apresentadas:

Antes de tudo porque a organização científica do trabalho não é ainda ciência suscetível de ser simplificada, de forma a poder tornar-se objeto de ensino escolar. [...] Em segundo lugar, a organização científica do trabalho é inconcebível separadamente de suas aplicações à realidade” (*Idem*, p. 99).

E ainda:

Não é indispensável ensinar a organização científica do trabalho enquanto disciplina distinta, mas é incontestavelmente necessário que as crianças vivam diariamente na

atmosfera da organização científica do trabalho, que, diariamente, sejam convencidas de sua importância e de sua utilidade, que ela impregne toda a vida escolar, tornando-se parte integrante das preocupações das crianças e dos objetivos que elas pretendem alcançar, organicamente ligada a sua vida e a seus hábitos cotidianos. Assim, o gosto por esta espécie de assuntos e de questões se desenvolverá entre as crianças. E então nosso objetivo será plenamente alcançado (PISTRAK, 2000, p. 100).

Em relação à “introdução na escola dos elementos da organização científica do trabalho,” o próprio autor questiona: “Com que método introduzir estas preocupações e hábitos na vida?” Pois, para este, “o problema apresenta-se aqui sob dois aspectos, e isto porque se pode considerar a própria organização científica do trabalho, seja analisando-se o trabalho individual, seja considerando-se, ao contrário, o trabalho coletivo” (*Idem*, p. 100). Ao abordar sobre o aspecto do trabalho individual, o autor afirma que:

Um dos problemas compreendidos pela organização científica do trabalho é o estudo dos métodos de normalização do trabalho individual. Entende-se por isso a normalização dos movimentos e dos esforços musculares, isto é, a investigação dos comportamentos mais econômicos (em relação ao tempo e ao dispêndio de energia muscular e nervosa), baseados na repetição automática e quase inconsciente de uma série de movimentos que permitem fazer determinado tipo de trabalho, por exemplo, burilar, limar uma superfície plana, etc. O problema compreende também a escolha de um plano racional de disposição no espaço do banco, do instrumental, do material, de sorte que cada coisa esteja num lugar determinado, racionalmente escolhido, etc. (PISTRAK, 2000, p. 101).

De que forma a escola dará conta de um estudo científico dessa natureza? Qual o método concretamente utilizado? O autor reconhece que não se trata de um problema simples de ser analisado na escola, mas admite que alguns aspectos, ou pontos acima citados, “[...] podem ser estudados a partir de qualquer forma de trabalho físico, começando-se, por exemplo, pela limpeza de um vaso, pelo varrer de um assoalho e terminando pelo trabalho no torno” (*Idem*, p. 101).

Com relação ao trabalho coletivo, cabe à escola enfrentar outro grupo de problemas: “tratar-se-á de estabelecer projetos racionais para a execução de um certo trabalho pela coletividade; de organizar regularmente ou periodicamente o trabalho numa instituição mais ou menos complexa; de organizar um aparelho administrativo ou executivo, etc.” (PISTRAK, 2000, p. 102).

O autor concebe que:

O problema de educar os alunos na observação de normas de organização, imaginando como problema escolar, não exige propaganda nem explicações. Mas pode ser resolvido de uma forma mais ou menos natural, e é por isso que é necessário o estudo dos diferentes elementos da organização (*Idem*, p. 102).

Para que esse problema seja enfrentado com naturalidade por parte da escola, é preciso que sejam introduzidos “elementos da organização científica do trabalho em tudo o que diga respeito à organização da escola” (PISTRAK, 2000, p. 102), ou seja:

Todo trabalho realizado coletivamente pelas crianças, [...] pode ser dividido em três partes: 1. *Um plano de trabalho previamente formulado*, onde conste a divisão do trabalho no tempo e no espaço, a distribuição dos indivíduos e das tarefas; 2) *a execução do trabalho*, com participação imediata das crianças, a realização do plano previsto, e 3) *o balanço do trabalho realizado*, ou seja, as constatações referentes à execução do trabalho, a análise destes dados, sua classificação, enfim, a crítica e as conclusões cabíveis (*Idem*, p. 102 – 103, grifo do autor).

O esquema proposto pode ser alterado em direções diferentes pela escola. Para o autor, todavia, o que importa “é a vontade de enraizar na escola os elementos da organização científica do trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 104). Como deve ocorrer esse enraizamento da organização científica do trabalho na escola? Para Pistrak (*Idem*) deve ser:

Passo a passo, como um companheiro indispensável do trabalho escolar. Começando pelos trabalhos auxiliares, acompanhando igualmente o trabalho no seio das instituições e das empresas e o trabalho individual do aluno, até chegar à compreensão dos princípios teóricos gerais (*Idem*, p. 105).

Ao retomar a questão central, ou seja, o “lugar e papel do trabalho na escola soviética” Pistrak (2000) defende a tese de que: “*o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação*” (p. 105, grifo do autor). E explica:

Não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, como se fosse dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino do trabalho manual.

O trabalho enquanto puro gasto de energia cerebral ou muscular – um gasto que pode ser até inútil – tem uma importância mínima em relação aos *nossos objetivos na educação*. Nesta concepção de trabalho pode-se introduzir tudo, até mesmo a tarefa infernal que consiste em decorar manuais nas vésperas dos exames. Não negamos um certo valor ao esforço pessoal no ensino, mas é uma pequena parcela de um problema mais geral relativo à educação comunista.

Não, a base da educação comunista é antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual *se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual*, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil.

Nessa perspectiva, continua o autor:

Para solidificar a base da educação comunista, não basta levar as crianças a estudar o esforço realizado pela atividade humana, é preciso ao mesmo tempo adaptar esta atividade às forças de sua idade, é preciso orientar as crianças para que participem no trabalho social de forma ativa, de forma consciente, socialmente esclarecida: assim



nascera um conjunto de impulsos interiores, um tal tipo de emoções que influenciarão a transformação do estudo passivo das coisas bonitas num método definido como indispensável para levar à prática convicções pessoais cheias de energia, de entusiasmo e de impetuosidade revolucionárias (*Idem*, p. 106).

Para o autor, se encontra nessa forma de conceber o lugar e o papel do trabalho na escola, a diferença entre a escola soviética e a escola dos reformistas burgueses na Europa e na América, onde os objetivos estão voltados para a adaptação das crianças às exigências do regime social capitalista. Pistrak (2000, p. 29) concebe que “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.”

A educação idealizada por Pistrak (2000) na União Soviética pós-Revolução de 1917, não encontrou chão real para ser experimentada, no lugar de ocorrer primariamente o desenvolvimento “da capacidade dos produtores associados de transformarem sua ordem socio-reprodutiva alternativa em um sistema verdadeiramente orgânico, cujas partes se sustentam reciprocamente” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 721), a tese de socialismo em um só país resultou em um sistema pós-capitalista em que o trabalho passou a ser controlado pelo Estado e não pelos trabalhadores, ou seja, a experiência de socialismo não foi consolidada.<sup>45</sup>

Nesse apontamento de princípios educacionais idealizados por Pistrak (2000), é importante não perdermos de vista que as possibilidades vislumbradas para a educação em relação ao trabalho desde a infância no contexto pós-Revolução de 1917, não podem ser confundidas com os modelos de educação que intencionam preparar adolescentes, jovens e adultos para o trabalho no modo de produção vigente, a exemplo de programas “menor aprendiz”, “jovem aprendiz” e propostas de “educação integral” compreendidas como integração da educação básica e educação ou qualificação profissional, tão propaladas no Brasil.

A escola projetada por Pistrak (2000) era sustentada em fundamentos marxistas e sua finalidade era desenvolver, desde a infância, conhecimentos e aptidões necessárias ao trabalho coletivo em preparação ao trabalho no comunismo. É certo que os fundamentos da escola do trabalho se sustentam nos pressupostos de Marx, claramente postos no documento “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório” datado de 1866, primeiro, sobre a necessidade de, “num estado racional da sociedade qualquer criança que seja, desde a idade

---

<sup>45</sup> Sobre a inviabilidade da efetivação do socialismo em um só país, consultar: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital** (tradução Isa Tavares). 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 726–747.

de 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: trabalhar para comer [...]” (MARX, 2008, p. 4). Segundo, a instrução escolar elementar que a criança deve receber antes dos 9 anos deve servir como “antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. [...]” (*Idem*, p. 5).

Também é certo que Pistrak vislumbrava a possibilidade de efetivação de uma escola que preparasse, multilateralmente, para o trabalho associado, ainda que nas difíceis condições do período de transição, os fundamentos da escola do trabalho estavam direcionados a uma educação politécnica, daí o autor afirmar na obra “Ensaio sobre a escola politécnica” que “o caráter de classe e o caráter socioeducativo do trabalho socialmente produtivo [útil] da criança [...] é, portanto, uma das características de uma escola politécnica do período de transição” (PISTRAK, 2015, p. 22 - 23).

Em mais uma passagem da citada obra, o autor deixa claro que não havia nenhum idealismo nos fundamentos marxistas para a educação escolar no período de transição. Estando em acordo com a declaração de Marx sobre educação na resolução do I Congresso da Primeira Internacional<sup>46</sup> Pistrak (2015, p. 23) também concebe que “a escola politécnica torna-se uma escola que forma ‘membros da sociedade comunista multilateralmente desenvolvidos’”

Portanto, se por um lado Pistrak e outros pedagogos russos necessitavam responder à nova demanda educacional apresentada em circunstâncias revolucionárias com perspectiva socialista enquanto fase de transição ao comunismo, por outro lado, o autor concebe que o fato de fundamentar a escola do trabalho em princípios da educação politécnica em Marx, esta somente se efetiva objetivamente numa sociedade comunista, onde os indivíduos podem desenvolver suas potencialidades multilateralmente.

Ainda no século XX, em circunstâncias históricas diferentes das experimentadas por Pistrak, educadores brasileiros também refletiram sobre os fundamentos marxistas para a educação. Alguns desses educadores são considerados por Saviani (2008) como clássicos da pedagogia no Brasil, a exemplo de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire, dentre outros. Mas é o próprio Saviani (*idem*) que se destaca com o desenvolvimento da corrente pedagógica que denomina de Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com Saviani, dentre os “autores que procuraram abordar os problemas

---

<sup>46</sup> O citado documento foi escrito por Marx em 1866 e intitulado Instruções para o Delegados do Conselho Geral Provisório, do qual Marx foi presidente. Cf. o que Marx entende sobre educação. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>> Acesso em: 09/02/2017.

pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci” (SAVIANI, 2008, p. 147), se encontram Pistrak e Makarenko, no campo da pedagogia. Estes tiveram forte influência na organização da educação no período pós-revolução Russa, exercendo também influência sobre o pensamento pedagógico de Saviani, sendo conforme afirma o próprio autor, “fontes específicas da pedagogia histórico-crítica” (*Idem*, p. 147).

Não é nosso propósito nos debruçarmos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, mas, conforme expomos na introdução do capítulo, a questão da função da educação em relação ao trabalho não é nova no debate marxista no Brasil, daí vemos como necessário apresentar a concepção de Saviani (2002; 2008) sobre o trabalho como princípio educativo da educação, tendo em vista que, supomos, este é um dos principais fundamentos da proposta de uma “Pedagogia Histórico-Crítica” para a educação escolar brasileira.

### **3.3 O conceito do trabalho como princípio educativo na Pedagogia Histórico-Crítica**

Em circunstâncias históricas evidentemente diferentes das vivenciadas por Pistrak na Rússia, o educador marxista Dermeval Saviani, frente aos acontecimentos da década de 1980, marcada pelo fim da ditadura militar, da crise econômica e, ao mesmo tempo, a expectativa de democratização política no país, enfrenta a tarefa de elaborar uma teoria educacional crítica fundada em matriz marxista, que se apresenta no momento em que Saviani e outros educadores, tanto aprofundam a crítica explícita aos limites das teorias sobre a educação em Althusser (1971), Baudelot e Establet (1971) e Bourdieu e Passeron (1975), que ele caracteriza de teorias crítico-reprodutivistas, quanto se deparam com a necessidade urgente de superação da pedagogia oficial, de cunho liberal ou tradicionalista. Para Saviani (2008, p. 135) “No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável?”

É nesse contexto histórico e teórico colocado de forma geral<sup>47</sup> que Saviani desenvolve uma teoria crítica da educação<sup>48</sup> e uma proposta educacional nomeada Pedagogia Histórico-Crítica. Nas palavras do autor: “na virada dos anos de 1970 para os anos 1980, a

---

<sup>47</sup> A contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica constitui o sexto capítulo da obra que aborda sobre a mesma. Cf: (SAVIANI, 2008, p. 131–148).

<sup>48</sup> Ao aprofundar os estudos das teorias que denominou de crítico-reprodutivistas, Saviani deixa esclarecido que são teorias sobre educação e não teorias da educação, ou seja, “Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação não orientar a forma de realização da prática educativa” (SAVIANI, 2008, p. 136), como se propõe a teoria que resultou na Pedagogia Histórico-Crítica.

crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 119). Recuperando o que dissemos na introdução, é nessa perspectiva que Saviani desenvolve a referida pedagogia no início da década de 1980 no Brasil, país de capitalismo periférico, prestes a sair de uma ditadura militar e se submeter, na mesma década, aos ditames do “consenso de Washington.”<sup>49</sup>

Não é de forma alguma um contexto propício à elevação da autonomia relativa da educação em função da formação humana, no entanto, Saviani (2008) parte do pressuposto de que,

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E à nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores (*Idem*, p. 142 – 143).

Nesse sentido, o autor atribui uma função primordial à escola, ou seja, trabalhar com o aluno o concreto e não empírico. O que isso significa? Que o processo educativo escolar deve apresentar ao aluno “o concreto como síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais” (SAVIANI, 2008, p. 143), e estes devem também fazer a síntese das relações sociais que não escolheu, mas que pode participar do processo histórico de transformação. É dessa forma que Saviani concebe a relação do conhecimento sistematizado que é produzido historicamente, integrando, em certa medida, o conjunto dos meios de produção.

Para Saviani (2008), a raiz do problema existente no modo de organização do conteúdo sistematizado a ser aprendido pelo aluno concreto na escola, se encontra na forma de divisão do trabalho da estrutura social existente, logo, enquanto esse aluno “está situado numa sociedade que põe exigências do domínio desse tipo de conhecimento” (SAVIANI, 2008, p. 144), fragmentado em disciplinas e necessário à “reprodução da divisão do trabalho que se dá no processo produtivo”, é fundamental refletir em que medida o conteúdo das disciplinas são necessários à reprodução do modo de produção vigente e aos interesses históricos de superação dessa forma de divisão do trabalho e modo de produção, visando o alcance “de uma produção coletiva, também [...] procurando caminhar na mesma direção de chegar ao conhecimento produzido coletivamente [...] superando as especializações” (*Idem*, p. 145).

---

<sup>49</sup> Sobre o citado acordo que marcou o início da era do Estado neoliberal, cf. Paulo Nogueira Batista, 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>> Acesso em: 28/01/2017.

Saviani (2008) esclarece que a superação das especializações não significa a generalização, ao contrário, a síntese somente é possível pela mediação da análise; nesse sentido, o autor concebe que as disciplinas escolares devem corresponder ao momento analítico em que é necessário identificar os diferentes elementos, ou, em suas palavras, “é o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam” (SAVIANI, 2008, p. 146).

A relação que o autor faz entre modo de produção, divisão do trabalho e organização do conteúdo ou conhecimento escolar, é, objetivamente, a relação entre trabalho e educação, que na sua visão, “não obstante a indissolubilidade da referida relação, se manifestou na história o fenômeno da separação entre trabalho e educação” (SAVIANI, 2007, p. 152). Nessa perspectiva, o que Saviani compreende por eleger o trabalho como princípio educativo da educação?

Primeiramente, encontramos em Saviani (2007) a concepção ontológica marxiana de que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (*Idem*, p. 7). Com base em Marx, também constata que a gênese do homem (gênero humano) é encontrada “no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si” (SAVIANI, 2007, p. 154), ou seja, os homens realizam trabalho.

Em segundo lugar, de acordo com o autor, a divisão dos homens em classes sociais trouxe como uma de suas consequências a separação entre trabalho e educação.

Após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho (*Idem*, p. 156).

Entendemos que Saviani (2007) ao se referir à separação entre trabalho e educação está tratando da educação em sentido estrito na forma de educação escolar, ou seja, sendo uma necessidade das primeiras sociedades de classes criar a escola para os homens livres e que não realizavam trabalho, obviamente não cabia à escola assumir nenhuma função direcionada ao sistema produtivo.

Mesmo no capitalismo, quando a escola passa a ser também lugar de formação da classe trabalhadora, a educação escolar permanece separada da produção. De acordo com Saviani (2007) essa é uma determinação do modo de produção, “é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida

– que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção” (*Idem*, p. 157). Nesse sentido, Saviani (2007, p.157) conclui que “a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.”

Em terceiro lugar, mediante essa constatação e a tarefa de elaborar uma teoria de superação, o autor declara: “inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual” (SAVIANI, 2007, p. 159). Nessa perspectiva apresenta um esboço da organização do sistema de ensino brasileiro com base no princípio educativo do trabalho.

Tendo em vista que “o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (*Idem*, p. 160), deve ser, portanto, essa a referência para a organização do ensino fundamental. Este deve contemplar um currículo elementar das áreas do conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Sociais e Naturais), cuja base de sustentação é o trabalho como princípio educativo, ainda que a relação entre trabalho e educação deva aparecer de forma implícita e indireta. Nas palavras de Saviani (2007, p. 160):

Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade.

Se o papel da escola de ensino fundamental é proporcionar uma relação implícita e indireta entre trabalho e educação, “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (*Idem*, p. 160). Ou seja:

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

O que Saviani vislumbra em sua proposta não é uma preparação para o trabalho na forma que exige o modo de produção vigente. O trabalho como princípio educativo

possibilitaria aplicar os fundamentos das técnicas de produção no trabalho prático, ou seja,

[...] aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo (*Idem*, p. 161).

Saviani (2007) vislumbra essa possibilidade na educação brasileira, para além de uma formação unilateral, adestradora, especialista. Tomando como base os pressupostos gramscianos, o autor propõe que para recuperar a relação entre trabalho e educação seja utilizado no ensino médio,

[...] o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Continuando o autor apresenta o conceito de politecnicidade a que se refere:

Politecnicidade significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (*Idem*).

Em nosso entendimento, fica evidente que o autor, por um lado, concebe o trabalho como princípio educativo no sentido de que nele se efetiva a práxis humana, evidentemente que numa forma de sociabilidade onde seja determinado que todos trabalhem, também será necessário uma formação multilateral dos homens, para que possam alcançar o domínio do conhecimento/fundamentos e sua aplicação no processo de produção, compreendido na sua totalidade pelo produtor.

Por outro lado, o que Saviani (2007, p. 161) vislumbra em sua proposta é uma formação politécnica realizada por dentro da escola burguesa no Brasil. Segundo ele afirma:

[...] é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Entendemos que a concepção de Saviani (2007) sobre o trabalho como princípio

educativo se encaminha na direção de recuperar a relação entre trabalho e educação, no sentido da necessidade imanente do conhecimento dos fundamentos do processo produtivo para realizar trabalho. Não se trata de uma educação que prepare para o trabalho nos modos de produção capitalista, mas a proposição de tomar como base o trabalho como princípio educativo de uma formação politécnica.

Do ponto de vista conceitual fica claro que o autor vislumbra uma proposta que se embasa nessa concepção visando à superação da formação de técnicos especializados pela formação de politécnicos, não em sentido etimológico do termo que “significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas” (SAVIANI, 2007, p. 163), mas em “seu significado semântico, [...] politecnicia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna” (*Idem*, p. 164).

É inegável o grau de influência da teoria crítica e da tese do trabalho como princípio educativo, de Saviani, conseqüentemente de outros princípios da Pedagogia Histórico-Crítica no campo da educação brasileira nas últimas quatro décadas. Tal influência pode ser encontrada tanto na produção teórica de reconhecidos intelectuais marxistas, muitos formados pelo próprio Saviani,<sup>50</sup> quanto em grupos de estudo e pesquisa em programas de pós-graduação em educação, criados em universidades públicas, bem como em processos formativos de professores, etc.

No entanto, no contexto do modo de produção que privilegia a produção de mercadorias em detrimento das necessidades humanas, que detém os meios de produção e controla o uso exploratório da força de trabalho, tal proposta se encontra, a nosso ver, distante de sua objetivação, tendo em vista que a educação regida pelo Estado, se encontra, em larga medida, determinada por interesses do capital.

Os elementos históricos recuperados nesse capítulo são suficientes, a nosso ver, para demonstrar que a relação que a educação estabelece com o trabalho desde a sociedade primitiva até a sociedade capitalista e pós-capitalista, revela o caráter determinante do trabalho sobre a educação, não podendo ser diferente no atual contexto histórico.

Tanto a história, quanto o solo do real deixam evidente que a educação na sociedade

---

<sup>50</sup> Dermeval Saviani desempenha um importante papel na formação de intelectuais no Brasil após ter liderado a criação do “Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC/SP iniciado em 1969, com a criação do mestrado em ‘Psicologia da Educação’, logo em seguida foi criado o mestrado em ‘Filosofia da Educação’ em 1971, abre-se caminho para a implantação do pioneiro doutorado na área educacional no ano de 1977, [...]” (YAMAMOTO, 1996, 107).



de classes, independente do grau de complexidade em que ocorra, não importando o quanto especializa o trabalhador, se constitui em formar os indivíduos unilateralmente e não integralmente, no sentido anteriormente apresentado por Tonet (2012), o que não exclui as potencialidades humanas latentes. No entanto, mesmo no contexto revolucionário em que se encontrava Pistrak, não foi possível desenvolver uma proposta de formação integral.

A escola idealizada para preparar desde a infância ao desenvolvimento de conhecimentos que se integrassem a experiências de trabalho, acreditando-se que seria aquele um período de transição ao comunismo, se por um lado não se efetivou, comprovando, portanto, o peso que a organização do trabalho tem sobre a educação, determinando, ainda que não absolutamente, a função social que esta deve exercer em cada forma de sociabilidade, por outro lado, as circunstâncias não permitiram que deixasse de ser também uma proposta de formação unilateral

O capitalismo atual busca, nas mais perversas formas de exploração da classe trabalhadora, atender as suas necessidades. Que lugar ocupa a educação? Sendo o trabalho explorado a base de reprodução do capital, qual a função da educação no Estado burguês? Essa é a questão que buscaremos responder no capítulo seguinte.

#### 4 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO ESTADO BURGUEÊS

“Quanto mais ‘avançada’ a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da ‘privatização’ promovida com suposto zelo ideológico do Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias” (István Mészáros)

Não é difícil constatar que no atual contexto da sociedade capitalista a classe trabalhadora é permanentemente impulsionada à preparação de sua força de trabalho, em diferentes ramos profissionais e graus de formação – elementar, especializada e altamente especializada – afim de atender às demandas do modo de produção.

Também não é difícil perceber que a luta dos trabalhadores para encontrar um lugar no mercado de trabalho é ininterrupta e, por mais que tenha adequado sua força de trabalho aos interesses do capital, não é sempre que consegue vender, ou seja, nem sempre encontra quem a explore. Supomos que esses dois elementos são suficientes para perguntarmos: Que função cumpre o Estado burguês no que se refere à educação da classe trabalhadora e à demanda de força de trabalho requerida pelo capital?

Na perspectiva do próprio Estado, uma de suas funções primordiais é preparar para o trabalho.<sup>51</sup> Conforme vimos no capítulo de abordagem histórica, nas formas de sociabilidades anteriores à capitalista, não foi instituído um processo formal de educação para o trabalho. No capitalismo, no entanto, não somente é requerido o preparo da classe trabalhadora para as mudanças ocorridas no modo de produção, mas é determinado que o Estado desenhe as formas de educação oferecidas à esta classe, adequando-a constantemente aos interesses do capital, em suas diferentes etapas de desenvolvimentos.

Sabemos que com o declínio do feudalismo e o surgimento do capitalismo, “[...] no lugar da manufatura surgiu a grande indústria moderna; no lugar dos pequenos produtores, os industriais milionários, os chefes de exércitos industriais inteiros, os burgueses modernos” (MARX, 2008, p.10) e, conseqüentemente, no lugar de uma força de trabalho preparada na própria atividade, predominantemente agrícola, surge a necessidade de força de trabalho para a atividade fabril.

---

<sup>51</sup> Cf: Art. 2º, LDB nº 9.394 de 1996.

Isso não altera, em essência, a relação entre dominados e exploradores ocorrida em toda forma de sociedade de classes e no interior do próprio metabolismo de reprodução, mas altera a função exercida pelo Estado, um exemplo pode ser encontrado nas diferentes etapas enfrentadas pela burguesia moderna, que inicialmente se desenvolvia à medida que explorava a força de trabalho da classe proletária, com a finalidade de reproduzir e acumular capital, por meio da expansão da “indústria, comércio, navegação e estradas de ferro [...]” (*Idem*, p. 11), mas sempre que o modelo de produção foi alterado necessitou estabelecer uma nova relação com o Estado.

De acordo com Marx (2008, p. 11-12):

Cada uma dessas etapas de desenvolvimento da burguesia foi acompanhada por um progresso político correspondente. [...] com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou, finalmente, o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo.

Daí a intrínseca relação entre capital, trabalho e Estado. A burguesia necessita de uma classe de trabalhadores que incremente o capital, que esteja pronta a vender sua força de trabalho, isso exige um processo permanente de adequação e alienação, conforme constatação de Marx (2008), desde o “Manifesto do Partido Comunista” datado de 1848:

Com a expansão da maquinaria e da divisão do trabalho, o trabalho dos proletariados perdeu toda a sua autonomia e deixou, assim, de interessar ao trabalhador. Ele se torna um apêndice da máquina, dele se exige o trabalho manual mais simples, monótono e fácil de aprender. [...] (p. 19).

Percebe-se que ainda não havia, nesse tempo histórico do capitalismo, um desenvolvimento das forças produtivas que exigisse determinados graus de especializações. A predominância ainda repousava no “trabalho manual mais simples, monótono e fácil de aprender” (*Idem*, p. 19), mas exigia adaptação a formas cada vez mais alienadas de trabalho. Para que esse processo de adequação da força de trabalho às exigências do capital seja objetivado, o Estado burguês cumpre uma função específica.

#### **4.1 A educação escolar para a classe trabalhadora: uma característica do Estado burguês**

Relembramos que uma questão fundamental da educação dos homens é que ela ocorre em sentido amplo e sentido estrito. Nesse aspecto, Lukács (2013) deixa claro que entre essas duas dimensões ontológicas e inelimináveis do complexo da educação, “não pode haver

uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos, ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades de classes” (LUKÁCS, 2013, p. 177). Esse é, a nosso ver, um pressuposto primordial à análise da estreita função da educação para o trabalho requerida pelo capital e desenhada pelo Estado burguês em contraposição à perspectiva da formação humana, conforme concebida no capítulo que trata dos “Fundamentos ontológicos da relação entre trabalho, educação e formação humana”.

É, com efeito, o Estado burguês que institucionaliza e expande progressivamente a educação escolar para a classe trabalhadora, ou seja, a educação em sentido estrito assume uma forma específica que passa a ter predominância em relação à educação em sentido amplo, ao contrário do que ocorria em formas de sociabilidades anteriores, onde a apropriação de conhecimentos e habilidades necessárias ao trabalho ocorria predominantemente na prática do próprio trabalho, não requeria ainda uma educação do tipo escolar regulada pelo Estado.

É, portanto, com o advento do capitalismo e o conseqüente aceleração do desenvolvimento industrial que são requeridas novas formas de apropriação de conhecimentos e habilidades para o trabalho, desenvolvido não mais por servos, mas por proletários, daí a necessária ação do Estado na dimensão formativa da classe trabalhadora.

Com base nos fundamentos da ontologia marxiana, apresentamos pelo menos três pressupostos que, a nosso ver, servem como ponto de partida para o desvelamento e a análise crítica numa perspectiva radical, ou seja, pela raiz, da educação burguesa para a classe trabalhadora.

Primeiramente, é importante deixar claro que quando nos referirmos à diferenciação entre força de trabalho especializada e não especializada, concebemos, a partir de Marx, que essa diferenciação não altera a situação de exploração da força de trabalho vendida pelo trabalhador ao capital, nem tão pouco o valor da mercadoria.

Marx, quando vai tratar de “O duplo caráter do trabalho representado nas mercadorias,”<sup>52</sup> afirma que o trabalho humano,

[...] é dispêndio de força de trabalho simples que, em média toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo. [...] O trabalho mais complexo vale apenas como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade menor de trabalho complexo é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. [...] Mesmo que uma mercadoria seja o produto do trabalho mais complexo, seu *valor* a equipara ao produto do trabalho mais simples e, desse modo, representa ele próprio uma quantidade determinada de trabalho simples (MARX, 2013, p. 122, grifo do autor).

---

<sup>52</sup> Cf. O Capital: crítica da economia política, Livro I, 2013, p.119 - 124.

Ao abordar essas categorias, o próprio Marx esclarece que não se trata, nesse momento, “da remuneração ou do valor que o trabalhador recebe por, digamos, uma jornada de trabalho, mas sim do valor das mercadorias nas quais sua jornada se objetiva” (*Idem*, nota 15, p. 122).

Em segundo lugar, é preciso ter claro que a força de trabalho somente é vendida ao capital porque é ela própria transformada em mercadoria. Enquanto mercadoria também necessita ter valor para o mercado. Nesse sentido, a educação em sentido *estrito*, cumpre importante função no processo de formação da classe trabalhadora, desde o momento em que a produção industrial, não somente ocupa o lugar da produção agrícola exigindo novos conhecimentos e habilidades para o trabalho, mas acelera o processo de desenvolvimento das forças produtivas.<sup>53</sup>

E, em terceiro lugar, a educação demandada pelo modo de produção capitalista e oferecida pelo Estado, não pode ser confundida, em hipótese alguma, com a educação para a emancipação humana, pois requereria a extinção do Estado pela superação da propriedade privada, o que não é possível numa sociedade de classes. O que ocorreu desde os primórdios do capitalismo é bem explicitado por Marx e Engels (2004, p. 11, grifo nosso):

O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos que antes residiam no – e era posse de – trabalhador. Desta forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os. Tal como indica Engels, ‘vigiar as máquinas, renovar os fios quebrados, não são atividades que exijam do operário algum esforço do pensamento, ainda que, por outro lado, impeçam que ocupe seu espírito em outra coisa’. Este é um ponto do qual se deduzem, pelo menos, duas consequências: por um lado, está na base do enfrentamento de classe; por outro, é o fundamento de uma limitação substancial do desenvolvimento do indivíduo. Se a primeira alude diretamente à exploração – a apropriação dos meios produtivos e da ciência e da cultura com eles, permite a exploração – a segunda afeta substancialmente a educação e formação dos indivíduos – *a limitação do seu conhecimento mutila e reprime o desenvolvimento de suas faculdades criadoras.*

Dando continuidade às suas teorizações, Marx e Engels (2004) deixam claro que o Estado burguês cumpre uma função determinada em relação à educação da classe trabalhadora:

[...] se é certo que com o desenvolvimento do maquinismo, a ciência e a técnica se incorporam à máquina, é certo também que o desenvolvimento desta introduz uma

---

<sup>53</sup> Meios de trabalho (ferramentas, instrumentos de trabalho) e força de trabalho (potencialidades físicas e intelectuais). No conhecido Prefácio da obra “Contribuição à crítica da economia política”, Marx (2011, p. 5) afirma que “na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...]”

série de exigências de qualificação da força de trabalho que traz consigo a aparição, consolidação e auge do sistema escolar institucionalizado. [...] se é certo que com o desenvolvimento do maquinismo se incorporam à máquina todas aquelas habilidades, isso não faz mais que afetar a força de trabalho, e não a capacidade criadora do homem (MARX; ENGELS, 2004, p. 12).

E ainda,

Longe de introduzir um maior nível de incultura, o capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo o sistema escolar, institucionalizando e aprofundando-o. Os índices de analfabetismo se reduzem drasticamente na medida em que as sociedades agrárias se transformam em indústrias, a indústria da cultura experimenta um auge importante e a fisionomia cultural da sociedade muda radicalmente em relação aos séculos anteriores (*Idem*, p. 12).

O interesse do capital de adequação da classe trabalhadora ao atendimento das necessidades imanentes de sua reprodução é assumido politicamente pelo Estado, isto porque este é um dos pilares inelimináveis do sistema do capital, como bem afirma Mészáros (2015) logo na introdução de “A montanha que devemos conquistar”:

O sistema do capital tem três pilares: capital, trabalho e Estado. Nenhum deles pode ser eliminado por conta própria. Tampouco podem ser simplesmente abolidos ou derrubados. As variedades particulares do Estado capitalista podem ser derrubadas, e também restauradas, mas não o Estado enquanto tal. (p. 29).

A única forma de trabalho possível no sistema do capital é o trabalho abstrato, alienado, em que, através deste,

[...] o trabalhador gera a relação de um homem alienado ao trabalho e postado (*stehenden*) fora do trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho gera a relação daquele para com o capitalista – ou como se queira chamar ao senhor de trabalho (MARX, 2015, p. 317).

O Estado, ao estar visceralmente comprometido com a reprodução do capital, e este ter como base de sustentação o trabalho alienado, explorado, que outra função pode exercer, senão a de preparar a classe trabalhadora para transformar sua força de trabalho em mercadoria com valor de uso para o capital? Ou seja, adequar a força de trabalho às necessidades do modo de produção vigente.

Nessa perspectiva, o modo como está organizado o trabalho é determinante na definição do tipo de educação de classe. Na forma de trabalho abstrato, alienado, onde “[...] o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, é um poder alienado frente a ele, [...]” (MARX, 2015, p. 315), a relação estabelecida entre o trabalho e a educação escolar para a classe

trabalhadora ofertada pelo Estado burguês, não poderia ser diferente.

No entanto, ainda que a educação escolar somente tenha sido permitida à classe trabalhadora quando requerida pelo modo de produção capitalista, e que esta educação, portanto, tenha como função primordial preparar, de forma adequada, a força de trabalho necessária à reprodução do capital. Ainda que o Estado tenha cumprido a função de captar as necessidades do capital e organizar a educação em diversos formatos e graus de qualificação e especialização, isso não ocorre de forma linear e absolutamente determinada, ao contrário, em momentos mais acirrados da luta de classes a educação aparece como um dos principais campos de intervenção da classe trabalhadora.<sup>54</sup>

Contudo, nas atuais circunstâncias do modo de produção vigente, principalmente em países periféricos, a exemplo do Brasil, o capital mantém, pela ação direta do Estado, um processo educativo que especializa para funções complexas e qualifica para atividades simples. Uma educação organizada, em larga medida, em formato de programas dirigidos para trabalhadores empregados, mas também desempregados, subempregados, etc., pertencentes à massa de pessoas jovens e adultas pauperizada, que dificilmente encontrarão comprador para sua força de trabalho, mas ainda assim o capital precisa manter, tanto para desenvolver atividades braçais simples na indústria, no comércio, etc., quanto para desenvolver atividades nos setores de serviços em geral (limpeza, transporte, etc.), terceirizados<sup>55</sup> ou no campo da informalidade.

Essa massa de trabalhadores desempregada é classificada por Marx (2013, p. 704), no século XIX, de “superpopulação relativa ou exército industrial de reserva.” Com o capital em crise, o contingente de trabalhadores sem perspectiva de emprego é cada vez maior. Os pertencentes à classe trabalhadora, em situação de maior grau de pauperização, não mais vislumbram pertencimento a um “exército industrial de reserva”, se encontram cada vez mais distantes da possibilidade do emprego formal, principalmente no campo da produção industrial.

Não significa que a “superpopulação relativa”, ou seja, o exército de trabalhadores deixou de ser um mecanismo importante no processo de reprodução do capital. Essa não é uma

---

<sup>54</sup> Um exemplo pode ser encontrado na Comuna de Paris (18 de março de 1871), que embora tenha resistido somente setenta e dois dias, “tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel etc. sejam administrados gratuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar (28 de abril)” (MARX; ENGELS, 2004, p. 103).

<sup>55</sup> Cf: Lei n.13.429, de 31.3.2017 Publicada no DOU de 31.3.2017 - Edição extra: “Altera dispositivos da Lei n o 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros” Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/445684959/lei-13429-17>> Acesso em: 05/04/2017.

lembrança do passado, ao contrário, apresenta-se no processo de reprodução social vigente,<sup>56</sup> ainda que, segundo Mészáros (2007, p. 146 grifo do autor), “[...] o desenvolvimento do sistema produtivo de longe o mais dinâmico da história, culmina com a geração de um número cada vez maior de seres humanos supérfluos a seu maquinário de *produção*, muito embora [...] nada supérfluos como *consumidores*”, daí não ser estranho a expansão do trabalho informal,<sup>57</sup> nas formas mais multifacetadas possíveis.

Em síntese, a expansão da educação escolar para a classe trabalhadora no capitalismo, esteve sempre atrelada às necessidades apresentadas pelo próprio desenvolvimento do sistema produtivo, portanto, quando nos referimos ao acesso dessa classe à educação não imaginamos como algo homogêneo e isonômico, ao contrário, numa população mundial estimada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em aproximadamente 7 bilhões, ainda existe “sem competências básicas de alfabetização 774 milhões de adultos, dos quais aproximadamente dois em cada três são mulheres” (UNESCO, 2010, p. 19).

E ainda, àqueles cujo acesso é possibilitado, ocorre em diferentes graus de formação, resultando, nos termos atuais, em qualificação para atividades simples ou profissionalização em nível técnico ou tecnológico para atividades mais complexas, conforme a demanda apresentada pela indústria, pelo comércio e setores de serviços, quase sempre terceirizados.<sup>58</sup>

A prateleira diversificada de mercadorias – forças de trabalho – com diferentes graus de preparação – especializada, com alguma qualificação e sem nenhuma qualificação – conforme demanda o sistema de produção capitalista, já não fica exposta somente em um ampliado “exército industrial de reserva”, mas este, supomos, sob o mito da empregabilidade, ainda exerce forte influência sobre a educação do Estado burguês para a classe trabalhadora.

---

<sup>56</sup> O desemprego e conseqüente existência do “exército industrial de reserva” são fenômenos tão antigos quanto o surgimento do sistema capitalista de produção – conteúdo desenvolvido no próprio texto –, entretanto, na fase de ascensão do capital, os trabalhadores desempregados – que não se encontrassem incluídos no contingente daqueles excluídos pelo próprio sistema por serem considerados forças de trabalho gastas, ou seja, incapazes de produzir – podiam ser a qualquer momento requisitados pelo mundo da produção, diferentemente do que ocorre atualmente, onde, em conseqüência da crise estrutural do capital, o desemprego assumiu um caráter crônico e globalizado, atingindo não apenas as forças de trabalho consideradas gastas e descartadas do processo produtivo do capital (Cf. MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 310–344; **O século XXI**: socialismo ou barbárie. Tradução Paulo Cezar Castanheira. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 17 – 31; **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 141–160).

<sup>57</sup> Sobre a expansão e funcionalidade do trabalho informal na produção capitalista, conferir: TAVARES, Maria Augusta. Os fios (in)visíveis da produção capitalista: informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>58</sup> Projeto de Lei da Câmara Nº 30, de 2015, que “Regulamenta os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes”, que tramita no Senado Federal. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120928>>. Acesso em: 30/04/2017.



## 4.2 O exército industrial de reserva em Marx e as demandas de educação para o trabalho

O exército industrial de reserva é tão antigo quanto o capitalismo. Nos primórdios do modo de produção capitalista, para que este sempre existisse satisfatoriamente, foram necessários, pelo menos, dois movimentos que interagiam entre si. Primeiro, “que o vendedor de força de trabalho se perpetuasse, ‘como todo indivíduo vivo se perpetua pela procriação’”(MARX, 2013, p. 246), ou seja, que o exército industrial de reserva se mantivesse vivo em quantidade e qualidade. Dessa forma, “as forças de trabalho retiradas do mercado por estarem gastas ou mortas têm de ser constantemente substituídas, [...]” (*Idem*, p. 246), conforme os interesses do capital. Segundo, e simultaneamente, dever-se-ia adequar a força de trabalho, do ponto de vista da qualificação, para as demandas de produção do mercado. Nas palavras de Marx (2013, p. 246):

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo de trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. [...].

É certo que o capital na forma do modo de produção capitalista sempre necessitou do que Marx classifica no Livro I d’O Capital de “exército industrial de reserva ou superpopulação relativa” (2013, p. 704), e dedica a essa questão duas partes do capítulo 23, organizado em cinco partes para abordar sobre “A lei geral da acumulação capitalista” (*Idem*, p. 704).

O autor inicia o capítulo “a lei geral da acumulação capitalista” afirmando que examinou “a influência que o aumento do capital exerce sobre o destino da classe trabalhadora [...]” (2013, p. 689). Uma consequência provocada e ao mesmo tempo necessária ao desenvolvimento da riqueza no modo de produção capitalista é o que Marx (2013, p.707) classifica como

[...] uma população trabalhadora excedente [...] essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional. [...].

E ainda, a possibilidade de produzir superpopulação e recrutar trabalhadores quando necessário, “não se encontra em nenhuma época anterior da humanidade, era também impossível na infância da produção capitalista” (MARX, 2013, p. 708), tendo em vista que, de acordo com Marx, anteriormente, o desenvolvimento e o processo de acumulação do capital eram lentos, se comparados com o período de produção capitalista moderno e “chocava-se com barreiras naturais da população trabalhadora explorável, as quais só podiam ser removidas pelos meios violentos [...]” (*Idem*, p. 708), ou seja, “uma população excedente relativa, isto é, excedente em relação à necessidade média de valorização do capital, é uma condição vital da indústria moderna” (MARX, 2013, p. 709).

É, portanto, o desenvolvimento do modo de produção e da força produtiva de trabalho no capitalismo que obriga a indústria moderna produzir um exército industrial de reserva, e, conseqüentemente, permite ao capitalista “extrair uma determinada quantidade de trabalho de um número menor de trabalhadores, em vez de extraí-lo por um preço igual ou até mesmo mais barato de um número maior de trabalhadores” (*Idem*, p. 711). Além disso, acrescenta Marx (2013, p. 711), o capitalista “compra mais forças de trabalho ao substituir progressivamente trabalhadores mais qualificados por menos qualificados, maduros por imaturos, masculinos por femininos ou adultos por adolescentes ou infantis.”

O exército industrial de reserva ou superpopulação relativa, de acordo com Marx (2013, p. 716), “possui continuamente três formas: flutuante, latente e estagnada.” Seguiremos apresentando, nas palavras de Marx, a configuração de cada uma dessas formas de superlotação relativa no capitalismo:

Nos centros da indústria moderna – fábricas, manufaturas, fundições e minas etc. – os trabalhadores são ora repelidos, ora atraídos novamente em maior volume, de modo que, em linhas gerais, o número de trabalhadores ocupados aumenta, ainda que sempre em proporção decrescente em relação à escala da produção. *A superpopulação existe, aqui, sob a forma flutuante.* Tanto nas fábricas propriamente ditas como em todas as grandes oficinas em que a maquinaria constitui um fator, ou onde, ao menos, é aplicada a moderna divisão do trabalho, requer-se uma grande massa de trabalhadores masculinos que ainda se encontrem em idade juvenil. Uma vez atingido esse ponto, resta apenas um número muito reduzido que ainda pode ser empregado no mesmo ramo de atividade, ao passo que a maioria é regularmente dispensada. Essa maioria constitui um elemento da superpopulação flutuante, que cresce com o tamanho da indústria. Uma parte dela emigra e, na realidade, não faz mais do que seguir os passos do capital emigrante. [...] (*Idem*, p. 716 grifo nosso).

A segunda forma se caracteriza pela necessidade de existência de uma superpopulação latente no campo a ser transferida para o proletariado urbano, em detrimento da acumulação do capital, conforme explica Marx (2013):

Assim que a produção capitalista se apodera da agricultura, ou de acordo com o grau em que se tenha apoderado dela, a demanda de população trabalhadora rural decresce em termos absolutos na mesma proporção em que aumenta a acumulação do capital em funcionamento nessa esfera, e isso sem que a repulsão desses trabalhadores seja complementada por uma maior atração, como ocorre na indústria não agrícola. Uma parte da população rural se encontra, por isso, continuamente em vias de se transferir para o proletariado urbano ou manufatureiro, e à espreita de circunstâncias favoráveis a essa metamorfose. (Manufatureiro, aqui, no sentido de toda a indústria não agrícola). Essa fonte da superpopulação relativa flui, portanto, continuamente, mas seu fluxo constante para as cidades pressupõe a existência, no próprio campo, de uma contínua superpopulação latente, cujo volume só se torna visível a partir do momento em que os canais de escoamento se abrem, excepcionalmente, em toda sua amplitude. O trabalhador rural é, por isso, reduzido ao salário mínimo e está sempre com um pé no lodaçal do pauperismo (MARX, 2013, p. 717 – 718).

A terceira forma de superpopulação relativa apresentada por Marx é, supomos, a que mais se aproxima da realidade atual da juventude pobre no Brasil, caracterizada em situação de vulnerabilidade social.

[...] a superpopulação relativa, a estagnada, forma uma parte do exército ativo de trabalhadores, mas com ocupação totalmente irregular. Desse modo, ela proporciona ao capital um depósito inesgotável de força de trabalho disponível. Sua condição de vida cai abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora, e é precisamente isso que a torna uma base ampla para certos ramos de exploração do capital. Suas características são o máximo tempo de trabalho e o mínimo de salário. [...] (*Idem*, p. 718).

E ainda,

O sedimento mais baixo da superlotação relativa habita, por fim, a esfera do pauperismo. Abstraindo dos vagabundos, delinquentes, prostitutas, em suma, do lumpemproletariado<sup>59</sup> propriamente dito, essa camada social é formada por três categorias. Em primeiro lugar, os aptos ao trabalho. Basta observar superficialmente as estatísticas do pauperismo inglês para constar que sua massa engrossa a cada crise e diminui a cada tomada de negócios. Em segundo lugar, os órfãos e os filhos de indigentes. Estes são candidatos ao exército ativo de trabalhadores. Em terceiro lugar, os degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho. Trata-se especialmente de indivíduos que sucumbem por sua imobilidade, causada pela divisão do trabalho, daqueles que ultrapassam a idade normal de um trabalhador e, finalmente, das vítimas da indústria – aleijados, doentes, viúvas etc. [...]. (MARX, 2013, p. 719)

---

<sup>59</sup> Esse termo foi utilizado por Marx pela primeira vez para caracterizar o contingente da população francesa em meados do século XIX, formada por “*Roués* [rufiões], rebentos arruinados e aventureiros da burguesia decadentes com meios de subsistência duvidosos e de origem duvidosa [...] ladeados por vagabundos, soldados exonerados, ex-presidiários, escravos fugidos da galeras, gatunos, trapaceiros, *lazzaroni* [lazarones], batedores de carteira [...] literatos, tocadores de realejo, trapeiros, amoladores de tesouras, funileiros, mendigos, em suma, toda essa massa indefinida, desestruturada e jogada de um lado para outro, que os franceses deonominam *la bohème* [a boemia]; com esses elementos, que lhe eram afins, Bonaparte formou a base da Sociedade 10 de Dezembro. Era ‘sociedade beneficente’ na medida em que todos os seus membros, a exemplo de Bonaparte, sentiam a necessidade de beneficiar-se à custa da nação trabalhadora. Esse Bonaparte se constitui como *chefe do lumpemproletariado*, porque é nele que identifica maciçamente os interesses que persegue pessoalmente, reconhecendo nessa escória, nesse dejetos, nesse refugio de todas as classes, a única classe na qual pode se apoiar incondicionalmente; esse é o verdadeiro Bonaparte, o Bonaparte *sans phrase* [sem retoques]” (MARX, 2011, p. 91, grifo do autor).

Marx (2013) demonstra claramente que este exército de reserva, também conceituado de superpopulação relativa, não é algo homogêneo, ao contrário, se apresenta em, pelo menos, três formas, estando o sedimento mais baixo na esfera do pauperismo, uma camada social que, de acordo com Marx, tampouco é homogênea, conforme explicitado na última citação que fizemos do autor.

Ao analisar as diversas formas de submissão do trabalho ao capital, Marx (2013) constata que “quanto maior forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo social. *Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista*” (*Idem*, p. 719–720, grifo do autor).

Pressupondo que os fundamentos estruturais do capital e, conseqüentemente, da existência inevitável e necessária de um exército de reserva de trabalhadores se mantenham na fase atual do capitalismo, surge a questão: que lugar ocupa, no exército de reserva, os jovens e adultos no Brasil, que pertencem ao contingente de mais de 50% da população acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental, e tem acesso a políticas de qualificação para o trabalho?

No campo das políticas de educação da juventude trabalhadora no Brasil, o princípio da educação para o trabalho também pode ser traduzido como mera “qualificação profissional em nível inicial” de um significativo contingente da juventude que mal teve acesso à educação básica, conforme iremos demonstrar mais adiante ao analisarmos uma política educacional, no formato de programa,<sup>60</sup> cujo objetivo é a “elevação da escolaridade, a qualificação profissional em nível inicial e a participação cidadã dos jovens beneficiários” (BRASIL/RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 60, 2011, p. 2).

Do percentual de, aproximadamente, 50% da população de 15 anos ou mais de idade, sem instrução ou com ensino fundamental incompleto no Brasil,<sup>61</sup> o Estado seleciona o contingente de jovens de 18 a 29 anos, “excluído do processo educacional, do mundo do trabalho e da sociedade” (BRASIL/MEC, NOTA TÉCNICA Nº 02, 2012, p. 1), para ser atendido em programas educacionais reducionistas, em termos de conteúdos curriculares,

---

<sup>60</sup> Os programas, em geral, se caracterizam enquanto política de governo. O Plano Nacional de Educação, por exemplo, se caracteriza enquanto plano de política de Estado. Um dos elementos que diferencia a política de Estado para a política de governo é o tempo de vigência das políticas, enquanto no primeiro caso existe uma certa continuidade ainda que em condições diversas (exemplo: oferta das etapas e modalidades da Educação Básica em escolas públicas); no segundo caso, a maior parte das ações não ultrapassa o período de um mandato do poder executivo (exemplo: programas de alfabetização e elevação de escolaridade de pessoas jovens e adultas). Não resta dúvida que esta é uma relação híbrida e os interesses quase sempre convergem para o mesmo fim.

<sup>61</sup> Cf. IBGE, Censo Demográfico 2010.

projetados pelo Estado para a juventude pauperizada, conforme será demonstrado na análise de uma das políticas dessa natureza, em vigência no Brasil.

Essa juventude, embora apta ao trabalho, em termos físico e mental, dificilmente ocupará algum lugar no mercado formal, indo buscar a subsistência na informalidade, legalizada pelo Estado por meio do Programa Micro Empreendedor Individual (MEI),<sup>62</sup> uma demonstração de que se encontra cada vez mais escassa a possibilidade do emprego, ou seja, mais se descarta a força de trabalho e, conseqüentemente, eleva sem medida o pauperismo social.

Vimos que o descarte de força de trabalho excedente e/ou não produtiva para o capital é uma característica da natureza do modo de produção vigente desde sua gênese. O “lumpemproletariado” na França,<sup>63</sup> a “população supérflua” na Inglaterra<sup>64</sup> transformada em mendigos e vendedores ambulantes, demonstra claramente a natureza do capitalismo.

Ao observar “a situação da classe trabalhadora na Inglaterra” em meados do século XIX Engels (2010, p.126) descreve:

Nas grandes vias que ligam as cidades e nas quais há muito movimento, encontra-se uma quantidade de indivíduos empurrando carrinhos de mão que, sob risco de atropelamento, circulam em carroças e outros veículos de tração animal, recolhendo o esterco seco fresco dos cavalos para vendê-lo depois – para o que ainda pagam semanalmente alguns shillings à administração das estradas.

Ao continuar o relato da situação encontrada na Inglaterra, o autor afirma que era considerado afortunado os pertencentes à população supérflua que tinha um carrinho de mão e, “mais afortunados ainda são os que conseguem juntar dinheiro suficiente para comprar uma carroça e um burro [...]” (*Idem*, p. 126), pois a grande maioria dos “supérfluos” – no conceito de Engels – vivem do comércio ambulante, ou seja, da venda de “Fitas, rendas, galões, laranjas, guloseimas, em resumo, todos os artigos imagináveis, são oferecidos por homens, mulheres e crianças” (ENGELS, 2010, p. 127).

Paralelo à atividade de vendedores ambulantes, também circulavam “pelas ruas em busca de qualquer trabalho ocasional; alguns deles conseguem trabalho por uma jornada, mas esses afortunados são poucos” (*Idem*, p. 127). Entre os “supérfluos” também existiam os mendigos. Para Engels (2010), não resta mais nada para a população que não encontra trabalho

<sup>62</sup> Cf: Portal do MEI – Disponível em: <<http://www.portaldoempreendedor.gov.br/mei-microempreendedor-individual>> Acesso em: 08/04/2017.

<sup>63</sup> Cf: MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas de Nélcio Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 89-112.

<sup>64</sup> Cf: ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas de José Paulo Netto. Edição revisada. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 122-130.

e não se rebela contra a sociedade. Dessa forma, afirma Engels (*Idem* p. 127): “Não há, pois, por que assombrar-se com o exército de pedintes, a maioria homens em condições de trabalhar, com o qual a polícia está constantemente em guerra.”

O desemprego, a pobreza e até a mendicância existe desde os primórdios do capitalismo. Não foi diferente no país que, segundo Engels (2010, p.45), “constituiu o terreno clássico” da revolução industrial. Contudo, diferentemente das estatísticas do pauperismo inglês – exemplificado por Marx (2013) – que aumentava e diminuía conforme os momentos de crise e superação da crise pelo capital. No atual momento, de acordo com Mészáros (2011), trata-se de uma crise sem precedentes na história, uma crise estrutural, a tendência é que haja, de fato, uma superpopulação relativa estagnada, cada vez mais pauperizada, sem expectativa, inclusive, de vender sua força de trabalho para o capital.

Nesse cenário, o Estado brasileiro apresenta como saída para a população entre 18 e 29 anos, pauperizada, uma educação em nível fundamental, aligeirada, integrada a um processo de qualificação profissional inicial para o trabalho e o desenvolvimento de atividades de ação comunitária, conforme consta no objetivo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano.

Ao nos referirmos ao Estado brasileiro, é importante considerar que este tem particularidades. Não iremos nos debruçar sobre, no entanto, é fundamental, a nosso ver, destacar alguns elementos que revelam essa particularidade, encontrados no exaustivo estudo de Mazzeo (2015) sobre “Estado e burguesia no Brasil.” Segundo Mazzeo (2015, p. 79) um dos elementos que caracteriza o Estado brasileiro é a própria condição em que foi colonizado, se configurando numa

‘adaptação’ da sociedade portuguesa no Brasil, vista nesta perspectiva, é a nova ‘síntese’ que, dialeticamente, também constrói, a partir do particular-específico-colonial, também uma superestrutura específica, isto é, uma sociedade conservadora, rígida, cuja ‘classe dominante’ – ‘os aristocratas coloniais’ –, pela sua própria origem histórica, nasce subordinada, econômica e ideologicamente, aos centros do capitalismo mundial.

Ainda de acordo com o autor (*Idem*, p. 83, grifo do autor):

Desde sua formação, o Estado Nacional brasileiro trará em seu âmago dois aspectos que comporão sua superestrutura: de um lado, elementos ideológicos comuns às formações sociais que vivenciam situações tardias de desenvolvimento capitalista (em que se insere Portugal); de outro, *aspectos específicos inerentes à situação de particularidade escravista e fundiária.*

A herança advinda do processo de colonização engendrado por Portugal, fundada

no “latifúndio escravista moderno – capitalista – introduzido no século XVI, marcará com profundidade o desenvolvimento histórico-social do Brasil” (MAZZEO, 2015, p. 79). Os traços dessa herança ainda podem ser constatados nos altos índices de trabalho forçado,<sup>65</sup> de analfabetismo, e outros índices sociais perversos cuja raiz pode ser encontrada no capitalismo mercantil que introduz o trabalho escravo no continente americano, principalmente na parte do continente colonizado por países europeus de capitalismo menos avançado, a exemplo de Portugal, conforme afirma Mazzeo (2015, p. 76): “no caso da América, esse aspecto é mais crucial, e Portugal, como pioneiro na produção açucareira ampliada do Novo Mundo, não tem alternativa senão implementar no Brasil o trabalho escravo.”

Atualmente, o Estado brasileiro em condição de capitalismo periférico, não somente têm suas políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais que servem ao capital, mas têm essas políticas monitoradas pelo Banco Mundial, “que deixou de ser um mero agente de crédito e passou a cooperar ativamente com a própria formulação e manutenção do projeto, de forma que garantindo sua sustentabilidade técnica pudesse garantir também seu retorno financeiro” (MAIA, 2010, p. 86).

Ainda de acordo com o autor, a política do Banco Mundial mudou substancialmente a partir dos anos de 1980, de forma que:

Dentro dessa nova política [...] tem produzido vários estudos sobre o tema educacional e social. Tais estudos procuram demonstrar as relações entre educação e desenvolvimento dos países; entre educação, emprego e renda; além dos estudos sobre os impactos dos projetos financiados pelo Banco Mundial na realidade do país tomador do empréstimo, as famosas análises custo-benefício. O objetivo de tais análises ‘educacionais’ é demonstrar a necessidade de dotar o sistema educacional de uma política de planejamento e gestão mais racional e eficiente. (MAIA, 2010, p. 89).

Portanto, não é o acaso que determina a função exercida pela educação oferecida pelo Estado para a classe trabalhadora; como veremos em Mészáros, no capitalismo, o tripé trabalho, Estado e capital estabelece uma inter-relação ineliminável. Não temos dúvida acerca da determinação que essa inter-relação estabelece, em larga medida, sobre o papel social da educação. Mas de que forma isso ocorre?

---

<sup>65</sup> “Entre 1995 e 2015, foram libertados 49.816 trabalhadores que estavam em situação análoga à escravidão no Brasil. Os trabalhadores libertados são, em sua maioria, migrantes internos ou externos, que deixaram suas casas para a região de expansão agropecuária ou para grandes centros urbanos, em busca de novas oportunidades ou atraídos por falsas promessas; 95% dos trabalhadores libertados são homens, 83% têm entre 18 e 44 anos de idade e 33% são analfabetos.” Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-escravo/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 01/05/2017.

### 4.3 A relação: Estado, trabalho e educação

É fato constatado na história da humanidade que a existência do Estado é uma necessidade das sociedades de classes, e estas têm sua gênese na divisão do trabalho,<sup>66</sup> onde “dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).<sup>67</sup> Encontra-se, portanto, nas formas mais primitivas de divisão do trabalho, o germe da propriedade privada, da divisão de classes e do Estado, conforme afirmam Marx e Engels (*Idem*, p. 36):

[...] na base da divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. [...].

Tomando como base o pensamento marxiano, Lessa e Tonet (2008, p. 57) afirmam que é propriamente nas sociedades de classes que operam:

[...] interesses antagônicos, inconciliáveis: de um lado os exploradores, de outro os explorados. Para manter a sua dominação, os primeiros criaram o Estado, que é o conjunto formado pelos funcionários públicos (a burocracia), a polícia, o exército e o Direito.

Com efeito, desde os modos de produção escravistas e asiáticos,<sup>68</sup> o Estado desempenha a função social de “manter os trabalhadores em submissão, reprimir suas revoltas” (*Idem*, p. 60) e sempre que o modo de produção entrou em crise e colocou em perigo a riqueza acumulada pela classe dominante à custa do trabalho da classe explorada, diminuindo a eficiência do Estado, foi necessário empreender a transição para um novo modo de produção,

---

<sup>66</sup> A divisão do trabalho “[...] de certo modo, é dada com o próprio trabalho, originando-se dele com necessidade orgânica. Atualmente, sabemos que uma forma da divisão do trabalho, a cooperação, aparece em estágios bastante iniciais; basta pensar no caso, já mencionado, da caça no paleolítico” (LUKÁCS, 2013, p.160).

<sup>67</sup> A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845–1846), por circunstâncias imprevistas na época, somente foi publicada postumamente. O fato de não ter conseguido publicar não causou nenhum constrangimento aos autores, foi o que Marx afirmou no prefácio de “Uma contribuição para a crítica da economia política (1859): “entregamos o manuscrito à crítica roedora dos ratos, de muito bom grado, pois o nosso objetivo principal-esclarecer as nossas próprias ideias, já estava alcançado.”

<sup>68</sup> As sociedades escravistas e asiáticas foram as primeiras que conheceram a exploração do homem pelo homem, portanto as primeiras sociedades de classes. “Para se apropriarem das riquezas produzidas pelos trabalhadores, as classes dominantes criaram instrumentos especiais de repressão: o Estado e o Direito estão entre os mais importantes (TONET, 2008, p. 58).



assim ocorreu do escravismo ao feudalismo e deste ao capitalismo.

Cada mudança de modo de produção resultou, conseqüentemente, em maior desenvolvimento das forças produtivas e conseqüente necessidade de elevação das “capacidades humanas para transformar a natureza” (LESSA; TONET, 2008, p. 64). Isso não significa que tenha surgido imediatamente um aumento de complexidade no processo de trabalho.

É possível averiguar que as atividades de trabalho de escravos e servos, em essência, não se diferenciavam, é fundamentalmente na sociedade burguesa que as forças produtivas iniciam um desenfreado processo de complexidade, o que justifica a expansão da educação escolar para a classe trabalhadora enquanto ação política do Estado burguês. Esta demanda do capital emergiu, precisamente, após a Revolução Industrial (1776-1830), quando “a sociedade burguesa atingiu sua maturidade e amadureceram as suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (LESSA;TONET, 2008, p. 65).

É importante tomar desde o princípio o pressuposto que Lessa e Tonet (2008), recuperam de Lukács e nos recordam:

A sociedade burguesa é produto dos atos humanos. Em última análise, o movimento histórico que vai das sociedades primitivas ao capitalismo mais desenvolvido tem o seu fundamento no impulso, inerente ao trabalho, que remete o ser social a formações sociais cada vez mais desenvolvidas. *Toda essa evolução tem por base a reprodução social, ou seja, o processo que sintetiza os atos humanos singulares em tendências históricas universais* (p. 85, grifo nosso).

Portanto, é inegável o salto na elevação do desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista, bem como a necessária ação do Estado frente às demandas de adaptação da classe trabalhadora, apresentadas pelo sistema de produção em vigência. No entanto, isso não altera a função essencial do Estado de manter os trabalhadores submetidos às necessidades de qualquer modo de produção existente em determinada sociedade de classes e reprimir qualquer forma de reação, ou seja, “a existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis” (MARX, 2010b, p. 60). Nesse aspecto, ao escrever “a propósito das Glosas críticas” Tonet (2010, p. 22) esclarece: “é evidente que a escravidão a que ele [Marx] se refere é no sentido da opressão da classe.”

No capitalismo, o Estado aperfeiçoa ainda mais sua ação de controle da classe trabalhadora, ainda que em determinados períodos históricos tente ocultar sua verdadeira face e se apresente como defensor dos interesses da classe subalterna - a exemplo do Estado de Bem-Estar Social, conforme veremos mais adiante -, tal dissimulação é uma determinação do capital.

Como entender essa relação vital entre o Estado e o capital?

No segundo capítulo de “Para além do capital”, Mészáros (2011, p. 96, grifo do autor) afirma que o capital “[...] é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico”. E prossegue com a seguinte explicação:

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura ‘totalizadora’ de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que *o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira*, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processo de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. [...] (*Idem*, p. 96, grifo nosso)

Ainda assim, o sistema não é autossuficiente, necessita da ação do Estado moderno, portanto sua formação, segundo Mészáros (2011a, p. 106):

[...] é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno.

Dessa forma, o Estado estabelece com o capital uma relação intrínseca, não sendo por acaso que suas crises ocorram em paralelo às crises do sistema do capital, visto que “a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes” (*Idem*, p. 106 – 107).

Nesse sentido, no atual contexto de enfrentamento de crise pelo sistema do capital, certamente cabe ao Estado incluir em seu plano político global, políticas de educação destinadas à adequação da força de trabalho aos interesses do capital, tendo claro que, em caráter universal,

[...] as tendências objetivas do desenvolvimento [...] indicam o agravamento das condições em todos os lugares, com as políticas de austeridade impostas impiedosamente pelos governos capitalistas sobre a sua população trabalhadora, mesmo nos países avançados mais ricos em termos capitalistas (MÉSZÁROS, 2015, p. 26).

A relação intrínseca entre Estado e capital é ineliminável, pois este, “como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, [...] não pode ser autônomo, em nenhum

sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 119). Dessa forma, todas as suas ações estão voltadas para a expansão do capital, cuja forma predominante é a extração do trabalho excedente.

Para que isso ocorra, é indispensável a existência de força de trabalho adequada e submetida ao modo de produção em suas diversas fases, e a educação pode ser um importante elemento mediador desse processo de adequação da classe trabalhadora aos ditames do capital, cabendo ao Estado exercer sua função política, seja para especializar parte da classe trabalhadora para o desenvolvimento de trabalhos mais complexos no mundo da produção, seja para reproduzir a condição de força de trabalho simples, submetendo o trabalhador não somente à exploração do capital, mas também à condição de subempregado ou ao desemprego crônico, engrossando as fileiras da superpopulação relativa estagnada e pauperizada, conforme categorizou Marx em “O Capital”.

Nesse sentido, não existe saída para o Estado burguês, a não ser atrelar a educação da classe trabalhadora às necessidades do trabalho explorado, assumindo características próprias de cada momento histórico, a exemplo do que já expôs Marx (2013) sobre a educação de crianças que trabalhavam em minas de carvão na Grã-Bretanha no ano de 1860, onde os donos das minas descumpriam a lei de somente empregar crianças que apresentassem certificado escolar, pois, primeiramente, esta não era necessária ao trabalho, tendo em vista que tanto os mineiros jovens, quanto os adultos não sabiam ler e escrever e, em segundo lugar, o Estado que cria a lei do ensino não obriga sua execução, essencialmente quando a lei não se adequa aos interesses do capital, conforme podemos averiguar em um fragmento do texto que Marx (2013) chamou de “O ‘embaraçoso’ procedimento interrogativo dos juizes de instrução capitalistas [...]” (p. 566), apresentado pelo autor quando aborda a Legislação fabril na Inglaterra:

[...] ‘A lei é mais necessária contra os patrões ou contra os pais? – Contra os dois.’  
 [...] ‘Mais contra um que contra o outro? – Como vou saber responder a isso?’ [...] ‘  
 Mostram os patrões algum desejo de adequar o horário de trabalho ao ensino escolar?  
 – Jamais.’ [...] (*Idem*, p. 566).

“Jamais” é o termo correto. A relação da educação institucionalizada com o trabalho no modo de produção capitalista jamais se dará, primordialmente, em função dos interesses da classe trabalhadora, mas sim do capital. O fato de ter trazido ao texto uma ocorrência do final do século XIX não significa que esta lógica esteja, em essência, ultrapassada, pois entendemos que independente dos momentos históricos, sejam estes de auge ou de crise do capital, a

finalidade da educação institucionalizada pelo Estado burguês permanece a mesma, ou seja, atender aos interesses do capital em detrimento do desenvolvimento humano. Com efeito, vê-se na certa crítica de Marx e Engels à educação burguesa, conforme exposto na “Introdução” da obra, “Textos sobre Educação e Ensino” (2004, p. 17) que:

Desde o princípio [...] o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante [...].

A relação entre trabalho e educação no Estado burguês não poderia ocorrer de forma diferente, tendo em vista que prevalecem os interesses do capital em todas as dimensões da atuação política do Estado, que se metamorfoseia sempre que impulsionado pelas necessidades do sistema produtivo.

No campo da educação escolar não é difícil encontrar elementos que demonstrem as adequações em função do trabalho, sempre que estas são requeridas pelo capital e efetivadas com intervenção do Estado. Embora não seja propósito do momento apresentar exemplos das diversas fases que caracterizam a forma e a qualidade da educação burguesa para a classe trabalhadora em diversos momentos históricos da sociedade capitalista, vemos como imprescindível nos aproximarmos da real mediação do Estado no campo das políticas públicas, especificamente da educação, nos denominados Estados de Bem-Estar Social e Neoliberal.

#### **4.4 A educação: do Estado de Bem-Estar Social ao Estado Neoliberal**

Parece não haver dúvida que a educação, enquanto projeto do Estado burguês para a classe trabalhadora, tem como função primordial atender aos interesses do capital. No entanto, não são poucas as artimanhas para fazer a classe trabalhadora acreditar que as adequações ocorridas na educação traduzam algo de seu interesse.

O que ocorre é que o Estado é convocado a modificar sua forma de atuar – ainda que sua essência permaneça intacta – em todas as dimensões da sociedade e da vida dos indivíduos sempre que necessário à reprodução do capital. Nesse sentido, sua ação interventora também ocorre no campo da educação - em sentido amplo, mas predominantemente em sentido restrito - que se constitui um instrumento de conformação da classe trabalhadora à forma de organização do trabalho no processo de reprodução social em vigência.

Embora, contraditoriamente, esta não seja uma determinação absoluta, as duas

últimas formas de expressão do Estado, denominadas de Bem-Estar Social e Neoliberal, revelam exatamente a capacidade que este tem de se metamorfosear para atender aos interesses da classe burguesa e do capital. A equação que parece ser importante entender é que Estado e capital são indissociáveis, capital em crise significa Estado em crise e, conseqüentemente, é requerido a todos os complexos sociais (saúde, educação, etc.) a necessária adequação à situação, sempre em função do desenvolvimento do capital.

Contudo, cabe ao Estado encontrar formas para desempenhar sua função precípua, ou seja, manter os trabalhadores submetidos às necessidades do modo de produção existente em determinada sociedade de classes e reprimir qualquer forma de reação, não somente pela via da opressão, mas também da persuasão, inclusive quando dissemina a ilusão de que tem o dever de garantir o direito à educação para todos e que esta tem como finalidade o desenvolvimento humano, conforme explicita o discurso oficial: “na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para *a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana*”<sup>69</sup> (BRASIL, Resolução, MEC/CNE/CEB n. 04, Art. 6º, 2010, grifo nosso).

Todavia, o desmascaramento da ação política do Estado burguês para a classe trabalhadora e conseqüente distanciamento da perspectiva da formação humana, pode ser demonstrado, mesmo quando esse Estado reconfigura sua ação e se autodenomina de Bem-Estar Social.

Em “Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas”, Lessa (2013, p. 34) analisa “as mais importantes políticas públicas em países tidos como típicos Estados de Bem-Estar [...] no período de sua vigência, entre o final da Segunda Grande Guerra e a crise que se inicia na década de 1970”, e constata que, o que foi considerado por muitos como “mecanismos para os trabalhadores recuperarem (com a mediação do Estado) aquilo que a burguesia dele expropria” (*Idem*, p. 35), não passa de mera ilusão.

Nesse sentido, revela o autor:

Nada mais distribuidor de renda e promotor da justiça, nada mais homogeneizador das

---

<sup>69</sup> A categoria “essência humana” está relacionada às dimensões do “cuidar e educar”, ou seja, “Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena” (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010, p. 12). Um exemplo de conceitos reducionistas de categorias que, do ponto de vista ontológico, se confrontam com a lógica do capital. Os fundamentos da ontologia marxiana revelam a impossibilidade de processos de formação humana plena em sociedades de classes, muito menos numa sociedade de modo de produção capitalista, cuja base de sustentação é a exploração do homem pelo homem e o lucro em detrimento da vida humana.

oportunidades de ascensão social do que a universalização da educação ocorrida nos ‘30 anos dourados’ – a acreditarmos no ‘mito’ do Estado de Bem-Estar (LESSA, 2013, p. 46).

Os dados da realidade fazem cair por terra a crença ilusória de que ocorreu alguma alteração significativa na função exercida pelo Estado desde sua gênese, no período histórico em que esteve em vigência o denominado Estado de Bem-Estar.

A propalada universalização do ensino superior, por exemplo, não passou de uma falácia, nesse período histórico, como demonstra Miliband (1969 *apud* LESSA, 2013, p. 47, grifo do autor):

[...] ao final dos ‘anos dourados’, a concentração dos estudantes das Universidades, em toda Europa Ocidental, indicava que a alta classe média e as classes mais elevadas compunham 56% dos estudantes na Suécia e mais de 80% nos Estados mediterrâneos. Das classes trabalhadoras, na melhor das hipóteses, 10 a 15%, mais frequentemente de 4 a 8%. Na Alemanha Federal, a proporção de estudantes oriundos dos 50% mais pobres não ultrapassou 5 a 6%. Quanto à Inglaterra, a proporção de jovens que entram na educação superior *full-time* é de 45% para aqueles cujos pais estão no grupo profissional ‘mais elevado’, comparado com apenas 4% para aqueles cujos pais estão nas ocupações manuais especializadas.

Além do mais, mesmo quando houve expansão da rede universitária, a desigualdade entre classes deixa de ser marcada apenas pelo não acesso, fazendo surgir um segundo elemento, “Aos mais ricos, sempre as melhores universidades” (MILIBAND *apud* LESSA, 2013, p. 47). Dessa forma, afirma Lessa:

A diferença de classe, desse modo, se reproduz não apenas distinguindo os ‘com diploma’ dos ‘sem diploma’, mas agora também os com-diploma de uma universidade de qualidade dos com-diploma de universidades de segunda linha (*Idem*, p. 47).

É óbvio que nada muda no quadro de desigualdades em relação à educação das crianças filhas da classe trabalhadora, no chamado período de “Estado de Bem-Estar”. Ainda citando Miliband, Lessa (2013, p. 49, grifo do autor) assinala:

[...] para a maior parte das crianças da classe trabalhadora, os ‘compromissos (*commitments*) e as capacidades’ [...] que suas escolas ‘desenvolvem’ (uma palavra que não deixa de ter neste contexto algumas conotações irônicas) são aquelas apropriadas para o ‘desempenho do futuro papel’ de assalariado de baixa qualificação. É obviamente verdade que as escolas para algumas crianças das classes trabalhadoras são meios de mobilidade social ascendente: afinal de contas, sociedades capitalistas avançadas precisam contar com um suprimento cada vez maior de pessoal mais ou menos treinado. Para a enorme maioria, contudo a escola joga um papel crucial em *confirmar* seu destino de classe e seu *status*. [...].

Não são poucas as evidências apresentadas pelo autor que revelam a real função exercida na educação para a classe trabalhadora no período denominado de “Bem-Estar Social”. O mecanismo de triagem que separa as crianças destinadas a uma educação escolar de maior ou menor qualidade reforça a subdivisão de classe, treinando, desde a infância, para ocupação de funções que classifica os trabalhadores em, pelo menos, dois grupos: alta qualificação e baixa qualificação.

Somente esse elemento já é, a nosso ver, suficiente para identificar o caráter de classe da educação, que subjuga à lógica do capital tanto o contingente de trabalhadores que, sob o “mito” do Estado de Bem-Estar Social, acreditaram na possibilidade de conquistar o *status* de classe média, dada a ocupação de função considerada de alta qualificação, quando a grande massa trabalhadora que se sustentava no ideário de que para melhorar de vida era preciso trabalhar muito e exaustivamente. Pelo menos era esse o ensinamento na maior parte das famílias pobres<sup>70</sup> no interior do Brasil, o que induzia, supomos, muitos pais a priorizarem para os filhos o trabalho em detrimento do estudo.

O Brasil também utilizava o discurso prevalecente no período de Estado de Bem-Estar Social e apresentava a intencionalidade política da educação enquanto direito, não somente para crianças, mas também para pessoas jovens e adultas, conforme atestam pesquisadores de políticas públicas destinadas a esse contingente da população brasileira:

A educação de pessoas jovens e adultas vem sendo reconhecida como um direito desde os anos 1930, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950, [...], com o Mobral e o ensino supletivo dos governos militares [...]. (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 131).

Nesse breve texto vê-se que o único direito atribuído aos trabalhadores era, a rigor, o de se adequar ao novo modelo produtivo denominado desenvolvimentista. Para atender o que requisitavam a indústria, o comércio e o processo eleitoral no país, fazia-se suficiente alfabetizar e, quando muito, escolarizar em caráter supletivo.<sup>71</sup> Isso ocorria em decorrência do tardio desenvolvimento industrial no Brasil e a não exigência de uma elevada qualificação da classe trabalhadora no primeiro momento, conforme preceituava o Art. 168, inciso III da

---

<sup>70</sup> A pobreza que vitima milhões de pessoas no mundo inteiro revela o processo de degradação da classe trabalhadora pelo capital. Nesse sentido esclarecemos que, o que aparenta ser causa - para a escolha pelo trabalho em detrimento do estudo - é consequência do modo de produção capitalista, enquanto uma forma de sociabilidade das sociedades de classes, verdadeira causa da pobreza e, conseqüentemente, das restritas possibilidades de acesso à saúde, educação, cultura, etc.

<sup>71</sup> “A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios. Parágrafo único. O sistema federal terá caráter supletivo, estendendo-se a todo país nos estritos limites das deficiências locais” (BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Art. 170, 1946).

Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (FÁVERO, 2001, p. 310).

É nesse contexto que surge o conhecido sistema “S”, inicialmente com a missão de prestar serviços assistenciais aos trabalhadores da Indústria (SESI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), exemplos emblemáticos da transferência, não somente de responsabilidades do Estado para o campo da indústria privada, mas também de recursos públicos.

De todo modo, a teoria do desenvolvimento anunciada em voz alta no chamado Estado de Bem-Estar Social foi deixada de lado frente às novas demandas do processo reprodutivo do capital em crise. Trata-se, esta, de uma crise de caráter estrutural, como explicita Mészáros (2011).<sup>72</sup> O que significa para Mészáros denominar a crise do capital, que se arrasta desde a década de 1970, de crise estrutural?

Numa entrevista concedida à revista “Debate Socialista” (São Paulo, 2009),<sup>73</sup> quando questionado sobre a análise que faz, em seu livro “Para além do capital” (2011), Mészáros responde “do permanente aprofundamento da crise estrutural do sistema do capital, com a conseqüente possibilidade real de destruição da humanidade” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 135), o autor afirma conclusivamente que, “[...] a grave crise em curso de nossa época histórica é estrutural no sentido preciso de não poder ser superada nem mesmo com os muitos trilhões das operações de resgate dos Estados capitalistas. [...]” (*Idem*, p. 137).

Tomando como referência o pensamento de Mészáros, Mendes Segundo (2005) apresenta o elemento incontestável causador da atual crise do capitalismo da seguinte forma:

A crise atual do capitalismo pode ser atribuída ao imperialismo extremamente endividado, comandado pelos Estados Unidos da América, batizado pelo autor como —Imperialismo de Cartão de Crédito. O capitalismo ora presenciado é ditado por um complexo militar industrial, financiado diretamente pelo Estado americano para a produção científica e tecnológica, que inviabiliza a concorrência da economia civil e produz mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA. Além do mais, impõe regras a toda sociedade denominada de globalizada, sob a coordenação de organismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e outros bancos multilaterais (p. 26).

As regras impostas pelos organismos internacionais se materializam também nas políticas sociais, adequando-as aos interesses imediatos do capital. Essa é uma das funções da

<sup>72</sup> Cf. MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Tradução Francisco Raul Cornejo (et al.). 2. Ed. ver. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011 (p. 31-46).

<sup>73</sup> Cf. Informação em nota de rodapé do livro “A crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p.135).



Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), que norteia a formulação e implementação de políticas educacionais em mais de 190 Estados-membros, dentre estes, o Brasil.

Ainda compactuando com Mészáros, Mendes Segundo (2005) expõe os eixos que sustentam o sistema sociometabólico do capital, demonstrando o entrelaçamento entre eles e a submissão imposta a todos os países à lógica perversa do sistema.

O atual modelo sociometabólico do capital possui como sustentáculo três grandes eixos: o capital, o trabalho e o Estado. O capital é o fator dominante que subordina o trabalho às suas condições, enquanto o Estado assume a função de regulador e reprodutor desse processo. [...] Desse modo, no atual momento do capitalismo em crise, todos os países, independentemente da sua história ou cultura, são submetidos a ajustes políticos, econômicos e educacionais similares, restando ao Estado nacional a condição de gerente nesse processo (*Idem*, p. 30).

A “crise nunca antes sequer imaginada” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 59) atinge todas as dimensões da vida em todas as localidades do planeta, e isso tende a se aprofundar porque, “o poder do capital, em suas várias formas de manifestação, embora longe de ter se esgotado, não mais consegue se expandir. [...]” (*Idem*, p. 57). Portanto, em consequência e simultaneamente a referida crise do capital, surgem e se agravam problemas sociais e institucionais cada vez mais difíceis de serem controlados pelo Estado. O campo da educação, obviamente, não está isento. “A crise estrutural da educação tem estado em evidência já há um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que essa intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 59).

Com a função de regular e reproduzir os mecanismos criados para atender as suas necessidades e as necessidades do capital, não poderia ser diferente a função que o Estado exerce no âmbito da educação da classe trabalhadora, vítima não apenas do desemprego que também assume caráter estrutural, mas do mais completo descaso do próprio Estado que, na melhor das hipóteses e, por interesses meramente capitalistas, prepara a grande massa desempregada para adequar-se ao caos em que se encontra, a ponto de se sentir responsabilizada, inclusive, pela não ocupação de um posto de trabalho formal, bem próprio da ideologia disseminada pelo atual Estado neoliberal.

Interligado ao capital, o Estado neoliberal está fundamentado nos mesmos princípios norteadores, e, de acordo com Mendes Segundo (2005, p. 34):

Atualmente, o mundo capitalista segue a orientação liberal, não propriamente resgatando os clássicos como Adam Smith ou David Ricardo, mas valorizando os chamados neoclássicos. Embora os neoliberais, como são denominados, mantenham

os princípios das demais correntes do pensamento econômico de cunho liberal, tais como a igualdade, o individualismo, a não-intervenção do Estado na economia, na propriedade e no contrato, sua concepção está calcada no mercado mundial, no fluxo do capital, na tecnologia avançada, no mundo sem fronteiras, sob a égide das multinacionais e das corporações internacionais. Confere ao indivíduo o poder absoluto de decisão no livre jogo do mercado, impondo-lhe a responsabilidade pelas suas condições no quadro socioeconômico.

Vale ressaltar, ainda nas palavras da autora (*Idem*, p. 39), que:

No contexto neoliberal, a educação resgata a Teoria do Capital Humano (TCH),<sup>74</sup> adotando algumas especificidades em relação à redefinição do aparelho estatal e à consequente descentralização da gestão da educação pública (municipalização). O Estado entrou, portanto, nesse processo, para atender o mercado e propiciar —determinada qualificação de mão-de-obra por meio da educação básica. Nesse sentido, o Estado teria a responsabilidade de oferecer uma escola pública de qualidade, mas restrita à educação básica.

Em mais de quatro décadas do chamado Estado neoliberal, é possível identificar, inclusive em dados apresentados pelo próprio Estado, que o mercado não demandou uma Educação Básica de qualidade em países pobres. Vejamos o que demonstra o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT 2000–2015) sobre a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil:

O programa de educação de jovens e adultos é dirigido a pessoas a partir dos 15 anos de idade que não completaram a educação formal. Em 2012, mais de 3 milhões de alunos foram registrados, incluindo migrantes, trabalhadores rurais e pessoas em situação de pobreza ou provenientes de famílias da classe trabalhadora. No entanto, a qualidade da educação obtida é deficiente e as taxas de abandono são altas (UNESCO, 2015, p. 27).

Diante da impossibilidade de garantia do acesso e permanência com qualidade de

---

<sup>74</sup> “A construção sistemática desta ‘teoria deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz nos EUA, na década de 50. O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o ‘germe’, a ‘bactéria’, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se com a ‘descoberta’ do fator H, a partir da qual elabora um livro sintetizando a ‘teoria’ do capital humano, que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968 [...]. No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do *milagre econômico*. [...] a ideia de capital humano é uma ‘quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. É na crença nesta mágica solução, ao largo das relações de poder na sociedade, que um dos mais ilustres representantes da escola econômica neoclássica no Brasil, Mário H. Simonsen, no final da década de 60 e início de 70, pregava ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação [...]. O Mobral, de triste memória, foi a grande obra, em matéria de educação, que Simonsen criou e deixou como legado” (FRIGOTTO, 2003, p. 41-42).

jovens e adultos na educação básica, o Estado recupera o mecanismo da seleção e escolhe alguns dos pertencentes à classe trabalhadora para ter acesso a cursos que integram educação básica e educação profissional em nível técnico e tecnológico, conforme as exigências do mercado e destinada à massa de jovens trabalhadores em idade entre 18 e 29 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, e quando muito o acesso a esse grau de escolaridade é integrado à qualificação para atividades de trabalho, quase sempre, com vagas não existentes no mercado formal, em última análise, preparando para o desemprego.

O que existe de novidade em relação ao fenômeno do desemprego no atual momento do modo de produção capitalista? Qual a relação do desemprego com a educação? A resposta à primeira pergunta está explícita nas palavras de Mészáros (2011b, p. 67):

[...] é um novo padrão de desemprego que vem se delineando. Isso porque nas décadas recentes o desemprego, nos países capitalistas altamente desenvolvidos, limitava-se em grande parte ‘aos bolsões de subdesenvolvimento’; e as milhões de pessoas afetadas por ele costumavam ser otimisticamente ignoradas, no grande estilo de autocomplacência neocapitalista, como representando os ‘custos inevitáveis da modernização’ sem que houvesse muita preocupação – se é que havia alguma – pelas repercussões socioeconômicas da própria tendência.

A tendência de modernização do capitalismo associou o desemprego à necessidade de substituir uma quantidade maior de trabalhadores não qualificados por uma quantidade menor de trabalhadores qualificados, ignorando a miséria de milhões de pessoas destinadas ao isolamento, tendo de conformar-se com as migalhas servidas “sob a forma de ‘benefícios-desemprego’ e cupons para o consumo dos excedentes invendáveis de alimentos” (*Idem*, p.68).

No entanto, foi sistematicamente ignorado o fato de que a tendência da ‘modernização’ capitalista e o deslocamento de uma grande quantidade de trabalho não qualificado, em favor de uma quantidade bem menor de trabalho qualificado, implicavam em última análise a *reversão* da própria tendência: ou seja, o colapso da ‘modernização’ articulado a um desemprego maciço. [...] (MÉSZÁROS, 2011b, p. 68).

Ou seja, o problema do desemprego é cada vez mais grave e não atinge apenas os não qualificados, avançando, de forma crescente, sobre toda a classe trabalhadora, inclusive o contingente de trabalhadores altamente qualificados. “Assim, o novo padrão emergente de desemprego como uma tendência socioeconômica adquire o caráter de um indicador do aprofundamento da crise estrutural do capitalismo atual” (*Idem*, p. 69).

O desemprego, anteriormente apresentado como tendência do próprio desenvolvimento de reprodução do capital, atualmente também tem se configurado enquanto um indicativo de que a crise do capital se aprofunda. Esta não é apenas econômica, mas é

também “crise política, crise das subjetividades, das artes e das humanidades em geral [...]” (PANIAGO, 2012, p. 59).

Sendo de interesse da classe capitalista, permanecer no enfrentamento da crise, esta necessita, mais do que nunca, “agir imediatamente e intervir no curso da crise, pois de outro modo, não conseguiria manter a reprodução ampliada do capital social global e preservar sua condição de proprietária privada dos meios de produção” (*Idem*, p. 60). O fundamental é manter viva a relação com os pilares que sustentam o capital, ou seja, o trabalho e o Estado.

É função do Estado ajustar imediatamente sua ação aos interesses do capital, nesse sentido, não há mais lugar para as ilusórias políticas sociais do Estado de Bem- Estar Social, a crise desencadeada a partir de 1970, demanda reestruturação econômica e política, nesse contexto, o Estado reconfigura sua função e passa de Estado de Bem-Estar à Estado Neoliberal.

O neoliberalismo enquanto reação articulada da burguesia às dificuldades expansionistas do capital, passa a encontrar espaço efetivo para ideias há muito propagadas (Hayek e seus parceiros reuniam-se em Mont Pelérin nos anos de 1940), a partir da crise mundial dos anos 70 (século XX). Ele apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda. (PANIAGO, 2012, p. 60):

Para efetivar medidas políticas, econômicas ou sociais, o capital necessita, indiscutivelmente, da ação do Estado, pois este “vai atuar de forma decisiva na implementação de tais medidas neoliberais” (*Idem*, p. 60). Nessa perspectiva, Paniago (2012, p. 61) afirma: “o que parece predominar na função social exercida pelo Estado são os interesses em jogo da classe dominante, os quais necessitam do apoio mais ou menos ativo do Estado. [...]”.

No Estado neoliberal, evidentemente, também é requerida uma função para a educação voltada aos interesses do capital. Não existe nenhum *quantum* de acaso no projeto de educação burguesa para a classe trabalhadora, uma educação que apresenta como uma de suas funções o desenvolvimento da competência empreendedora do indivíduo, disseminando a ideia de que a grande massa de trabalhadores desempregados, seja porque foram demitidos, seja porque nem sequer tiveram acesso ao emprego, pode redimir-se através do empreendedorismo individual. Essa é a relação que o capital estabelece com a educação pela via da política de Estado, ao revelar que a saída encontrada no momento é preparar a juventude sem perspectiva de emprego, ou seja, de trabalho assalariado, para o desemprego ou subemprego em atividades terceirizadas, geralmente pela via de contratos temporários e baixo valor remunerativo.

Um exemplo explícito da política de educação do Estado neoliberal no Brasil pode ser encontrado nas políticas - em forma de programas - destinadas às pessoas jovens e adultas,

que não tiveram acesso à educação básica durante a infância ou que da escola foram expulsas com histórico de inúmeras reprovações. Para esse grande contingente de pessoas que, de acordo com as estatísticas do próprio Estado, não tiveram, sequer, condições objetivas de ser alfabetizadas e concluírem o ensino fundamental, conforme demonstram os dados do Censo Demográfico 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),<sup>75</sup> cabe ao Estado, associado a organismos internacionais vigentes, fazer com que esses indivíduos se adequem às condições de vida e trabalho impostas pelo capital em crise.

Essa função está sendo efetivamente cumprida no Brasil, em especial na área da educação de pessoas jovens e adultas. Afinal de contas,

[...] na sociabilidade atual o Estado é fundamental para atenuar os problemas sociais por meio da criação de políticas públicas uma vez que sem a existência delas para intervir minimamente na educação, saúde, habitação, transportes, entre outros, a população, sobretudo a mais pobre, acabaria sendo dizimada da face da terra. E como o capital poderia sobreviver sem a existência do trabalho, da força de trabalho? (BERTOLDO, 2015b, p. 1).

Em suma, na condição de ocupar um dos pilares do sistema do capital, (MÉSZÁROS, 2015), o Estado cumpre, na totalidade de sua função reguladora a favor do próprio sistema, intervenções em todas as dimensões da vida humana, o que não poderia ser diferente no campo da educação destinada à classe trabalhadora e seus filhos. Não importa para o Estado se o tipo de formação coloca em risco o desenvolvimento do indivíduo, na perspectiva de gênero humano. É suficiente apenas que atenda aos interesses do capital, inclusive em termo de custos, conforme já foi demonstrado por Marx em “O Capital – Livro I (2013), ou seja, os custos com a formação do trabalhador devem ser equivalentes à mercadoria da força de trabalho. É, portanto, o capital que determina a medida da intervenção do Estado no processo de educação para o trabalho.

Na triagem realizada pelo Estado que define o tipo de educação a ser oferecida à classe trabalhadora, essencialmente à imensa massa de trabalhadores jovens pobres, é possibilitado, quando muito, acesso a programas de alfabetização e qualificação profissional, ou seja, preparo para atividades que, geralmente, não requer mais do que a aprendizagem de habilidades simples, quase sempre desenvolvidas no mercado informal, daí a lógica do empreendedorismo individual. Esse ideário de educação para a juventude trabalhadora pode ser

---

<sup>75</sup> Dados IBGE (2010): Da população de 190.755.799 habitantes, 9,6% da população de 15 anos ou mais ainda não sabe ler e escrever. Da população de 10 anos ou mais idade, 50,2% não concluiu o Ensino Fundamental e, apenas 7,9% tem o Ensino Superior completo. Essa situação é apresentada de forma muito mais grave nas regiões Norte/Nordeste, onde o percentual de pessoas sem instrução e fundamental incompleto chega a 56,5% (Norte) e 59,1% (Nordeste).

constatado na análise de um dos programas de educação e qualificação profissional que se constitui política do Estado brasileiro desde 2005. Trata-se da materialização de uma das ações reducionistas do Estado burguês identificada na propalada educação para o trabalho.

## 5 PROJOVEM: AJUSTAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO, AFASTAMENTO DA FORMAÇÃO HUMANA

“Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas do mar, [...]. Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas. Nessas aulas os peixes pequenos aprenderiam como nadar para a garganta dos tubarões [...]” (Bertold Brecht)

Educar para o trabalho no atual contexto do modo de produção capitalista tem sentidos diversos, já não significa apenas preparar para o emprego em fábricas ou em outros setores do mercado formal, mas também para se adaptar ao desemprego, subemprego, serviços terceirizados, etc., daí a importância de políticas socioeducativas que induzam a juventude pobre a “buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo” (PPI ProJovem, 2008, p. 58).

Vimos, no capítulo anterior, que a função precípua do Estado nas sociedades de classes é manter o controle da classe subalterna em função dos interesses da classe dominante. Significa que na atual sociedade de classe de modo de produção capitalista, cabe ao Estado atuar em todas as instâncias sociais para que a reprodução dessa forma de sociabilidade se desenvolva, ainda que para isso seja preciso recorrer a toda espécie de exploração da força de trabalho e submeter a classe trabalhadora a todo tipo de atividades no campo da informalidade, sejam essas produtivas ou improdutivas para o capital.

É importante, a nosso ver, esclarecermos essas duas configurações do trabalho informal antes de prosseguirmos. Ao ter estudado “Os fios (in)visíveis da produção capitalista: informalidade e precarização do trabalho”, Tavares (2004) fez uma profunda análise no capítulo três do livro sobre “A funcionalidade do trabalho informal na produção capitalista”. Nesse momento, consideramos ser suficiente apresentarmos apenas o conceito geral sobre trabalho informal improdutivo e produtivo para o capital.

No primeiro caso, a autora conceitua da seguinte forma:

O trabalho improdutivo é aquele empregado na realização do valor. A força de trabalho nele empregada se troca por dinheiro como dinheiro, e não como capital, o que equivale a dizer que esse trabalhador não produz mais-valia para o capital. [...] Segue-se daí que certas atividades estão na esfera da circulação do capital, e são executadas sob relações informais, correspondem ao trabalho improdutivo. De forma condensada, e sem enveredar pela discussão do mérito de sua interioridade ou exterioridade ao processo de produção, destacamos: trabalhadores por conta própria, trabalhadores domésticos, empregados do comércio sem carteira assinada,

biscateiros, membros de cooperativas de serviços [...] (TAVARES, 2004, p. 153).

E prossegue apresentando o conceito da segunda configuração do trabalho informal:

O trabalho informal [...] produtivo assume uma significação muito maior – por ser mais expandido – com a terceirização, na medida em que muitas operações que se realizavam nas fábricas, sob relações formais de trabalho, foram terceirizadas e/ou internalizadas, mantendo exatamente a mesma função para o capital, sob relações que tentam obscurecer o assalariamento. Enquadram-se nessa categoria o trabalho que é executado por determinadas cooperativas de produção ou de trabalho e algumas formas de trabalho domiciliar cujas atividades sofrem o comando direto do capital (*Idem*, p. 163)

Trazemos esses dois conceitos por entendermos que caracterizam, em larga medida, o lugar destinado à massa da juventude pobre no mundo da produção capitalista. No Brasil, identificamos o ProJovem enquanto um dos importantes instrumentos do Estado no controle da força de trabalho, adaptando-a aos devidos interesses do capital nacional e internacional, ou seja, um instrumento de ajustamento da educação para o trabalho quase sempre informal e consequente afastamento da perspectiva de formação humana do “segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas então vigentes” (PPI ProJovem, 2008, p. 21).

Para realizar todas as tarefas requeridas pelo mercado, o Estado, aliado intrinsecamente ao capital, faz uso de um conjunto de instrumentos para efetivar seu poder de controle sobre a classe trabalhadora, sendo o mais comum as leis, mas não somente. Um outro instrumento que comparece no Estado com status de documento legal são os documentos emitidos por organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outros, que interferem diretamente no rumo das políticas sociais (saúde, educação, etc.), principalmente em países considerados em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, submetidos às políticas financeiras do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial ou Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que o Brasil é membro há mais de 60 anos. De acordo com Mendes Segundo (2005, p. 57), o Banco Mundial concebe que

a assistência prestada ao Brasil resulta em investimento nas pessoas, beneficiadas com programas dirigidos à saúde, à educação, às melhorias de serviços públicos e às transferências de recursos; na inclusão social, mediante estímulo à participação, e aprimoramento dos mecanismos de direcionamento dos programas; na administração dos recursos naturais e no aumento da produtividade e estabilização da economia.



Esses organismos citados e outros criados ao término da Segunda Guerra Mundial, formam uma teia de relações que não iremos fazer estudo no momento, no entanto, não podemos deixar de apresentar, no decorrer do capítulo, elementos de alguns relatórios e documentos que demonstram a intervenção de determinados organismos internacionais em políticas da educação brasileira, especificamente as destinadas à juventude em condição de analfabetismo ou poucos anos de escolaridade, desempregada, considerada em situação de vulnerabilidade.

Dentre os documentos citados, nos deteremos na análise do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO), por ser este um instrumento que, não somente subsidiou a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada pela UNESCO em 2009, no Estado do Pará, Brasil, mas fundamentou o texto do “Marco de Ação de Belém”, documento que orienta políticas educacionais de pessoas jovens e adultas em mais de 150 Estados-Membros da UNESCO, dentre estes o Brasil.

Entre as políticas educacionais brasileiras afinadas com as orientações constantes no referido relatório, de adaptação e readaptação dos indivíduos às mudanças ocorridas no mundo econômico, se encontra o ProJovem, um programa<sup>76</sup> destinado à elevação de escolaridade em nível fundamental e qualificação profissional da juventude pobre, ou seja, um claro exemplo, a nosso ver, do devido ajustamento da educação desse contingente da classe trabalhadora às necessidades do capital, conforme podemos constatar não somente na análise documental, mas, de forma ainda mais perversa, na própria materialidade do programa.

### **5.1 Políticas de educação para pessoas jovens e adultas no Brasil no atual momento de crise do capital**

Não é raro encontrarmos em breves históricos da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, a apresentação de políticas educacionais, principalmente após a Constituição Federal de 1988, concebidas como avanço na conquista do direito humano e consequente dever do Estado.

A ilusão de que o Estado amplia deveres em função da garantia do direito à educação para todos é constitucionalmente antiga, mas a Constituição Federal de 1988

---

<sup>76</sup> Cf: conceituação de programa na nota nº 56 da própria Tese.

aprofundou o caráter ilusório de que o Estado garantiria, de fato, a educação básica, enquanto um direito social, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL – CF 1988, Art. 205). A crença na lei como algo que alteraria a função essencial do Estado pode ser observada nas palavras de Haddad e Ximenes (2008) ao analisarem a educação de pessoas jovens e adultas após dez anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 1996:

[...] a Constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada. Destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para fazer frente ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, estabelecendo, para isso, um prazo de dez anos. Apesar das dificuldades e do grande esforço necessário para cumprir tal meta, a legislação firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta e reconheceu a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social. (p. 131).

Além da crença no Estado enquanto promotor de políticas que superem o analfabetismo e universalizem o ensino fundamental, os autores isentam o mesmo da negação do direito à educação básica, quando afirmam que este reconhece a incapacidade da sociedade em garantir o direito à educação para todos. Os autores defendem que “[...] o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar as condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direito idêntico ao restante da população” (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 132).

O direito, ao qual os autores se referem, está restrito ao direito legal, ou seja, constitucional, como se essa fosse a garantia efetiva do direito universal à educação. A universalidade de direitos no Estado burguês é sempre uma questão meramente formal. Fazemos essa afirmativa baseada na crítica que Marx, em 1843, realiza à filosofia do direito de Hegel, onde, ao analisar o “assunto universal”, afirma que “nos Estados modernos, [...] a realidade *consciente, verdadeira*, do assunto universal, é *apenas formal*, ou *apenas o formal é assunto universal real*” (2013, p. 88, grifo do autor).

Vimos, anteriormente, que a natureza do Estado permanece intacta enquanto existir, nesse sentido, não se trata de anacronismo recorrer a Marx para encontrar a verdadeira essência do Estado enquanto poder legislativo e constitucional. Para Marx (2013, p. 89):

O Estado constitucional é o Estado em que o interesse estatal, enquanto interesse real do povo, existe *apenas* formalmente, e existe como uma forma determinada ao lado do Estado real; o interesse do Estado readquiriu aqui, formalmente, realidade como interesse do povo, mas ele deve, também, ter apenas essa realidade

formal. Ele se transformou numa formalidade, [...] da vida do povo, numa cerimônia. [...]

Contraditoriamente, Haddad e Ximenes (2008) concebem que cabe ao Estado universalizar o direito à educação para pessoas jovens e adultas trabalhadoras, e tomam como parâmetro o que já é garantido ao restante da população, admitindo, inclusive, que a educação de crianças e adolescentes já foi universalizada pelo Estado, o que é uma impossibilidade, tendo em vista a própria natureza do Estado, ou seja, “é essencialmente, uma expressão e um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes”, conforme explicita uma das teses de Marx apresentada por Tonet (2010, p. 22), em “A propósito de ‘Glosas Críticas’”, complementada por outra tese, a de que frente a impossibilidade “de tomar medidas que eliminem os problemas sociais” (*Idem*, p. 23), sua ação não ultrapassa o campo da formalidade.

O limite da ação formal do Estado pode ser exemplificado por algumas políticas de educação para pessoas jovens e adultas no Brasil na era neoliberal, que demonstram a serventia deste ao capital, conforme constatamos em documentos do próprio Estado, como também em elementos do texto de Haddad e Ximenes (2008), deixando claro que, para esses autores, a centralidade encontra-se na política e não no trabalho,<sup>77</sup> ou seja, relacionam o processo de avanço ou retrocesso da educação de pessoas jovens e adultas ao processo de avanço, retrocesso ou “ruptura legal de desconstrução de direitos” (*Idem*, p. 133), quando a questão está na própria contradição entre trabalho e capital, ou seja, no modo de produção capitalista.

As soluções de ordem legal apresentadas pelo Estado para o problema educacional de jovens pobres, são sempre paliativas, de modo que, mesmo quando a reforma legal aparece com indícios de avanço em relação aos interesses da classe trabalhadora, ocorre naturalmente que, de um lado, quase sempre não se efetiva, e de outro lado “as soluções formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, 45, grifo do autor).

---

<sup>77</sup> Apresentar soluções essenciais para a educação é uma impossibilidade para o Estado, tendo em vista que sua função é adequar os indivíduos às necessidades de reprodução do capital, onde o trabalho assume a forma de alienado, assalariado. Deslocar a centralidade do trabalho em sua dimensão ontológica para a política é certamente uma das funções do próprio Estado a favor do capital e contra a emancipação humana. Para melhor compreender essa questão na perspectiva da ontologia marxiana, indicamos: BERTOLDO, Edna. Trabalho e Educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política. 2.ed. – São Paulo: Instituto Lukács, 2015; TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2009, p. 41 – 39.

Portanto, é possível afirmar que, no Brasil, o limite natural da ação político-legal do Estado em favor da classe trabalhadora está expresso na forma fragmentada e descomprometida de políticas educacionais, primordialmente, dirigidas a pessoas jovens e adultas que nem sequer tiveram acesso à educação escolar na infância. Nesse aspecto, Haddad e Ximenes (2008) elencam alguns exemplos dessas políticas, mais especificamente a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, período em que o capital enfrenta, no entendimento de Mészáros (2002), uma crise estrutural global que desemboca em desemprego crônico.

Trata-se de uma educação marcada por políticas de programas federais aligeirados e de caráter compensatório, alguns dos quais não saíram do papel, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), criado no Governo Collor em substituição à Fundação Educar, que, de acordo com Haddad e Ximenes (2008, p. 133), “sem apoio financeiro e político, acabou morrendo antes do seu nascimento”.

Outros exemplos podem ser facilmente identificados no decorrer das últimas décadas. No campo da alfabetização, as políticas neoliberais se estendem do Programa de Alfabetização Solidária (1999) ao Programa Brasil Alfabetizado criado no início do governo Lula (2003). O projeto de alfabetização do Estado burguês para a classe trabalhadora não passa de um faz de conta, as metas dos planos e documentos nacionais e internacionais se repetem a cada década, a exemplo do que expõe o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos EPT (2000–2015), referente à meta do quarto objetivo: “Alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos” (UNESCO, 2015, p. 29), dessa meta, o Brasil está entre os países que declara, estatisticamente, ter reduzido nos últimos quinze anos, em 26% o índice de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, sendo considerado pelo organismo internacional monitorador de metas, um país de desempenho insatisfatório que o coloca “longe do objetivo” (*idem*, p. 29).

Do ponto de vista estatístico, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registra, no Censo Demográfico de 2010, uma taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos no Brasil equivalente a 9,6%. Ao somar o percentual de pessoas sem instrução e com o ensino fundamental incompleto, esse percentual é elevado para 50,2%, ou seja, mais da metade de jovens e adultos.

O descaso com a alfabetização e escolarização desse contingente da população se relaciona, a nosso ver, diretamente com o descarte da força de trabalho pelo capital, pois,

diferentemente dos modos de produção escravista e feudal, o modo de produção capitalista necessita cada vez menos da força de trabalho em massa, por dois fatores contraditórios; por um lado, por causa do desenvolvimento constante das forças produtivas e, por outro lado, por causa do enfrentamento da crise conceituada por Mészáros (2011) como estrutural e sem precedentes na história.

Para além da alfabetização, o que pode ser identificado é uma política de programas que intencionam, legalmente, articular a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à qualificação ou educação profissional. Os programas representativos e em vigência no âmbito da política do Estado brasileiro que se propõem a aproximar a educação básica da profissionalização no campo da EJA são denominados: Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado em 2005, conforme analisaremos mais adiante; o Programa Nacional de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) de 2006; e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) articulado à modalidade Educação de Educação de Jovens e Adultos, em 2014.

Não existe contradição entre interesses do capital e a forma que o Estado efetiva suas políticas nos diversos campos sociais (saúde, educação, transporte, etc.), tendo em vista que estes – Estado e capital - estabelecem uma relação intrínseca, e o Estado “não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defendê-la a todo custo, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade” (MÉSZÁROS, 2015, p. 28). Portanto, não resta dúvida quanto aos interesses da política de programas educacionais destinados à juventude empobrecida no Brasil.

Os citados programas expressam as multifaces da educação de classe, imposta pelo capital e executada pelo Estado. São programas que compõem um processo contínuo de adequação da classe trabalhadora às mudanças ocorridas no modo de produção. Nesse sentido, ainda que o sistema capitalista enfrente uma crise, de acordo com Mészáros (2002), sem precedente na história e a juventude seja atingida diretamente pelo desemprego estrutural, é necessário manter um exército de reserva de trabalhadores, tanto para desenvolver tarefas simples ou de média complexidade - que exigem certo conhecimento técnico - existentes no mercado formal, quanto para desenvolver atividades diversificadas na informalidade.

No caso, uma parte da força de trabalho é preparada para ocupar postos de trabalho de média complexidade, ainda existentes na indústria, comércio e outros setores a

estes necessários (mecânica, eletrônica, etc.). Portanto, é permitido a um contingente de jovens o acesso a programas que, a exemplo do PROEJA e PRONAC-EJA, aliam à educação básica a educação profissional em nível técnico, cujo princípio fundamental é o da empregabilidade, ainda que esteja cada vez mais difícil ter a quem vender a força de trabalho.

No caso do PROJovem, o empreendedorismo constitui-se o princípio fundamental, conforme veremos mais adiante. Trata-se, supomos, de uma das políticas de conformação de um grande contingente da classe trabalhadora à condição não apenas de desempregados, mas descartados do mercado formal de trabalho, havendo, portanto, interesse do Estado em preparar para o desenvolvimento de uma atividade empreendedora individual, necessária tanto à manutenção do controle social pela ilusória crença de que o trabalhador pode gerir sua força de trabalho ao invés de colocá-la à venda no mercado do capital.

Existe alguma relação entre empregabilidade e empreendedorismo? Freres (2008, p. 88-89) ao tratar dessa questão afirma que não se trata de apontar se o termo empreendedorismo

[...] é sinônimo de empregabilidade ou um dos três elementos que a compõem – visto que a diferença entre ambos os conceitos (se realmente existir) não interfere em seu conteúdo ideológico. No entanto, precisamos apontar que, dentro da lógica do capital em sua crise estrutural, à capacidade de empreender somam-se a competência profissional e a disposição para aprender sempre. Ao reunir esses três elementos, o trabalhador está apto para enfrentar os novos desafios postos pelo mundo do trabalho no processo de reestruturação produtiva.

Estar apto, sob a lógica do capital, é assumir-se “indivíduo empreendedor, que se preocupa com sua formação, não tem medo de perder o seu emprego (autônomo ou com carteira assinada) para uma pessoa menos qualificada” (FRERES, 2008, p. 95), ou seja, o indivíduo é preparado para “colocar-se no mundo de maneira pró-ativa, de tomar iniciativa própria, de desenvolver-se pessoalmente e de se preocupar com sua Comunidade” (*Idem*, 95-96).

Esse princípio formativo, principalmente no processo educacional da juventude pobre conceituada por organismos nacionais e internacionais enquanto indivíduos em situação de vulnerabilidade, ocupa no início do século XXI o patamar de quinto pilar da educação, conforme constata Freres (2008, p. 95).

[...] os Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe elaboraram um Programa Estratégico para a Educação (PRELAC, 2002), incluindo mais um pilar, além daqueles quatro estabelecidos pela UNESCO nos anos de 1990, no relatório que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors: aprender a empreender.

No Brasil, podemos tomar como exemplo o ProJovem, cujo objetivo, podemos antecipar, resume-se apenas a elevar, de forma aligeirada, a escolaridade em nível de ensino fundamental e qualificar para o trabalho a ser desenvolvido, predominantemente, no campo do empreendedorismo individual.

O Programa, conforme analisado e apresentado nesse capítulo, não apenas ilustra o ideário da educação burguesa disseminado, principalmente, por organismos internacionais em países empobrecidos com elevados índices de analfabetismo, acompanhados de índices de desemprego, violência, pessoas em situação de pobreza extrema, etc., mas demonstra a materialização do perverso afastamento da perspectiva ontológica de formação humana para gerações de jovens pobres.

A intervenção de organismos internacionais (UNESCO, OIT, Banco Mundial, etc.) no ajustamento da educação aos interesses do capital assume patamares cada vez mais elevados. Supomos que o PROJOVEM é uma ação devidamente articulada com as orientações desses e outros organismos que têm inserção direta ou indireta na formulação e acompanhamento da política educacional do Brasil e demais países de capitalismo periférico.

Ainda que estejamos de acordo com Freres (2008) quando afirma que a questão central não está em saber se empreendedorismo é sinônimo de empregabilidade, mas compreender o conteúdo ideológico que perpassa a lógica do capital quando requer uma educação que prepare a classe trabalhadora sob o fundamento do empreendedorismo e da empregabilidade, vemos como necessário trazer alguns elementos da análise realizada por Moreira (2005), que tomou a categoria da empregabilidade como objeto central de estudo em sua Dissertação de Mestrado intitulada: **A Empregabilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Implicações e Limites Para a Formação Humana**

Segundo Moreira (2005, p. 16), “adaptar-se é a nova palavra de ordem do mercado. A empregabilidade desloca o problema e a solução da possibilidade de emprego para o indivíduo e sua formação.” Adaptar e readaptar a classe trabalhadora às mudanças econômicas do mundo de capitalismo globalizado é o discurso prevalecente da UNESCO, por exemplo, quando se refere às políticas destinadas às pessoas jovens e adultas em países membro, a exemplo do Brasil.

Dando continuidade Moreira (*Idem*, p. 16) afirma:

Com isso, a teoria do capital humano é re-significada e adequada aos novos tempos. De acordo com essa ótica, é imprescindível que o trabalhador seja qualificado, porém a responsabilidade passa a ser do empregado, pois a livre concorrência do

mercado e a competição farão com que apenas os mais competentes se tornem empregáveis.

Nada mais coerente para o Estado do que um processo educacional que exerça a função de “internalizar”, usando o termo de Mészáros (2008), na subjetividade da juventude desempregada em tempos de crise do capital, que o indivíduo precisa buscar a condição de empregável. Portanto, “Integrar-se ao mercado de trabalho transforma-se na grande meta individual e coletiva da educação brasileira. E para alcançar tal fim, basta adaptar-se ao novo tipo de homem necessário a esse sistema produtivo atual” (MOREIRA, 2005, p.88). Nessa perspectiva, “A empregabilidade transforma-se na fórmula mágica que tornará os jovens empregáveis, num mundo do desemprego” (*Idem*, p. 88).

No movimento atual de adaptação e readaptação da classe trabalhadora aos interesses do modo de produção, o Estado, aliado ao capital, é submetido à inserção de Organismos Internacionais no ajustamento da educação.

## **5.2 A inserção de Organismos Internacionais no ajustamento da educação do trabalhador aos interesses do capital**

O surgimento de novos organismos internacionais<sup>78</sup> posteriormente à Segunda Guerra Mundial, não é obra do acaso. Para retomar e acelerar o processo de desenvolvimento da produção e do mercado, países capitalistas desenvolvidos necessitavam coordenar multilateralmente as políticas econômicas e sociais em países em desenvolvimento, tendo como pano de fundo o próprio crescimento econômico. Nesse sentido, a citação de Mendes Segundo (2005, p. 44) sobre a função do Banco Mundial é bastante esclarecedora:

Criados na Conferência de Bretton Woods, em 1945, o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional foram pensados, inicialmente, como um fundo de estabilização destinado a manter as taxas de juros em equilíbrio no comércio internacional e propiciar a reconstrução e o desenvolvimento dos mercados dos países afetados pela Segunda Guerra. Posteriormente, o Banco Mundial ampliou seus objetivos e passou a interferir na trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento, com o propósito singular de garantir o pagamento das dívidas e servir de instrumento para a definição da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial.

<sup>78</sup> Com exceção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em Genebra, Suíça em 1919, logo após o término da Primeira Guerra Mundial, muitos outros Organismos Internacionais surgiram após o término da Segunda Guerra Mundial, conforme seguem alguns exemplos: Organização das Nações Unidas (ONU), criada pelos países vencedores da Guerra com objetivo de manter a paz e a segurança internacional; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criada em 1945; Banco Mundial, 1945; Fundo Monetário Internacional (FMI), 1945; e outros.



Por que trazemos inicialmente o exemplo do Banco Mundial? Essencialmente Mendes Segundo (2005) já responde, ou seja, o Banco Mundial e, conseqüentemente, o Fundo Monetário Internacional (FMI) ao qual se encontra submetido, são instrumentos do capital e nenhuma área social está isenta da interferência. Portanto, as políticas educacionais dos países pobres estão submetidas, em larga medida, às orientações destes organismos financeiros, incluindo a interferência no âmbito das políticas educacionais no Brasil, país que efetivou acordos financeiros para implementação de políticas nesta área social desde 1946, um ano após a criação dos citados organismos internacionais.

Aliado ao projeto de educação em nível técnico destinado à preparação da juventude para o trabalho na indústria, resultante do acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, podemos encontrar a interferência da UNESCO em políticas de alfabetização de adultos, convocados para o voto e para a realização de atividades simples na indústria e outros setores do mercado.

As estratégias de ação da UNESCO sobre as políticas educacionais no Brasil ocorrem desde sua criação, em 1946, até o presente momento, conforme pode ser explicitamente detectado no site que apresenta a “Representação da UNESCO no Brasil.”<sup>79</sup> No campo da Educação de Adultos e mais recentemente, incluindo a juventude, veremos que a UNESCO vem emitindo documentos orientadores de políticas educacionais - oriundos de Conferências Internacionais - aos Estados-Membros, desde 1949. A partir de 1990, as orientações/recomendações declaradas pela UNESCO em relatórios e cartas resultantes de Conferências Internacionais de Educação de Adultos certamente estão alinhadas aos objetivos da Educação para Todos (EPT), que, de acordo com Mendes Segundo (2005, p. 70),

A intenção da Declaração Mundial de Educação para Todos era aumentar as taxas brutas e líquidas de escolarização e da alfabetização de pessoas entre 15 e 24 anos, determinando os gastos destinados ao ensino, o número de alunos por docente e a porcentagem de docentes habilitados. Em acordo, os países se comprometeram a universalizar a educação básica para a população mundial, fundamentada no entendimento de que este nível é satisfatório às necessidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que o foco da UNESCO na alfabetização de adultos desde 1947,

---

<sup>79</sup> As prioridades programáticas da UNESCO no país se definem pela identificação dos desafios conjunturais brasileiros, nos quais a Organização fundamenta seus objetivos estratégicos para cada uma de suas áreas temáticas: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/strategy-in-brazil/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ampliado para a juventude, principalmente a partir dos anos de 1990, permanece como meta não cumprida no Brasil, conforme atesta o Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015. O prolapado discurso de que alfabetizar possibilita “empoderamento” e inclusão social de pessoas jovens e adultas em situação de extrema pobreza não se sustenta. Superar o índice de 9,6%,<sup>80</sup> cerca de 13 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, que permanecem condenadas pelo sistema à extrema exclusão e subalternidade é incompatível com os interesses do capital.

Associar a alfabetização “ao chamado empoderamento e, nesse sentido, o Brasil participa da organização internacional *LIFE* - iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento” (JIMENEZ; LIMA, 2014, p. 8), é mais uma artimanha do capital para manter o controle da grande massa de trabalhadores que se encontra desprovida, inclusive do poder de vender sua força de trabalho, embora permaneça tendo as energias sugadas pelos maltratos de um sistema de produção que tem como interesse único a reprodução do lucro. No entanto, de que forma Estado e capital manterão, por um lado, a imagem de comprometimento com a “inclusão” social e por outro lado, a reprodução da ignorância conformada de indivíduos impedidos de acesso a bens materiais e espirituais desde o nascimento? E ainda, “Sob o prisma da Unesco, a EJA é também vinculada ao paradigma da educação para toda a vida – *lifelong education*, o qual, por sua vez, se sustenta numa suposta vigência, na contemporaneidade, de uma sociedade do conhecimento” (*Idem*, p. 8).

O que entendemos como conhecimento mínimo necessário a todos, ou seja, aprender a ler e escrever, não é acessível a milhões de pessoas no mundo. O analfabetismo de pessoas jovens e adultas é reproduzido interna e externamente à escola, pelo acesso fracassado e pelo não acesso. Em dados apresentados no Relatório de Monitoramento de EPT (2015, p.6), “Até a data limite de 2015, uma em cada seis crianças de países de renda média e baixa – ou quase 100 milhões – não terá concluído a educação primária.”

Não é necessário buscar elementos para além do Relatório para afirmar que a raiz desse problema social está na lógica do capital. Não importa para este, obviamente, a autoconstrução humana, mas o homem enquanto portador da mercadoria força de trabalho. Se essa mercadoria, para ter valor de uso para o capitalista necessita de educação em seus diferentes níveis e modalidades, o acesso é ampliado, mas sempre adequado aos interesses do sistema de produção. O princípio que rege o impedimento de acesso da classe trabalhadora

---

<sup>80</sup> Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/tabelas\\_pdf/tab28.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade é o mesmo em qualquer lugar onde impera o capital, vejamos o que declara a UNESCO (2015, p. 30):

O PIAAC<sup>81</sup> da OCDE, que entrevistou 166.000 pessoas entre 16 e 65 anos de idade, em 25 sociedades altamente letradas, mostrou que, mesmo em países de alta renda, uma notável minoria de adultos tinha uma proficiência de leitura muito baixa. Em países como França, Itália e Espanha, mais de um a cada quatro adultos apresentavam habilidades em leitura e escrita (*literacy*) baixas (*Idem*, p. 30).

Mascarar a raiz do problema também é função do citado organismo internacional. Em pleno século XXI, quando o desenvolvimento das forças produtivas já alcançou patamares suficientes para possibilitar o desenvolvimento do indivíduo ao gênero, mas contraditoriamente, provoca desumanidade, por se constituir propriedade privada da classe dominante, a UNESCO tenta explicar a reprodução do analfabetismo em países pobres a partir de quatro fatores:

Se as habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) de adultos acima da idade escolar não melhoraram na maioria dos países em desenvolvimento, põe-se em dúvida o impacto dos esforços empreendidos desde 2000 para melhorar a alfabetização de adultos. Quatro fatores podem ajudar a explicar esse lento progresso: o grau de compromisso político global, a eficácia de programas e campanhas de alfabetização, o escopo das tentativas de promover programas de alfabetização em língua materna e a capacidade de resposta de programas à demanda por alfabetização (*Idem*, p. 32).

Os fatores apresentados tanto escamoteiam a verdade em relação às consequências do modo de produção capitalista para o desenvolvimento humano, quanto atendem perfeitamente ao ideário reformista do Estado burguês, que dribla as tensões sociais elaborando novos planos e implementando novas (velhas) ações políticas em forma de programas governamentais nas áreas de educação, saúde, etc., que se adequam às necessidades econômicas basta analisar a questão do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil.

A interferência direta da UNESCO na problemática da educação de pessoas jovens e adultas em países em desenvolvimento se expressa em relatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizadas desde 1949, aproximadamente a cada 10 anos. Veremos a seguir, ao tomarmos os fundamentos do

---

<sup>81</sup> “Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos, uma avaliação internacional das habilidades de processamento de informações fundamentais necessárias para a participação na vida social e econômica das economias avançadas no século 21.” Disponível em: < <http://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias> >. Acesso em: 19 abr. 2017.

marxismo ontológico para analisar a finalidade da UNESCO, apresentada no relatório da VI CONFINTEA realizada no Brasil em 2009, o quanto este Organismo faz a mediação entre os interesses do capital e as políticas educacionais para jovens e adultos pobres em países membros, incluindo o Brasil.

Vale lembrar que as recomendações do referido relatório referendadas no documento Marco de Ação de Belém, estão devidamente alinhadas aos “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero” (UNESCO/BRASIL, 2011, p. 61), disseminando a ilusão de que é possível efetivar tal agenda no capitalismo.

### **5.3 A educação para o trabalho no ideário da UNESCO revelado no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos<sup>82</sup>**

No Brasil, constata-se que, a partir da década de 1930, a educação de adultos, ou seja, de trabalhadores, tem sido marcada por políticas de programas de alfabetização e escolarização, que objetivam atender precisamente a interesses políticos e econômicos, portanto, preparar o trabalhador para votar e desempenhar, com qualidade, suas funções na indústria, conforme evidencia Romanelli (1988, p. 59):

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

A urgência da educação de adultos pós Segunda Guerra Mundial foi intensificada não somente no Brasil, passando a representar uma demanda social do capitalismo em nível mundial, o que fez ocorrer, não por acaso, a I Conferência Internacional de Educação de

---

<sup>82</sup> Informamos que em 2016 foi lançado pela UNESCO o Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), “norteados por três objetivos: primeiro, analisar os resultados de um estudo de monitoramento dos Estados-membros da UNESCO, e realizar um balanço sobre se os países estão cumprindo os compromissos que acordaram na CONFINTEA VI; segundo, fortalecer a questão sobre a aprendizagem e a educação de adultos, comprovando seus benefícios em saúde e bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho, bem como na vida social, cívica e comunitária; e terceiro, fornecer uma plataforma para o debate e a ação nos âmbitos nacional, regional e global” (UNESCO. GRALE, 2016, p. 8).

Adultos – I CONFINTEA, em 1949, em Elsinore, na Dinamarca,<sup>83</sup> cujas principais recomendações foram as seguintes:

Que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; Que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; Que se debatesses os problemas das instituições e organizações com relação à oferta; Que se averiguassem os métodos, técnicas e o auxílio permanente; Que a educação de adultos se desenvolvesse com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; Que se levassem em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.<sup>84</sup>

A I CONFINTEA foi seguida por mais cinco eventos da mesma natureza,<sup>85</sup> tendo sido a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em 2009, em Belém, Estado do Pará/Brasil.

Embora o Brasil não tenha participado de todas as Conferências Internacionais, as recomendações, certamente, demarcaram as políticas de educação para adultos no país nos últimos 60 anos, mais fortemente a partir dos anos de 1990 com a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos<sup>86</sup> com foco na alfabetização e Educação Básica articulada a Educação Profissional, aliado à formação para a cidadania, ou seja, a finalidade da educação do país foi expandida, do ponto de vista legal, para todas as etapas e modalidades, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96, Art. 2§) “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Do ponto de vista histórico, é perceptível que todas as ações educativas do Estado após o término da Segunda Guerra Mundial - destinadas, em princípio somente para adultos, a exemplo das campanhas de alfabetização realizadas a partir de 1947 no Brasil, e depois estendidas à juventude que ainda não havia tido acesso à educação escolar ou desta havia sido expulsa - surgem para atender necessidades imediatas dos sistemas econômico e político. No entanto, é somente a partir dessa última década que, também do ponto de vista legal, “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (LDB 9.396/96, Art. 37, § 3º). Isso faz com que essa articulação seja idealizada

<sup>83</sup> O Brasil não participou desta primeira edição da CONFINTEA, mesmo tendo tomado parte da Campanha em Beirute em 1948 e sediando o Seminário Interamericano em 1949.

<sup>84</sup> <[http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103)>. Acesso em 19/04/2017.

<sup>85</sup> Histórico das CONFINTEA - <<http://confinteavibrasil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

<sup>86</sup> Modalidade da Educação Básica – LDB 9.394/96, Art. 37 e 38.

nas políticas do Ministério da Educação (MEC) e de outros ministérios, conforme pode-se constatar principalmente a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),<sup>87</sup> a exemplo dos Programas denominados PROEJA e PROJOVEM, situados na área de educação profissional-tecnológica, que apresenta como um de seus campos de atuação, a

[...] EJA profissionalizante. Aqui a referência é feita à integração entre educação de jovens e adultos e a educação profissional levada a efeito pelas ações do PDE, consubstanciadas, de um lado, no Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), voltado para os sistemas estaduais e federal; e, de outro lado, no Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), voltado para os sistemas municipais (SAVIANI, 2009, p. 21).

Esses programas comungam do mesmo princípio, ou seja, elevar a escolaridade e preparar para o trabalho e resultam, certamente, da demanda apresentada ao Brasil por Organismos Internacionais, através de documentos resultantes de conferências internacionais e consequentes, a exemplo das recomendações do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO), instrumento com objetivos definidos, bem como acordos que determinam as políticas sociais de países em desenvolvimento. A afirmação de Mendes Segundo (2005, p. 91) deixa claro qual é o pano de fundo desses acordos:

[...] a preocupação maior dos países ricos nesses acordos internacionais firmados em prol de uma educação equitativa para todos na sociedade capitalista não parece ser a de acabar, mas mascarar as injustiças e desigualdades provocadas pelo próprio capital, mas de superar as crises vividas, nas últimas décadas do século XX, demonstradas pela queda das taxas de lucros. A estratégia adotada pelo capital, além de valorizar a capacidade tecnológica, é estimular o aumento da competência, eficácia e produtividade da força de trabalho, recomendando, para tal, o investimento na educação básica na população dos países periféricos.

Frente às necessidades e exigências do modelo produtivo nos diversos campos das políticas sociais, incluindo a educação, questiona-se: O que revela o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - UNESCO em relação à educação para o trabalho? Essa é a pergunta que se busca responder nessa análise, com a finalidade de, à luz da ontologia marxiana, averiguar o que se delineia, no âmbito desse organismo internacional, para a educação de trabalhadores.

Datado de 2010, o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos

---

<sup>87</sup> O PDE foi “lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE” (SAVIANI, 2009, p. 5).

resulta:

[...] do trabalho conjunto de muitas pessoas ao longo de várias fases. No final de 2007, os Estados-Membros da UNESCO foram solicitados, com base em um conjunto estruturado de questões e temas, a apresentar um Relatório Nacional sobre os avanços na educação de adultos e na política e prática da educação desde a CONFINTEA V, em 1997. Estas orientações abrangeram as áreas-chave de política, governança, participação, provisão, qualidade e recursos. Um total de 154 Relatórios Nacionais foi apresentado. A maioria foi entregue em tempo e em formatos que permitiram sua utilização na preparação dos Relatórios- Síntese Regionais para a África Subsaariana, os Estados Árabes, a Ásia e o Pacífico, a Europa e a América do Norte e a América Latina e o Caribe (UNESCO, 2010, p. 15).

A mobilização de mais de 150 Estados-Membros da UNESCO, incluindo o Brasil, em busca de avaliar as ações das áreas-chave - política, governança, participação, provisão, qualidade e recursos empreendidos na educação de adultos pós V CONFINTEA, realizada em Hamburgo/Alemanha no ano de 1997 – reflete o *status quo* que a referida Organização Internacional ocupa no campo da educação, especificamente de pessoas adultas, desde sua criação no contexto pós Segunda Guerra Mundial. Sua atuação nas últimas sete décadas não deixa dúvidas em relação à influência exercida no âmbito das políticas de educação, principalmente em países ditos em desenvolvimento, tendo como norte, atender às demandas imediatas do capital, que, no intuito de garantir a acumulação, necessita, constantemente, revigorar e ou reinventar seu modelo produtivo.

Para que o capitalismo reconstituísse sua força de produção, o Estado exerceu uma importante função no período de 1945 a 1970, quando entrou em vigência o chamado Estado de Bem-Estar Social, como recupera Tonet (2012, p. 89):

Surgido já como resposta à crise de 1929, este baseava-se numa intensa intervenção estatal na economia, até de modo direto, numa forma de produção em massa e no ‘pleno emprego’. [...] No Brasil, esta é a época do chamado desenvolvimentismo, ou seja, de uma política que pretendia, baseada no desenvolvimento de setores estratégicos (metalurgia, eletricidade, comunicações, transportes, etc.), mas em associação com o capital estrangeiro, transformar o Brasil em um país desenvolvido.

O capitalismo entra em nova crise a partir de 1970, por causas diversas, “mas especialmente pela saturação das demandas provocadas pela forma de produção em massa, pela conseqüente diminuição dos lucros das empresas e pelo acirramento das lutas sociais. [...] A resposta do capital a esta crise é o que se passou a chamar de globalização”<sup>88</sup> (*Idem*, p.

<sup>88</sup> Sobre esse aspecto, argumenta o autor: [...] a globalização não é uma mera questão de política econômica, técnica ou científica. Também não é um simples enfrentamento de problemas que afetariam de modo igual toda a

89). É nesse contexto de mais de 40 anos de crise do capital, considerada não mais periódica, como as do passado, mas de caráter estrutural (MÉSZÁROS, 2003),<sup>89</sup> que é demandado à UNESCO, apresentar um Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, cujo objetivo central é definir áreas-chave de atuação com finalidade precípua explicitamente apresentada na Introdução do referido Relatório:

Este Relatório Global tem como objetivo descrever a situação atual. Primeiro, ele se propõe a documentar as tendências em áreas-chave da educação de adultos em nível mundial, visando a servir como documento de referência para formuladores de políticas, técnicos e pesquisadores. Em segundo lugar, ele constitui um instrumento de defesa e promoção da importância da educação de adultos, além de compartilhamento de práticas eficazes. Finalmente, como uma das principais contribuições para a CONFINTEA VI, este *Relatório* fornece evidências para apoiar o documento final da reunião (UNESCO, 2010, p. 12, *itálico no original*).

Estruturado em seis capítulos, o Relatório descreve avanços, analisa dados, avalia resultados e apresenta proposições nas áreas-chave da educação de adultos em nível mundial,<sup>90</sup> demonstrando o poder interventivo que exerce, mundialmente, o referido Organismo na educação de adultos.

Vale destacar que este Relatório também define o conceito e apresenta proposições de políticas de “aprendizagem ao longo da vida” apoiado em dois outros relatórios de destaque nas duas últimas décadas das Nações Unidas, conforme afirmação do Ex-Diretor-Geral da UNESCO Koïchiro Matsuura: “Dois documentos de referência – o Relatório Faure (1972)<sup>91</sup> *Learning to Be*, e o Relatório Delors (1996)<sup>92</sup> *The Treasure Within*

---

humanidade. Ela é, antes de mais nada, na sua forma concreta, o resultado da luta de classes, a resposta do capital à diminuição dos seus lucros. Trata-se, essencialmente, de uma reconfiguração do sistema produtivo e, junto com isso, de uma redivisão das zonas mundiais de influência e de mudanças em todas as outras dimensões sociais, de modo a defender os interesses do capital e não de toda a humanidade (TONET, 2012, p. 90).

<sup>89</sup>Como bem explicita Mézszáros (2003), de caráter essencialmente distinto das crises cíclicas tradicionais, a crise estrutural do capital denuncia-se nas estratégias de sobrevivência do capitalismo, consumadas numa produção altamente destrutiva, associada ao desemprego em massa e à precarização extremada do trabalho, com perversas consequências para o indivíduo e o gênero humano.

<sup>90</sup> Cf. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010, p.15).

<sup>91</sup> Uma das primeiras iniciativas da UNESCO foi a elaboração do Relatório coordenado por Edgar Faure, em 1972, considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização. [...] quatro postulados orientaram sua elaboração. 1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações; 2. A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro; 3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos; 4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser. (WERTHEIN, Jorge. **Fundamentos da nova educação**. Brasília, UNESCO, 2000, p. 9).

<sup>92</sup> A UNESCO cria, no início de 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o objetivo de dar um balanço das tendências educacionais face à rápida marcha do processo de globalização. A presidência



– foram determinantes para a promoção de um quadro para a aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2010, p. 9).

A nosso ver, a dimensão da “aprendizagem ao longo da vida” ocupa lugar de honra no documento em foco, o qual, vale enfatizar, se autodenomina referência mundial para formuladores de políticas, técnicos e pesquisadores na área da educação de adultos.

Pressupondo que os adultos aqui referidos são trabalhadores analfabetos, desempregados, subempregados, desprovidos das condições básicas de existência humana (alimentação, moradia etc.), reproduzidas pelo modo de produção capitalista, indagamos o que significa formular políticas de educação de adultos fundamentadas no ideário da aprendizagem ao longo da vida?

Certamente não significa o desenvolvimento ininterrupto das potencialidades humanas, na perspectiva da educação em sentido amplo apresentado por Lukács (2013), conforme vimos no capítulo que abordamos os fundamentos ontológicos da relação trabalho e educação. Uma peculiaridade do ser humano que o difere dos demais seres biológicos, segundo Lukács, é que sua educação nunca estará concluída, pois se depara sempre com situações novas e imprevisíveis na vida que nem sempre está preparado para agir adequadamente, daí haver a necessidade de novos conhecimentos e habilidades antes não requeridos.

Isso significa que por melhor estruturada que possa ser a educação em sentido estrito, a exemplo da educação escolar, esta não responde a todas as necessidades do indivíduo no momento atual de sua vida, daí a relação intrínseca com a educação em sentido amplo, que de acordo com Mészáros (2008, p. 53) se caracteriza por processos que, felizmente, “não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada.”

Aprender ao longo da vida é uma peculiaridade do ser humano, não no sentido distorcido que é apresentado em documentos relativos à educação de adultos nas atuais circunstâncias sócio-históricas do capital, onde é atribuído ao trabalhador a tarefa de estar em permanente processo de aprendizagem com intuito de preparar-se permanentemente ao

---

da comissão foi confiada a Jacques Delors, que anteriormente havia exercido as funções de Ministro da Economia e das Finanças da França e Presidente da Comissão Europeia. A Comissão Delors<sup>15</sup>, seguindo e aperfeiçoando o modelo de atuação da Comissão Faure, trabalhou intensamente de março de 1993 a janeiro de 1996. Inúmeros estudos e especialistas subsidiaram-na, além das reuniões que promoveu em várias partes do mundo (Dacar, Paris, Vancouver, Santiago, Túnis e Nova Déli) (*Idem*, p. 14). Para dar resposta à esperança que todos temos de uma nova educação para o próximo milênio, a comissão presidida por J. Delors chegou à conclusão de que a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento que são: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser... (*Ibidem*, p. 18).

atendimento das necessidades do capital, daí a aprendizagem ao longo da vida significar permanente adaptação e readaptação às mudanças do mundo econômico no contexto do capital em crise, por exemplo, adaptar-se à condição de desempregado, responsável individual pela competência empreendedora, e/ou à empregabilidade, ou seja, força de trabalho qualificada para ser posta à venda.

Segundo Mészáros (2003, p. 22), com o advento da crise,

a questão do desemprego também foi significativamente alterada para pior. Ele já não é limitado a um 'exército de reserva' à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa.

Nesse contexto é de fundamental importância reforçar a ideologia de que diante das constantes mudanças no mundo da produção, o trabalhador deve viver em busca renitente de conhecimento e de aprendizagem. Nessa perspectiva e, tendo clareza de que uma das funções da educação na sociedade capitalista é preparar para o trabalho, o que revela o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - UNESCO sobre essa função?

A finalidade da educação de trabalhadores, após seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), não poderia estar mais claramente explícita. O Relatório Global sobre Educação de Adultos da UNESCO (2010) apresenta no primeiro parágrafo de sua parte introdutória o tipo de homens e mulheres necessário às mudanças econômicas, tecnológicas e culturais impressas no atual modelo de produção, conforme texto que segue:

No século XXI, a rapidez e a complexidade das mudanças econômicas, tecnológicas e culturais exigem que homens e mulheres se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas – ainda mais no contexto da globalização. Nesta era da sociedade do conhecimento – na qual a estrutura de produção passa a usar mais conhecimento e depende menos do capital físico, da manufatura e da produção agrícola – o crescimento da renda pessoal, nacional e regional é cada vez mais definido pela capacidade de criar, gerenciar, disseminar e inovar na produção do conhecimento (UNESCO, 2010, p. 12).

Permanece em cena a separação e sobreposição do trabalho intelectual em relação ao trabalho físico, pressupondo que, para o desenvolvimento deste último (por exemplo, a produção agrícola), o conhecimento não se faria necessário. Mas, desde quando o conhecimento não foi necessário ao trabalho? Numa perspectiva ontológica, Lukács (1978, p. 10) afirma que “O trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de

determinados meios”.

No entanto, não se constitui novidade o fato de que o conhecimento na perspectiva da sociabilidade atual, encontre-se, em última instância, limitado aos imperativos da produção do capital, em detrimento das necessidades e interesses de quem produz a riqueza, ou seja, da classe trabalhadora. Portanto, não há estranhamento quanto ao principal objetivo da UNESCO, ou seja, adaptar e readaptar o homem e a mulher, ao longo da vida, às mudanças ocorridas na estrutura de produção capitalista, delimitando o que se deve aprender, quando aprender e para que aprender.

O ideário da aprendizagem ao longo da vida também não é novo para esse Organismo Internacional. Em novembro de 1976, a Conferência Geral da UNESCO,

[...] aprovou a Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos [...], que consagrou o compromisso dos governos de promover a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2010, p. 12).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, apresentado desde 1976, também está explícito na Introdução do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos:

[...] significa oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver conhecimentos, competências e disposições que adultos em todas as fases da vida precisam e desejam. Significa proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação (*Idem*, p. 14).

A aprendizagem ao longo da vida, articulada à suposta vigência de uma sociedade do conhecimento,<sup>93</sup> ocupa centralidade no ideário da educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente nas últimas décadas, por razões explicitamente observadas no modelo atual de produção. Conforme anunciado pela UNESCO, o momento requer adaptação e readaptação dos indivíduos às mutações do mundo da produção, que, em situação de crise, necessita encontrar saídas, inclusive no campo da educação. Nessa perspectiva, “Uma das críticas mais frequentes atualmente a respeito da educação, até em âmbito internacional, é de que ela estaria desatualizada, em descompasso com as exigências e necessidades atuais da

---

<sup>93</sup> A sociedade atual vem sendo propalada como uma organização societal, que, por obra do progresso tecnológico, teria, no conhecimento, sua força motriz. Revogando o trabalho como complexo fundante da produção da vida humana e da riqueza social, refuta a atualidade do pensamento de Marx. Para uma crítica devidamente radical ao paradigma da sociedade do conhecimento, Cf. Lessa (2008).

sociedade” (TONET, 2012, p. 13) não é à toa o discurso burguês comumente escutado de que falta força de trabalho qualificada. Com efeito, no modelo atual de produção, o indivíduo nunca está devidamente preparado, assim, precisa estar sempre disposto a aprender e dar resposta às exigências do mundo do trabalho, ou seja, adaptar-se e readaptar-se continuamente.

Fazendo um rápido resgate das exigências demandadas para a educação que imperavam no modelo de produção capitalista até os anos de 1970, Tonet descreve da seguinte forma as características da formação para o trabalho no modelo denominado fordista-taylorista:

Neste modelo, o trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante o seu tempo de trabalho. Deste modo, a educação, deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo da sua aposentadoria. [...] tal educação teria, necessariamente um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva (Idem, p.13).

Daí entender-se o motivo pelo qual a UNESCO somente ter dado ênfase ao ideário da aprendizagem ao longo da vida a partir de 1976, momento marcado pelo início de uma nova e diferente crise do capital considerada por Mészáros,<sup>94</sup> não mais periódica, mas estrutural. Isso requer um novo modelo produtivo, conseqüentemente, um novo tipo de educação para o trabalho, que, segundo Tonet (2012, p. 14), além de dominar as novas tecnologias, o trabalhador:

Precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção.

Para justificar o tipo de educação no modelo atual de produção, o Relatório apresenta, em seu primeiro capítulo, “os argumentos em prol da aprendizagem e educação de adultos.” Um dos principais argumentos é o de que uma das saídas para a crise econômica está na universalização da educação, ou seja, a educação básica para todos, embora, contraditoriamente, afirme que as perspectivas para a educação pública não sejam promissoras, conforme segue:

---

<sup>94</sup> Diante da crise do capital enquanto tal, em contraste com as crises *conjunturais periódicas* do capitalismo observadas no passado, é importante ainda sublinhar que os problemas são fatalmente agravados no estágio atual de desenvolvimento, inserindo na agenda histórica a necessidade de um controle global viável da produção material e dos intercâmbios culturais da humanidade como questão da maior urgência (MÉSZÁROS, 2003, p. 21).

As principais economias do mundo estão lentamente se recuperando de uma recessão profunda, após o colapso dos mercados financeiros inflados, no final de 2008. Muitas economias frágeis e vulneráveis vão compartilhar as consequências desagradáveis, cuja extensão máxima ainda é desconhecida. Para os serviços públicos, incluindo a educação, as perspectivas para os próximos anos não são promissoras. Os avanços na consecução da Educação para Todos (EPT) e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), até 2015, são variados e desiguais. Ainda restam enormes desafios para a erradicação da pobreza, a melhoria da saúde materna, a redução da mortalidade infantil, a promoção da igualdade de gênero e para a garantia da sustentabilidade ambiental. No cerne da abordagem a estes desafios do desenvolvimento global está a importância de se respeitar, proteger e realizar o direito de todos à educação básica de qualidade (UNESCO, 2010, p. 17).

Não sendo novidade que uma das maiores consequências da crise econômica atual é o desemprego estrutural, usando os termos de Mészáros (2003), também não se constitui algo novo os argumentos apresentados para justificar o não direito à educação para todos, embora este tenha sido retoricamente prometido pela burguesia, legalmente estabelecido e, a um só tempo, concreta e descaradamente negado à classe trabalhadora.

A realidade é que, além do ambiente econômico precário, uma série de outros desafios se impõe na aprendizagem e educação de adultos. Doenças, fome, guerra, degradação ambiental, desemprego e instabilidade política continuam a dominar a vida de milhões de pessoas. Estes problemas inter-relacionados destroem o tecido social das comunidades e famílias. Os cidadãos de muitos países sofrem os efeitos de uma erosão da coesão social. E para muitos, os ciclos de exclusão e marginalização persistem e são transmitidos de geração a geração (*Idem*, p. 17).

Observa-se claramente uma total inversão de valores, explicitamente ideológica. O capitalismo que reproduz, como em nenhuma outra sociedade de classes, a desigualdade social e a degradação humana, é isentado e, em seu lugar, é colocado o acaso ou o próprio indivíduo, como causador de uma realidade marcada por doenças, fome, miséria, etc., e estas situações se impõem como desafios na aprendizagem e educação de adultos, apresentando-se como ciclos de exclusão e marginalização hereditários.

Nessa perspectiva, as consequências do modelo de sociabilidade capitalista, reconhecidas nesse Relatório como algo natural ou surgidas do acaso, se transformam em causas justificáveis do não direito à educação, embora no discurso político a educação seja considerada fundamental para a resolução dos problemas sociais, quase sempre, indispensáveis à manutenção da ordem do capital. Esse discurso está reproduzido no Relatório da UNESCO, tomando como base o Relatório Delors que define os pilares da educação do século XXI:

A educação por si só não resolve estes problemas, mas certamente é parte da

solução. O estabelecimento de uma base sólida para a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de capacidades são medidas fundamentais para todas as sociedades. A educação de adultos desempenha um papel importante no oferecimento de espaço, tempo e local para que os adultos possam – usando os termos do Relatório Delors (DELORS et al., 1996) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (*Ibidem*, p.17).

Além do Relatório Delors, também o Relatório Faure elabora princípios fundamentais em torno da educação ao longo da vida destinada à classe trabalhadora, conforme descrição a seguir:

[...] Dois relatórios da UNESCO elaboram princípios fundamentais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Tanto o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (FAURE et al., 1972), conhecido como Relatório Faure, quanto o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, *Learning: The Treasure Within* (DELORS et al., 1996) conhecido como Relatório Delors, apontam para a necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos e que engloba um *continuum* de aprendizagem que vai desde a educação formal e passa pela educação não formal e informal. Os relatórios alegam ainda que a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida, mas ‘em todas as esferas da vida’ de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade. (UNESCO, 2010, p. 22).

O Relatório Delors (1996) é aquele que inaugura o conceito de aprendizagem ao longo da vida, ressignificando, de fato, o conceito de educação ao longo da vida apresentado no Relatório Faure (1972):

O relatório de 1996 também marcou a mudança do uso do termo ‘educação ao longo da vida’, no Relatório Faure, para ‘aprendizagem ao longo da vida’, que é atualmente mais usado. Esta mudança representou não só uma mudança semântica, mas um desenvolvimento substancial na área. A educação ao longo da vida, tal como apresentada no Relatório Faure, foi associada ao objetivo mais abrangente e integrado de desenvolvimento de indivíduos e comunidades mais humanas face às rápidas mudanças sociais. Por outro lado, a interpretação mais dominante de aprendizagem nos anos 1990, especialmente na Europa, foi relacionada à reciclagem e aprendizagem de novas competências que permitem aos indivíduos lidar com as rápidas mudanças no local de trabalho [...] (*Idem*, p. 23).

No conceito de aprendizagem ao longo da vida disseminado pela UNESCO, evidencia-se que a educação para o trabalho da massa trabalhadora deixa de ser uma necessidade da produção fabril, tão bem evidenciada anteriormente à década de 1970 na vigência do modelo de produção fundado no fordismo-taylorismo, em que os postos de trabalho necessitavam não somente de quantidade de homens e mulheres dispostos a vender sua força de trabalho, mas de trabalhadores adestrados à execução de uma determinada atividade, da forma mais aperfeiçoada e com maior rapidez possível, característica da “era”

da produção em série.

A atual crise do capitalismo impõe o desemprego crônico, resultando em menos postos de trabalho para uma crescente massa de homens e mulheres que, por mais que realizem cursos de qualificação profissional, via de regra permanecerão se confrontando com obstáculos de monta na busca de quem se disponha a comprar sua força de trabalho, pois a questão central não diz respeito, primordialmente, à qualificação ou desqualificação do trabalhador, tampouco ao desenvolvimento da tecnologia em si, mas na necessidade premente do capital de reduzir, ao máximo, os níveis de emprego, como uma importante saída para a crise.

O que fazer para conformar a massa de trabalhadores desempregados de modo a que não se perturbe a ordem do capital? Deslocar a causa do problema para os indivíduos é a aposta maior do sistema. Desse modo, como vimos apontando, no ideário da “aprendizagem ao longo da vida” disseminado pela UNESCO, o trabalhador é responsabilizado pela constante procura de aperfeiçoamento de suas habilidades e de novas aprendizagens visando ao atendimento de demandas do mundo do trabalho posto em constante mudança, por força do avanço tecnológico, conforme a retórica constitutiva do Relatório Delors (*apud* UNESCO, 2010, p. 23): “[...] recursos humanos em todos os países devem ser acionados, e o conhecimento local, as populações e as instituições locais devem ser mobilizadas para criar novas atividades que tornem possível afastar o mal do desemprego tecnológico [...]”. Por esse prisma, ademais,

Na mudança para a aprendizagem ao longo da vida, a educação de adultos tem um papel crucial a desempenhar para garantir a busca da equidade e da justiça social, juntamente com a manutenção da democracia e da dignidade humana. Estes princípios estão no cerne da agenda global futura da educação de adultos. O valor real da aprendizagem ao longo da vida e em todas as esferas da vida é o protagonismo pessoal e social, permitindo que as pessoas se preparem para agir, refletir e responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicas com os quais se deparam ao longo de suas vidas (MEDELAÑONUEVO et al., *apud* UNESCO, 2010, p.24).

Atrelado ao horizonte do protagonismo pessoal e social, implanta-se o fetiche da educação redentora. É preciso fazer com que os explorados acreditem na ideologia dos exploradores, creiam ser possível a conquista da equidade e da justiça social sem revolver a estrutura do capital, ou seja, que concebam essa forma de sociabilidade como uma determinação natural. Os princípios apresentados como no “cerne da agenda global futura da educação de adultos” não encontram, por hipótese alguma, base de sustentação nos pilares

da sociedade burguesa, a qual, conforme Marx (2008, p. 9), “caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe.”

Na sociedade capitalista, os princípios da “equidade e da justiça social” anunciados no Relatório, não serão jamais alcançados, e estão contraditos no mesmo parágrafo, conforme segue:

O valor real da aprendizagem ao longo da vida e em todas as esferas da vida é o protagonismo pessoal e social, permitindo que as pessoas se preparem para [...] responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, [...] com os quais se deparam ao longo de suas vidas (UNESCO, 2010, p. 24).

A classe trabalhadora sem trabalho, precisa, ainda assim, estar preparada para responder adequadamente às exigências do mundo do capital, ou seja, se conceber como uma mercadoria na prateleira aguardando quem se interesse em comprá-la. Na concorrência, quanto maior a qualidade (mais acúmulo de conhecimentos em áreas diversas de atividades de trabalho) e menor preço (menos valor da força de trabalho), mais haverá possibilidade de compra e venda, mormente em tempo de crise do capital essa é a ideologia dominante explicitamente apresentada no texto do Relatório em análise.

É verdade que o Relatório em evidência não revela novidade em relação à educação da classe trabalhadora. Não há dúvida de que as proposições apresentadas pela UNESCO para as políticas destinadas à educação de adultos são determinadas, em última análise, pelas necessidades do capital. Em todo caso, de acordo com Jimenez (2010, p. 16), é preciso buscar a raiz do problema, o que é assim posto pela autora:

[...] buscar alcançar a raiz mais funda quanto à política educacional vigente, em qualquer das suas manifestações, implica em destrinchar-se, sobre o pano de fundo das relações entre o trabalho, a educação e o complexo da reprodução social, em que medida e através de que mediações tais paradigmas e políticas situar-se-iam na trilha das exigências colocadas pelo sistema diante da crise atual.

Na perspectiva apresentada por Jimenez (*Idem*) de alcançar “a raiz mais funda quanto à política educacional vigente,” certamente não se encontrará dificuldade em compreender que o ideário da UNESCO de “aprendizagem ao longo da vida e em todas as esferas da vida,” nada tem a ver com a condição inerentemente humana de aprender por toda a vida, conforme reflexão de Mészáros (2008, p. 47) sobre o pensamento de Paracelso:

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: ‘A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender’. A



grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Sem dúvida, as questões levantadas por Mészáros estão respondidas no primeiro Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos. Como não poderia ser diferente, o documento revela, a nosso ver, que a educação de pessoas jovens e adultas, portanto dos trabalhadores, deverá conformar, adaptar e readaptar homens e mulheres às necessidades do capital em crise, provendo-lhes, uma formação reduzida a poucos saberes e habilidades voltados aos interesses do sistema. O indivíduo precisa se sentir, permanentemente, responsabilizado por seu suposto despreparo para o trabalho e, assim, correr, permanentemente, em busca constante de novas aprendizagens, qualificação e aperfeiçoamento profissional, como caminho para escapar do desemprego crescente.

O Relatório revela ainda, que a educação também tem, verdadeiramente, a função de preparar os indivíduos para enfrentarem o desemprego. Nessa mesma linha, atribui à vontade política, o “empoderamento” de indivíduos e comunidades para que estes encontrem a saída para a exclusão social e a reprodução da própria existência, participando, ainda mais do processo de transformação social:

Na vontade política, compromisso renovado por parte dos intervenientes e recursos adequados, a educação de adultos pode empoderar indivíduos e comunidades e romper o ciclo de exclusão e desvantagem em direção a um futuro mais sustentável. [...] A CONFINTEA VI oferece a possibilidade de se analisar o papel que pode ser desempenhado pela aprendizagem e educação de adultos com o intuito de garantir que *muitas pessoas marginalizadas consigam participar ativamente na construção do seu próprio desenvolvimento e, assim, contribuir para a transformação social.* (UNESCO, 2010, p. 119 grifo nosso).

Coerente com a lógica dominante do capital em crise, a educação cumpre a função de adaptação e readaptação às mudanças requeridas pelo próprio capital. Sob o domínio da ideologia dominante, o trabalhador considerará natural o desemprego e assumirá a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, ou seja, pelo desenvolvimento da competência microempreendedora que lhe possibilite realizar atividades geradoras de renda mínima, mantendo-se vivo.

Em suma, embora uma das funções da educação institucionalizada seja a de preparar para o trabalho, ou seja, preparar força de trabalho para ser comprada pelo capital, no caso específico da educação de pessoas jovens e adultas em países em desenvolvimento,

no atual contexto do capitalismo, o intuito precípua é responsabilizar o indivíduo pela superação da sua condição de marginalizado, apontando como caminho “a aprendizagem e educação ao longo da vida e em todas as esferas da vida”.

Dessa forma, como assegura Mészáros (2008, p. 82):

A sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de *doutrinação permanente*, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente ‘consensualmente internalizada’ como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela ‘sociedade livre’ estabelecida e totalmente não objetável. Ademais, o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma ‘regulação mais exata’ em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do ‘pouco a pouco’. Por conseguinte, o significado mais profundo da *educação contínua* da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais (grifo do autor).

Por esse prisma, então, nada mais necessário do que a chamada aprendizagem e educação ao longo da vida e em todas as esferas da vida. Preparar os indivíduos particulares para a adaptação e readaptação à lógica do capital por toda a vida, significa, no limite, “o domínio ideológico do capital sobre a sociedade como um todo e, por certo, ao mesmo tempo sobre seus indivíduos convenientemente isolados” (*Idem*, p. 82).

A análise do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO) revela, portanto, que a função da educação de preparar o trabalhador a adaptar-se e readaptar-se às mudanças do mundo da produção prevalece, mas as necessidades do mundo da produção não são as mesmas do modelo de produção denominado fordista-taylorista. O capital em crise estrutural provoca desemprego em massa, enquanto atribui ao trabalhador a tarefa de buscar continuamente o desenvolvimento de habilidades e competências que lhe possibilitem lidar naturalmente com a concorrência na venda da força de trabalho, bem como, com a condição de desempregado, desenvolvendo atividades no mercado informal que garantam a subsistência.

Embora esta tenha sido uma análise parcial porque somente incidiu sobre a parte introdutória e o primeiro capítulo do Relatório, que trata dos “Argumentos em prol da aprendizagem e educação de adultos,” a nosso ver, foi suficiente, contudo, para revelar que, frente às atuais exigências do modelo produtivo do capital em crise estrutural, educar para o trabalho significa: primeiro, preparar para a adaptação e readaptação permanente às mudanças do mundo da produção, inclusive para suportar condições particularmente

perversas de exploração da força de trabalho, pois supõe-se ser essa uma das principais alternativas encontradas pelo capital no enfretamento da crise; segundo, preparar para “aprender a aprender” ou seja, para “criar novas atividades que tornem possível afastar o mal do desemprego” (DELORS, *apud* UNESCO, 2010, p. 23) adaptando-se a este, por meio de atividades empreendedoras, resultantes do empenho do indivíduo comprometido com o próprio destino.

Nessa perspectiva temos o entendimento de que a pergunta que elaboramos inicialmente - O que revela o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - UNESCO em relação à educação para o trabalho? – está respondida. A “pedagogia do capital,”<sup>95</sup> é reafirmada sem qualquer escrúpulo quando apresenta a exigência de homens e mulheres se adaptarem e readaptarem à lógica do modelo de produção capitalista ao longo de suas vidas.

No Brasil, nada mais expressivo em relação à função alienadora da educação para a classe trabalhadora do que o tipo de educação oferecida pelo Estado através de programas que, a exemplo do ProJovem, cujos objetivos estão afinados com os pressupostos da UNESCO, não somente minimizam o tempo destinado à apreensão de conhecimentos delimitados do currículo escolar, mas preparam uma grande parte da juventude entre 18 e 29 anos para se adaptar ao desemprego e ao chamado empreendedorismo individual.

#### **5.4 O ProJovem: uma política ajustada aos interesses do capital**

No campo da Educação de Jovens e Adultos, encontramos algumas pesquisas que, de modo geral, caracterizam o contingente da juventude<sup>96</sup> cujo acesso e/ou continuidade da educação escolar ocorre por meio dessa modalidade de ensino. Também encontramos em estatísticas de órgãos nacionais (Ex: IBGE, IPEA),<sup>97</sup> dados que demonstram o alinhamento entre a condição de analfabetismo ou poucos anos de escolarização com a precária situação socioeconômica da população no Brasil. Recentemente, um convênio firmado entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Ação Educativa deu

<sup>95</sup> Termo utilizado por Bertoldo (2005, p. 185).

<sup>96</sup> Cf. 1. Artigos sobre juventude de Paulo Cesar Carrano, reconhecido pesquisador no campo da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<https://paulocarrano.wordpress.com/>>. Acesso em: 19 abr. 2017; 2. ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

<sup>97</sup> Cf. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em : <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 19/04/2017; Indicadores Sociais Mínimos. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/default\\_minimos.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/default_minimos.shtm)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

origem a uma pesquisa intitulada “Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados.” Um dos aspectos abordados na referida pesquisa é o ProJovem, enquanto um “experimento com público focalizado.” Os índices estatísticos apresentados revelam explicitamente que esse denominado “público focalizado” é o contingente mais empobrecido da juventude brasileira, conforme segue:

[...] os jovens que frequentam o programa integram os segmentos que mais sofrem os efeitos perversos da desigualdade social brasileira. Em sua maioria, são mulheres (66,3%), pardos e negros (65,7%) – exatamente os segmentos que, sabidamente, enfrentam as maiores dificuldades no mercado de trabalho. Embora a maior parte deles não viva com os pais (57,9%) e já tenha filhos (62,7%), menos da metade declarou estar trabalhando (46,1%), quase 2/5 nunca teve atividade remunerada (38,5%), mais de 4/5 dos que auferem algum tipo de renda recebem, no máximo, um salário mínimo (83,3%), sendo que 43,1% informaram receber até meio salário mínimo. Em sua imensa maioria, entraram na escola na idade prevista (82,4% deles, com até sete anos de idade), mas tiveram uma trajetória marcada por reprovações e interrupções. Mesmo assim, a maioria deixou os estudos na 6ª série do ensino fundamental ou em momento posterior (53,8%). [...] (RIBEIRO; CATELLI JR.; HADDAD (Org.), 2015, p. 26).

É importante ressaltar que a definição de juventude é flexível, o que possibilita rápidas mudanças na faixa etária denominada jovem e os devidos ajustamentos de políticas educacionais aos interesses do capital. No Relatório de pesquisa realizada em 2014 no Brasil pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), por meio do programa internacional de pesquisa sobre a Transição da Escola para o mundo do Trabalho (TET),<sup>98</sup> foi apresentada uma nova definição de juventude:

Enquanto na maioria dos outros contextos o jovem é definido como uma pessoa com idade entre 15 e 24 anos, para os propósitos desta pesquisa e de seus relatórios relacionados, o limite máximo de idade foi estendido para 29 anos. Esta opção teórico-metodológica relaciona-se ao marco legal para as políticas de juventude e para a própria definição dessa condição existentes no Brasil. Decorre do reconhecimento de que os processos de transição para a idade adulta têm se estendido, considerando-se não só a formação escolar e a inclusão no mundo do trabalho, como a aquisição de autonomia e, em geral, a constituição de nova unidade familiar – processos que para muitos jovens se superpõem ao longo do período dos 15 aos 29 anos. Abarcar a juventude até esse limite permite captar a complexidade das experiências de transição dos jovens para o trabalho, tanto ao longo como depois de completarem os estudos (TORINI; VENTURI, 2014, p. 8).

Veremos na caracterização do Programa Nacional de Inclusão de Jovens:

---

<sup>98</sup> Programa criado pela OIT após a Conferência Internacional do Trabalho realizada em junho de 2012, com objetivo de “apoiar os Estados membros na construção de uma base de conhecimentos sobre o emprego de jovens” (VENTURI; TORINI, 2014, p. 4).

Educação, Qualificação e Ação Comunitária –ProJovem um exemplo claro do quanto se flexibiliza a definição de adolescência e juventude em função de adequação da educação aos interesses do mercado.

#### **5.4.1 Uma breve caracterização**

Contemporaneamente, a política educacional no Brasil tem sido desenvolvida, quase em sua totalidade, na forma de programas e ações governamentais, desarticuladas entre si e desvinculadas, em grande parte, inclusive, de um plano nacional de educação, afirmativa facilmente comprovada na análise que Saviani (2009) realiza sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).<sup>99</sup> Esta forma de conduzir a política educacional também é explicitamente apresentada no Portal do Ministério da Educação (MEC) em “Ações e Programas”, destinada à Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica e Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Estruturalmente, cada campo a que se destinam as “Ações e Programas” do MEC, corresponde uma secretaria coordenadora das políticas públicas a serem executadas pelos estados e/ou municípios, a depender da incumbência legal na organização do sistema de ensino,<sup>100</sup> no entanto, isso não significa que exista a devida articulação, no mínimo, de políticas coordenadas pela mesma secretaria, ao contrário, o que ocorre, em larga medida, é uma pulverização de programas federais a serem executados por secretarias estaduais ou municipais de educação em suas respectivas redes de ensino.

Dentre os programas do MEC destinados à formação de pessoas jovens e adultas, encontra-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem, apresentado inicialmente como uma política destinada a jovens de 18 a 24 anos, instituída, executada e coordenada no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República,<sup>101</sup> no período considerado experimental, correspondente aos anos 2005 a 2007.

---

<sup>99</sup> Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. (SAVIANI, 2007).

<sup>100</sup> LDB nº 9.394, Título IV, Da organização da Educação Nacional.

<sup>101</sup> Lei 11.129, 30 de junho de 2005 - Art. 3º A execução e a gestão do ProJovem dar-se-ão, no âmbito federal, por meio da conjugação de esforços entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, que o coordenará, e os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, observada a intersetorialidade, e sem prejuízo da participação de outros órgãos e entidades do Poder Executivo Federal. (Revogado pela Medida Provisória nº 411, de 2007). (Revogado pela Lei nº 11.692, de 2008)

Em 2008, o referido Programa foi prorrogado e ampliado,<sup>102</sup> principalmente em relação a faixa etária de atendimento, passando ao atendimento de adolescentes (15 a 17 anos) e jovens (18 a 29 anos), tendo sido criado para isso quatro modalidades, que serão apresentadas mais adiante. Dentre as modalidades encontra-se o ProJovem Urbano.<sup>103</sup> Apesar de ter passado por fase experimental e ter sido ampliado em 2008, nenhuma das modalidades é inicialmente coordenada pelo Ministério da Educação, somente a partir de 2012, o citado ProJovem Urbano passa a ser coordenado nacionalmente por este Ministério,<sup>104</sup> especificamente no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que, diferentemente das demais secretarias, é subdividida em cinco diretorias de políticas: Diretoria de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; Diretoria de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Diretoria de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA); e Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude.

O Projovem Urbano integra a Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude e apresenta o objetivo que se segue:

Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (NOTA TÉCNICA Nº 02 / 2012 / MEC / SECADI / PROJOVEM URBANO, p.1).

Poder-se-ia, a partir de então, iniciar a análise do Projovem Urbano, mas antes, cumpre registrar que diferentes denominações do citado Programa circulam no âmbito educacional, dentre as quais, destacam-se o Projovem Adolescente e o Projovem Trabalhador. Observa-se, ainda, que a Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude coordena, atualmente, apenas um tipo de Projovem, precisamente o dito Projovem Urbano.

As multifaces do referido Programa são denominadas de modalidades, que estão localizadas no âmbito de ministérios diferentes e, embora não seja difícil constatar que se

---

<sup>102</sup> Cf. Lei Nº 11.692, de 10 de Junho de 2008.

<sup>103</sup> Lei Nº 11.692, de 10 de Junho de 2008; Art. 2º O Projovem, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades:

I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;

II - Projovem Urbano;

III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e

IV - Projovem Trabalhador.

<sup>104</sup> Cf. NOTA TÉCNICA Nº 02 / 2012 / MEC / SECADI / PROJOVEM URBANO.

alinham em princípios e objetivos, basta tentar entender a forma como o Programa – em suas multifaces - é executado para confirmar a evidente fragmentação da política de educação do Estado para pessoas jovens e adultas, tendo o ProJovem como uma de suas expressões.

“A gestão do Projovem é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude e os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Educação e do Trabalho e Emprego” (BRASIL, 2008, p.1). Com efeito, trata-se de uma política de educação fragmentada, que não somente reforça a desigualdade social, mas cria subdivisões entre os trabalhadores, como é possível perceber a partir dos objetivos das diferentes modalidades e submodalidades do ProJovem.

No intuito de deixar ainda mais explícito a materialidade de tal fragmentação, apresentamos a multiface do ProJovem no quadro que segue, destacando categorias centrais, objetivos e responsabilização:

PROJOVEM (modalidades)	CATEGORIAS CENTRAIS	OBJETIVOS	NATUREZA / FRAGMENTAÇÃO
<b>Urbano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juventude em vulnerabilidade;</li> <li>- Escolarização fundamental;</li> <li>- Qualificação profissional;</li> <li>- Empreendedorismo e empregabilidade;</li> <li>- Inclusão social;</li> <li>- Desenvolvimento humano;</li> <li>- Exercício da cidadania.</li> </ul>	<p>Apresenta como objetivo “eivar a escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso” (BRASIL, 2008, p.3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destina-se a pessoas com idade de 15 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.</li> <li>- Apresenta a ideia de inclusão social pela possibilidade que pode gerar de acesso ao trabalho no mercado formal ou informal.</li> <li>- Encontra-se sob a jurisdição do Ministério de Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juventude;</li> <li>- Preparação para o mercado de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conforme consta no Portal do Trabalho e Emprego, “O Programa será desenvolvido em parceria com Municípios e</li> </ul>

<b>Trabalhador</b>	<p>trabalho;</p> <p>- Preparação para ocupações alternativas geradoras de renda.</p>	<p>renda,” conforme anuncia o Portal do referido Ministério,<sup>105</sup> podendo deste participar, “jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda per capita de até um salário mínimo.</p>	<p>Governos de Estados, no caso do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, e Sociedade Civil e Iniciativa Privada, no caso dos Consórcios Sociais da Juventude”</p> <p>-Situa-se sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego.</p>
<b>Adolescente</b>	<p>- Adolescência;</p> <p>- Proteção social;</p> <p>- Convivência (família e comunidade);</p> <p>- escolarização;</p> <p>- Inclusão social.</p>	<p>- Complementar a proteção social básica à família, mediante mecanismos de garantia da convivência familiar e comunitária; e</p> <p>- Criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos.</p>	<p>- Modalidade Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo exclusivamente destinada à faixa da juventude compreendida entre os 15 e 17 anos.</p> <p>- Coordenada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.</p>
<b>Campo Saberes da Terra</b>	<p>- Jovens agricultores;</p> <p>- Escolarização fundamental;</p> <p>- Qualificação social e profissional;</p> <p>- Desenvolvimento sustentável com recorte agroecológico;</p> <p>- Desenvolvimento humano e</p>	<p>- Oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental;</p> <p>- Ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero,</p>	<p>- Oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.</p> <p>-Implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), numa ação integrada com</p>

<sup>105</sup> Cf. <[http://portal.mte.gov.br/politicas\\_juventude/projovem-trabalhador-1.htm](http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm)>



	o exercício da cidadania	étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.	O ministérios do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República. <sup>106</sup>
--	--------------------------	--	---

Vale destacar o que consta no Portal do Trabalho e Emprego<sup>107</sup>, ou seja, o ProJovem Trabalhador é formado por ações que podem ser desdobradas em outros programas, conforme segue:

O Projovem Trabalhador unificou as ações: Consórcio Social da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Os participantes receberão bolsa auxílio no valor de R\$ 100,00, em até seis parcelas, mediante comprovação de 75% de frequência às aulas. Os cursos de qualificação serão de 350 horas/aula, sendo 100 horas/aula de qualificação social e 250 horas/aula de qualificação profissional.

O que se concebe por Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã? De acordo com o Anexo I da Portaria MTE nº 2.043, de 22 de outubro de 2009, que “Aprova Termo de Referência para o Consórcio Social da Juventude – CSJ, da modalidade ProJovem Trabalhador, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem,” trata-se da unificação de

<sup>106</sup> Cf. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem\\_projetobase2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

<sup>107</sup> Cf. (Idem).

:

Seis programas já existentes voltados para a juventude – Agente Jovem, Projovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude e CSJ) e Escola de Fábrica – em um único Programa, nos termos da Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007, convertida na Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, cuja regulamentação consta do Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008 (p. 1)

Ademais, conforme a referida Portaria, o Consórcio Social da Juventude é uma submodalidade do ProJovem Trabalhador, sendo este uma modalidade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. Qual o objetivo dessa submodalidade? “Promover a criação de oportunidades de trabalho, emprego e renda para os jovens em situação de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho, por meio da qualificação sócio-profissional com vistas à inserção na atividade produtiva” (ANEXO I, Portaria nº 991, 2008, p. 2).

Entendemos que essa intrincada subdivisão de ações no ProJovem Trabalhador, somado aos objetivos do denominado ProJovem Adolescente, que, conforme o Decreto Nº 6.629/2008, Art. 11, coloca-se em “consonância com os serviços assistenciais de que trata o art. 23 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993,” assumindo como objetivos assistencialistas que relacionam família, comunidade e educação, ProJovem do Campo – Saberes da Terra e ProJovem Urbano, conforme apresentamos no quadro, expõe não somente a materialidade da fragmentação das ações educacionais do Estado destinadas ao atendimento de jovens pobres, mas a perversa lógica do controle da formação do trabalhador para atendimento das necessidades do capital em crise.

Portanto, as informações apresentadas no que concerne ao desenho multifacetado do ProJovem são suficientes para supormos que se trata de uma política em que o Estado não somente adequa a definição de adolescência e juventude à conveniência do capital, mas reproduz em larga escala o rebaixamento da qualidade da educação básica da classe trabalhadora.

E ainda, esta exposição das multifaces do ProJovem revela a política multi-fragmentada da educação no Brasil, princípio que norteou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, onde se encontrava o dito Programa destinado à educação da juventude não escolarizada, em meio a dezenas de outras ações desvinculadas entre si. Em análise crítica à “política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE),” Jimenez (2010, p. 26) explicita que:

[...] toda essa pulverização heterogênea e multi-fragmentada de ações, que demarca o PDE, a qual parece carecer e carece efetivamente, da devida unitariedade que garanta um tratamento isonômico às escolas públicas em seu conjunto, na verdade, repousa sobre uma lógica coesa e ferrenha, da qual, nenhuma escola poderá, a rigor, escapar.

Mais ainda, a fragmentação da política educacional destinada à juventude não escolarizada, é, na verdade, expressão de “uma triagem, que já tem suas bases na organização da produção” (TONET, 2005, p. 221). Vale notar que tal pressuposto é confirmado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),<sup>108</sup> ao apontar o índice de analfabetismo funcional por classes de rendimento mensal familiar *per capita* (salário mínimo), em até ½, 31,0%; mais de ½ a 1,25,9%; mais de 1 a 2, 5,3%. “É esta organização da produção – de formas diferentes em modos de produção diferente – que determina quem tem acesso à educação, em que condições (materiais e espirituais), quais os conteúdos, métodos etc” (*Idem*, p. 221).

Será, então, na perspectiva das relações de classes, que se analisará o ideário educacional voltado aos trabalhadores no Brasil revelado pelo ProJovem, bem como o grau de ajustamento deste ideário às atuais necessidades do capitalismo. Nesse esforço de análise, não se perderá de vista, ademais, o lugar do complexo educacional no processo de reprodução do capital no contexto de sua crise estrutural, em que se aprofundam de forma inédita os mecanismos exploratórios do trabalho, mormente através do desemprego, igualmente estrutural, dentre outras formas de aprofundamento da barbárie social.

#### **5.4.2 A materialidade do ProJovem no quadro da crise estrutural do capital**

Refletir sobre a educação escolar do trabalhador coloca-nos diante da necessidade de considerar o movimento real da sociedade capitalista. Nessa forma de sociabilidade, como explicita Mézáros (2008, p. 59):

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como ‘reificação’) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo.

Esse pressuposto é confirmado no campo da educação, onde, segundo Tonet (2012, p. 81), opera-se uma dicotomia que é considerada natural, isto é, “de um lado, um

<sup>108</sup> IBGE, Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2009.

ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal.”

O discurso do dever-ser da educação escolar está expresso em documentos que remetem às políticas educacionais do MEC-Brasil, coadunando-se com o discurso hegemônico da classe dominante representada pelo Estado em associação com os organismos internacionais e nacionais que servem ao capital.

Nesse discurso,

Costuma-se dizer que a educação *deve* formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela (*Idem*, p. 81).

Nas áreas da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, por exemplo, é comum encontrarmos em publicações oficiais termos diversos relacionados a educação para o trabalho, sendo os mais comuns “capacitação profissional”, “qualificação profissional” e “educação profissional”. O conceito de trabalho que permeia os documentos relativos às políticas de formação de trabalhadores está explicitamente posto no objetivo do ProJovem Trabalhador, conforme apresentado anteriormente, qual seja, “Preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda.”<sup>109</sup> Esse objetivo indica explicitamente qual é o ideário de formação destinada ao grande contingente de jovens pobres pertencentes à classe trabalhadora.

Na “triagem”<sup>110</sup> que o capitalismo opera, em relação à preparação da força de trabalho ajustada às necessidades do capital, o ProJovem, evidentemente sem qualquer atenção prestada às complexas determinações do real, destina a jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda per capita de até um salário mínimo, em outros termos, indivíduos em idade produtiva, mas desnecessários à “expansão produtiva do capital,”<sup>111</sup> uma formação que, no limite, os preparem para o subemprego ou para o incerto e precário universo das “ocupações alternativas geradoras de renda.”

Concebendo que o trabalho na sociedade capitalista está voltado para a

<sup>109</sup> Cf. <[http://portal.mte.gov.br/politicas\\_juventude/projovem-trabalhador-1.htm](http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

<sup>110</sup> Termo utilizado por TONET (2005, p. 220).

<sup>111</sup> Cf. Mészáros (2003).

reprodução das necessidades do capital e não para as necessidades humanas, não é de se esperar que políticas destinadas à educação do trabalhador nessa forma de sociabilidade possam comprometer-se com a formação integral do ser humano, no sentido definido por Tonet (2012, p. 80), “[...] como acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano [...].” Ainda mais quando recuperamos que a formação integral assim entendida vincula-se ao projeto de emancipação humana, que, na perspectiva apresentada pelo mesmo autor, pressupõe a superação do capital.

Na contramão da via emancipatória, o fenômeno formativo da classe trabalhadora, com efeito, tende a ser significativamente agravado na contemporaneidade, quando, aprofundam-se, de forma inédita, as contradições do sistema do capital, o que, em última análise, conforme Mészáros (2003), traduz-se numa crise de natureza estrutural, exponencialmente mais complexa e profunda do que as crises cíclicas que marcaram esse modo de produção, até, aproximadamente os últimos quarenta anos, assumindo proporções inéditas na história, em termos de profundidade e abrangência, evidenciada, acima de tudo, pela queda da taxa de lucros.

Nas palavras de Mészáros (2003, p. 21):

Diante da *crise estrutural* do capital enquanto tal, em contraste com as crises *conjunturais periódicas* do capitalismo observadas no passado, é importante [...] sublinhar que os problemas são fatalmente agravados no estágio atual de desenvolvimento, inserindo na agenda histórica a necessidade de um controle global viável da produção material e dos intercâmbios culturais da humanidade como questão da maior urgência. [...] dada a forma em que se realizou a deformada tendência globalizante do capital – e que continua a se impor –, seria suicídio encarar a realidade destrutiva do capital como o pressuposto do novo e absolutamente necessário modo de reproduzir as condições sustentáveis da existência humana.

Mais adiante, explicita ainda o autor (*Idem*, p. 21):

Na situação de hoje, o capital não tem mais condições de se preocupar com o ‘aumento do círculo de consumo’, para benefício do “indivíduo social pleno” de quem fala Marx, mas apenas com sua reprodução ampliada a qualquer custo, que pode ser assegurada, pelo menos por algum tempo, por várias modalidades de destruição.

Nesse quadro, ou, melhor dizendo, no esforço de fazer frente à tão severa crise, o capital, em conluio com o Estado, cria mecanismos que garantam que a educação operada pelo sistema funcione em consonância com a intensificação dos mecanismos exploratórios

do trabalho. O ProJovem em suas multifaces é sem dúvida uma expressão dessa perspectiva educacional do Estado burguês para a classe trabalhadora. O que o Estado compreende por “qualificação profissional” da parcela da sociedade composta por jovens em situação de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho, não passa de cursos aligeirados que direcionam a juventude desempregada e sem perspectiva de uma atividade de trabalho no mercado formal, a alimentar a ilusão de que é possível ser um pequeno empresário, um empreendedor individual, ou seja, ser autônomo. O pano de fundo é o beco sem saída em que se encontra o capital, conforme afirmação anterior de Mészáros (2003) o desemprego já não é limitado a um exército de reserva que pode a qualquer momento ser ativado.

Um exemplo da precária qualificação profissional pode ser encontrado expressamente no próprio currículo do ProJovem Trabalhador. Estruturado sobre uma carga horária de 350 horas-aula custeadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, sendo 100 horas-aula de Qualificação Social e 250 horas-aula de Qualificação Profissional, apresenta, de acordo com a Portaria nº 2.043 (2009, Anexo I, p.5-6), a seguinte pauta de conteúdos:

Inclusão digital em laboratório com acesso à internet – 40 horas-aula; Valores humanos, ética e cidadania – 10 horas-aula; Educação ambiental, higiene pessoal, promoção da qualidade de vida – 10 horas-aula; Noções de direitos trabalhistas, formação de cooperativas, prevenção de acidentes de trabalho – 20 horas-aula; Empreendedorismo – 20 horas-aula.

Ainda que seja destinada uma carga horária para o empreendedorismo, quando se refere ao conteúdo programático e às ações de qualificação profissional, é dito que:

A oferta de cursos de qualificação profissional deverá estar em consonância com a demanda de empregabilidade que será demonstrada no Projeto Técnico e no Plano de Trabalho que integrarão o convênio do ProJovem Trabalhador – CSJ.

[...]

O conteúdo da oferta dos cursos de qualificação profissional deverá ser elaborado com base na seguinte relação de arcos ocupacionais:

Administração, Agro Extrativista, Alimentação, Arte e Cultura, Comunicação e Marketing Social, Construção e Reparos, Educação, Esporte e Lazer, Gráfica, Joalheria, Madeira e Móveis, Metalmecânica, Pesca / Piscicultura, Saúde, Serviços Domésticos, Serviços Pessoais (Beleza Estética), Telemática, Transporte, Turismo e Hospitalidade, Vestuário, Outros. (*Idem*, p. 6).

Preparar para a empregabilidade e para o empreendedorismo é, assim, o ponto nodal do ideário do ProJovem Trabalhador. Nesse ponto de nossa exposição, valeria a pena indagar, em que medida, no âmbito do denominado ProJovem Urbano, por exemplo, existe algo que o diferencie em princípios do ProJovem Trabalhador. Ora, o ProJovem Urbano também é destinado a jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, mas que não tenham

concluído o Ensino Fundamental. Embora tenha como objetivo integrar a elevação da escolaridade em nível fundamental à qualificação profissional, em essência, tais programas se equivalem, ambos objetivando reduzir a formação de jovens pertencentes a uma subclasse definida como aquela de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho.

A esses jovens nada mais é oferecido do que o acesso a um processo de (de)formação humana, de caráter ao mesmo tempo imediatista e mistificador, sendo-lhes negado, inclusive, o conhecimento relativo ao Ensino Fundamental, quando se reduz o tempo à apropriação dos conteúdos destinados a essa etapa da Educação Básica ao equivalente a 1.440 horas presenciais<sup>112</sup> no decorrer de dezoito meses ininterruptos, ou seja, o que corresponde a apenas 20% do tempo destinado ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)<sup>113</sup> de crianças e adolescentes.

Atentar para o tempo curricular não significa dar atenção à questão em si, mas à forma encontrada pelo Estado de negar objetivamente o acesso ao conhecimento à classe trabalhadora, mesmo aquele conhecimento escolar predeterminado pelo próprio Estado.

A proposta reducionista do Estado, é devidamente regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação:

[...] o programa integra a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, tomando o trabalho como princípio educativo. É o resultado da integração e articulação entre ambas, concebido como uma alternativa de inclusão social de jovens excluídos da escola e do trabalho. Essa inclusão social se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação inicial para o trabalho e pela sua participação cidadã que busca inclui-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes (PARECER CNE/CEB Nº: 18/2008, p. 4).

Consta no citado Parecer do Conselho Nacional de Educação que:

O ProJovem Urbano será orientado pelas seguintes Diretrizes Curriculares:

- A formação básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a certificação correspondente, ao mesmo tempo em que fundamenta a formação profissional e a ação comunitária.
- A qualificação profissional inicial para o trabalho deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às vocações dos jovens, quanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais.
- A participação cidadã deverá resultar de um diagnóstico das necessidades locais e

<sup>112</sup> Destaca-se que a carga horária do ProJovem Urbano compreende 2000 horas de atividades pedagógicas, sendo 1440 horas de atividades presenciais e 560 horas de atividades não presenciais cumpridas ao longo de 18 meses ininterruptos. (NOTA TÉCNICA Nº 02 / 2012 / MEC / SECADI / PROJOVEM URBANO)

<sup>113</sup> “[...] duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, na perspectiva do tempo integral, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente, a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo” (PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010, p. 29).

regionais, promovendo o engajamento cidadão voluntário e a formação de valores solidários (p. 4).

Ressaltamos que no Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano – PPI - ProJovem Urbano (2008), estas três dimensões, também são consideradas pilares que sustentam “diferentes aspectos do ser humano em sua interação com a cultura e a sociedade contemporâneas” (PPI-ProJovem Urbano, 2008, p. 63). Com a integração dessas três dimensões, espera-se - primeiro objetivo específico de catorze apresentados - que os concluintes do Programa sejam capazes de “Afirmar sua dignidade como seres humanos trabalhadores e cidadãos” (*Idem*, p. 67).

O que significa alcançar a dignidade humana no capitalismo? Pode ser apenas conseguir meios de subsistência precária, no dito popular “ganhar o suficiente para assar e comer” ou submeter-se a qualquer tipo de exploração da força de trabalho para não cair no submundo do crime. A cidadania nesse sentido é contentar-se com direitos minimizados e deveres cada vez mais exigidos, inclusive o dever de adequar sua força de trabalho aos interesses do capital.

Ressaltamos que “A crítica a cidadania” é um dos capítulos da obra de Tonet (2013b) intitulada “Educação, cidadania e emancipação humana,” portanto, não é nosso intuito restringir o conceito desse complexo surgido nas sociedades de classes para expressar a relação entre direitos e deveres dos indivíduos de uma determinada sociedade. Ainda que, de modo geral, assim seja compreendida, na crítica marxiana que Tonet faz à cidadania, demonstra que os pressupostos que definem as concepções liberais e da esquerda democrática não são os mesmos do marxismo. Para deixar claro Tonet (2013b) enfatiza:

Um dos pressupostos fundamentais das concepções liberais e da esquerda democrática a cerca da cidadania é de que não há uma dependência essencial da dimensão da política em relação à economia. O pressuposto marxiano, ao contrário, é de que há uma dependência, de caráter ontológico, da primeira para com a segunda. [...] É por isso que, na ótica marxiana, a compreensão da entificação da cidadania moderna é inseparável, não apenas em termos cronológicos, mas em termos ontológicos, da entificação da sociabilidade capitalista. [...] (p. 107).

Ou seja, numa forma de sociabilidade que se sustenta na exploração do homem pelo homem, o que pode ser formar trabalhadores e cidadãos? Certamente não é formar o ser humano integral, por maior que seja a boa vontade. Nesse aspecto Tonet (2013b, p. 139) adverte, “o chão da cidadania não está na consciência”, mas nas condições objetivas das sociedades de classes, para deixar mais claro, o autor faz a comparação entre países ricos e países pobres.



Nos primeiros, a base de uma cidadania amplamente desenvolvida foi a realização da revolução burguesa, econômica em primeiro lugar e em seguida política e social. Nos segundos, dá-se exatamente o inverso. É a inexistência ou a incompletude da revolução burguesa que inviabiliza, pela raiz, a instauração da cidadania. É impossível – obviamente em graus diferentes – formar cidadãos autênticos, mesmo como cidadãos, numa sociedade em que a atividade econômica é realizada de forma tão arbitrária, primitiva e predatória. Por isso mesmo, é uma brutal ilusão querer colocar a educação a serviço da formação de cidadãos, especialmente nos países pobres (*Idem*, p. 139).

A cidadania amplamente desenvolvida não significa a superação da propriedade privada nem tão pouco das desigualdades sociais, mas tais desigualdades em países pobres são muito mais acentuadas, a ponto de, segundo o autor, a perspectiva de educar ou formar para a cidadania não passar de uma dupla ilusão, assim descrita:

Primeira, porque é impossível atingir plenitude da cidadania (já que o fosso entre ricos e pobres aumenta em vez de diminuir). Segunda, porque mesmo que isso fosse possível, não levaria à formação de pessoas efetivamente livres, efetivamente sujeitos da história, dada a natureza própria da cidadania. [...] (TONET, 2013b, p. 140).

Como dissemos, o autor dedica um capítulo do livro à reflexão crítica da cidadania enquanto horizonte a ser alcançado para a emancipação política, que não pode ser confundida com emancipação humana. São questões complexas que Tonet aprofunda com rigor. Esperamos ter extraído citações que fundamentem a compreensão de que a propalada integração das dimensões Educação Básica (nível fundamental), Qualificação Profissional e Participação Cidadã, não se alinha, em hipótese alguma, com a perspectiva da formação humana no sentido ontológico, em que se toma o trabalho como promotor de transformação do ser biológico em ser social e forma autêntica de autoconstrução humana, impedida de realização quando o trabalho assume formas de exploração do homem pelo homem.

Além dos elementos até aqui apresentados que atestam o que representa o ProJovem em suas multifaces, para a formação da classe trabalhadora no Brasil, dados da realidade comprovam o faz de conta do Estado no que se refere aos objetivos do referido Programa. Vamos tomar como exemplo o Projovem Urbano. Numa matéria intitulada “ProJovem acumula em seis anos histórico de fracasso e descontrole financeiro”<sup>114</sup>, Leila Suwwan (2011) constata que no Estado de São Paulo, no período de seis anos da execução do Programa apenas 38% dos jovens matriculados conseguiram concluir o curso.

---

<sup>114</sup> Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/projovem-acumula-em-seis-anos-historico-de-fracasso-descontrole-financeiro-2744497>. Acesso em 19 abr. 2017.

O indicativo de que o ProJovem em sua amplitude não atende interesses educacionais da juventude pobre também pode ser evidenciado em relatórios oficiais, a exemplo do Relatório Final do ProJovem 2005 a 2008, realizado por universidades responsáveis pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem (Universidade Federal da Bahia/ISP, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade de Brasília). O número de jovens no Brasil que concluiu o curso é inferior a 50% da matrícula, muitos não chegaram sequer a iniciar, conforme exposto no citado Relatório (2009, p. 10):

Em seu período de abrangência, 241.235 jovens se matricularam no ProJovem distribuídos em 57 capitais e regiões metropolitanas pelo país (tabela 1). Desse total de matrículas, 146.451 de fato chegaram a cursar no programa, e 106.504 o concluíram. A desistência, portanto, de alunos que se inscreveram, mas jamais compareceram às salas de aula, representou um dos maiores desafios para o programa.

Esses dados foram traduzidos pelo Estado como um desafio a ser superado, tendo em vista que o ProJovem é considerado uma das políticas públicas que respeita as aspirações da juventude marginalizada, conforme expõe o Relatório Final (2009, p. 13) quando se refere ao público-alvo:

O Brasil tem, atualmente, o maior contingente de jovens de toda a sua história e, ao mesmo tempo, é essa a parcela do povo brasileiro mais gravemente atingida por processos de exclusão, de desigualdade social e de qualidade de vida comprometida. O ProJovem surgiu em meio ao reconhecimento desse segmento populacional como alvo prioritário.

A realidade da juventude brasileira é exposta em dados oficiais no citado Relatório Final do ProJovem (2009, 13-14) da seguinte forma:

[...] dos 34 milhões de brasileiros entre 15 e 24 anos, 23,4 milhões eram jovens de 18 a 24 anos, o que representava, aproximadamente, 13,5% da população total. Tais jovens apresentavam indicadores educacionais preocupantes:

- Apenas 7,9 milhões (34%) estavam frequentando a escola.
- Quase 5% (753,4 mil) eram analfabetos.
- Pouco mais de um terço (5,4 milhões = 35,3%) não havia concluído sequer o Ensino Fundamental.
- Apenas 547 mil (3,5%) haviam cursado pelo menos um ano de Ensino Superior.

Frente a essa realidade, o Estado se apresenta como não responsável pelo problema, mas comprometido com a solução, e a saída encontrada é a ampliação do

ProJovem, conforme conclui o Relatório Final do ProJovem 2005 a 2008 (2009, p. 125): “As lições do ProJovem em seu desenho original servem de exemplo para esse novo desenho do programa. Com a experiência adquirida nesses três anos de 2005 a 2008, o ProJovem Urbano promete obter grandes êxitos na reinserção social de muitos jovens brasileiros.”

O acesso ao documento de “Avaliação do Programa ProJovem Urbano” da Secretaria de Controle Interno (2010) deixa claro na introdução que não se trata de avaliar o impacto social do ProJovem sobre a realidade da juventude pobre no Brasil, essa responsabilidade é transferida para os gestores em suas respectivas instâncias.

Ressaltamos ainda que a atuação do Controle Interno, não possui a pretensão de realizar uma avaliação da efetividade social da política ou do programa, ou seja, do real impacto no público-alvo. Esse papel cabe ao próprio gestor, com auxílio de instituições nacionais e internacionais especializadas [...], a intenção desta Secretaria de Controle Interno é que o produto ora gerado, na forma deste Relatório, a partir das fiscalizações realizadas, seja utilizada como mais um elemento para auxiliar o gestor na importante tarefa de acompanhar a implementação das políticas sob sua responsabilidade e avaliar a necessidade de ajustes de forma a propiciar melhorias de eficácia, eficiência e efetividade na execução do programa. (BRASIL, Avaliação do Programa ProJovem Urbano, 2010, p. 7-8).

O elemento utilizado pelo Estado como indicador de resultados do ProJovem é primordialmente o quantitativo de jovens certificados, não havendo qualquer indício de compromisso por parte da Secretaria de Controle Interno da União em avaliar indicadores que apontem para resultados que possam demonstrar algum impacto na relação que os concluintes estabelece, por exemplo, com o mercado de trabalho. O desempenho do programa é predominantemente medido pelo número de certificados expedidos, conforme atesta o próprio Relatório quando trata de “Indicadores de resultados do Programa no subitem 6.13 (p. 42-43):

Em pesquisa do Sistema de pesquisa de Informações Gerenciais e de Planejamento – SIGPLAN, do Ministério do Planejamento, orçamento e Gestão, verificamos que o indicador mensurado para verificar o desempenho do Programa – 8034 Nacional de inclusão de Jovens – ProJovem Urbano é a ‘*Taxa de Certificação dos Alunos do ProJovem Urbano*’, [...] Importante ressaltar que não foi objeto deste trabalho avaliar a adequabilidade do indicador de aferição do desempenho do Programa ou a necessidade de comparação de outros meios de resultados.

Mesmo no âmbito do ProJovem Trabalhador não é fácil encontrar relatórios que apresentem resultados objetivos e que demonstrem o impacto da ação de qualificação profissional na inserção da juventude no mercado de trabalho, ainda que o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) declare ter sido reconhecido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) enquanto propulsor de políticas inovadoras para a juventude, a exemplo do

“Consórcio Social da Juventude (CSJ) [que] recebeu destaque por apresentar uma união de fatores que promovem o trabalho decente na sociedade, como a qualificação profissional, inserção de 30% dos jovens qualificados no mercado de trabalho e o *incentivo ao trabalho voluntário*” (BRASIL, Assessoria de Imprensa MTE, 2009, grifo nosso).<sup>115</sup>

Em 2014, a OIT apresenta um novo relatório de pesquisa realizada no Brasil, já citado anteriormente, cujo objetivo é investigar como ocorrem as “Transição da escola para o mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil”, se constituindo esse o título do próprio documento.

No prefácio do Relatório é possível constatar o ajustamento da política de educação para o trabalho no Brasil com as determinações do capital internacional, não sendo obra do acaso a declaração de Azita Berar Awad (Diretora Departamento de Políticas de Emprego) e Lais Abramo (Diretora Escritório Nacional para o Brasil):

O presente relatório, que apresenta os resultados da pesquisa realizada numa amostra representativa composta por 3.288 questionários aplicados a jovens no Brasil, é um produto do Projeto “Work4Youth”, fruto de uma parceria entre a OIT e a Fundação MasterCard, envolvendo a participação de 28 países. O objetivo principal do projeto é realizar pesquisas sobre o tema da transição da escola para o trabalho, com o objetivo de contribuir para a elaboração de políticas públicas e para a implementação de atividades e estratégias por parte dos parceiros sociais. (VENTURINI; TORINI, 2014)

Transitar da escola para o trabalho na concepção posta pode significar inclusive o “incentivo ao trabalho voluntário”, conforme declaração anterior do Ministério do Trabalho em matéria publicada em 2009 já citada. Também pode ser o incentivo ao empreendedorismo individual como alternativa para a conformação com o desemprego, o que já é apontado pela juventude brasileira como uma real causa para o chamado trabalho por conta própria.

Nessa perspectiva, não se constitui obra do acaso o fato da OIT, dentre as inúmeras questões investigadas, também tratar da questão do trabalho informal, mistificado pela lógica do trabalho por conta própria, ilusoriamente apresentado como alternativa provisória de sobrevivência para os jovens que não encontram emprego, quando o desemprego é estrutural. A ausência de emprego assalariado também passa a ser secundarizado, quando o jovem internaliza a lógica de que na informalidade existe conquista da independência e melhor renda, conforme justificam:

---

<sup>115</sup> Matéria da Assessoria de Imprensa do MTE, por ocasião da apresentação do relatório 'Trabalho Decente e Juventude no Brasil' pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em Brasília no dia 1º de setembro de 2009. Disponível em: <<https://mte.jusbrasil.com.br/noticias/1490230/oit-menciona-acoes-do-mte-como-inovadora>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Entre os ocupados que trabalham por conta própria, por sua vez, os principais motivos citados para justificar essa atual situação na ocupação são o fato de não terem encontrado emprego assalariado (29,8 por cento), a busca por mais independência (25,3 por cento) e por maior nível de renda (14,5 por cento), além do desejo de usufruírem de um horário mais flexível de trabalho (13,3 por cento) e por terem sido requeridos pela família (5,7 por cento). Esses dados apontam, assim, que ao menos em parte, a situação de trabalho por conta-própria pode ser provisória para parcela significativa desses jovens, que ainda não conseguiram a inserção desejada no mercado de trabalho, seja no que diz respeito ao tipo de ocupação, seja no que concerne ao nível de remuneração esperado. (*Idem*, 2014, p. 26).

Para finalizar, o Relatório apresenta treze considerações que refletem a necessidade de maior alinhamento das políticas de educação e qualificação da juventude para o trabalho e as demandas do capital. Destacamos a terceira consideração por explicitar claramente o que determina a natureza dos programas que integram educação básica e educação ou qualificação profissional no Brasil, dentre esses o ProJovem:

*A qualificação incompatível levanta uma preocupação por sugerir que os sistemas educativos e de formação profissional não preparam os/as jovens adequadamente para o mundo do trabalho. O fato de que 41 por cento dos jovens ocupados que foram entrevistados estavam trabalhando em ocupações para as quais eram excessivamente ou insuficientemente qualificados reforça a importância de melhorar a qualidade das políticas educacionais e de formação profissional, inclusive para desenhar ou ajustar os cursos com um olhar voltado para as demandas do setor produtivo. Além disso, para diminuir este desajuste entre a educação e o mercado de trabalho, seria necessário oferecer orientações e informações para os jovens no ensino médio sobre a evolução das demandas ocupacionais do mercado de trabalho.* (VENTURINI; TORINI, 2014, p. 51, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o ProJovem se apresenta como uma das formas de materialização da educação idealizada pelo Estado burguês para a classe trabalhadora no atual contexto do modo de produção, quando cumpre a função de adaptar e readaptar, especificamente aos que pertencem ao imenso exército, não mais de reserva para a produção industrial como ocorreu na era taylorismo-fordismo, mas de condenados a encontrar formas de subsistência por conta própria, ou seja, uma massa de trabalhadores sem perspectiva de emprego que o capital, por intermédio do Estado, necessita manter, senão vivo, pelo menos conformado com a situação de miséria e assumindo como responsabilidade individual a capacidade de empreender.<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> Para consolidar a ideia de sujeito empreendedor, o governo brasileiro criou o Programa de Microempreendedor Individual – MEI, cujo principal objetivo é formalizar as atividades de trabalhos informais, colocando como principais vantagens para os trabalhadores, a possibilidade da aposentadoria, a venda de mercadorias ao próprio Estado, pois terá como emitir nota fiscal e acessar créditos de incentivo ao crescimento. O próprio governo declara

Como se contrapor à lógica perversa desse processo formativo inerente à sociedade capitalista? A nosso ver, é de fundamental importância compreender o momento histórico concreto do capitalismo e suas necessidades para se contrapor à lógica do processo formativo que, explicitamente, embrutece e aprofunda a ignorância da classe trabalhadora pelo esvaziamento de uma parte do conhecimento necessário à formação do indivíduo como partícipe do gênero humano.

Nesse sentido compactuamos com Tonet (2012), qualquer processo formativo que se contraponha ao capital deve ter como princípio a formação humana. Deve ser essa a perspectiva da formação da classe trabalhadora, ainda que não haja possibilidade de “emancipação humana” na sociedade capitalista, onde “é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza [...]. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas [...] a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitam essa formação” (TONET, 2012, p. 78). É dessa forma que nesta sociedade - tomando como base as reflexões de Tonet (2013b) sobre a inalcançável cidadania plena em países pobres, conforme fizemos menção anteriormente - não é estranho ou contraditório conceber como formação integral,

nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital. Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta para atender aos interesses da produção do capital (*Idem*, p. 79).

Assim, ante a realidade objetiva, o sentido da formação apresentado no ProJovem aprofunda ainda mais o fosso entre ricos e pobres, pois não somente reproduz a alienação da classe trabalhadora em relação ao trabalho formal, função precípua da educação para o trabalho no Estado burguês, ou seja, preparar a força de trabalho para se transformar em mercadoria a ser comprada, com finalidade de produzir mais-valia para o capital, mas também reproduz a alienação no sentido de educar para adaptar-se às novas formas de subsistência pautadas na lógica do empreendedorismo individual, ou seja, “trabalho por conta própria”.

---

já ter qualificado e cadastrado até 2015 o número de 5 milhões de Micro Empreendedores Individuais – MEIs, tendo atingido 50% da meta global, sendo que “A região Sudeste apresenta o maior número de MEIs, com 50,6% do total, seguida pelo Nordeste, com 19,9%. Em terceiro lugar está a região Sul, com 14,8%, na frente da Centro-Oeste (9%) e Norte, com 5,7% das formalizações. Entre os estados, São Paulo aparece com o maior número de MEIs, com aproximadamente 1,3 milhão de formalizados (25,14%) do total seguido por Rio de Janeiro, com 603 mil (11,91%), e Minas Gerais, com mais 550 mil (10,9%).” Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/06/brasil-alcanca-marca-de-cinco-milhoes-de-microempreendedores-individuais>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

O Estado, diante do universo do mercado informal, cumpre efetivamente a função de educar a classe trabalhadora, nesse caso, a juventude, para a ilusória crença de que pode ascender socialmente e se transformar em trabalhador livre, pequeno empresário, micro empreendedor individual, e outros termos que significam a mesma coisa, destinar o desemprego à um contingente cada vez maior de jovens pobres.

Vale ressaltar que embora o ProJovem tenha sido implementado experimentalmente alguns anos antes da realização da VI CONFINTEA, se alinha perfeitamente às recomendações da UNESCO e outros organismos internacionais citados anteriormente, pois, obviamente, estão intrinsecamente aliados ao capital e determinando as políticas educacionais dos Estados-Membros.

Programas da natureza do ProJovem<sup>117</sup> certamente prevalecerão no Brasil e continuarão cumprindo as metas demandadas pelo capital nacional e internacional. A educação de jovens e adultos ganha também a denominação de educação de trabalhadores e trabalhadoras no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014 – 2024):

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

O ProJovem é sem dúvida uma política de educação pobre para pobres, a não aceitação por parte da juventude desse formato de educação, conforme constatado nos baixos índices de concluintes, revela a contradição entre o discurso do direito à educação e o caráter de classe da política do Estado que, não somente reproduz, pela via de cursos aligeirados e esvaziados de conteúdo, o embrutecimento da classe trabalhadora, mas relega a juventude às mais perversas formas de violência social,<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> Implantado em 2005 e ampliado em 2008 no governo Lula, sofreu adequações em 2012 no governo Dilma e caminha para a extinção no período Temer, para dar lugar, certamente, a outro programa da mesma natureza.

<sup>118</sup> Cf. 1. Mapa da Violência: os jovens da América Latina 2008. Disponível em: <[http://mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa\\_2008\\_al.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa_2008_al.pdf)>. Acesso em: 20/04/2017. 2. Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil\\_Preliminar.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2017.

Daí nos aproximarmos ainda mais da razão pela qual a formação do ser humano somente pode ser concebida a partir de uma perspectiva ampla de educação, que, de acordo com Bertoldo (2015, p. 131) “[...], no âmbito da ontologia marxiana, somente poderá ser apreendida a partir da estrutura ontológica do trabalho”, ou seja, somente numa forma de trabalho em que a produção de riqueza tenha como finalidade atender as necessidades humanas é possível uma educação voltada para a formação integral dos indivíduos. Como pensar que essa formação é possível numa forma de sociabilidade em que a riqueza produzida e acumulada por poucos gera cada vez mais pobreza para a maioria? Como esperar que o Estado se preocupe efetivamente com a educação, nas palavras de Marx, da superpopulação relativa estagnada, pauperizada, supérflua para o capital.

Não queremos com isso cair numa visão determinista no sentido de atribuir comando absoluto do capital sobre a educação, isso seria incorrer no erro crasso de negar o princípio da autonomia relativa da educação em relação ao trabalho e, portando, não conceber a existência de possibilidades de contraposição às determinações do capital no campo da educação. Como se contrapor a essa lógica? Em suas obras Educação, cidadania e emancipação humana (2013b) e Educação contra o Capital (2012), Tonet deixa claro que somente é possível eleger a formação humana no processo de formação do indivíduo, ainda que numa sociedade fundada na exploração do homem pelo homem, (em prol da acumulação de riquezas pela classe dominante e em detrimento da exploração da classe dominada) se for assumido o desenvolvimento de atividades educativas que primem pela perspectiva da emancipação humana, somente possível num modo de produção onde o trabalho alienado seja superado pelo trabalho associado.

Isto implica em apresentar ideias e transformar mentes, em função da emancipação humana ainda restrita pelas condições dadas, mas não determinada em termos absolutos. Dessa forma, quais são as possibilidades atuais para a existência de um processo educativo do trabalhador voltado para o desenvolvimento humano? Tonet (2012, p. 84) apresenta alguns requisitos quando se refere às atividades educativas “que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível”:

[...] o primeiro destes requisitos é o conhecimento sólido e profundo da natureza da emancipação humana, que é o fim que se pretende atingir. É preciso ter clara a distinção entre cidadania e emancipação humana [...]. O segundo requisito – igualmente importante – é o conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares. Pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas [...]. Um terceiro



requisito está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessário para evitar que se atribua à educação responsabilidades que não lhe são próprias, como por exemplo, promover a transformação do mundo [...] (Idem, p. 71).

Não são necessários maiores esforços para compreender-se que os requisitos apresentados por Tonet dificilmente serão objetivados no âmbito de programas da natureza do Projovem, que nada mais são que a expressão da política perversa de educação no Brasil, que se adequa à lógica do capital determinada pelo mercado nacional e internacional, por meio do Banco Mundial e outros organismos internacionais e nacionais.

É importante, portanto, não apenas conhecer o fenômeno, mas apreendê-lo em suas complexas mediações com a totalidade social e encontrar meios concretos de enfrentar o real, ainda que não seja tarefa fácil desenvolver atividades educativas que se contraponham à lógica do capital, ou seja, efetivar uma educação que, em seu sentido mais profundo, contribua para a construção do homem livre e pleno, não condicionado à ação e reação alienada frente à vida, conformando-se com a condição de somente subsistir transformando a “força de trabalho” em mercadoria para o capital ou desenvolvendo atividades produtivas ou improdutivas para o capital no chamado mercado informal e se mantenha na condição de consumidor de mercadorias, isso é o que importa para o sistema em vigência.

Nessa perspectiva é possível que o ProJovem cumpra sua função precípua, formar para o empreendedorismo, para o trabalho informal, individual. O trabalho é, como vemos, categoria central, é a forma de produzir e distribuir riquezas no capitalismo que determina o ideário de educação do Estado burguês. Por isso pressupomos que é imprescindível fazer a crítica radical à educação burguesa à luz da ontologia marxiana e vislumbrar possibilidades e limites de uma educação na perspectiva da emancipação humana para a classe trabalhadora, ainda que numa sociedade cuja base de sustentação é a exploração do homem pelo homem e a acumulação do capital.

Diante da análise desenvolvida, compreendemos não haver, a rigor, formas de superação da função exercida pela educação em sentido estrito no atual modelo de produção, comandado pelo capital. Mesmo a possibilidade apresentada por Tonet (2013b), quanto ao desenvolvimento de atividades educativas articuladas ao horizonte da emancipação humana,<sup>119</sup> dificilmente será concretizada no contexto no qual nos deparamos com

---

<sup>119</sup> Entendo, então, por emancipação humana uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social (TONET, 2013b, p.2).

multifacetadas formas de organização da política educacional de pessoas jovens e adultas no Brasil que, contudo, convergem para um mesmo ponto: o fetiche da aprendizagem ao longo da vida aliado à responsabilização plena do indivíduo por sua subsistência e desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido na perspectiva da ontologia marxiana, permitiu não somente constatar que o ideário de educação do Estado burguês de preparar a juventude pobre para o trabalho está, obviamente, pautado no princípio do trabalho abstrato, assalariado e alienado, que é a base do modo de produção capitalista; mas também compreender que a natureza ontológica da educação não é preparar para o trabalho, embora estabeleça com este uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa.

A natureza ontológica da educação, conforme vimos em Lukács, é preparar o ser humano para responder adequadamente às novas situações que se depara na vida e, conseqüentemente, mediar o desenvolvimento de potencialidades humanas. Dessa forma, socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade para as novas gerações, possibilitando o alcance de patamares mais elevados na relação entre indivíduo e gênero, é a função ontológica da educação.

No entanto, numa forma de sociabilidade que reduz as possibilidades da perspectiva de formação humana, não é obra do acaso, que o analfabetismo e o baixo grau de escolaridade vitimem, no século denominado do conhecimento, mais de 700 milhões de pessoas jovens e adultas no mundo. O conhecimento mais elementar é negado à população que é relegada à miséria material e espiritual na mais perversa periferia do capital.

No Brasil, um dos exemplos encontrados para atender às orientações de organismos internacionais e mascarar a questão do não investimento na educação e controle do conhecimento escolar disponibilizado à juventude pobre, é o ProJovem, um programa que se veste do discurso da inclusão, cuja materialidade revela a função que o capital tem requerido ao Estado e o quanto este tem cumprido adequadamente.

Entendemos que projeto de educação do capital, executado pelo Estado burguês para a classe trabalhadora - exemplificado nessa Tese pelo ProJovem – nos distancia ainda mais das possibilidades de escolha pelo desenvolvimento de um processo educativo da juventude pobre na perspectiva da formação humana, ou seja, uma educação que permita ao indivíduo se apropriar de conhecimentos produzidos pela humanidade, necessários à relação cada vez mais elevada com a generidade humana.

E ainda, a saída encontrada pelo capital - em era de crise e desemprego estrutural – para países com uma imensa massa da juventude pobre considerada em situação de vulnerabilidade, também não é educar/preparar com qualidade a força de trabalho para ser

vendida ao capitalista, mas formar sob a lógica do empreendedorismo individual - um dos principais fundamentos do ProJovem - e destinar ao mercado informal.

Embora o ProJovem não seja a única ação educacional do Estado para atendimento à juventude pobre no Brasil, sem dúvida cumpre uma função específica quando o Estado se encarrega de fazer uma triagem entre os jovens que terão acesso à educação profissional em nível técnico, tecnológico ou mera qualificação profissional, destinada, em larga medida, ao preparo para o desemprego.

O que o Estado pretende com essa triagem é fazer o controle da formação em função de interesses econômicos, nesse sentido o ProJovem pode se constituir em um importante instrumento para esse controle da formação da massa de trabalhadores jovens, em condição de vulnerabilidade social, pertencente à “superpopulação relativa estagnada”, conforme vimos em Marx,<sup>120</sup> ou seja, trabalhadores em condições físicas e intelectuais de participar do processo produtivo, mas por serem descartados pelo capital desenvolvem ocupações totalmente irregulares no mercado informal, possibilidade encontrada para garantir precariamente a subsistência.

E ainda, o lugar ocupado pelos jovens no processo educacional que forma para o trabalho (curso tecnológico, técnico ou qualificação profissional) não altera o caráter de classe da educação da juventude, desprezada à sorte de encontrar um capitalista que compre sua força de trabalho ou à condição de se submeter às mais diversas formas de subemprego no mercado informal.

Nessas circunstâncias as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas aparecem cada vez mais minguadas. Mesmo pensando a educação em sentido amplo, que possibilidades podem existir para o contingente da juventude pobre de uma educação na perspectiva da formação humana? Qual o acesso que podem ter, concretamente, às artes, às culturas, à ciência, mesmo nas formas alienadas como se constituem no capitalismo?

Ao fazermos – com base na ontologia marxiana-lukacsiana - a crítica radical à educação burguesa, afirmamos que as possibilidades de intervenção na formação do indivíduo, no sentido do desenvolvimento do gênero humano, estão cada vez mais difíceis de serem concretamente vislumbradas na educação formal da juventude pobre.

O que pode ser constatado é o alargamento da distância entre o que é concebido como direito constitucional à educação formal e a concretude desse direito. A negação do

---

<sup>120</sup> Cf. citação de Marx na própria Tese, p. 100.

atendimento à necessidade humana de acesso a um processo educacional que possibilite aproximar a articulação entre o indivíduo e o gênero humano, pertence a própria natureza do Estado burguês, cuja função precípua é atender aos interesses do capital e da classe que o detém, ainda que para isso tenha que condenar gerações à miséria, no sentido mais amplo.

A contradição entre educação para o trabalho e educação para formação humana, não é imaginação da nossa subjetividade, é realidade concreta de uma educação oferecida pelo Estado burguês a partir de uma perspectiva de classe. O jovem que integra as políticas educacionais no Brasil, dentre essas o ProJovem, é trabalhador, pertence à classe trabalhadora, é força de trabalho absorvida ou descartada pelo capital, que acumula riqueza à medida que gera miséria, conforme afirma Marx (2013, p. 721) “a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral do polo oposto [...]”

O controle do acesso ao conhecimento é uma necessidade das sociedades de classes. Desde o princípio a classe dominante não somente tomou como propriedade privada a riqueza material, mas também a riqueza espiritual produzida. O conhecimento que a classe trabalhadora, do escravismo ao capitalismo, passou a ter acesso, se destina a atender de modo direto ou indireto, restritamente ao trabalho, deslocando, portanto, a função ontológica da educação para funções específicas requeridas por determinado meio de produção.

A análise à luz do marxismo ontológico, confirma a distinção existente entre a educação para o trabalho do Estado burguês, materializada no ProJovem, e a educação para a formação humana. O que nos permite concluir, antes de tudo, que existe um insuperável antagonismo entre educação para o trabalho e, formação humana nas sociedades de classes, sendo aprofundado na sociedade capitalista.

Na primeira – educação para o trabalho, - trata-se de uma educação unilateral, cuja finalidade é adaptar e readaptar a classe trabalhadora, indistintamente, às demandas do modo de produção, à exemplo do que ocorre, predominantemente, no modo de produção capitalista, em que as forças produtivas se desenvolvem de forma acelerada e a educação escolar passa a ser demandada pelo capital para a classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, o mais elevado grau de formação de um reduzido contingente de indivíduos que ocupam funções de alta complexidade na produção comandada pelo capital, não elimina o caráter de unilateralidade da formação e, conseqüentemente, não reduz o impedimento do desenvolvimento das potencialidades humanas em todas as dimensões de sua realização enquanto indivíduo e gênero humano.

No segundo caso – educação para a formação humana - trata-se da formação do indivíduo no horizonte da relação deste com a generidade humana, nas suas dimensões mais amplas, ou seja, não redutíveis ao trabalho, possível de se materializar apenas na sociedade comunista.

Não se trata de desconsiderar a necessidade inerentemente humana de se apropriar de conhecimentos e desenvolver habilidades e potencialidades necessárias ao processo de trabalho, enquanto ato teleológico de transformação da natureza em meios de produção e subsistência e conseqüentemente de autoconstrução humana. Se trata de constatar que não faz nenhum sentido falar de educação para o trabalho como se fosse sinônimo de formação humana.

O trabalho, como vimos em Marx e Lukács, é a primeira práxis humana, é o trabalho que funda o ser social e os complexos sociais necessários à reprodução desse ser. Mas também vimos que o ser social não é redutível ao trabalho, ao contrário, a realização do indivíduo na perspectiva do gênero humano requer o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas nas dimensões dos sentidos físicos e espirituais, de forma que a relação do indivíduo com a natureza e com o mundo também é essencialmente humana, conforme declara Marx em citação apresentada nesse texto.<sup>121</sup>

Uma segunda conclusão que chegamos, sempre tomando como base pressupostos da ontologia marxiana-lukacsiana, é que a natureza ontológica da educação é ineliminável, nesse sentido, ainda que sua função se encontre fundada em um modo de produção sustentado pelo trabalho explorado, existe sempre a possibilidade de assumir a função de mediar o desenvolvimento das potencialidades humanas não redutíveis ao trabalho.

Em consequência dessa conclusão compreendemos que, mesmo numa forma de sociabilidade em que tenhamos superado o trabalho explorado e tenhamos instituído o trabalho associado, a educação, ainda que possa estar fundada na centralidade desse novo modo de produção, não terá a função de preparar para o trabalho, ao contrário, encontrará no modo de produção fundado no trabalho associado a base que possibilitará a formação dos indivíduos na perspectiva da articulação real entre indivíduo e gênero humano.

---

<sup>121</sup> Cf. Citação de Marx (2015, p. 346) que se encontra na p. 43 dessa Tese.

## REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015a.

\_\_\_\_\_. **O estado na atualidade: a natureza dos limites das políticas educacionais**. 2015b. Disponível em: < <http://www.emarxcm.com.br/2015/04/o-estado-na-atualidade-natureza-dos.html>> Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Regulamenta o **Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem**, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Decreto nº 6.629, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**. Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>.

BRASIL-CNE. **Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano**. PARECER CNE/CEB Nº: 18/2008.

BRASIL-MEC-SECADI. **Projeto Base Projovem Campo – Saberes da Terra**, Edição 2009.

\_\_\_\_\_. **Ações relativas ao início das atividades do Projovem Urbano e calendário para a edição 2012 do Programa Projovem Urbano**. Nota Técnica nº 02, 2012.

BRASIL-CD- FNDE. **Estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e a municípios com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para entrada de estudantes a partir de 2012**. Resolução nº 60, 2011.

BRASIL-MTE. **Aprova Termo de Referência e estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros a Estados, a Municípios e ao Distrito Federal, relativos ao Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã**. Anexo I, Portaria/MTE nº 991, 2008.

\_\_\_\_\_. **Aprova Termo de Referência para o Consórcio Social da Juventude – CSJ, da modalidade Projovem Trabalhador, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem**. Anexo I, Portaria/MTE nº 2043, 2009.

BRASIL, Secretaria de Controle interno. **Avaliação da Execução do Programa ProJovem Urbano**. Série Diagnósticos Volume I, Brasília-DF, Outubro, 2010. Disponível em: < [https://issuu.com/secretariageralpr/docs/avaliacao\\_projovem/45](https://issuu.com/secretariageralpr/docs/avaliacao_projovem/45)>. Acesso em: 20/04/2017.

BRASIL, Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem. **Relatório Final do**

**ProJovem 2005 a 2008.** Brasília-DF, Novembro, 2009. Disponível em: <[http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/440766/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_RESP\\_00077\\_001239\\_2015\\_06-16-12-2015%20-SG%20-%20COM%20MARCA.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/440766/RESPOSTA_PEDIDO_RESP_00077_001239_2015_06-16-12-2015%20-SG%20-%20COM%20MARCA.pdf)>. Acesso em: 20/04/2017.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 3.ed. (revisada e ampliada). Global Editora: São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas José Paulo Neto. [Edição revista]. São Paulo: Boitempo, 2010.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988.** 2.ed. ver. ampl. Campinas, SP : Autores Associados, 2001.

FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego.** 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Mimeografado.

HADDAD, Sérgio e XIMENES, Salomão. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos.** In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

JIMENEZ, Susana. A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE): uma crítica para além do conceito democrático In: \_\_\_\_\_. et al. (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos.** Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 15-32.

JIMENEZ, Susana; LIMA, Samantha Macedo. **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista: as indicações para a Educação de Jovens e Adultos.** Fortaleza: Anais I ENITEFH, 2014. Disponível em: <[http://media.wix.com/ugd/2a2587\\_e583b4b8b59f43639bc552c163d4f631.pdf](http://media.wix.com/ugd/2a2587_e583b4b8b59f43639bc552c163d4f631.pdf)>.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3 ed. ver. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

\_\_\_\_\_. **Capital e estado de bem estar: o caráter de classe das políticas.** São Paulo : Instituto Lukács, 2013.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 1. Ed. São Paulo : Expressão Popular, 2008.

LIMA, Marteano Ferreira de. JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social.** Educação em Revista, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 27, n. 02. Ago. 2011. p. 73 – 94

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social,** 2; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.** Tradução de



Carlos Nelson Coutinho. TEMAS. v.4, São Paulo, outubro, 1978.

MACENO, Talvanes Eugênio. O complexo social da educação na reprodução da sociedade: entre a autonomia e a dependência. 2016. 205f. Tese (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2008. Mimeografado.

MAIA, Osterne. Gestão participativa e educação: ensinando a escola a governar? In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos e desdobramentos ideo-políticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital** (tradução de Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx e Engels)

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: José Paulo Neto e Maria Antônia Pacheco. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

\_\_\_\_\_. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010b. (conferir citações de um e outro no texto)

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. ([1866] 1982), **Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões**. Lisboa/Moscou, Editorial "Avante!"/ Edições Progresso. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>> Acesso em: 09/02/2017.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da Educação Básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução Paulo Cezar Castanheira. Boitempo Editorial: São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital** (tradução Isa Tavares). 2. Ed. São Paulo:

Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1.ed.revista. São Paulo: Boitempo, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital.** Tradução Francisco Raul Cornejo *et al.* 2.ed.rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado.** Tradução Maria Izabel Lagoa. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOREIRA, Luciano Acioly Lemos. **A Empregabilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais:** Implicações e Limites Para a Formação Humana, 2005. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005. Mimeografado.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PISTRAK. Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2000.

PONCE, Aníbal, (1898-1938). **Educação e Luta de Classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão. CATELLI JUNIOR, Roberto. HADDAD, Sérgio (Org.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados.** Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos — Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1141>>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 10. ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99)

TAVARES, Maria Augusta. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista:** informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: Cortez, 2004.

TONET, Ivo. A propósito de “Glosas críticas” in: MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010. (p. 7-37)

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital.** 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana.** 2. Ed. – Maceió: ADUFAL, 2013b.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.** Brasília : UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **Marco de Ação de Belém.** Reimpressão. Brasília: UNESCO, 2011.

VENTURI, Gustavo; TORINI, Danilo. **Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil.** Organização Internacional do Trabalho. - Genebra: OIT, 2014. Disponível em: < [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_326892.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_326892.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2017.