

**TALVANES EUGENIO MACENO**

**(IM)POSSIBILIDADES E LIMITES DA  
UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB O  
CAPITAL**

**MACEIÓ, JULHO DE 2005**

**TALVANES EUGENIO MACENO**

**(IM)POSSIBILIDADES E LIMITES DA  
UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB O  
CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro Aguiar Oliveira Cavalcante.  
Co-orientador: Professor Dr Ivo Tonet

**MACEIÓ, JULHO DE 2005**

Talvanes Eugênio Maceno

(IM)POSSIBILIDADES E LIMITES DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB O  
CAPITAL

APROVADA EM 19 DE JULHO DE 2005

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Aguiar Oliveira Cavalcante (UFAL)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Ivo Tonet (UFAL)  
Co-orientador

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Tânia Moura (UFAL)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Susana Vasconcelos Jimenez (UECE)

MACENO, Talvanes Eugênio.

**(im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital. Maceió, 2005.**

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Rebequinha e à Clarice, como sinceras desculpas pelo mundo em que vivemos. Na  
esperança de que como formiguinhas um dia contribuam para a edificação de uma  
comunidade emancipada como nos seus mais ingênuos sonhos infantis.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho os nossos eternos agradecimentos:

Aos meus pais e irmãos que sempre estiveram ao meu lado em todas as caminhadas.

A Rita, por ter segurado a barra da realização deste mestrado.

À professora Maria do Socorro Aguiar Oliveira Cavalcante, pelo exemplo de dignidade pessoal e compromisso moral e profissional que sempre norteou suas posturas; por ter assumido a nossa orientação com a coragem e a dedicação que lhes são peculiares.

Ao professor Ivo Tonet, por sua inestimável contribuição teórica, seja através das suas aulas, de seus textos ou na co-orientação deste trabalho.

À professora Susana Jimenez, pelas sugestões apresentadas no momento da qualificação.

À professora Maria Cristina Soares Paniago, pela pertinente crítica da primeiríssima versão do que viria a ser este texto e por suas aulas acerca do Estado em Marx.

À professora Edna Bertoldo, baluarte de defesa do marxismo no CEDU, pela generosa força e contribuição a nós dedicada.

À professora Conceição Veras por primeiro nos ter apresentado a Lukács e nos livrado de um “marxismo” praticista e religioso.

Aos companheiros Luciano Moreira e Aline Nomeriano pelos estímulos que nos deram ao longo dessa caminhada e pela relação fraterna e cúmplice que estabelecemos nesses últimos anos.

Ao companheiro Marcos Ricardo pela amizade e compartilhamento de idéias e ideais consolidado ao longo de mais de uma década e meia.

Aos amigos, Moab, Enoc, Ranúzia, Diga, Neném, Léo e Joseth pela ajuda e apoio para a realização do nosso mestrado.

À FAPEAL, pela concessão de bolsa de estudo para a realização desta pesquisa.

“A emancipação da sociedade quando à propriedade privada, à servidão, adquire a forma política da *emancipação dos trabalhadores*; não na acepção de que somente está implicada a emancipação dos últimos, mas porque tal emancipação inclui a emancipação da humanidade como totalidade, uma vez que toda a servidão humana se encontra envolvida na relação do trabalhador com a produção e todos os tipos de servidão se manifestam exclusivamente como alterações ou conseqüências da referida relação”. (Marx).

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo apontar os limites e demonstrar a impossibilidade da universalização da educação formal sob o capitalismo. A realização desse fim é perseguida tendo por base uma investigação teórica, de caráter ontológico-filosófico, cuja fundamentação parte dos pressupostos teórico-metodológicos instaurados por Marx e, especialmente, resgatados por Lukács. A educação nasce como uma esfera social particular, a partir do trabalho e como uma mediação para a sua realização. Nas comunidades primitivas, o acesso à produção cultural e espiritual do gênero humano não encontra barreiras socialmente construídas, o que permite a existência de uma autêntica universalização no campo educacional. Entretanto, com o aparecimento da divisão social do trabalho e das classes sociais, o acesso à educação passa a ser desigual. É apenas com o advento do capitalismo que a perspectiva de tornar a educação universal volta à tona. Nesse sentido, busca-se apontar as relações que se estabelecem entre educação e capitalismo, apreendendo a natureza essencial da universalização da educação promovida pelo sistema do capital. Depois de estabelecidas sua origem e função social, a investigação demonstra o caráter extremamente limitador e **formal** da universalização da educação sob o capital. Aponta-se, ainda, a deterioração e barbarização do saber embutidos na universalização da educação no atual contexto da crise estrutural do capital. Conclui-se, que apenas para além do capital é possível instaurar um acesso igualitário ao conteúdo sócio-historicamente produzido e decantado.

**Palavras-chave:** universalização da educação, trabalho, capitalismo, crise estrutural do capital.



## ABSTRACT

This dissertation has objective points the limits and to demonstrate the impossibility of the universalization of the formal education under the capitalism. The accomplishment of that end is pursued tends for base a theoretical investigation, of ontológico-philosophical character, whose foundation leaves of the theoretical-methodological presuppositions established by Marx and, especially, rescued by Lukács. The education is born as a private social sphere, starting from the category *fundante* of the work and as a mediation for her accomplishment. In the primitive communities, the access to the cultural and spiritual production of the mankind doesn't find barriers socially built, what allows the existence of an authentic universalization in the education field. However, with the emergence of the social division of the work and of the social classes, the access to the education passes the unequal being. It is just with the coming of capitalism that the perspective of turning the education universal turn to the surface. In this sense, it is looked for the relationship that settle down between education and promoted by the system of the capital. After having established her origin and social function, the investigation demonstrates the character extremely *limitador* and formal of the universalization of the education under the capital. It is appeared, still, to deterioration and barbarization of the knowledge embedded in the universalization of the education in the current context of the structural crisis of the capital. She end, that just for besides the capital it is possible to establish an equalitarian access partner-historically to the content produced and decanted.

**Key-words:** universalization of the education, work, capitalism, structural crisis of the capital.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
1. Pressupostos teórico-metodológicos	10
2. O problema	18
<b>CAPÍTULO I. GÊNESE E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DA CRÍTICA MARXISTA.</b>	<b>23</b>
1.1 Da educação <i>lato sensu</i> à educação escolar / <i>stricto sensu</i>	39
<b>CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS SOCIEDADES: DA EDUCAÇÃO PRIMITIVA UNIVERSAL À DESIGUALDADE EDUCACIONAL DE CLASSE</b>	<b>42</b>
2.1 A educação na comunidade primitiva e o imperativo da universalização	42
2.2 A educação nos marcos da divisão social do trabalho pré-capitalista e a universalização impraticável	47
2.3 A educação na sociedade capitalista e o impulso à universalização	59
2.3.1 Gênese da universalização sob o capital	59
2.3.2 A relação capitalismo educação	70
<b>CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: A UNIVERSALIZAÇÃO NA ENCRUZILHADA</b>	<b>81</b>
3.1 Trabalho, educação e o problema da alienação	83
3.2 Limites da universalização da educação no capitalismo	90
3.3 <i>Educação para todos</i> : universalizando a educação para o desemprego crônico	99
3.3.1 A crise estrutural do capital na ótica de I. Mészáros: uma digressão necessária	99
3.3.2 A universalização da educação no contexto da crise estrutural do capital	110
3.4 Universalização e emancipação: a educação para além do capital	117
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. Pressupostos teórico-metodológicos

O procedimento metodológico sob o qual se constrói nossa dissertação é aquele instaurado por Marx e resgatado por Lukács, caracterizado pela investigação de cunho dialético e ontológico. É com base no método dialético, entendido não como receituário, mas como fundamentos teóricos que possibilitam ao pesquisador se debruçar sobre o objeto respeitando sua legalidade própria, que nortearmos nosso trabalho.

A nosso ver, o método dialético recuperado por Lukács traz, entre outras, três contribuições que julgamos fundamentais à investigação do nosso objeto, a saber: expõe a **radical historicidade do ser social**, de maneira que nele não há nenhum átomo que não seja histórico, que não seja construção da atividade humana sensível; em segundo lugar, demonstra que o **trabalho, a reprodução da vida material, é a base sobre a qual, em graus cada vez mais elevados de autonomia relativa, se fundamentam as esferas da socialidade**; e por fim, evidencia que todo fenômeno social (cujo fundamento último é o trabalho), por mais singular que seja, se relaciona e interfere na totalidade social, de forma que **só é possível apanhar um objeto de estudo se o apreendermos dentro do complexo que compõe a totalidade**.

Em decorrência, sendo o ser social radicalmente histórico e social, tendo o trabalho como fundamento da socialidade e considerando o mundo dos homens como um complexo de complexos que perfazem uma totalidade orgânica, é possível inferir que a atual sociabilidade, com todos os seus desdobramentos, enquanto uma forma de ser do ser social, pode ser superada.

Para Lukács, a partir de Marx, é no trabalho – entendido como síntese entre teleologia e causalidade, entre prévia-ideação e objetivação, troca orgânica entre homem e natureza, tendo por base as construções histórico-sociais produzidas e legadas pelo ser social em seu conjunto – que encontramos o fundamento de todas as esferas que compõem o ser social. Ao contrário do trabalho, as outras esferas do ser social operam com o ser já constituído, embora seu desenvolvimento represente uma crescente complexificação deste mesmo ser social. O direito, a educação, a política, a arte, enfim, todos esses complexos têm sua gênese com o ser social já constituído. Isto é enfatizado por Lukács,

todas as categorias desta forma de ser [ser social] têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõe o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (1981a, p.4).

Entretanto, isto não configura uma impostação cronológica, mas sim uma priorização ontológica,

Ser ‘fundante’, para Lukács, não significa ser ‘anterior’, vir antes, ou, ainda, possuir um fundamento que não seja a própria processualidade da qual o trabalho é a categoria fundante. Pelo contrário, não pode haver trabalho sem a ‘linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho’; pois, se não houver linguagem, não pode haver conceitos e, sem estes, não há pensamentos e nem sequer teleologia. Por outro lado, sem as relações sociais, como pode haver a linguagem? E, por fim, sem o trabalho não poderia haver nem as relações sociais nem sequer a linguagem. (LESSA, 2000, p. 163)

O próprio Lukács faz essa ressalva,

É claro que a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem, etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto à sua essência, simultaneamente. O que fazemos, é, pois, uma abstração *sui generis*. (LUKÁCS, 1981a, p.5)<sup>1</sup>

Portanto, “ser fundante não significa ser cronologicamente anterior, mas sim ser portador das determinações essenciais do ser social, das determinações ontológicas que consubstanciam o salto da humanidade para fora da natureza” (LESSA, 2002, p. 38). Desse modo não existe nenhuma das esferas citadas acima sem o trabalho. Ele representa o momento fundante do ser social porque efetua o salto ontológico do mundo orgânico para o mundo dos homens. Apenas por seu intermédio pôde um ser meramente biológico tornar-se ser social. Por isso, ele torna-se o fundamento de todos os outros complexos que configuram o ser social, o que não significa a redução desses complexos ao trabalho<sup>2</sup>.

É apenas no interior do trabalho que se evidencia um pôr teleológico. Como demonstra Lukács (1981b, p.13-14), “o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro pôr teleológico como momento efetivo da realidade material”. É nesta condição de momento teleológico do trabalho, enquanto práxis humana, que encontramos o único espaço para afirmar que o homem, enquanto sujeito coletivo, faz a sua história, diferentemente de qualquer outro ser, incapaz de pôr objetos teleologicamente orientados no real.

---

<sup>1</sup> Em relação a linguagem, a que alguns autores atribuem a centralidade do mundo social, Lukács diz que a relação sujeito-objeto operada pelo trabalho estabelece, conseqüentemente, o distanciamento entre o sujeito e o objeto e “essa distância cria imediatamente uma das bases indispensáveis, dotada de vida própria, do ser social dos homens: a linguagem.” (LUKÁCS, 1981a, p. 107-108). A linguagem torna o distanciamento real realizado pelo trabalho em distanciamento formal. Mais uma vez, temos aqui o assentamento do momento ontológico predominante no salto realizado pelo trabalho, entretanto sem desconsiderar a legalidade própria da linguagem e a ação recíproca de retorno exercida entre ela e o trabalho.

<sup>2</sup> Embora as esferas sociais possuam as suas formas de existência assentadas em seus fundamentos ontológicos, o que as remete ao trabalho, “nenhum ato de trabalho em sua singularidade pode exercer todas as funções sociais que, no interior da reprodução de uma dada sociedade, em um dado momento histórico, são requeridas do trabalho em sua totalidade.” (LESSA, 2002 p. 39).

O pôr teleológico não é uma manifestação que ocorre exclusivamente na subjetividade; ela opera na realidade material. Uma posição teleológica só existe na concretude; ela só pode adquirir realidade quando for posta.

Se, como afirmamos acima, no interior do trabalho se manifesta uma posição teleológica que justifica creditar ao homem a construção de sua história, haveria então uma identidade entre sujeito e objeto? Haveria uma história teleologicamente orientada?. Não, porque o trabalho não é apenas uma posição teleológica, mas a síntese entre teleologia e causalidade. A causalidade, posta ou não, não possui uma finalidade, ela é em essência, segundo Lukács (1981a, p. 9), “um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo”. Mesmo quando a causalidade é posta, ou seja, quando ela é objetivação realizada por uma posição teleológica que apreendeu, mediante a consciência, os nexos causais objetivos necessários a esse pôr, transformando a causalidade dada em seu contrário, em uma causalidade posta, mesmo assim, ela continua a ser regida pelo princípio de automovimento sobre si mesmo e não por uma orientação teleológica. Não há, neste caso, qualquer salto ontológico, o fundamento da causalidade continua o mesmo. O acento da teleologia no trabalho, no homem, não implica em identidade sujeito/objeto, nem confere à história uma essência teleológica, embora a atividade humana consciente (por atos de escolha entre alternativas que podem ser constantemente reeditadas e reorientadas) possa ir imprimindo sobre ela uma certa orientação teleológica.

Ao firmar no interior do trabalho, e portanto no homem, a posição teleológica, Marx, seguido por Lukács, confere ao homem a construção da história. A história nada mais é do que a intervenção do homem na objetividade, mediante a práxis social, cujo fundamento ontológico é o trabalho e a intervenção desta objetividade e da ação humana sobre o próprio homem, como diz Marx (2002, p. 148), “*a totalidade do que se chama história mundial é apenas a criação do homem por meio do trabalho humano, manifestação da natureza para o*

homem, ele detém já a prova óbvia e indiscutível de sua autocriação, das suas próprias origens.” (grifos do autor).

Se é verdade que o único *locus* de teleologia é no interior do trabalho, e se o mundo dos homens, a história, é a intervenção do ser social na realidade mediante a práxis social que tem como fundamento o mesmo trabalho, conclui-se, com certa obviedade, que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas transmitidas pelo passado.” (Marx, 1986, p.17).

Em decorrência, o homem atua sobre um legado herdado e sobre uma objetividade posta ou dada, que opera, como já foi dito, como “um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo” e sobre a qual ele deve fazer as escolhas possíveis. Essa condição dos limites impostos ao devir do homem é ineliminável. Ele sempre terá que agir a partir de certos “determinismos” que condicionam suas alternativas. A sua possibilidade de escolha será sempre do tipo **se...então**.

Outro aspecto fundamental da dialética marxista é a questão da **totalidade**. Para ela, os aspectos já mencionados, da radical historicidade do ser social e do primado da economia sobre as outras esferas sociais, são processados numa totalidade que articula, em um todo orgânico, várias dimensões do ser social. Aliás, Lukács, em contraposição ao *marxismo vulgar* e à ciência burguesa, a considerava como característica essencial do marxismo ortodoxo.

Não é o predomínio de motivos econômicos na explicitação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova. (LUKÁCS, 2003, p.105)

Se a realidade se apresenta enquanto uma totalidade articulada cujo fundamento é o trabalho, apenas quando se estuda o complexo maturado a partir de sua essência, buscando reencontrar idealmente o processo da gênese é que cada uma das partes constitutivas do processo de amadurecimento do objeto pode ser explicada. Dessa forma, a totalidade é reconstituída, permitindo o verdadeiro conhecimento das partes. Só nessas circunstâncias é que o conhecimento científico de um objeto é possível, quando ele é remetido à totalidade, “a totalidade é a única via da compreensão. Explicar è reencontrar a totalidade.” (CHASIN, s/d.a, p. 142).

A totalidade só pode ser alcançada por meio do método histórico-genético. Empreender uma abordagem histórico-genética ao objeto social é procurar as suas determinações mais profundas, condições necessárias para compreensão das formas de ser desse objeto na totalidade social. Para Chasin (s/d.a p. 135), quando Marx faz a afirmação de que “conhecemos apenas uma única ciência a ciência da história”, subjaz o entendimento de que toda a ciência deve proceder de acordo com o método histórico-genético, ou seja, buscar na forma plena, em seu processo formativo e no seu devir, a essência do objeto social.

**A centralidade da objetividade** é outra marca indelével do marxismo. Para Marx, a ciência tem sua origem na realidade material concreta, ou seja, quem rege a ciência é o objeto e não a subjetividade. Entre a subjetividade e a objetividade há uma determinação recíproca. A objetividade social é subjetividade objetivada, mas é no contexto histórico objetivo que nascem as subjetividades. Não são as subjetividades que criam a efetividade, mas a efetividade, que explica as ideias. Por isso, a verdade só pode ser buscada no objeto, é na objetividade que se encontra o critério de verdade, como diz Chasin (s/d.a, p.118), “a verdade é, pois, poder de efetivação. O critério de verdade objetiva é questão da efetivação”, Marx deixa isso claro na II Tese *Ad Feuerbach*,



A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é retórica mas prática. É na *praxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a ceterioridade de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não efetividade do pensamento-isolado da *praxis* – é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1978, p. 51)

Se a verdade está no objeto, a única forma de trazer a materialidade para cabeça é através da abstração, de acordo com Chasin (1995, p. 419), “é, então, com essa aludida capacidade mental de escavar e garimpar as coisas que o sujeito opera cognitivamente”. Entretanto, e isso é importante, essa operação não significa a substituição da lógica imanente do objeto por um construto intelectual do sujeito. Abstração aqui, significa a reprodução das leis inerentes à objetividade social na consciência humana. Não é o sujeito quem constrói a legalidade do objeto, mas, pelo contrário, é o objeto que faz derivar na subjetividade as suas leis imanes. Mais uma vez, a regência é do objeto.

Ao obedecer à lógica do objeto, é ele quem nos mostrará qual caminho e qual método seguir, e não o oposto. O método na ciência, em que pese sua importância, não é garantia de acesso ao saber verdadeiro, nem tão pouco é um receituário que possa servir a todos os objetos. Alcançar a verdade do objeto depende do seu amadurecimento enquanto complexo do ser e da perspectiva de classe sob a qual se coloca o observador. Para ser mais preciso,

a conjunção cognitiva ideal depende do encontro entre um sujeito plasmado em *posição* adequada à objetivação científica, ou seja, portador de *ótica* social em condição subjetiva de isenção, e de um objeto desenvolvido, isto é, perfilado na *energía* de seu complexo categorial estruturalmente arrematado. (CHASIN, 1995, p. 419, grifos do autor).

Chasin (s/d.a, p.128, 131, 136-137 e 1995, p. 515-517), apoiando-se em alguns textos marxianos<sup>3</sup>, afirma que para Marx não há nenhum caminho rigoroso estabelecido a priori que leve ao conhecimento científico. A ciência é o próprio caminho para a ciência e seu único pressuposto é a efetividade, na qual está encerrada a verdade; “ciência não é aplicar um método, mas é descobrir o segredo do objeto.” Por isso, o método marxiano não pressupõe nenhum caminho a priori. O percurso metodológico é regido pelo objeto; é ele quem deve guiar os rumos da pesquisa. “Se houvesse um método para o segredo, todos os segredos seriam esclarecidos facilmente” (s/d, p. 135).

Exposto sumariamente o conjunto de pressupostos teórico-metodológicos que nos serviram de base, salientamos que nossa dissertação consiste numa pesquisa teórica, que busca apreender o problema da universalização da educação formal a partir da investigação da sua gênese ontológica e da sua função social. A abordagem desenvolvida aqui pretende focalizar o fenômeno da universalização da educação formal em íntima relação com o conjunto da totalidade social.

Além dos fundamentos teóricos já apresentados, para realização da tarefa a que nos propomos, tornou-se necessário também, recorrer a um conjunto de categorias importantes para a análise do nosso objeto, tais como **educação, educação em sentido lato, educação em sentido estrito, educação formal, reprodução social, crise estrutural do capital, universalização da educação, emancipação humana.**

Entre os autores utilizados como fundamentação para a nossa investigação destacam-se, Marx, Lukács, Leontiev, Mészáros, Childe, Ponce, Manacorda, Saviani e Ivo Tonet. Este último em sua tese de doutoramento, intitulada **educação, cidadania e emancipação humana**, demonstra a limitação intrínseca da cidadania e da concepção de educação cidadã,

---

<sup>3</sup> Prefácios das 1.<sup>as</sup> edições alemã e francesa de O capital, posfácio da 2.<sup>a</sup> edição alemã e a Introdução à crítica da economia política (introdução de 1857).

como forma superior de liberdade. Embora entre esses autores, com os quais nós nos referenciamos, haja uma diversidade de área de conhecimento, todos eles situam-se no campo do marxismo, o que não significa dizer que tenham a mesma orientação filosófica no seio dessa corrente do pensamento.

O elenco desses autores não se deu por uma simples escolha aleatória, nem a sua reunião, por ocasião dessa pesquisa, tem em vista a demonstração de alguma erudição intelectual. Em verdade, a amplitude e a profundidade das problemáticas trabalhadas por eles vão muito além do que pretendemos aqui. Quem conferiu unidade a esse referencial, e quem permitiu colher neles o necessário para o abarcamento da universalização da educação foi a regência do nosso objeto sobre o desenvolvimento da pesquisa. Em outras palavras, o objeto em questão, a partir do ponto de vista de classe e da perspectiva teórico-metodológica sob a qual nos colocamos, encontrou suas respostas, nesse trabalho, exigindo que utilizássemos o referencial que aqui utilizamos.

## **2. O problema**

O presente trabalho tem por objetivo se contrapor às teses que considera possível a realização da universalização plena da educação sob o capital, apontando os seus limites intrínsecos e diferenciado-a do acesso irrestrito à produção do gênero humano, existente em uma comunidade emancipada. A crença na possibilidade de se universalizar a educação está presente, com importantes variações, tanto na consciência daqueles que vêm a luta democrática como a via de acesso ao socialismo, quanto nas ações desenvolvidas pelo Banco Mundial para o terceiro mundo. Ao longo do período de ascensão do capital, quando a sua expansão garantia a elevação do patamar de civilização da humanidade, a conquista da

universalidade na educação parecia ser uma coisa praticável. De fato, aos olhos dos menos críticos, as realizações postas em prática no campo da educação, sobretudo nos países do chamado *Welfare State*, davam a munição necessária para que os apologetas do capitalismo se armassem para o discurso da universalização da educação.

Entretanto, hoje, quando está enterrada qualquer possibilidade de reedição do Estado de Bem-Estar Social, a crença na realização da universalização está mais presente do que nunca. Na contra-mão dos ensinamentos da história e com os olhos vendados para enxergar a deterioração que se processa em todos os campos da atividade humana, vários autores ainda crêem na instauração da universalização plena da educação sob o capital. É justamente no sentido de averiguar as possibilidades e limites existentes na contraditória universalidade da educação no capital que se dirige este trabalho.

A universalização objeto desta pesquisa é concebida como o processo de expansão e ampliação do acesso à educação em sentido estrito ou formal, nomeadamente na modalidade escolar. Buscamos apontar as contradições que permeiam esse processo sob o regime do capital e verificar as suas condições de realizabilidade. Entretanto, entendemos, dados os pressupostos teóricos aos quais nos reportamos, que os limites da universalização da educação sob o capital só podem se apreendidos mediante uma abordagem genético-ontológica. Neste sentido, a pesquisa parte da gênese ontológica e da função social da educação. A nosso ver, a apreensão do nosso objeto não pode ser correta sem a compreensão da natureza essencial que possui a esfera educacional. O mesmo procedimento teórico-metodológico é utilizado na localização da origem genética do fenômeno da universalização da educação ao longo do processo histórico.

Entendemos que a origem da universalização da educação tem seu fundamento na reprodução social, vale dizer, na economia. Ou seja, as necessidades surgidas para a manutenção da reprodução material e espiritual dos indivíduos sob uma determinada forma de

sociabilidade, exigiram a universalização da educação formal. Assim, o impulso à universalização não nasceu na consciência e nos ideais daqueles que a empunharam. Sendo, também, essas expressões, frutos da determinação da realidade objetiva. Desse modo, qualquer possibilidade de efetivação só pode ser investigada a partir da materialidade social.

Localizamos no capitalismo a origem e a função social da educação. O regime do capital é o único modo de produção que coloca como problema a questão da universalização da educação. Contudo, contraditoriamente, o capital impõe limites à sua concretização, o que revela um aspecto extremamente antinômico entre o impulso à universalização da educação e o refreamento à sua efetivação substantiva. Com efeito, essa antinomia nos mostra que as possibilidades ou impossibilidades da realização da universalidade são intrínsecas ao próprio caráter da universalização proposta pelo capital.

Numa direção oposta aos autores que partem da política para explicar as possibilidades da universalização da educação, partimos da economia, da centralidade das relações estabelecidas na reprodução material. Com isso não estamos negando a importância da política, mas centrando-a no seu lugar. Para nós, qualquer mudança estrutural na esfera da educação só pode ocorrer plenamente se a objetividade social oferecer essa condição. Neste sentido, não é na política que encontraremos as respostas sobre a possibilidade ou impossibilidade de efetivação plena da universalização da educação sob o capital. Por isso, ao tomarmos como objeto os limites e impossibilidades da universalização da educação sob o capital, privilegamos o processo genético-ontológico de constituição do capitalismo. Ao colocarmos em evidência o momento econômico em detrimento da explicação jurídico-política dos fenômenos sociais, estamos enquadrando a política no seu elemento fundante, que são as relações econômicas ou, em última instância, o trabalho. Dessa forma nos é possível reconstituir a totalidade.

Pensamos que desfazer ilusões é um primeiro passo para se conhecer a realidade. Acreditar (sem levar em conta os elementos de análise já expostos nesta introdução) no fortalecimento e ampliação dos espaços democráticos como suficientes para a realização plena do homem, pode resultar em graves erros de táticas, se não levarmos em conta a *possibilidade* de sua concretização histórica.

A categoria do *possível*, de acordo com Tonet (2003a, p. 44), “é freqüentemente utilizada para justificar objetivos que demonstrem uma viabilidade imediata, opondo-se, assim, a objetivos julgados de difícil ou impossível obtenção”. Nesse sentido, ainda segundo Tonet (p.44-45) a apreensão errônea dessa categoria aristotélica, pode levar e tem levado, a se tomar o caminho da viabilidade imediata, buscando-se com isso um fim que, ao nível da aparência mostra-se possível, mas que pode ser na verdade irrealizável.

Portanto, apontar as impossibilidades e limites de se conseguir, nos marcos do capitalismo, uma plena universalização da educação, descobrir os limites embutidos nas propostas que se colocam sob o seu emblema significa contribuir para desvelar a realidade a fim de que se possam traçar estratégias que, embora não permitam vislumbrar um fim imediato, sejam realizáveis.

Considerando que as análises a respeito da universalização da educação, em sua maioria, carecem de uma abordagem genético-ontológica, acreditamos que a nossa investigação se constitui como uma contribuição para o preenchimento dessa lacuna.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo tratamos da gênese e função social da educação na reprodução do ser social, na ótica da perspectiva marxista-ontológica. A partir das contribuições de Lukács, Leontiev e Tonet, procuramos apreender a natureza essencial da educação. Demonstramos, com esses autores, que a educação nasce em íntima relação com o trabalho, como uma necessidade para a reprodução social.

O capítulo II está separado em três momentos, neles buscamos responder como a educação nasce universalizada e se torna desigual. No primeiro momento, utilizando-nos da produção de Childe, Ponce e Manacorda, mostramos a igualdade educacional presente nas comunidades primitivas e o papel exercido pela educação nessas formas de socialidade, mostrando que ela já nasce com função social própria e distinta do trabalho. No segundo momento (tendo como fundamento os mesmos autores anteriormente citados), demonstramos a impraticabilidade da universalização nas sociedades de classe anteriores ao capitalismo. No terceiro e último momento, localizamos a gênese do impulso à universalidade no capitalismo e apontamos as mediações que a universalização da educação exerce no regime do capital.

No terceiro e último capítulo, tratamos das contradições da universalização da educação sob o capitalismo. No primeiro item, expomos, a partir de Marx, o problema da alienação capitalista e a sua relação com a universalização da educação. No item II, mostramos os limites intrínsecos à universalização da educação sob o capital. No terceiro tópico, referenciando-nos em Mészáros, respondemos ao problema da universalização da educação no contexto da crise estrutural do capital. Por fim, no último item, apontamos a diferenciação entre a universalização da educação no capitalismo e a educação para além do capital.

## **CAPÍTULO I. GÊNESE E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DA CRÍTICA MARXISTA.**

A pesquisa, para dar conta do nosso problema, se desenvolve privilegiando em alguns momentos a análise histórico-concreta e em outros momentos a análise filosófico-ontológica. Entendemos que é necessário primeiramente explicitarmos a natureza essencial da educação, sua gênese e função social essencial, para enfim, conhecer a forma particular que ela assume em dado momento histórico e a gênese do processo de sua universalização. Por isso, para compreender as impossibilidades e os limites da universalização da educação no atual momento histórico, consideramos necessário ter claro o que é a educação em sua determinação mais essencial.

A universalização objeto desta pesquisa refere-se ao processo histórico de expansão e ampliação do acesso à educação em sentido estrito ou formal. Entendemos que a educação em geral engloba duas dimensões distintas, embora interpenetradas, a *lato sensu* e a *stricto sensu*<sup>4</sup>. A educação em sentido lato se refere à transmissão de conhecimentos e valores, necessários à reprodução social, e ocorre sem sistematicidade. Nesse sentido, diz respeito a todo o processo de socialização do saber produzido que ocorre independente de uma ação sistematizada. Este tipo de educação é característico das comunidades primitivas (apesar de permear todos os modos de produção e, portanto, ser uma condição ineliminável da reprodução do ser social), especialmente onde a esfera da educação possui um baixo grau de autonomia relativa. A educação em sentido estrito, ao contrário, caracteriza-se por ser uma atividade que possui um alto grau de sistematicidade.

---

<sup>4</sup> Usaremos, no decorrer do texto, educação em sentido lato como sinônimo de educação *lato sensu* e educação em sentido estrito como sinônimo de educação *stricto sensu*.



Se o conjunto de conhecimentos necessários à existência do indivíduo e à reprodução social como um todo, não é dado biologicamente, então o homem deve produzi-los e transmiti-los, de tal modo que a educação é puramente social. Isto significa que tanto a educação em sentido lato quanto em sentido estrito são práxis sociais. Ambas as modalidades são postas por intermédio da consciência (ainda que não seja a consciência de ter consciência), e por isso estão situadas no campo denominado por Lukács de teleologia secundária, a qual explicaremos mais adiante.

Pelo trabalho, para o qual a educação é uma mediação, os homens põem, de modo teleologicamente orientado, entes novos na realidade efetiva. Contudo, essa orientação teleológica cessa após os objetos serem postos. Ela só existe no momento do ato de trabalho. Depois dele ser objetivado, são necessárias outras intervenções para conferir ao objeto novos momentos de teleologia.

Fora do trabalho, fora da práxis social, não existe nada que seja teleologicamente orientado. Todos os entes postos, seja pelo mundo natural, seja pelo intercâmbio homem natureza, estão submetidos à causalidade, ou seja, são governados por leis causais que independem de vontade ou de fim. Mesmo as objetivações fruto da atividade humana, ao serem inseridas na efetividade passam a ser regidas pelo princípio de “automovimento que repousa sobre si mesmo”. Dessa forma, estarão sujeitas às mesmas leis causais cegas que guiam a realidade objetiva.

Lukács chama, na esteira de Engels, de *segunda natureza* o princípio de causalidade, de “automovimento que repousa sobre si mesmo”, que rege o mundo posto pelos homens. Segunda natureza, pois não se refere ao mundo natural, mas ao mundo social.

Percebe-se que, apesar de guiar-se espontaneamente, a objetividade social é produzida a partir da ação teleológica do homem. Mediante a ação do trabalho e das suas mediações é que o homem pode apropriar-se dela e imprimir-lhe cada vez mais sua vontade,

agindo para com ela da mesma maneira que age em relação à “natureza primeira”. Nesse sentido é que Lukács afirma,

Certamente os processos, as situações, etc. (*sic*) sociais são, em última análise, produtos de decisões alternativas dos homens, mas não se deve esquecer que eles só adquirem importância social quando põem em funcionamento séries causais que se movem mais ou menos independentemente das intenções de quem lhes deu origem, de acordo com leis específicas imanentes a elas. Por isso, o homem que age praticamente na sociedade encontra diante de si uma segunda natureza, em relação à qual, se quiser manejá-la com sucesso, deve comportar-se da mesma forma que com relação à primeira, ou seja, deve procurar transformar o curso dos acontecimentos, que é independente da sua consciência, num fato posto por ele, deve, depois de ter-lhe conhecido a essência, imprimir-lhe a marca da sua vontade. (LUKÁCS, 1981a, p.137-138)

Segundo Lukács, a educação em sentido lato é “freqüentemente espontânea” (1981b, p, xxiv). Entretanto, isso não significa, em nenhum momento, a ausência da práxis humana. A espontaneidade referida por Lukács, diz respeito às apropriações do patrimônio histórico socialmente produzido, que estão disseminadas no tecido social e que constituem práticas que assumem uma segunda natureza, mas que em determinação última são produzidas por posições teleológicas.

Evidentemente, o desenvolvimento da educação em geral, enquanto esfera do ser social, que vai da educação *lato sensu* à educação *stricto sensu*, corresponde às necessidades da complexificação do ser social. O predomínio da dimensão *lato sensu* ou *stricto sensu*, é apenas a forma assumida pela educação em determinado momento histórico-concreto, mas tanto uma quanto a outra possuem a mesma natureza essencial e a mesma função social no seio da reprodução social.

A educação é um processo social e, por isso, somente ocorre entre os homens. Assim como outras esferas que compõem o ser social, a exemplo da linguagem, do direito e da política, ela é um fenômeno exclusivo do reino dos homens. Desse modo, sua gênese apenas

pode ser encontrada no processo de constituição do ser social. Como todo complexo social, a educação surgiu para dar respostas às necessidades da socialidade humana. É justamente a explicitação dessa natureza e função da educação, em sua determinação mais profunda, que buscaremos perseguir neste momento inicial, pois, entendemos que para tratar de universalização da educação é preciso ter claro, antes, o que ela é, qual sua função social e como ela surge. Só a partir dessa sedimentação necessária é que poderemos apreender a forma particular como se apresenta o fenômeno da educação na atual sociabilidade.

Embora a educação seja uma processualidade existente desde o surgimento do homem, quando se fala em educação quase sempre se pensa em educação escolar. A nosso ver, essa é uma forma particular assumida pela educação em um momento histórico específico, que não altera em nada a natureza essencial da educação, pelo contrário, o surgimento da educação escolar atua no sentido de, diante das exigências postas pela realidade, melhor corresponder à natureza da educação em geral. Contudo, neste item não estaremos falando de uma forma específica de educação, ou seja, não se trata, ainda, de abordar a educação a partir do caráter particular que ela assume no plano histórico-concreto em determinadas formações sociais. A abordagem do fenômeno da educação se fará, neste momento, num plano ontológico.

De acordo com Lukács, o trabalho é o modelo de toda a práxis social. Nele, em sua forma mais simples, “já estão contidos *in nuce*, nos seus traços mais gerais, mas também mais decisivos, problemas que em estágios superiores do desenvolvimento humano se apresentam de forma mais generalizada, desmaterializada, sutil e abstrata.” (LUKÁCS, 1981a, p. 52). Um dos elementos que estão presentes *in nuce* no trabalho mais primitivo, mas que só tem seu desenvolvimento relativamente autônomo a partir do amadurecimento da divisão social do trabalho, é o que Lukács denominou de teleologia secundária.

Nas sociabilidades mais complexas, as posições teleológicas têm como mediação e como objeto, entes mais sociais do que naturais. Neste sentido, passam a ter um peso maior as teleologias secundárias, ou seja, posições teleológicas que não objetivam transformar diretamente a natureza, e sim influenciar outras posições teleológicas. Para o filósofo húngaro, as posições teleológicas podem ser primárias, cujo objetivo é transformar objetos naturais em finalidades humanas, e por isso, se constituem como relação homem-natureza, e secundárias, que atuam sobre a consciência dos homens, no sentido de influí-los a posições desejadas. Neste último caso, a teleologia se processa na relação homem-homem.

Quando afirmamos que o homem, por meio do trabalho, constrói a realidade social, significa dizer que o homem também se constrói. Neste sentido, a práxis humana não atua apenas sobre o mundo externo ao sujeito, mas também sobre o próprio sujeito. Ou seja, o processo de construção social é um processo de autoconstrução do homem. É exatamente na objetivação de posições de teleologias secundárias, que têm sua gênese no processo de trabalho, que se evidencia a amplitude da autoconstrução humana.

Em que pese o elevado grau de autonomia conquistado pelos complexos sociais que Lukács denominou de posições teleológicas secundárias, essas atividades, tais como a arte, o conhecimento e a educação, surgiram, em sentido ontológico, como meios para a realização do trabalho. O distanciamento relativo das esferas sociais não econômicas, e portanto secundárias, em relação ao trabalho, conquistado com o alto grau de socialização do trabalho, adquirido, sobretudo, com o capitalismo, produziu uma aparente independência ontológica delas em relação ao trabalho.

De fato, a complexificação da sociabilidade expressa no elevado grau de divisão social do trabalho, possibilitou, com isso, o surgimento de uma série de atividades não produtivas, sem nenhuma ligação mecânica com a produção material da sociedade. Esse processo, evidenciado no fato de que cada vez menos trabalhadores produtivos “sustentam”

mais trabalhadores não produtivos, todavia, não elimina o primado ontológico do trabalho sobre as outras esferas sociais. Todas as esferas que compõem o ser social possuem uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho<sup>5</sup>.

Lukács vai demonstrar porque atividades como a educação, o conhecimento, a arte e a linguagem têm no âmbito do trabalho a sua gênese social. O fenômeno das posições teleológicas secundárias não é um fenômeno que tem uma origem fantasmagórica. O filósofo húngaro demonstra como, mesmo na forma mais elementar de trabalho, a exigência de posições teleológicas não primárias já estava presente. Referindo-se às posições teleológicas secundárias diz Lukács,

Este problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, e 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 posição teleológica, na qual o fim posto é imediatamente finalidade de outras pessoas, já pode existir em estágios muito iniciais. (1981a, p. 52-53).

A educação é uma das atividades que atuam sobre a subjetividade, visando influenciar os indivíduos a agirem de formas determinadas, e que têm sua origem no momento em que surge o trabalho. Dessa forma, a educação compõe o conjunto das esferas sociais que Lukács denomina de teleologias secundárias e que efetuam a mediação entre homem e sociedade. Ela nasce enquanto posição teleológica secundária. A partir daí vai-se constituindo enquanto complexo particular relativamente autônomo, mas que tem sua gênese e determinação mais essencial no trabalho. Apesar de ter como fundamento o trabalho, a educação não se confunde com ele. Uma vez que, a essência e a função social da educação se

---

<sup>5</sup> Ainda que tenham no trabalho o seu fundamento ontológico, as esferas do ser social possuem em relação a ele uma **autonomia relativa**. Não é possível, após o desenvolvimento da explicitação do ser social, reduzir ao trabalho, todas as dimensões que dele se originam. As dimensões sociais possuem “Natureza e funções específicas que só poderiam cumprir se tivessem uma autonomia (sempre relativa) com relação à matriz que lhe deu origem.” (TONET, 2003, p.16).

dirigem à consciência do homem e não à ação sobre a natureza, como se depreende do trabalho em sentido ontológico.

Assim sendo, a esfera da educação é uma peculiaridade do mundo dos homens; é apenas nele que se confere a existência de um processo educativo. Segundo Lukács (1981b, p. xxii) na educação dos homens “o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que apresentar-se-ão (*sic*) mais tarde nas suas vidas”.

Essa capacidade de dotar o homem de um arsenal que lhe permita enfrentar ocorrências imprevisíveis, representa uma ampliação constante do salto ontológico que permitiu o surgimento do ser social.

Ao contrário do que ocorre entre os animais, onde o conjunto de informações necessárias à sua interação com o meio, transmitido aos filhotes, “se reduz a fazê-los aprender de uma vez para sempre, ao nível da habilidade requerida pela espécie, determinados comportamentos que, pelas suas vidas, permanecerão constantemente indispensáveis.” (LUKÁCS, 1981b, p. xxii), no homem a educação não é mera extensão de suas capacidades geneticamente herdadas. No animal, aquilo que ele aprende para sua sobrevivência imediata, já aparece inscrito em seu código genético. Quando ocorre algum “aprendizado” comportamental, ele é limitado pela herança biologicamente herdada. No homem, de modo oposto, essa herança biológica serve de base para seu desenvolvimento social ulterior. O “conhecimento” obtido por ações externas ao animal não é transmitido socialmente à espécie. Apenas no homem o processo educativo se dá para além das determinações biológicas.

Para garantir a sobrevivência da espécie humana, os homens devem tornar aptas as gerações que os sucedem, num procedimento contínuo de apropriação e transmissão, que não se inscreve no âmbito da processualidade genético-biológica. De acordo com Leontiev “este processo deve *sempre* ocorrer sem que (*sic*) a transmissão dos resultados do desenvolvimento

sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente a continuidade do processo histórico” (s/d, p. 291, grifos do autor).

Desse modo, a existência humana é indissociável da educação. Quando o trabalho funda o homem, junto com ele é fundada a educação como necessidade inexorável para a realização do trabalho. Mesmo nas formas de organização social mais simples, onde predominam as posições teleológicas que visam transformar diretamente a natureza, a educação comparece como condição imprescindível para, em última instância, garantir a realização do trabalho.

Podemos ver, com o grau de reflexão alcançado até aqui, que a educação surgiu como uma exigência do trabalho, na medida em que este necessita submeter o modo anárquico e instintivo de relação com o mundo, presente na esfera animal, por um modo social de relação. Nesse sentido, desde o surgimento do primeiro ato de trabalho, há a necessidade de infundir nos homens formas de reagir com o mundo natural e social que sejam favoráveis à reprodução social matrizada por ele. Esta tarefa não é realizada exclusivamente pela educação. A fala, a arte, a religião e outras esferas sociais também atuam nessa mesma direção. O que caracteriza a educação é que ela é o instrumento privilegiado para conservar e transmitir o patrimônio imaterial alcançado, a fim de assegurar que os homens vivam de modo socialmente desejado.

Desde as formas mais elementares de comunidades humanas às mais complexas, o homem só pode ser parte delas a partir da incorporação do patrimônio produzido sócio-historicamente pela humanidade. O papel de mediadora entre o homem e o seu patrimônio, entre o indivíduo e a sociedade, entre o indivíduo e o gênero, é a função social da educação.

Vejamos isso mais concretamente. De acordo com Leontiev (s/d, p. 280-281), na história do homem, aproximadamente até o surgimento do *homo sapiens*, o desenvolvimento humano esteve bastante imbricado com a sua evolução biológica. De modo reciprocamente

determinado, às mudanças na estrutura orgânico-genética, correspondiam, ao mesmo tempo, evoluções sociais ocorridas na vida humana. Nesse sentido, a hereditariedade, continuava sendo uma via privilegiada de transmissão da evolução. Nela, nesse momento inicial, se inscreviam as aquisições humanas que moldavam a anatomia do homem.

A “viragem” ocorre com o aparecimento do *homo sapiens*. Desse momento em diante, todo o processo histórico de aquisições e realizações humanas não será mais acompanhado de transformações genético-evolutivas. Isto quer dizer que, a fixação das aquisições da espécie humana não mais se fará pela hereditariedade biológica. Se ela não será realizada pela transmissão genética, por qual mediação, então, se processará? É o próprio Leontiev (id, p. 283) que lança a pergunta e a responde: através da cultura material e intelectual. Em outras palavras, é na objetivação do mundo social que se fixa toda aquisição realizada historicamente pelos homens. O patrimônio construído histórico-socialmente não está inscrito na herança biologicamente herdada, mas na cultura objetivada.

Essa descoberta nos coloca outro problema. De um lado, a herança genética, em si, é incapaz de dotar o homem do instrumental social necessário para apreensão do patrimônio sócio-historicamente produzido. De outro lado, a existência das aquisições humanas materialmente consubstanciadas na cultura e o seu confronto com qualquer geração nascente – qualquer que seja a época –, não é capaz, por si só, de garantir a transmissão dessa fixação do patrimônio humano. O que queremos dizer é que, entre o indivíduo e a riqueza material e intelectual socialmente decantada, se põe uma série de mediações, sem as quais não é possível o sujeito tornar-se parte integrante do gênero humano.

A apreensão pelo indivíduo da riqueza sócio-historicamente produzida pelo gênero – ao contrário dos animais – só pode dar-se de modo ativo. É o que afirma Leontiev (ibid, p 286), “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua



forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.” Continuando, o psicólogo russo diz,

A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana. (ibid, p. 288, grifos do autor).

Como já dissemos anteriormente, a herança biológica, em si, é impotente para fazer do homem individual um ser que reconheça e viva como um ser genérico integrante da espécie humana. Realizar isso implica, entre outras coisas, que o indivíduo amolde sua estrutura biológica às legalidades socialmente postas existentes no mundo dos homens, criando e desenvolvendo “novas aptidões” e novas “funções psíquicas”. Enfim, no homem, o processo de tornar-se parte integrante do gênero é um processo ativo. Cada indivíduo singular deve tornar seu o patrimônio legado pelas gerações que o antecederam. Esta é a única via para construção do sujeito enquanto ser genérico. A esse respeito, mais uma vez, muito bem se expressa Leontiev,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (ibid, p. 301)

Entretanto, a aquisição da produção material e intelectual desenvolvida e conservada histórico-socialmente não é um processo individual, mas sim social. Ou seja, nenhum

indivíduo é capaz de realizar a apropriação em questão sem as mediações da socialidade.

Referindo-se a essa questão, diz Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (ibid, p. 290)

Nisto consiste a especificidade da educação. Ela é uma mediação privilegiada entre o indivíduo e o gênero, ambos em contínua construção. É uma necessidade social para a constituição do indivíduo.

Mas, o papel de mediação homem-sociedade exercido pela educação, como nos aponta Tonet, é desempenhado em dois pólos, o pólo do indivíduo e o pólo do gênero. Como já apontamos, “no que toca ao indivíduo, ela é uma necessidade imprescindível para sua configuração como membro do gênero humano [como homem mesmo] e não apenas como integrante da espécie [como homem apenas em seu sentido biológico]” (2001, p. 137). Essa é uma determinação essencial que configura a reprodução do ser social. Isto é, qualquer que seja a forma de sociabilidade, de classes ou não, não é possível o homem realizar-se, enquanto indivíduo social, sem o acesso ao patrimônio do gênero humano. É esse o significado da citação lukacsiana referida anteriormente, “na educação do homem (...) o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que apresentar-se-ão (*sic*) mais tarde nas suas vidas” (LUKÁCS, 1981b, p. xxii). Ou seja, a educação visa dotar os homens de um instrumental que os habilite a viver socialmente, pois, “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade

humana” (LEONTIEV, p. 285). Para isso eles devem conhecer, saber os valores e regras da sociedade, bem como devem ter acesso ao saber necessário ao desempenho das funções que exercerão na sociedade.

Nesse sentido, o conceito de educação defendido por Saviani representa, com alta precisão, essa propriedade da educação enquanto “mediação para a construção do indivíduo como ser social”. Diz ele,

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descobertas das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (2003, p.13).

Contudo, na esteira de Lukács, ponderadamente, ressalva Tonet,

a constituição do indivíduo como membro do gênero humano é indissociável da reprodução deste último. Mais ainda: a reprodução do gênero é sempre o momento predominante no processo de reprodução do ser social. No caso da educação, isto significa que a configuração genérica do indivíduo estará sob a regência da reprodução da totalidade social. [...] Depreende-se disto que a autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano é um processo subordinado à reprodução mais ampla da totalidade social. (2001, p. 139).

Assim, a educação, **a produção direta e intencional da humanidade em cada indivíduo singular**, a mediação entre indivíduo e gênero, não se processa voluntariamente, pois está condicionada à reprodução social. O pólo do indivíduo e o pólo do gênero são integrantes do mesmo processo de reprodução social e por isso não se constituem enquanto momentos separados um do outro. Entretanto, embora imbricados e embora sejam ambos determinantes, a reprodução do gênero é o momento predominante dessa relação.

No que se refere à educação, os conteúdos e os meios para **produzir a humanidade em cada indivíduo singular**, são definidos pela reprodução da totalidade social, cuja matriz é econômica. Isto ocorre mesmo que aos olhos dos sujeitos históricos lhes pareça que eles estão livremente determinando a dinâmica da educação. De fato, no plano histórico concreto, **aparentemente** a educação, especialmente a formal, é definida pelos indivíduos. Entretanto, apenas ao nível da aparência, pois na essência, a reprodução da sociedade impõe de antemão os limites e possibilidades de atuação da educação.

Esse caráter “reprodutivista” da educação é reafirmado por Lukács (1981b, p. xxiv), “a problemática da educação reenvia à questão sobre a qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado.” Ora, para que a humanidade possa prosseguir sua marcha de existência é necessária a contínua transmissão dos conteúdos acumulados pelas gerações anteriores; é preciso dotar o homem de um arsenal de valores, crenças e conhecimentos efetivos que lhes permita se identificar enquanto elo da reprodução da sociedade. As gerações que antecedem as subseqüentes se encarregam de produzir o gênero em cada indivíduo singular, em consonância com a forma assumida pela totalidade social em cada momento histórico-concreto. Isto quer dizer que os valores, crenças e conteúdos característicos dessa sociabilidade concreta serão os que presidirão a construção do indivíduo via educação. Assim como a educação não podia, na sociedade feudal, deixar de preparar os homens para serem servos e nobres, sob pena de não estar preparando os homens para as necessidades da sociedade, não é possível à educação sob o capitalismo, não preparar burgueses e trabalhadores. Seja qual for a forma de sociabilidade, a educação terá sempre a função de mediação para a reprodução social e, nesse sentido, estará cumprindo um papel imprescindível para a continuidade do ser social.

Evidentemente, em uma sociedade de classes, o caráter conservador da educação assume uma valoração negativa, porém, ao mediar a reprodução da sociedade, a educação não está desempenhando, exclusivamente, uma função conservadora, no sentido comumente utilizado. O próprio Lukács chama a atenção para isso na continuação da citação do parágrafo anterior, ao dizer,

Ora, este propósito [conservador da educação] se realiza sempre – em parte – e **isto contribui para manter a continuidade na transformação da reprodução do ser social**; mas ele a longo prazo fracassa – ainda uma vez, como sempre, parcialmente -, e isto é o reflexo psíquico não só do fato que tal reprodução se realiza de modo desigual, que *ela produz continuamente movimentos novos e contraditórios*, aos quais nenhuma educação, por mais prudente, pode preparar suficientemente, mas também do fato que nestes momentos novos se exprime – de maneira desigual e contraditória – o progresso objetivo do ser social no curso de sua reprodução. (LUKÁCS, 1981b, p. xxiv, grifos nossos)

Para Lukács a conservação implica um processo dialético de continuidade e superação. Ela,

pode, claro, produzir a tendência a fixar definitivamente as aquisições, e isto tem ocorrido freqüentemente no curso da história, mas a direção principal da sua função é a de transformar o adquirido do passado em uma base para posterior desenvolvimento, para resolver novos problemas postos pela sociedade. (LUKÁCS, 1981b, p. xxiv)

Por isso mesmo, a reprodução social não é nunca um **manter-o-mesmo**, mas um processo de contínuas transformações, cuja conservação é a base sobre a qual se constrói o novo. Não há um começar do zero, e neste sentido, a fixação e a conservação assumem um papel importante na construção do ser social, pois a reprodução social se expressa por uma **continuidade na transformação**. Daí que o conservadorismo, no sentido aludido aqui é um elemento indissociável da educação, conforme aponta Tonet,

Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade do mesmo gênero. Isto independe, em princípio, da existência ou não de classes sociais. O que significa dizer que também acontecerá em uma sociedade plenamente emancipada, embora, é claro, com profundas diferenças em relação a uma sociedade de classes. (2001, p. 148).

A natureza essencial da educação, que buscamos expor aqui, seguindo os passos de Lukács e Tonet, aparece expressa de maneira precisa nas palavras desse último.

ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET. 2001, p, 144),

Considerada em sua natureza mais essencial, em seu aspecto mais geral, a educação é uma atividade **processada em todos os homens** e presente **universalmente** em qualquer forma de sociabilidade. Isto fica claro na observação tanto do pólo do indivíduo quando do pólo da totalidade. No primeiro, independentemente do grau de apreensão individual do patrimônio cultural historicamente produzido e decantado, todos os indivíduos só podem se constituir enquanto homens por mediação da educação. No que se refere ao segundo pólo, a educação comparece como uma das mediações que contribuem para que o homem atue favoravelmente à reprodução social. Como todas as pessoas assumem papel dentro dela, ainda que seja não-produtivo, também, do ponto de vista da reprodução da totalidade, verifica-se uma presença universal da educação.

Mas, se no seu sentido mais amplo a educação é acessível a todos os homens, e portanto, é universal, do ponto de vista da humanização, da construção integral do gênero e da igualdade social, ela não o é.

A educação, nas sociedades de classes, apresenta-se em todos os indivíduos sociais, embora com graus socialmente variados de acesso ao seu conteúdo. Desta forma, no seu aspecto mais essencial (o da reprodução social), a educação está universalmente presente. No entanto, uma verdadeira universalização da educação pressuporia o acesso **igualitário** ao patrimônio cultural historicamente produzido, acumulado e decantado, e não apenas o acesso à educação *stricto sensu* e *lato sensu* socialmente desigual. Portanto, se entendermos a universalização de acordo com esse último aspecto, não há universalização da educação nas sociedades de classes.

Como vimos, a educação é uma condição inerente ao processo de trabalho, e por isso constitui-se como uma condição ineliminável da reprodução social. Deste modo, todos os homens têm acesso à educação, do contrário não seriam seres sociais. Todos têm acesso à educação, mas não à mesma educação.

Em um dado momento do processo histórico-social, a educação de universalizada passa a ser particularizada. Dois processos desenvolvem-se imbricadamente a partir daí. Por um lado, a educação *lato sensu*, torna-se insatisfatória para garantir a reprodução da sociedade, tendo origem uma modalidade mais especializada de educação, a educação *stricto sensu*. Por outro lado, a educação, tanto em sentido estrito como lato, vai assumindo formas desiguais de acesso, e conteúdos cada vez mais socialmente diferenciados.

Em consequência das transformações econômico-sociais que ocorrem ao longo do processo histórico, vários níveis de educação são gestados, proporcionando diferenciações que vão de uma educação geral e assistemática a modalidades altamente sistematizadas e restritas. Buscaremos, mais adiante, no segundo capítulo, analisar qual chão social permitiu o surgimento da desigualdade na educação e qual a natureza dessa desigualdade.

### 1.1 Da educação *lato sensu* à educação escolar / *stricto sensu*

Do ponto de vista ontológico vimos qual a natureza e função social que possui o complexo da educação na reprodução social. Neste momento, procuraremos investigar como esse processo, de ingresso universal e igualitário, tornou-se desigual e restrito, negando a grande parte da humanidade o acesso ao saber refinado sócio-historicamente produzido. A desigualdade que se operou na educação de modo algum se opõe à sua natureza essencial. O fato de uma das dimensões da educação (exatamente o mais conscientemente organizado, detentor privilegiado do patrimônio científico e cultural decantado) se tornar restrito a setores específicos da sociedade não altera, em nada, o papel essencial que tem a educação na reprodução do ser social.

Em que pese as diversas modalidades de educação<sup>6</sup> que evidenciamos no plano histórico-concreto, no plano geral da totalidade social ela se divide fundamentalmente em duas modalidades, a educação em sentido lato e a educação em sentido estrito. Não vamos nos deter na conceituação dessas categorias, uma vez que, a elas já fizemos referências anteriormente. Cabe-nos, porém afirmar, a respeito da educação em sentido estrito, que se caracteriza, em oposição à educação em sentido lato, pelo alto grau de sistematização e pelo baixo grau de espontaneidade de sua ação. Assim sendo, corresponde às atividades educativas processadas, predominantemente, nas escolas, ainda que possam ser desenvolvidas em ginásios, academias, sindicatos, corporações etc.

Tanto a educação em sentido lato, quanto a educação em sentido estrito, possuem a mesma natureza essencial, ambas são uma mediação para a reprodução social. Tanto uma quanto a outra produzem o homem social necessário à continuidade da socialidade, em

---

<sup>6</sup> Refiro-nos aos gradientes de educação existentes no plano histórico-concreto e que correspondem às diferenças de classes, como por exemplo as modalidades de educação para o trabalhador simples, trabalhador complexo, trabalhador improdutivo, burguês etc.



qualquer forma que ela se apresente historicamente. Portanto não há contradição entre elas, na medida que têm a mesma finalidade. No plano ontológico elas são um mesmo processo unitário. É dessa forma que entendemos a seguinte afirmação de Lukács (1981b, p. xxiii), “entre educação em sentido estrito e educação em sentido lato não se pode traçar um limite ideal preciso, um limite metafísico, embora no plano prático imediato isto seja feito, mesmo que de maneira fortemente diferenciada segundo a sociedade e as classes”.

Conforme nos diz Leontiev (s/d, p. 291), “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.”. Historicamente foi isso que ocorreu. A crescente necessidade social, provocada pelo desenvolvimento histórico, exigiu uma formação individual cada vez mais pautada pela educação em sentido estrito. Contudo, a existência de contingentes enormes de pessoas que ainda vivem sem ter acesso à educação formal, mostra que essa modalidade de educação, portadora do refino do saber sócio-historicamente produzido, não foi universalizada. O fato de existirem indivíduos sociais sem ter acesso à educação em sentido estrito, não está em choque com a reprodução social, pois a educação em sentido lato continuou a formá-los favoravelmente à reprodução social.

O desenvolvimento social produziu a necessidade de ampliar o acesso ao saber sistematizado da educação *stricto sensu*, mas não a todos os indivíduos. Contudo a não integralização de todos ao saber sistematizado, não significou que a educação deixou de mediar a formação de todos os homens para a sociedade. A educação em sentido estrito nasceu como uma modalidade privilegiada da educação em geral, correspondendo à necessidade de seu amadurecimento. O surgimento da educação formal (forma histórica de educação) não elimina a função e a prioridade ontológica da educação em geral, da qual ela é um elemento integrante.

Entretanto, em função da complexificação do conjunto das relações sociais, a transmissão de saber propiciada pela educação em sentido estrito, principalmente pela escola, tornou-se a forma privilegiada, passando a ter um caráter de superioridade em relação à educação não-formal. O saber escolar passou a ser, por exigência da dinâmica social, a forma dominante de saber, sobrepondo-se ao conhecimento repassado assistematicamente nos poros da socialidade.

O conteúdo do saber a cargo da escola, transmitido de modo sistemático, reproduz o conhecimento historicamente produzido ao longo do desenvolvimento do homem, na sua máxima decantação. A escola assumiu a função de locus quase que exclusivo de acesso ao conteúdo cultural e científico sintetizado continuamente pela humanidade. Evidentemente, o predomínio do saber sistematizado na escola não a eximiu de transmitir valores e crenças necessárias à reprodução da sociedade. Contudo, esta última tarefa, exercida em várias esferas da socialidade, continuou, também, a ser realizada no disseminado complexo da educação em sentido lato.

## **CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS SOCIEDADES: DA EDUCAÇÃO PRIMITIVA UNIVERSAL À DESIGUALDADE EDUCACIONAL DE CLASSE.**

### **2.1 A educação na comunidade primitiva e o imperativo da universalização**

A educação surgiu no momento em que também surgiu o homem. Entretanto, os critérios biofísicos são insuficientes para determinar quando ocorre esse surgimento. Nesse plano, torna-se irresolúvel o estabelecimento de um critério que determine o momento do salto ontológico do mundo orgânico para o mundo dos homens. Não obstante os vários avanços obtidos pela paleontologia e pela arqueologia, as ciências não são capazes de estabelecer um critério absoluto para o nascimento do homem social. Isto porque, embora seja a base imprescindível para a constituição do homem, não é na estrutura biológica que se efetiva a passagem do ser natural para o ser social. As condições biofísicas necessárias ao salto podem ter estado presentes nos homens durante anos, sem que eles tenham iniciado a sua autoconstrução. Lukács aponta que apenas no plano filosófico-ontológico, apenas pela abstração, torna-se possível reconstituir o salto ontológico que criou o ser social. De acordo com o filósofo,

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

permanece um salto e, em última análise, só pode ser esclarecido conceptualmente através do experimento ideal a que nos referimos.

É preciso, pois, ter sempre presente que se trata de uma passagem que implica num salto – ontologicamente necessário – de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente. [...] as características biológicas só podem iluminar as etapas de passagem, não o salto em si mesmo. Nós, porém, também acentuamos que a descrição, por mais precisa que seja, das diferenças psicofísicas entre o homem e o animal não apanhará o fato ontológico do salto (e do processo real no qual este se realiza) enquanto não puder explicar a gênese destas peculiaridades do homem a partir do seu ser social. (LUKÁCS, 1981a, p. 3).

O homem que surge a partir do trabalho é um homem que se constitui e se constituiu em sociedade, ele é social desde o seu primeiro momento. Dessa forma, o mais rudimentar instrumento por ele construído é uma produção social, não importando se apenas um indivíduo foi responsável pela construção desse hipotético objeto. Pois, como afirma Gordon Childe,

Até a mais simples ferramenta feita de um galho partido ou uma pedra pontuda é fruto de uma longa experiência – de tentativas e erros, impressões recebidas, lembradas e comparadas. A habilidade de fazer uma ferramenta foi conquistada pela observação, recordação e experiência. [...] Felizmente a criança não precisa acumular experiência ou fazer por si mesma todas as tentativas e erros. [...] Herda, entretanto, uma *tradição social*. Seus pais e as pessoas mais velhas lhes ensinam como fabricar e utilizar o equipamento, segundo a experiência acumulada por numerosas gerações anteriores, e que constitui em si mesmo uma expressão concreta dessa tradição social. Qualquer instrumento é um produto social, e o homem é um animal social. (1988, p. 11-12, grifos do autor).

Observemos que no pôr teleológico da mais simples objetivação humana, a educação já está presente. Que mediação é a responsável pela transmissão da experiência acumulada por constantes tentativas? Que esfera social recolheu as experiências e as tentativas e as transmitiu, se não a educação?

Evidentemente que nessa incipiente forma de organização social, todas as ações humanas estavam diretamente ligadas à reprodução da vida, porém, isso não pode levar ao

obscurecimento de que a educação não é trabalho<sup>7</sup>. Ela nasce imbricada com ele e a seu serviço, mas tem desdobramentos completamente distintos dos seus. É bem verdade que não há como fazer uma distinção logicamente sustentada de quando termina o trabalho e começa a educação. Também, neste momento inicial, linguagem, captura do real e educação atuam em estado germinativo. Apenas a *posteriori*, cada um desses complexos vai ter uma ação mais específica e relativamente autônoma em relação ao trabalho.

Todavia, a especificidade da educação já está dada desde o momento inicial de seu aparecimento. Como vimos, a educação é uma práxis social que se enquadra entre as teleologias secundárias, ou seja, está entre aquelas atividades que visam influenciar outros homens a assumirem determinadas posições teleológicas. Sendo essa determinação uma característica ontológica, ela aparece em qualquer grau de complexificação que o ser social apresente. Entre as comunidades primitivas, portanto, a educação já aparece voltada para sua função social determinante. Ou seja, ela já se apresenta como uma legalidade específica, relativamente autônoma, cujo fim último é a mediação da reprodução social.

Para efeito da apreensão do nosso objeto, uma das principais características a ser destacada da educação nas comunidades primitivas é a existência de sua universalização. O baixo nível das forças produtivas nas comunidades primitivas, impunha, em conseqüência, uma ínfima produtividade do trabalho. Em função disso não havia excedentes de produção. Deste modo, inexistiam classes sociais. Nessa forma de organização o trabalho era exercido por todos, de acordo com a condição natural de cada indivíduo, e as forças produtivas não eram propriedade privada.

---

<sup>7</sup> Grande parte dos autores da área de trabalho e educação considera que educação é trabalho, defendendo a tese do trabalho como princípio educativo. Talvez o defensor mais arguto dessa formulação seja Saviani. De acordo com ele “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (2003, p. 12).

Uma outra peculiaridade que decorria do baixo grau de desenvolvimento das forças produtivas, era o fato de que, a comunidade possuía uma forte dependência do mundo natural. O processo infindável de afastamento das barreiras naturais estava apenas começando. Nesse momento, o homem estava bastante preso aos seus instintos naturais e à opressão da natureza. Assim, o conhecimento da realidade e as relações sociais eram bastante limitados e submissos ao mundo natural. Entretanto, essas características proporcionaram uma educação efetivamente universal e igualitária, uma vez que a reprodução social dessas comunidades exigia que todos os seus membros tivessem acesso ao ínfimo saber acumulado. Isso era condição inexorável para a sobrevivência daquela forma de sociabilidade. Ponce enfatiza isto quando diz,

Numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-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 inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (1992, p. 21, grifos do autor).

Não nos interessa aqui, tratar detalhadamente do processo de educação nas comunidades primitivas. Nosso objetivo limita-se a demonstrar a universalização que nela imperava. Porém, é oportuno fazer uma última consideração a respeito.

Via de regra, a educação nas comunidades primitivas é caracterizada como espontânea, acontecendo no e pelo processo de trabalho. Nessa ótica, a criança aprende pela observação e pela prática, assumindo funções na comunidade. Tudo isso é verdade, porém, esses predicados da educação primitiva, não podem reduzir a legalidade específica que o complexo educativo vai assumindo.

Desse modo, a educação primitiva não se reduz à imitação e à prática, nem tão pouco se confunde com o trabalho. Desde a mais ínfima forma de organização produtiva humana, a educação já aparece como uma esfera particular, distinta do trabalho. A partir do que nos mostra Childe, podemos observar como a educação, já no início da humanidade, se processa relativamente separada do trabalho, de acordo com o autor,

A educação animal pode ser feita totalmente pelo exemplo (...) para as crianças, que tanto têm que aprender, o método imitativo seria fatalmente lento. Nas sociedades humanas, a instrução é dada tanto pela explicação como pelo exemplo. (CHILDE, 1988, p. 13)

Em uma obra anterior Childe reforça o nosso argumento,

A criança não pode esperar até que um urso ataque a família para aprender como evitá-lo. A instrução apenas pelo exemplo, neste caso, poderá ser fatal a alguns dos alunos. A linguagem, porém, permite aos mais velhos advertir o mais jovem contra os perigos mesmo quando não se manifestam, e demonstrar as ações apropriadas no caso de sua ocorrência. (1986, p. 44)

Resumindo, podemos dizer que nas comunidades primitivas anteriores ao aparecimento das classes sociais, a educação era universal, na medida em que permitia o acesso igualitário de todos os seus membros ao saber acumulado e decantado. A apreensão, “em cada indivíduo singular,” da humanidade que era produzida “histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, não se dava uniformemente em todos os homens. Entretanto, os diversos graus de apreensão, correspondiam às diferenças naturais subsistentes entre os membros da comunidade, e não a diferenças estabelecidas socialmente. Ou seja, não havia obstáculo social, não havia nenhuma força construída pelo homem que se colocasse contra a construção genérica do indivíduo. Nesse caso, as variações de incorporação do gênero no indivíduo, advinham das limitações colocadas pela natureza. Como todos os homens mantinham a mesma relação social para com as forças produtivas, a educação podia ser

universal, ou, para ser mais preciso, a educação era a mesma e seu acesso universal porque não existiam diferenças sociais de classes. Conseqüentemente, não havia necessidade social de educações desiguais.

Com efeito, por mais elementar que fosse o conhecimento transmitido, e por mais mitificados que fossem os valores e comportamentos difundidos, a mediação exercida pela esfera educativa cumpria a sua dupla função social essencial. Ou seja, estava formando homens enquanto membros da comunidade humana, e estava formando homens para atuar favoravelmente à reprodução social.

O exemplo histórico-concreto da universalidade da educação entre as comunidades primitivas reforça uma determinação já dada na educação enquanto categoria ontológica. Qual seja, não há impossibilidade, *in limine* da existência de uma educação universalizada. Restamos apanhar mais ricamente essa determinação.

## **2.2 A educação nos marcos da divisão social do trabalho pré-capitalista e a universalização impraticável**

Num processo muito lento de desenvolvimento das forças produtivas que durou milhares de anos, as comunidades primitivas foram sofrendo profundas transformações que acabariam por dissipar sua existência. De modo muito grosseiro e sintético, podemos dizer que o aumento da produtividade, gerado, sobretudo, pela descoberta da agricultura e da criação de animais, que caracteriza a **revolução neolítica**, proporcionou uma constante ampliação do domínio do homem sobre a natureza. De meros coletores do que a natureza oferecia, os homens passaram a “controlar a natureza, ou pelo menos conseguiram controlá-la cooperando com ela.” (CHILDE, 1986, p. 77).



O conjunto de técnicas, instrumentos e processos de trabalho, que foram descobertos no longo processo do que foi a **revolução neolítica**, proporcionou um aumento de produtividade do trabalho, que por sua vez, se cristalizou socialmente em uma produção de excedente antes inexistente. Em confluência com o desenvolvimento das forças produtivas apontado, as comunidades que realizaram a sua revolução neolítica, puderam, pela primeira vez, liberar da produção direta, do trabalho produtivo, uma antes inimaginável parcela de seus membros. Ora, do controle social do excedente, da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, da importância social que assumiram a terra e as pastagens, para a apropriação privada foi um salto, especialmente se comparado ao lento processo da revolução.

Está fora dos nossos objetivos reconstituir todo processo histórico, iniciado com a revolução neolítica, de constituição das primeiras civilizações. Para efeito da investigação do nosso objeto de pesquisa, é suficiente frisar que a produção de excedentes, o aparecimento da propriedade privada e o conseqüente surgimento das classes sociais, impuseram a necessidade de uma instituição que assegurasse a reprodução das novas formas de organização que nascia junto com eles. Essa instituição foi consolidada no Estado Antigo. Esses Estados, frutos mais maduros das formas comunais de organização política, tinham sua legitimidade nas necessidades de organização da produção e de realização das grandiosas obras hidráulicas, não obstante, sua verdadeira função era a garantia da reprodução social, na forma que ela se apresentava. O que significa dizer que, os estados antigos buscavam assegurar a acumulação da propriedade privada e a manutenção das relações sociais, na forma como ela se processava naquelas primeiras civilizações.

É certo que toda a transformação na esfera produtiva ocorrida a partir da revolução neolítica, quando o homem passou a ser, efetivamente, produtor, significou mudanças em todas as esferas sociais. As mudanças nas técnicas de realização do trabalho, representaram, pela própria constituição do trabalho, um avanço da consciência na captura mais precisa do

real, na mesma medida em que as transformações das forças produtivas foram refletidas na consciência e a impulsionou a realizações de operações cada vez mais complexas. Como resultado, esferas como educação, arte, ciência e religião, também sofreram transformações.

No que diz respeito à esfera educativa, a especialização do trabalho, consequência do aparecimento da divisão social do trabalho e das classes sociais, impôs a necessidade de diferenciação na educação. Desse momento em diante a educação deixou de ser universal. Até quando as técnicas estavam limitadas à agricultura de horta e à cerâmica e tecelagem simples, a educação pôde ser universal, como aponta Childe,

os artesanatos neolíticos foram apresentados como indústrias domésticas. Não obstante, não constituem tradições individuais, mas coletivas. A experiência e o conhecimento de todos os membros são constantemente reunidos. (...) todos os potes de uma determinada aldeia neolítica revelam uma uniformidade monótona. Trazem a marca de uma longa tradição coletiva, e não da individualidade. (1986, p. 103).

Técnicas relativamente complexas para o nível de desenvolvimento das comunidades neolíticas, como a da cerâmica, que exigiam um conhecimento de botânica, química, física, biologia, eram de acesso universal. O exercício da cerâmica e da tecelagem, não foi exclusividade de alguns indivíduos, e se constituía em atividade realizada paralelamente ao trabalho na agricultura.

Entretanto, quando o excedente apropriado privadamente tornou-se capaz de manter indivíduos fora da produção agrícola, a divisão do trabalho alcançou um grau de maturidade, que permitiu a especialização de algumas atividades sociais. As técnicas, nesse momento, voltavam-se para a fabricação de objetos de metal, e de madeira (barcos, carroças) e para construção de grandiosas obras, expressões das necessidades sociais daquela nova forma de sociabilidade. Em decorrência, a educação deixa de ser universal. O exercício de funções

como as de ferreiro, carpinteiro e arquiteto, por exemplo, exigia que os profissionais se dedicassem exclusivamente a elas. Em relação ao trabalho com metal afirma Childe,

tais conhecimentos, porém, não eram divulgados entre todos os membros da comunidade, e nem todos os membros do clã eram treinados como ferreiros. As operações de mineração, fundição e moldagem, sendo muito complicadas e exigindo uma atenção contínua, não podem ser realizadas nos intervalos do cultivo da terra ou do trato do gado. A metalurgia é uma tarefa que exige tempo integral. (1988, p. 82)

Contudo, a diferenciação fundamental da educação não está entre o acesso ao saber socialmente produzido e sintetizado exigido pelo o ofício do ferreiro ou do mestre-de-obras. Sem sombra de dúvida, a negação do conhecimento científico-prático ao imenso contingente de trabalhadores braçais, tanto das construções como da agricultura, marcou uma importante diferenciação no seio da educação, até então igualitária. Mas, tanto esses últimos trabalhadores quanto os artesãos realizavam trabalho em sentido ontológico, ambos efetivavam a troca orgânica do homem com a natureza. Neste sentido, se opõem a uma outra classe de indivíduos, que sem se relacionar com a produção material da sociedade, dela se apropriou.

Uma extensa camada de pessoas, que no início da produção de excedentes foi encarregada do seu controle e organização, especialmente para oferendas e para os momentos de escassez, tornou-se posteriormente apropriadora privada e com prerrogativas hereditárias. Uma imensa classe, proprietária e a serviço dos proprietários dos meios de produção, constituída particularmente por sacerdotes e funcionários do estado, passou a ter o acesso privilegiado ao conhecimento e à sua transmissão.

A nova sociedade, baseada em classes sociais, exigiu uma organização mais racional para o comércio e para a produção e controle do excedente. A realidade social impulsionou, pela necessidade social da época, o aparecimento da escrita, do sistema numérico e

matemático, e dos rudimentos das ciências exatas como um todo. O desenvolvimento e o acesso a esses conhecimentos, estiveram restritos a uma camada social particular, a dos não-trabalhadores. A própria complexidade das primeiras escritas baseadas em ideogramas (a exemplo da cuneiforme, entre os sumérios, e da hieroglífica, entre os egípcios), reforçava a restrição ao acesso à língua escrita, porta de entrada dos saberes privilegiados daquela época. Apenas quem estivesse totalmente desligado da produção material poderia se dedicar ao estudo da escrita.

Essa desigualdade na educação exprime, com maior precisão, o reflexo do aparecimento das classes sociais. O acesso ao saber sistematizado, que antes era universal, a partir delas, cinde-se em educação em sentido lato, processada de maneira quase sempre espontânea, dirigida às massas dominadas, e em educação restrita, sistematizada, dirigida à classe dos dominadores. A educação formal que surge nos primórdios da civilização, indica uma atividade intencionalmente voltada para a transmissão de conteúdos historicamente produzidos e selecionados. Esta atividade é diretiva e mediada pela escrita. De acordo com Dominicis (apud, PONCE, 1992, p, 28), “a educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral”, ou seja, quando aparecem as classes sociais.

Podemos dizer, em resumo, que até o predomínio das comunidades primitivas, mesmo com baixíssimo grau de desenvolvimento dessas sociabilidades, a atividade educativa desempenhava **plenamente** os preceitos do conceito de educação expressado por Saviani, isto é, a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida sócio-historicamente até aquele momento, era realizada de modo socialmente igualitário. A construção do gênero em

cada sujeito (repetimos, mesmo que altamente preso às determinações naturais) não encontrava barreiras sociais.<sup>8</sup>

A partir do surgimento das classes sociais, a construção da humanidade no indivíduo singular, tal qual descrita por Saviani, não mais se realizou de forma plena e com acesso igualitário. Mesmo assim, a educação continuou atuando na produção do gênero no sujeito individual, entretanto não mais o gênero humano integral, mas sim cindido em classes. Por isso mesmo, o aparecimento da sociabilidade de classes não alterou em nada a função social mais essencial da educação, ou seja, embora desigual, ela continuou a formar os indivíduos favoravelmente à reprodução social.

Com a sociabilidade fundada na propriedade privada, a educação divide-se em correspondência às classes sociais existentes. Sem querer estabelecer nenhum padrão de análise para o fenômeno educativo, no entanto com objetivo de ressaltar elementos comuns a todas as formas de educação de classes, podemos afirmar que a educação apresenta aspectos comuns. Manacorda procede nesta direção ao sintetizar os aspectos do processo educativo, dividindo-os em três, a saber,

na ‘inculturação’ nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e finalmente, na aprendizagem do ofício (compreendida aqui aquela forma específica que é o treinamento para a guerra). (MANACORDA, 2001, p. 6)

Trazendo essas conceituações para as categorias com as quais estamos operando em nosso texto, a inculturação/aculturação, corresponde à transmissão dos valores e tradições

---

<sup>8</sup> O que não quer significar que o gênero era produzido igualmente em cada homem, se assim o fosse, não haveria diferenças individuais. Por outro lado, obviamente, é impossível, qualquer que seja a forma de sociabilidade, a reprodução, nos indivíduos, de todos os aspectos do patrimônio cultural socialmente produzido. O que nós estamos a indicar, é que, antes das sociedades de classes não havia **restrições sociais** que impedissem o acesso à produção cultural genérica.

repassadas especialmente pela educação em sentido lato, ao passo que a instrução intelectual, formal ou concreta e a aprendizagem do ofício, correspondem à educação em sentido estrito. Procuraremos nos parágrafos seguintes relacionar esses aspectos do processo educativo com as diferenças de classes.

Buscaremos, a seguir, tratar de como a educação aparece nas diversas formações sociais de classes da era pré-capitalista. No entanto, não iremos reconstituir no plano histórico-concreto toda a trajetória da educação nesse período, tendo em vista que a realização de uma tarefa dessa monta ensejaria uma investigação que está fora do nosso alcance e dos nossos objetivos neste trabalho. Em consequência, recorreremos aos caminhos já trilhados, especialmente por Ponce e Manacorda, para traçar algumas ligeiras considerações, mesmo que conheçamos os riscos de efetuar generalizações e sínteses.

A educação, ao se encarregar da transmissão de comportamentos, de atitudes e habilidades, e sobretudo, da difusão das tradições, das concepções de mundo e dos valores necessários à reprodução social, o faz em todas as classes sociais. Todavia, esse conjunto de conteúdos, reproduz **hegemonicamente** os interesses das classes dominantes. Com efeito, a reprodução dos valores e dos comportamentos exigidos pelos exploradores, não se apresenta da mesma maneira para todas as classes sociais. Neste sentido, é importante a distinção que faz Manacorda. Ora, quando dirigida às classes dominantes, a educação se apresenta como uma inculturação, uma vez que está transmitindo conteúdos que representam seus valores. De modo contrário, quando se dirige às classes subalternas, a educação representa, de modo hegemônico, os interesses dos dominadores, e por isso torna-se uma aculturação. Em consequência, de acordo com o pedagogo italiano (MANACORDA, 2001, p. 39-40), a transmissão dos conteúdos “ético-comportamentais”, se processa numa depreciação cultural, que vai da classe dominante (inculturação) à camada mais baixa da sociedade (aculturação), apresentando-se de modo cada vez mais degradante.

Logo, na sociabilidade de classes, nós temos uma educação em sentido lato que atinge a todos, contudo com uma grande variabilidade de graus de acesso ao seu conteúdo. Some-se a isso, o fato de que a transmissão dos conteúdos ético-comportamentais não reproduz valores autênticos de uma comunidade emancipadamente humana, mas sim valores das classes que detêm o poder econômico-político em cada formação social concreta.

Não é exclusividade da educação em sentido lato a função de aculturação e de inculturação. Embora ela seja o instrumento predominante para a transmissão dessas modalidades de processo educativo, esse papel também aparece indissociavelmente ligado à educação *stricto sensu*. No entanto, para os trabalhadores mais simples, mas centrais,<sup>9</sup> das sociedades de classes do período anterior ao capitalismo, a educação *lato sensu* era a única que bastava para torná-los indivíduos sociais. Desse modo, tanto os escravos da antiguidade clássica, quanto os servos orientais e da idade média, não precisavam mais do que da aculturação para se sentirem “homens”, no papel que lhes cabia nas relações sociais e para serem socialmente úteis à reprodução daqueles modos de produção.

Valores que eram transmitidos às classes dominantes como inculturação, eram, também, transmitidos às classes subalternas, mas como aculturação. Expliquemos melhor. Tomando por exemplo a sociedade greco-romana, vemos que a formação de ideais guerreiros, a valorização negativa do trabalho, a conscientização da classe enquanto dominante, a valorização da participação na vida pública e a assimilação das relações sociais como naturalmente estabelecidas, estavam entre os objetivos a que se destinava a educação *lato sensu*. Esse conteúdo não formal da educação, dirigido à elite escravocrata, constituía-se em uma inculturação, uma vez que representam valores autênticos de sua classe.

---

<sup>9</sup> Nas sociabilidades pré-capitalistas, entre os trabalhadores que realizavam a produção material, ou seja, entre aqueles que efetivamente atuavam na transformação da natureza e (ou) da matéria-prima, e por isso são centrais, estão, os artesãos e os agricultores. Referimo-nos aos últimos.

Todavia, junto às classes dominadas da sociedade greco-romana, esses mesmos valores estão presentes, mas nesse caso como uma aculturação, ou seja, como ideais externos que visam garantir a manutenção da sociabilidade em benefício da elite escravocrata. Para a classe subalterna, o conteúdo da educação *lato sensu* objetivava, entre outros fins, a conformação do lugar social a ela destinado, a conscientização da classe dominante como naturalmente superior à sua, a aceitação da vida pública e militar como sendo destinada aos cidadãos, a aceitação das relações sociais como um dado imutável e natural. Longe de ser maquinação atroz dos detentores do poder, a educação em seu sentido amplo exprimia as determinações da totalidade social. Nesse sentido, estava perfeitamente condizente com as necessidades de reprodução social do modo de produção escravista.

Entre os escravos principais da antiguidade clássica<sup>10</sup>, a educação em sentido lato era a única existente, conseqüentemente, cabia a essa modalidade de educação fundamentalmente, a tarefa de instruí-los nas rudimentares técnicas de produção agrícola, bem como reproduzir os aspectos ideológicos que justificavam a escravidão. Conquanto esta última tarefa não eliminava o alto poder de coerção que incidia sobre os escravos, instrumento esse que representava a principal ferramenta de dominação.

Na sociedade feudal, com exceção da valorização da participação na vida pública, inexistente no feudalismo, todos os outros ideais presentes na educação *lato sensu* das classes dominantes no modo de produção escravista da sociedade greco-romana, continuam a existir, *mutatis mutandis*. Em contrapartida, um novo elemento é elevado a princípio máximo da educação. Trata-se dos valores ético-comportamentais cristãos, que se tornaram a base da ideologia da reprodução social sob o feudalismo.

---

<sup>10</sup> A adjetivação “principal” deve-se ao fato de existir, tanto na Grécia quanto em Roma antiga, escravos com ocupações especializadas, inclusive de caráter intelectual. Com isso, queremos ressaltar os escravos que efetivamente estavam na base da produção da antiguidade clássica, que a nosso ver formam a classe social central daquelas sociedades.



Entre os servos semi-escravizados da idade média, a exemplo do que ocorreu com os escravos da antiguidade clássica, a educação *lato sensu* era o único e suficiente meio de acesso ao conhecimento necessário para formá-los enquanto indivíduos funcionais à reprodução favorável do modo de produção feudal. Assim sendo, os valores ético-comportamentais (cuja principal base estava no cristianismo) disseminados fluidicamente e a aprendizagem elementar, feita no trabalho e pela tradição oralmente transmitida, são os conteúdos principais dessa forma de educação.

No que se refere à educação *stricto sensu*, ela surge, como já apontamos em outro momento, como uma decorrência da divisão social do trabalho, aberta com o processo de aparecimento da sociedade de classes. Nas sociedades de classes anteriores ao capitalismo, a educação *stricto sensu*, esteve restrita exclusivamente às classes dominantes. Excetuando-se alguns escravos, servos e homens livres, que possuíam alguma função mais especializada ou intelectual, e que por exigência de seus ofícios, precisavam ter acesso aos aspectos, pelo menos, elementares do saber transmitido pela educação em sentido estrito<sup>11</sup>, todos os outros que estavam na base produtiva das sociedades de servidão oriental, escravista e feudal, estavam excluídos do saber formal, uma vez que, o próprio exercício do trabalho produtivo nessas sociedades era incompatível com o tempo e recursos financeiros exigidos para o acesso à educação *stricto sensu*. Neste sentido, podemos concluir que a educação em sentido lato foi a forma particular do processo de formação do gênero humano (ainda que cindido e alienado)

---

<sup>11</sup> Isso é comum no fim da idade média, especialmente quando as relações sociais começam a sofrer mudanças decorrentes das lentas transformações que se processavam no campo e no comércio e cujas guildas e corporações de ofício são os exemplos mais candentes. Mas já no Egito antigo o acesso a essa parcela do saber estava presente, “Somente a ‘multidão’ daqueles que exercem uma arte, daqueles que conhecemos nas sátiras dos ofícios ou nos *Onomástica*, recebe uma instrução formal, isto é um pouco de leitura e de escrita, e uma preparação profissional relativa ao ofício tradicionalmente exercido na família. É o próprio exercício profissional, manual, imediatamente produtivo, que exige um mínimo de conhecimentos da instrução formal, indispensável quer para a transmissão dos conhecimentos científicos-técnicos parciais e especializados, quer para as relações sociais que o ofício, a aquisição das matérias-primas e a venda do produto supõem.” (MANACORDA, 2001, p. 39).

no indivíduo social da classe dominada nas formações sociais pré-capitalistas, enquanto a educação em sentido estrito assumiu o mesmo papel em relação às classes dominantes.

Nas formações sociais anteriores ao capitalismo não apenas não há universalização da educação em sentido estrito, como também, inexistia qualquer ilusão ou perspectiva de realizá-la. Pelo contrário, a educação era um instrumento que servia de negação do conhecimento formal para as classes dominadas. Os conteúdos – como a arte guerreira, fundamental para a manutenção tanto das sociedades escravista, que tinham o militarismo como instrumento de conquista e manutenção dos escravos, quanto para a sociedade feudal, para a qual as guerras eram o meio de expansão territorial e de enriquecimento dos senhores feudais – eram nitidamente impossíveis de serem estendidos às classes dominadas.

O mesmo ocorre com as finalidades da educação em Atenas e Roma. A formação de homens para o Estado, para o exercício da vida pública, era o principal fim da educação formal. Ora, em uma sociedade que excluía da cidadania as mulheres, os estrangeiros e os escravos, isto é, a imensa maioria da população, não era possível estender a todos a entrada no saber formal.

Nas sociedades escravistas e feudais, não havia nenhuma perspectiva de universalização da educação formal, isso era uma total impossibilidade concreta. O chão social sob o qual se erigiram as sociedades escravistas e feudais, não colocava a expansão e ampliação da educação como uma questão a ser, sequer pensada. As diferenças sociais eram tidas como naturais e insuprimíveis. Aos servos e aos escravos cabia o trabalho, aos senhores de escravos e senhores feudais cabia o exercício do poder, para o qual a educação formal estava voltada. Essa determinação era assumida claramente. Aristóteles, por exemplo, deixava muito nítido que era impossível tratar diferentes como iguais. Em alusão ao papel do trabalhador livre grego, diz ele, (apud, PONCE, 1992, p. 44) “nunca uma república bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade

dos direitos cívicos, direitos esses que devem ser reservados aos que não necessitam de trabalhar para viver”.

A educação, tal qual se processou nas sociedades de classes anteriores ao capitalismo, cumpriu o seu papel de mediação para reprodução social. As formas desiguais de educação que brotaram da desintegração das comunidades primitivas estavam em concordância com as novas formas de relações sociais. O modo de produção escravista e feudal a exigia e ao mesmo tempo a gestava.

A irrealizabilidade da universalização da educação era inscrita na impossibilidade de se suprimir as desigualdades de classe. Conceder educação formal aos trabalhadores escravos e servos, se fosse possível, significaria o fim dessas classes e, conseqüentemente, o fenecimento das sociedades escravistas e feudais. Ou melhor dizendo, a expansão e ampliação aos trabalhadores, da educação formal destinada às classes dominantes, era intrinsecamente impossível, pois exigiria, fazer deles todos cidadãos (nas sociedades escravistas) e senhores feudais (nas sociedades feudais). Note-se que, acabar com os antagonismos escravo-proprietário e senhor feudal-servo, sob o quais repousavam os modos de produção feudal e escravista, significaria, eliminar essas formas de sociabilidades. Dessa forma, universalização era irrealizável pela raiz. Assim sendo, a extensão da educação *stricto sensu* só seria passível de realização para além da sociedade feudal e escravista e com conteúdos e formas diferentes daquelas que possuía no feudalismo e escravismo.

Como a realização de uma sociedade para além do feudalismo e do escravismo não era socialmente possível (até mesmo na simples visualização ideal), uma vez que, o desenvolvimento material não tinha alcançado um patamar suficiente para tal, não existia nenhuma expectativa de universalização minimamente imaginável.

## **2.3 A educação na sociedade capitalista e o impulso à universalização**

Demonstramos, até aqui, que a educação nasce universalizada. Com o surgimento da propriedade privada e a complexificação da divisão social do trabalho, desenvolve-se a forma estrita de educação, ao passo que é promovida uma diferenciação no seio da educação em geral (tanto em sentido estrito quanto em sentido lato), tornando-a não mais universal. Vimos também, que nas sociedades escravistas e feudais, não havia nenhuma aspiração em se eliminar as desigualdades no acesso à educação formal. Contrariamente, na sociedade capitalista a universalização da educação aparece como um princípio defendido tanto pela burguesia, quanto pela classe trabalhadora. Mais que isso, a universalização, entendida com um processo de expansão e ampliação do acesso à educação formal, é um processo real e inegável no sistema do capital. Nesse tópico, procuraremos apreender em que chão social é fundada a perspectiva da universalização da educação no capitalismo e como se relacionam a afirmação do modo de produção capitalista e o processo de expansão da educação formal escolar.

### **2.3.1 Gênese da universalização sob o capital**

Como afirma Dobb (1988, p. 10), os “elementos importantes de cada nova sociedade, embora não forçosamente o embrião completo da mesma, acham-se na matriz da anterior, e as relíquias de uma sociedade antiga sobrevivem por muito tempo na nova.” Em vista disso, o processo que leva à constituição do modo de produção capitalista é extremamente longo. Podemos afirmar que ele tem início no processo de degeneração do feudalismo, a partir do século XII, conseguindo seu completo amadurecimento apenas no século XIX, quando o

capital industrial torna-se a forma dominante do capitalismo<sup>12</sup>. Para Marx (1989, p. 830), “A estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou elementos para a formação daquela”. É então a partir das próprias contradições do modo de produção feudal que vão nascendo as novas relações de produção que constituirão as relações capitalistas.

A extensão das terras cultiváveis e a expansão da mão-de-obra servil são os mecanismos, por excelência, para a ampliação da produção feudal. Junto a esses dois elementos, algumas pequenas modificações nas técnicas produtivas<sup>13</sup> proporcionaram um relativo aumento de produtividade na economia feudal, acompanhado por um acréscimo demográfico. Entretanto, embora as inovações implantadas tenham gerado um excedente social maior, levou, em alguns séculos, ao esgotamento da produção. Ou seja, o alargamento da produtividade no modo de produção feudal não podia mais se dar pelos meios já utilizados. Como o regime econômico do feudalismo impedia qualquer transformação nas técnicas produtivas para além daquelas inovações já incorporadas, ele começou a ruir diante de seus limites.

O modo de produção feudal foi-se apresentando como um entrave ao desenvolvimento das forças produtivas, estas só poderiam ser desenvolvidas rompendo e desmantelando os entraves das relações sociais feudais. Daí porque várias formas combinadas de relações de produção, tais como, trabalhos por renda, trabalho parcelar e incrementação da atividade manufatureira e comercial, foram-se estabelecendo junto às tradicionais. As transformações operadas na esfera produtiva foram acompanhadas por mudanças nas esferas

---

<sup>12</sup> o verdadeiro capitalismo é aquele em que “o capital industrial é a forma fundamental do regime capitalista, sob a qual este impera sobre a sociedade burguesa (...) A medida que vai evoluindo, o capital industrial tem que principiar por impor-se àquelas duas formas (comercial e usurária) e convertê-las em formas submetidas a ele.” (MARX, Apud CHASIN 1978, p. 629.)

<sup>13</sup> Hunt e Sherman (1993, p. 23-25) mencionam algumas dessas inovações: adoção da cultura em rodízio de três campos; o amplo uso do cavalo nas comunicações e na aragem da terra, feita antes com bois; e a substituição da carroça de duas rodas pela de quatro com eixo dianteiro móvel.

secundárias do ser social. Desse modo, a educação já não se colocava da mesma forma que imperou no feudalismo.

No período em que o capitalismo lutou contra o feudalismo para se afirmar enquanto modo de produção dominante, por ser um momento de transição, a educação de tradição feudal, cavaleiresca e cristã secular e cenobial, ministrada dissociada do mundo material-concreto e destinada às classes dirigentes, passou a conviver com demandas que exigiam um outro tipo de educação, dessa vez relacionada com as coisas do mundo burguês que surgia. O que se processava a nível econômico se refletia nas outras dimensões da socialidade. A convivência econômica agonizante do velho com o novo, produto das transformações transicionais, causava a coexistência de “educações” que objetivavam formar os indivíduos da sociedade que se afirmava negando o feudalismo e aprofundando a sua crise, com “educações” que anacronicamente lutavam pela reprodução da sociabilidade que desfalecia.

Essa separação entre educação reprodutora do velho e educação reprodutora do novo não é tão clara quando foi referida acima. Na verdade, esse movimento é unitário e expressa a contradição conservação/superação presente na reprodução social. Portanto, uma mesma proposta pedagógica ou política, podia apresentar-se como apregoadora do novo e, ao mesmo tempo, possuir elementos que contribuía para a manutenção do velho e vice-versa.

Expressando essas contradições, o humanismo foi o primeiro movimento que defendeu (não para todos) uma educação mais próxima do ideal burguês, “Em oposição à vida ‘santa’ dos monges e à vida ‘cavaleiresca’ dos barões, os humanistas defendiam outra espécie de vida, que fosse mais laica do que aquela, e menos predadora do que esta”. (PONCE, 1992, p. 115). O humanismo, o renascimento, a reforma e mais tarde o iluminismo e o liberalismo, expressaram (contraditoriamente em alguns casos) no campo educacional, a realização de uma educação mediadora da reprodução do modo de produção capitalista que se consolidava.

A partir dos séculos XVI e XVII o problema da educação formal para os trabalhadores aparece como questão da ordem do dia. No dizer de Manacorda (2001, p. 193-194), “de fato, é agora que começa a se propor novamente o problema do como e quando instruir, quem é destinado não tanto ao domínio, mas à produção.” Até antes desta data, as iniciativas surgidas de educação para os dominados limitavam-se a instruí-los na catequese. Mas é só no século XVIII, que a educação das massas populares assume proporções consideráveis. É nesse século que iniciativas concretas de planos nacionais de educação popular são postas em prática, cujos maiores exemplos são o ensino mútuo e o método Lancaster<sup>14</sup>.

Os iluministas e revolucionários burgueses são os grandes protagonistas da defesa das transformações educacionais do século XVIII, exigindo não apenas o completo rompimento com os limites da razão medieval e a conseqüente implantação de uma educação que respondesse aos interesses burgueses, mas também, a ampliação do acesso à educação para as camadas populares. Nas revoluções americana e francesa se consubstancia o discurso da universalização da educação. É a começar da instauração do estado burguês na França e nos Estados Unidos que se inicia, **de modo sistêmico**, o processo de universalização da educação formal escolar nos marcos burgueses. Na Assembléia Legislativa de 1792 da Revolução Francesa, o secretário da casa Condorcet, aprova seu projeto sobre a educação, contemplando o direito ao ensino, laico, público e gratuito. Nos Estados Unidos da América, Benjamim Franklin propõe uma educação elementar e gratuita para as crianças de 7 aos 10

---

<sup>14</sup> Tanto o ensino mútuo quanto o método lancaster são métodos que se caracterizam pelo ensino monitorial, onde “alguns adolescentes instruídos diretamente pelo mestre, atuando com variedade de tarefas como auxiliares ou monitores, ensinam por sua vez outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos. [...] Podendo instruir até mil alunos com um só mestre, frente aos cinquenta em média instruídos nas classes tradicionais através do ensino individual.” (MANACORDA, op. cit. p. 256-258). As primeiras experiências com esses métodos são iniciadas na Inglaterra, em fins do século XVIII e início do XIX. Segundo Manacorda (op. cit. p. 260), eles caracterizavam-se por serem excessivamente disciplinados e mecanizados e por estimularem a competição. Não é ocasional que um sistema educacional nacional e popular surja na Inglaterra. A sua origem no centro do capitalismo, a sua instrução limitada e o seu método conservador, atende perfeitamente à necessidade de se instruir e “civilizar” a classe subalterna. Seus princípios estavam de acordo com a nova sociedade industrial.

anos. Porém não nos iludamos, o Projeto de Talleyrand adotado por Napoleão dá a dimensão exata do conteúdo dessas propostas burguesas, “ler, escrever, fazer contas são necessidade de todos e são também os únicos conhecimentos que é possível (*sic*) dar mediante uma instrução direta e positiva aos habitantes das cidades e dos campos.” (TALLEYRAND, apud, MANACORDA, 2001, p. 252)

Tendo necessidade de romper as barreiras feudais e realizar o seu projeto de sociabilidade, a burguesia defendeu a liberdade e os direitos do indivíduo como princípios básicos. Embora a liberdade não significasse ir além da liberdade de comerciar e o direito individual não fosse mais que o direito de propriedade, esses princípios apresentavam-se como superiores em relação às realizações humanas que o feudalismo realizara. É nesse contexto que a universalização da educação formal surge, como uma necessidade da burguesia para a formação do homem necessário ao novo mundo em formação, cujos valores, princípios e relações sociais não podiam ser mais construídos pela educação de molde feudal.

O modo de produção capitalista tem sua gênese na compra e venda da força de trabalho, mas para conseguir alçar o trabalho assalariado à forma hegemônica de relação de produção, o capital teve que lutar contra os entraves feudais e derrubar as barreiras concretas que se opunham a sua realização. Em decorrência, foi necessário destituir o trabalhador de quaisquer meios de produção e tornar seus instrumentos de trabalho obsoletos, deixando-lhe com uma única “propriedade”, a sua força de trabalho. Marx deixa isso bastante claro quando afirma,

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. (MARX, 1989, p. 830)



O regime de *enclosure*, isto é, o cercamento das terras comuns para uso capitalista, expropriou os trabalhadores do campo dos meios de produção, ao passo que a produção manufatureira retirou do artesão urbano especializado a possibilidade de viver da propriedade de seus meios de subsistência. Ambos os fenômenos produziram os trabalhadores “livres” de que o capitalismo necessitava.

Descrever o complexo movimento histórico que vai do fim do feudalismo à solidificação do capitalismo, exigiria muito mais espaço e esforço do que o empreendido aqui. Nossas pretensões em relação ao rápido panorama traçado neste item objetivam identificar nesse cenário, as razões que possibilitaram o surgimento da universalização da educação como bandeira da burguesia.

Uma dessas razões foi a necessidade, já apontada, de formar os homens de classes da sociedade capitalista. Ora, o modo de produção capitalista colocava o homem no centro do mundo, apresentava um projeto superior de realização humana, onde o homem era “livre” e pleno de direitos e defendia um regime de governo que exigia a participação dos “cidadãos”. Esse homem, em que pese ser dividido em classes, precisava de outros tipos de educação, com novos conteúdos e métodos e com novas diferenciações. Neste sentido, o homem da classe trabalhadora, precisava ter acesso a noções de primeiras letras e de civilidade.

Contudo, esse não é o aspecto central da universalização promovida pela burguesia, ainda que não seja menos importante. A nosso ver, a determinação que promove a perspectiva da universalização da educação só pode ser encontrada no trabalho. É nele que encontraremos a gênese da perspectiva da universalização da educação, embora, devido à autonomia e complexificação conquistada pela esfera particular da educação, se torne mais difícil relacioná-los.

Demonstramos no primeiro capítulo que em nenhuma forma de sociabilidade de classes anterior ao capitalismo, a educação formal foi necessária ao trabalhador produtivo. O

trabalhador escravo e o servo, pilares centrais das sociabilidades escravistas e feudais, se “situavam” enquanto parte do “gênero humano” e atuavam favoravelmente na reprodução social, sem a necessidade da educação formal. A educação formal, no caso dos servos e dos escravos, era incompatível com a reprodução de suas classes. Assim, era completamente irrealizável qualquer forma de acesso mínimo ao saber formal.

Contrariamente às sociedades anteriores, na produção capitalista, o trabalhador produtivo precisa da educação formal para se identificar como indivíduo genérico (embora cindido) e para atuar favoravelmente na reprodução social. O mesmo ocorre no pólo da reprodução da totalidade social capitalista (pólo esse que detém prioridade ontológica sobre o do indivíduo). Nele a educação formal é uma necessidade para a auto-reprodução do capital.

O mundo capitalista é impensável sem a universalização da educação formal, como diz Machado,

A escola no capitalismo constitui um acessório indispensável à produção, por preencher necessidades técnicas e políticas e sua diferenciação interna não é uma excrescência a ser superada no futuro, mas uma necessidade inerente ao capital em concorrência com o trabalho, pois lhe permite manipular os requisitos e exigências, de forma a lhe possibilitar maior lucro. (1989, p. 31)

No pólo da totalidade, a reprodução da sociabilidade capitalista exige dos trabalhadores quando pouco, o mínimo de letramento e de habilidade numérica, dificilmente adquiridas fora da escola. Regidas pela mercadoria, reguladas por contratos e por legislações, assentadas nos princípios do liberalismo, as relações de produção capitalistas, em seu aspecto geral, não poderiam realizar-se sem a mediação da educação formal aos trabalhadores. É o que afirma Machado (id, p. 32),

Nas antigas ordens escravista e feudal era possível deixar os trabalhadores sem qualquer instrução, mas o moderno assalariado não pode deixar de

receber determinados conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções. Além disso, a nova ordem burguesa e o Estado que a representava espera dos trabalhadores, que são também cidadãos, um mínimo de instrução que lhes possibilite a compreensão de suas regras, de tal maneira que possam se responsabilizar pelos seus atos.

Tonet, mais uma vez, sintetiza com precisão as determinações que marcam a origem social da universalização da educação no aparecimento do capitalismo. Para ele:

Foi apenas com o advento do capitalismo, na medida em que a produção econômica, cuja mola-mestra e dinâmica é o capital, passou a ser direta e claramente o eixo de todo o processo social, que a educação ocupou um lugar todo especial. Isto porque ela passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção. A partir deste momento, as classes trabalhadoras não poderiam receber apenas uma educação prática no e pelo trabalho. O próprio trabalho, agora cada vez mais complexo, exige conhecimentos e habilidades que têm que ser desenvolvidos e adquiridos fora do seu âmbito específico. Além disto, a transformação de todos os indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exigem, por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – idéias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações. (2001, p. 149)

Esta é, a nosso ver, a essência da universalização da educação defendida pelo capital. Ela nasce com o capitalismo e como uma mediação para a sua reprodução. Entretanto, a essência não determina *in totum* as formas de ser, apenas coloca as possibilidades.

Como afirma Tonet, na esteira de Lukács,

a relação entre essência e fenômeno não é uma via de mão única. O fenômeno não é uma simples e direta derivação da essência. Entre eles há uma determinação reflexiva e isto é possível porque a essência põe apenas o campo de possibilidades no interior do qual se darão os atos humanos singulares. Estes atos, tanto poderão reforçar como alterar os traços que compõem a essência, assim como poderão alterar ou reforçar os que compõem o fenômeno. (2001, P. 44)

no mesmo sentido, para Lukács,

a substancialidade (...) não é uma relação estático-estacionária de autoconservação que se contraponha em termos rígidos e excludentes ao processo do devir, ela ao invés se conserva em sua essência, mas processualmente, se transformando no processo, se renovando, participando do processo. (LUKÁCS, apud LESSA, 2002, p. 51)

Lukács fala que entre o “trabalho como modelo de toda praxis social, ou seja, que entre o modelo e as suas sucessivas e mais complexas variantes há uma relação de identidade entre identidade e não-identidade.” (1981b, p 46). Ou seja, a identidade presente na essência se manifesta nos fenômenos por uma relação de identidade e não-identidade. Desse modo, a essência pode manter sua identidade por meio de processos que guardam para com ela marcas não apenas de identidade, mas de não-identidade.

A essência não é uma determinação que é desdobrada mecanicamente nas formas de existência do ser e que determina mecanicamente a esfera fenomênica, se assim o fosse não haveria história, ser e essência coincidiriam. A essência, afirma Lessa (2002, p. 52-55), é o *locus* da continuidade, é aquilo que concede unidade às singularidades, conferindo a elas um caráter mais permanente. A essência só pode manifestar-se mediante as formas de ser, e nessa manifestação fenomênica a essência se desenvolve em determinação recíproca com o fenômeno. Dessa forma, a essência não determina de forma absoluta o desenvolvimento posterior do ser. Não existe uma “**necessidade essencial**” que oriente em termos teleológicos mecânicos a processualidade do ser.

Nesse sentido, embora a universalização da educação compareça como uma necessidade essencial da sociabilidade capitalista para a construção do novo homem e da nova forma de trabalho, a dinâmica processual entre a essência universalizadora da educação capitalista e a sua manifestação no plano concreto, não coincidem, pois essa relação é de identidade e não-identidade. Isto quer dizer que o capital, simultaneamente, amplia e restringe a universalização da educação. É afirmando-a e negando-a que o capital mantém a identidade

da universalização que ele defende. Dessa forma, a necessidade da educação formal para a reprodução do trabalhador produtivo e para a reprodução da totalidade social capitalista, não se põe e não se repõe sem a tensão e a contradição características do movimento dialético. As formas de ser da universalização defendida pelo capital se apresentam afirmando e, ao mesmo tempo, negando a essência.

Assim, por exemplo, nos séculos XVI e XVII, apesar da necessidade de formação do novo homem que a sociabilidade burguesa exigia, a universalização da educação à classe trabalhadora é negada por amplos setores da burguesia, tendo em vista a necessidade de mão-de-obra que as manufaturas exigiam para a realização da sua acumulação naquele momento (LINS, 2003, p. 9).

Outro aspecto revelador da contradição entre a essência e as suas formas de ser, no que se refere à universalização da educação, se manifesta na relação contraditória estabelecida entre as necessidades de expandir a escola e, ao mesmo tempo, restringir o saber aos limites aceitáveis pelo capital. Assim sendo, a universalização da educação capitalista se faz em um plano que não elimina as barreiras de acesso ao saber. Todo o processo histórico de ampliação da educação escolar sob o capital é realizado de uma forma que impõe limites para o acesso integral ao saber<sup>15</sup>. Isto é exemplificado na defesa que Adam Smith faz da concessão, no século XVII, da instrução formal à “gente comum”. Em suas próprias palavras,

A uniformidade de sua vida estacionária geralmente corrompe a coragem do seu espírito [...] *Corrompe mesmo atividade do seu corpo, e torna-o incapaz de exercer a sua força com vigor e persistência, em qualquer outro exemplo que não seja aquele que foi destinado* (SMITH, apud LINS, 2003, p. 120, grifo da autora)

Por isso,

---

<sup>15</sup> Sob esse aspecto falaremos mais adiante, ao tratarmos da alienação e dos limites da universalização sob o capital.

*As partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas de tal modo que a grande parte até das que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham de se empregar nessas ocupações. Com uma despesa bastante reduzida, o público pode facilitar, encorajar e mesmo impor a necessidade de aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das pessoas (SMITH, apud LINS, 2003, p. 120-121, grifo da autora)*

Além do aspecto do embrutecimento da classe trabalhadora referido por Smith, outro fator motivava a burguesia na defesa da universalização da educação. De acordo com Machado,

estava em curso uma concorrência acirrada entre os capitalistas e uma elevação do nível intelectual dos operários interessava à grande burguesia, que buscava o progresso técnico como forma de obter uma margem maior de lucros e, conseqüentemente, de alijamento dos pequenos e médios empresários. (1989, p.32)

Nesse sentido, a universalização realizada pelo capitalismo nunca se chocou com sua lógica reprodutiva e esteve, sempre, dentro dos limites tolerados pelo capital. Observemos, mais uma vez, considerando o exposto anteriormente, que as formas históricas assumidas pela universalização da educação sob o capitalismo, apresentam-se contraditoriamente, mas sem negar a sua essência. O fato de que em alguns momentos a burguesia se empenhe na universalização do saber formal, enquanto em outros a negue, ou de que, setores burgueses a defendam, ao mesmo tempo em que outros se posicionam contrários, corresponde à contraditoriedade presente no movimento dialético, que articula particularidade e singularidade na universalidade da totalidade social. É em função dessa dialeticidade que não encontramos no processo de universalização da educação – apesar de ter sido defendido por vários ideólogos e economistas burgueses a exemplo de Adam Smith, e apesar de aparecer

como um problema de estado, desde as revoluções francesa e americana e, mais ainda, apesar dele ser uma necessidade para a reprodução do capitalismo, – uma linearidade.

### **2.3.2 A relação capitalismo educação**

Buscaremos agora, na tentativa de refinar a conexão entre capitalismo e universalização da educação formal, discutir a relação entre educação e capitalismo. Faremos isso a partir da crítica às teses levantadas por Frigotto sobre tal relação, contrapondo-se a elas em alguns pontos essenciais, mas concordando com o caráter mediato que o autor atribui à educação escolar. Recorremos a esse expediente pelo fato de Frigotto estabelecer uma ruptura com as teses anteriores sobre a relação educação e capitalismo, porque o seu livro ainda se apresenta como um vigoroso instrumento teórico no âmbito da formação em educação e finalmente porque o autor tem o mérito de apontar várias mediações concretas existentes entre a educação e o regime do capital.

Tendo como dimensão fundamental de análise o capitalismo em sua fase monopolista, Frigotto argumenta que o processo de acumulação, concentração e centralização de capital, ao aumentar o capital constante, (isto é, a parte do capital que não adiciona valor ao produto social, constituído pelas instalações, máquinas e instrumentos de trabalho) e por conseguinte, reduzir a participação do capital variável (parte do capital que produz valor, constituído pela força de trabalho), aumentando a composição orgânica do capital, propiciou ao capitalismo o comando da qualificação e desqualificação dos trabalhadores produtivos uma vez que, a super utilização das máquinas e a incorporação do progresso técnico transformaria o trabalho complexo em trabalho simples. Ou seja, estaríamos diante de uma desnecessidade de força produtiva qualificada. De acordo com o autor,

Esta forma de relações sociais de produção tende historicamente, pela natureza mesma da competição intercapitalista, a uma incorporação crescente da ciência, da tecnologia e da técnica ao capital, desse modo, não só vai existir um aumento orgânico cada vez maior do capital constante, em detrimento do capital variável, como também o capital vai comandar a divisão social do trabalho e a especificidade das qualificações ou desqualificações da força de trabalho para o seu uso. (FRIGOTTO, 1984, p. 150)

Em decorrência, Frigotto argumenta que a escola não desempenharia papel importante na formação do trabalhador produtivo. Este, quando necessário, seria formado na própria produção<sup>16</sup>, nas palavras do autor, “acompanhando-se o processo de subsunção real do trabalho ao capital, nota-se que a contribuição da escola – enquanto ‘qualificadora’ para o trabalho produtivo imediato – é praticamente nula.” (1984, p. 146).

A questão que instiga Frigotto é, “se o objetivo do capital é reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples, e se isto implica uma desqualificação crescente do posto de trabalho, para a grande maioria, como poderia a sociedade do capital pensar numa elevação da qualificação para a massa trabalhadora?” (id, p. 26)

Para responder à questão, o autor levanta a tese segundo a qual a escola no capitalismo desqualifica tecnicamente os alunos para o trabalho produtivo, entretanto, mesmo assim, ela tem um papel importante na produção capitalista quando referida ao **corpo coletivo de trabalho**. Neste caso a educação formal constitui-se numa mediação produtiva. (ibid, p. 18). No entender de Frigotto, o vínculo entre educação e capitalismo existe, mas não se processa de maneira direta e mecânica, como julga a escola reprodutivista, a quem o educador dirige suas críticas. A seu ver, a educação é uma prática mediadora e por isso o vínculo entre a escola e o sistema do capital se processa de forma mediata. (ibid, p. 23).

---

<sup>16</sup> cf. p. 150-151, op. cit.



Tendo por fundamento o conceito de **trabalhador coletivo**, o qual retira de passagens do **Capítulo IV ( inédito) de O capital** e da **Teorias da mais-valia**, o educador toma como trabalho coletivo, socialmente combinado, o conjunto das diversas formas de trabalho assalariado, sejam elas produtivas (produtoras de mais-valia), improdutivoas (não produtoras de mais-valia) e inclusive de gestão e comando do capital. Diz ele,

A análise do corpo coletivo de trabalho, dentro das sociedades capitalistas atuais, nos indica que funções de controle, planejamento, supervisão, administração que tendem a aumentar, embora não estejam envolvidas imediatamente e materialmente com a produção, são parcelas deste corpo coletivo de trabalho. (ibid, p. 151)

É a conceituação alargada da categoria marxiana de **trabalhador coletivo**, que permite a Frigotto afirmar o vínculo mediato que tem a educação e a produção capitalista.

Dessa forma, se,

Do ângulo da qualificação técnica específica proporcionada pela escola, fica claro, historicamente, que o capital efetivamente tende a prescindir cada vez mais da escola em geral, e até mesmo de instituições do tipo SENAI, para essa função de qualificação para o trabalho produtivo material imediato. Isso fica claro não só pela diminuição relativa desse tipo de trabalho mas, também, e especialmente, pela desqualificação progressiva decorrente dos métodos de simplificação do trabalho. (ibid, p. 150)

O mesmo não se pode dizer da imprescindibilidade da escola para a preparação intelectual dos outros trabalhadores que, na ótica de Frigotto, são partes constituintes do corpo coletivo do trabalho. Em função disso, a educação escolar é fundamental na preparação dos trabalhadores improdutivoas, tanto daqueles que exerceram funções no Estado, quanto dos que assumiram funções não produtivas nas unidades de produção. Nestes casos, para o autor, a educação teria uma função “produtiva” (ibid, p. 153-154).

**A Produtividade da escola improdutiva**, título da obra em questão, busca evidenciar a improdutividade que a educação escolar possui na formação técnica do proletariado, elemento central do modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, a tese enfatiza a dimensão produtiva da escola na preparação do corpo coletivo do trabalho. A improdutividade, neste caso, constituiria “uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção.” (ibid, p.134).

Para sustentar a tese da produtividade da escola improdutiva, além da formação do corpo coletivo do trabalho, que no seu entendimento engloba todos os tipos de assalariados, Frigotto capta outras importantes mediações exercidas pela educação formal na sociabilidade capitalista. Entre elas estão: a necessidade de elevar o patamar educacional acima das exigências do processo produtivo (isso seria necessário para aumentar a seletividade, pinçando das escolas o contingente de trabalhadores produtivos e improdutivos para o mercado); a diminuição da demanda por emprego através do retardamento da entrada das pessoas no mercado de trabalho, mediante o alargamento da vida escolar; a disseminação de um saber não-específico e geral para o desenvolvimento dos traços culturais, sociais, políticos e ideológicos necessários ao capital; e, a função de circulação e realização de mais-valia.

Em relação a esta última mediação, o autor citado demonstra que sem levar em conta o movimento de circulação e realização de mais-valia não se pode entender o processo de ampliação do acesso à escola (ibid, p. 157). A universalização da educação formal representaria gastos e despesas que se inserem no conjunto da demanda agregada. Em decorrência,

Gastos improdutivos, sob o ângulo da produção, tomados dentro do ciclo do capital, mostram-se necessários à realização dessa produção. Sob esse aspecto, mesmo que a escola efetivamente se mostre desnecessária, e cada vez mais desnecessária para qualificar pessoas para o trabalho produtivo, e sobre esse particular possa ser vista como situada à margem do sistema produtivo capitalista, enquanto atividade que utilize um volume cada vez

maior de recursos públicos e / ou privados, certamente é algo útil e funcional para os interesses do capital. (ibid, p. 159).

Sintetizando a relação escola-capitalismo na visão de Frigotto, temos que, a educação escolar cumpre funções: técnico-profissionais, ao preparar todos os outros trabalhadores do corpo coletivo do trabalho (excetuando-se o proletariado, cuja aprendizagem técnica necessária ao desempenho das funções se daria majoritariamente nas unidades de produção); ideológica e político-cultural, na medida em que contribui para formação no homem de traços comuns e necessários ao capital; e, finalmente, de realização e circulação de mais-valia.

Já sabemos que a educação se reproduz com uma legalidade própria que tem o trabalho por base, mas que não pode ser deduzida diretamente dele, sobretudo na complexidade assumida pelas esferas secundárias do ser social com o capitalismo. Frigotto, embora não dedique, na obra em exame, nenhuma linha aos fundamentos ontológicos da educação, percebe isso e atribui à educação sob o capitalismo uma função mediata.

Ao se opor aos reprodutivistas, que vêem na educação uma relação direta com a produtividade do capital, Frigotto tem o mérito de apontar as diversas mediações exercidas pela esfera educacional sob o capitalismo em sua fase monopolista. Do nosso ponto de vista, as mediações expressas em seu livro, às quais já aludimos acima, ratificam a função social da educação tal qual explicitamos no primeiro capítulo, ou seja, elas reforçam o papel da educação enquanto mediadora para a reprodução social e enquanto práxis social inserida no conjunto das teleologias secundárias.

Que a educação tenha uma funcionalidade no que se refere à realização e circulação de mais-valia, parece-nos uma característica decorrente do fato de que o capital a tudo engole. Citando Mészáros, o capital,

Em si não passa de um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, devorador e dominador, articulado como um conjunto historicamente específico de estruturas e suas práticas sociais institucionalmente incrustadas e protegidas. É um sistema claramente identificável de mediações que, na forma adequadamente desenvolvida, subordina rigorosamente todas as funções de reprodução social – das relações de gênero e família até a produção material e a criação das obras de arte – à exigência absoluta de sua própria expansão, ou seja: de sua própria expansão constante e de sua reprodução expandida como sistema de mediação sóciometabólico. (2002, p. 188-189).

Portanto, a importância da educação para a realização da mais-valia, não é função que se depreenda da determinação ontológica da educação. Embora inegavelmente verdadeiro, o nexa apontado por Frigotto não constitui o papel essencial da educação. Apenas sob condições históricas particulares, o capitalismo em sua fase monopolista, é que a escola pôde realizar tal mediação.

Apesar de termos acordo com Frigotto em relação aos aspectos da mediatização entre escola e capitalismo, especialmente no que se refere à formação técnico-profissional e político-cultural, pensamos que ele comete alguns equívocos. A nosso ver, por não compreender a dimensão ontológica do trabalho na constituição do ser social, o educador acaba atribuindo à escola um papel produtivo.

Ao tomar a categoria marxiana de **trabalhador coletivo**, como um trabalho coletivo, socialmente combinado, que engloba todos os tipos de trabalhadores assalariados, Frigotto dissolve dentro do conceito, a distinção entre trabalhador produtivo e improdutivo. Segundo ele, “a questão fundamental, nas condições do capitalismo monopolista, não é a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, mas a de trabalho coletivo, onde o trabalho produtivo e o improdutivo, ainda que efetivamente distintos, são objetivamente interdependentes” (Frigotto, 1984, p.150). Ora, ao alargar o conceito de trabalhador coletivo, e, portanto igualar, dentro dessa categoria, trabalhadores improdutivos e produtivos, Frigotto, embora não diga com todas as letras, atribui ao corpo coletivo de trabalho um papel produtivo na sociabilidade

capitalista. É isso, a nosso ver, que permite ao autor enxergar na educação uma mediação produtiva.

Numa leitura oposta, argumenta Lessa,

O trabalhador coletivo recebe no texto de *O Capital* uma definição bastante precisa: não inclui todos os trabalhadores assalariados, mas apenas aqueles que são produtivos. E, por sua vez, não inclui todos os trabalhadores produtivos, mas apenas aqueles cujas "operações semelhantes", que exibem o "cunho da continuidade", se relacionam com a "manipulação do objeto do trabalho". E tudo isto em um contexto da divisão social do trabalho que opõe como "inimigos" o trabalho manual ao trabalho intelectual (2004, p.105)

Apoiado especialmente na leitura imanente do livro I de **O capital**, Lessa demonstra que o trabalhador coletivo não é composto pelo trabalhador improdutivo, nem tão pouco pelo trabalhador produtivo intelectual. O que caracteriza o trabalhador coletivo é existência da cooperação, da força combinada e planejada de diversos trabalhadores que se colocam mais longe ou mais perto – mas nunca ausentes – da manipulação do objeto de trabalho.

Como nos ensina Lessa, na esteira de Marx, o trabalho produtivo diferencia-se do improdutivo, pelo conteúdo da riqueza social (enquanto o primeiro produz ou valoriza a mais-valia, o segundo apenas a consome), e por suas distintas objetivações. Enquanto o trabalho produtivo proletário tem a função social de realizar a troca orgânica homem-natureza, o trabalho improdutivo cumpre o papel de “controle (vigilância sobre as pessoas muito mais que sobre as coisas)” (LESSA, 2004, p. 109). Portanto, não há nenhuma possibilidade de identificação entre trabalho produtivo<sup>17</sup> e trabalho improdutivo<sup>18</sup>, quer fora ou dentro do

---

<sup>17</sup> De acordo com Marx, os trabalhadores produtivos são aqueles produtivos ao capital, ou seja, que produzem mais-valia. Entre eles estão os que criam o conteúdo material da riqueza (proletariado), mas, também, os trabalhadores que, sem efetivar a transformação da natureza, valorizam a mais-valia. Como exemplo desses últimos podemos citar os professores de escolas particulares e os médicos empregados em clínicas privadas.

<sup>18</sup> Em oposição aos trabalhadores produtivos estão os improdutivos, isto é, os que nem produzem e nem valorizam a mais-valia. Embora improdutivos, eles são importantes para a realização da mais-valia e para sustentabilidade do capitalismo. Os funcionários do aparelho burocrático do Estado, os professores e médicos que trabalham por conta própria ou nas instituições públicas, são exemplos de trabalhadores improdutivos.

trabalhador coletivo. Para Marx, é a partir da complexificação da divisão de trabalho no capitalismo que,

O produto transforma-se, sobretudo, do produto direto do produtor individual em social, em produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho. (MARX, apud, LESSA, 2004, p. 101)

Isto posto, o trabalhador improdutivo e o trabalhador intelectual não operam, nem de longe, nem de perto, a manipulação do objeto, e portanto, não podem ser elementos integrantes do trabalhador coletivo.

Frigotto não apreende corretamente essas dimensões do trabalho abstrato. Para ele, “funções de controle, planejamento, supervisão, administração que tendem a aumentar, embora não estejam envolvidas imediatamente e materialmente com a produção, são parcelas deste corpo coletivo de trabalho.” (FRIGOTTO, 1984, p. 151).

Ora, a escola no capitalismo é uma instituição que emprega trabalhadores produtivos intelectuais (a escola privada) e trabalhadores improdutivos (a escola pública), se o trabalhador coletivo, como quer Frigotto, engloba todos os trabalhadores assalariados, os trabalhadores da escola também são constituintes do trabalhador coletivo.

É, pois, o conceito alargado de trabalhador coletivo que faz Frigotto tomar a escola no capitalismo monopolista como uma mediação produtiva ao capital. É por isso que ele pode concluir que,

O prolongamento da escolaridade – efetivando uma qualificação geral mínima – cumpre mediações importantes para as necessidades do capital, a desqualificação do trabalho escolar, quando a escolaridade se prolonga, no seu aspecto técnico-profissional e no seu aspecto político-cultural, será igualmente necessária aos desígnios do capital. A escola será um *locus* que ocupa – para um trabalho “improdutivo forçado” – cada vez mais gente e em maior tempo e que, embora não produza mais-valia, é extremamente

necessária ao sistema capitalista monopolista para a realização de mais-valia; e, nesse sentido, **ela será um trabalho produtivo**. (FRIGOTTO, 1984, p. 27, grifos nossos.)

A nosso ver, de fato, a relação educação/capitalismo é processada de forma mediata, mas isso não altera em nada a função essencial da educação na reprodução da sociabilidade capitalista. Não podemos definir a escola como produtiva, nem tão pouco enquadrar a atividade educativa no conjunto do trabalhador coletivo. Relembrando mais uma vez, a educação não tem sua especificidade na realização de objetivações de teleologias primárias. Ao contrário, ela opera teleologias que se dirigem à consciência dos homens. Assim, a única maneira que a educação tem de se relacionar com a reprodução social é de forma mediata. E essa, exclui qualquer papel localizado ao nível da objetivação material. Por essa razão consideramos impreciso definir a escola como tendo uma produtividade improdutiva.

Para nós, não há nenhuma contradição entre a educação (na sua forma capitalista) estar localizada no campo das objetivações secundárias e ao mesmo tempo exercer um papel importante na reprodução do capital. Aliás, esta é a sua função social, ela é uma das esferas que servem de mediação para o trabalho. Mas de modo nenhum isto nos autoriza a atribuir-lhe um papel produtivo.

Assim como outras esferas do ser social que surgiram como mediação pra o trabalho, a educação se autonomizou, sempre relativamente, ao trabalho, de modo que apanhar os fios quase imperceptíveis que a relacionam com a produção material da vida é um trabalho espinhoso, e neste sentido, Frigotto tem o mérito de desvendar alguns desses elos. Apesar de considerar a escola como uma mediação produtiva, é no próprio educador que encontramos as repostas para sustentar que a educação atua no campo das teleologias de segunda ordem. Diz ele, “o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-

se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo.” (id. p. 146).

Para nós, a educação escolar no capitalismo é uma educação geral básica posta historicamente e exigida pelo capital, acessada em níveis diferenciados a partir, e de acordo com as classes sociais e as exigências da reprodução. Neste sentido, concluímos, a partir do exposto no conjunto deste capítulo, que a universalização da educação formal tem sua gênese apenas com o capitalismo, que ela se apresenta como uma necessidade ineliminável nessa sociabilidade e que tal universalização é posta de modos diversos em cada momento histórico-concreto.

Repetimos, tanto para formação do indivíduo – seja ele produtor, burguês ou qualquer outro elemento da sociedade – quanto para a reprodução do capitalismo, a educação em sentido lato é imprescindível. O que ocorre no capitalismo é que cada vez mais a educação *lato sensu* se torna insuficiente para que os indivíduos se reconheçam enquanto parte do gênero (cindido), do mesmo modo em que a reprodução do capital precisa cada vez mais da educação formal para se realizar, isso pelos diversos motivos apontados anteriormente. Lukács enxerga isso com peculiar precisão. O filósofo aponta que a partir do processo de desenvolvimento industrial há uma dissolução da educação em sentido lato e uma perda da sua capacidade de produzir os tipos sociais anteriormente produzidos pela transmissão social hereditária. Lukács aponta o romance **Buddenbrook** de Thomas Mann como ilustrativo desse processo,

É ilustrativo examinar os *Buddenbrook* de Thomas Mann, onde vemos que toda a tradição reproduzida mediante a educação em sentido lato é condenada a desaparecer quando a reprodução da sociedade no seu complexo lhe subtrai a possibilidade de desenvolvimento, de influir sobre alternativas reais presentes e futuras. Que a falência da tradição originada da educação possa se manifestar em termos tão contrapostos como em *Thomas e Christian Buddenbrook*, avaliza posteriormente a lei geral que aqui se



exprime: comparados às gerações anteriores, Thomas e Christian se unem no mesmo tipo de desastre. (LUKÁCS, 1981b, p. xxiv)

É assim que até o advento do capitalismo a educação em sentido lato era predominante em relação à educação em seu sentido estrito. Com o capitalismo é a educação em *stricto sensu* que predomina enquanto exigência para reprodução social. Isto é o que marca a peculiaridade da educação no capitalismo. Na totalidade do regime do capital, não é possível influir sobre as alternativas de posições teleológicas apenas a partir da educação em seu sentido lato. O capitalismo promoveu uma complexidade na totalidade social, impondo a especificação da educação como exigência para a sua reprodução. Como expressa Lukács,

Se hoje, nos países civilizados, é generalizada a obrigatoriedade escolar e os rapazes ficam fora do trabalho um tempo relativamente longo, também este tempo deixado livre para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidade, comportamentos, etc.; conteúdo método, duração, etc. da educação em sentido estrito são conseqüências das necessidades sociais assim surgidas. (1981b, p. xxiii)

O processo de universalização, entendido como expansão e alargamento da escola, do tempo livre para se dedicar à educação escolar é fruto do desenvolvimento industrial. De um lado, as necessidades da reprodução capitalista exigem esse processo de universalização e, de outro lado, o indivíduo, para tomar parte do gênero, precisa da educação formal.

Sabemos que do ponto de vista histórico-concreto a universalização da educação é um processo rico e dinâmico de lutas, concessões e conquistas, fruto de embates entre o capital e o trabalho. Mas o que quisemos desvendar neste tópico foi, a partir da análise histórico-genética, a gênese da universalização enquanto produto social. Entendemos que está claro que a universalização do acesso à educação têm sua origem social no aparecimento do capitalismo.

### **CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: A UNIVERSALIZAÇÃO NA ENCRUZILHADA.**

Antes de iniciarmos, cabe pôr em relevo, que a redação deste tópico se apóia, sobremaneira, na tese de doutoramento do Prof.<sup>o</sup> Ivo Tonet, intitulada, **Educação, cidadania e emancipação humana**, já referida na nossa introdução e que demonstra a limitação intrínseca da cidadania e da concepção de educação cidadã, como forma superior de liberdade.

Neste capítulo, buscaremos deixar absolutamente claro que não é possível universalizar plenamente a educação. Pensamos que os capítulos anteriores já nos trazem elementos que demonstram a impossibilidade de igualdade de acesso ao saber formal nas sociedades de classes, entretanto, achamos necessário explicitar melhor essa questão. Neste mesmo sentido, nos ocuparemos apenas em analisar a universalização da educação sob o regime do capital, uma vez que já deixamos claro que não havia nenhuma possibilidade de universalizar a educação nas sociedades de classes anteriores a ele. Assim, nos deteremos no capitalismo, porque é com ele que surge a perspectiva da universalização da educação.

Nos países que assistiram à revolução burguesa (econômica e política), – e que em função do caráter desenvolvido, imperialista e autônomo das suas particularidades capitalistas, puderam realizar o chamado *Welfare State* – as conquistas democráticas, e entre elas a universalização da educação, alcançaram sua forma mais plena possível sob o regime do capital. É o caso, por exemplo, dos Estados Unidos, França e Inglaterra. Enquanto a educação nos países de desenvolvimento capitalista avançado proporcionava o acesso universal à educação básica, nas nações subdesenvolvidas, com graus e variações diversas, assistia-se à exclusão de enormes contingentes de pessoas do ensino mais elementar.

Evidentemente, o nível de universalização da educação presente nos países capitalistas centrais é preferível a qualquer outro patamar inferior, mas o processo de universalização da educação formal escolar, expressão das “conquistas” políticas, sociais e econômicas realizadas nesses países, significou uma autêntica universalização da educação? Tomando por base uma resposta negativa, o que significaria então uma autêntica universalização da educação?

Para evitar confusões sobre as possíveis acepções desta palavra, consideraremos a universalização da educação sob dois aspectos: no capital e para além do capital. No primeiro, ela significa generalizar, tornar universal o acesso à escola. Neste sentido, é entendida como extensão e alargamento de direitos e políticas sociais, que são aperfeiçoáveis indefinidamente. No segundo caso, a universalização é entendida como a realização efetiva da educação, nas bases preceituadas por Saviani. Ou seja, a universalização para além do capital, significa, como já dissemos anteriormente, a produção, **integral**, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida sócio-historicamente. Significa permitir que todos os homens se apropriem ativamente e positivamente das realizações do gênero humano.

Procuraremos demonstrar que, a universalização promovida pelo capital não representa o patamar mais elevado e possível de realização, exatamente por não garantir o acesso igualitário e integral de todos os homens à educação. A autêntica, irrestrita e integral, universalização não é realizável pelo capital, porque tem como pressuposto a sua eliminação. O verdadeiro acesso igualitário ao saber produzido exige uma lógica de reprodução social que permita que a autoconstrução humana não encontre barreiras socialmente construídas à sua realização.

### 3.1 Trabalho, educação e o problema da alienação<sup>19</sup>

Desde o aparecimento da primeira sociedade de classes, o patrimônio espiritual e material produzido socialmente pelos homens, passou a ser apropriado de forma particularizada. Pela primeira vez na história foram erigidas barreiras sociais ao acesso à produção genérica. Os indivíduos que detiveram a propriedade privada dos meios de produção passaram a ter maior acesso à riqueza socialmente produzida, não só material, mas também espiritual, enquanto que os sujeitos sobre os quais recaiu, efetivamente, o ônus da produção social, tiveram mais restringida a condição de tomar parte no gênero. Desse modo, os interesses individuais não mais se reconciliaram com os interesses coletivos.

Embora o antagonismo entre interesse particular e interesse geral, entre indivíduo e gênero, exista desde o surgimento da divisão social do trabalho, é no capitalismo que esse fenômeno ganha características peculiares e mais irreconciliáveis.

O capitalismo tem seu ato fundante na relação de compra-e-venda da força de trabalho. Essa relação divide os homens entre aqueles que possuem a propriedade dos meios de produção e aqueles que têm apenas a sua força de trabalho como propriedade. Isso torna a sociedade capitalista socialmente desigual por natureza, uma vez que, seu pressuposto é a

---

<sup>19</sup> Antes de começarmos a tratar da problemática proposta neste item, consideramos necessário enunciar, ainda que muito sumariamente, os termos de um embate que tem coró entre os autores defensores da tradição teórica lukacsiana. Referimo-nos a conceituação das categorias marxianas: *entäusserung* e *entfremdung*. Há um entendimento, mais ou menos generalizado, de que *entäusserung* (exteriorização) corresponde ao momento positivo da objetivação processada por meio do trabalho, na direção da autoconstrução humana. Nesse sentido, é uma característica insuprimível, seja qual for a forma de sociabilidade. O mesmo consenso existe na conceituação de *entfremdung* (estranhamento) como um processo de objeção sócio-econômica à realização humana. A discordância surge na tradução desses termos como alienação. Para Ranieri (2004, p. 13-14), alienação corresponde à *entäusserung* (exteriorização), assim sendo, remete ao caráter positivo da objetivação social. Já Lessa (2002, p. 12), seguindo, conforme ele próprio aponta, uma tradução tradicionalmente usada por autores como, Tertulian e Konder, considera a alienação como *entfremdung*, dando ao termo a significação comumente conhecida de alienação como um movimento extremamente negativo. Neste trabalho, seguiremos a posição apresentada por Lessa, utilizando alienação como sinônimo de estranhamento (*entfremdung*) e em oposição à exteriorização (*entäusserung*). Para maiores esclarecimentos sobre estranhamento (*entfremdung*) e exteriorização (*entäusserung*) em Lukács, sugerimos ao leitor os capítulos V e VI de **Mundos dos Homens** de Sérgio Lessa.

desigualdade entre os homens “proprietários”. Este ato originário, processado em bases materiais concretas, instaura um novo tipo de sociabilidade, cujo fundamento é o trabalho alienado. O ato de compra e venda da força de trabalho e o trabalho alienado, são verso e anverso da mesma moeda.

Do ponto de vista ontológico, é no trabalho alienado que se encontra o fundamento do regime do capital. O próprio capital nada mais é do que uma relação social que exprime trabalho alienado e objetivado. Como diz Mészáros,

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero ‘fator material de reprodução’ – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito objeto. (2002, p. 126)

Nos **Manuscritos econômico-filosóficos**, no final do primeiro manuscrito, num tópico conhecido por **O trabalho alienado**, Marx põe em evidência dois tipos de alienação existentes no capitalismo. A primeira delas é alienação do trabalhador em relação aos produtos do trabalho. Para ele, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação.” (MARX, 2002, p. 111-112). Esse produto do trabalho, ao invés de aparecer como objetivação originária da autoconstrução ativa do homem e reconhecida como tal por seus produtores, aparece, no capitalismo, como “um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor.” (id. p. 111). Desse modo, a objetivação do trabalho, o **produto social do trabalho**, entificado pelo **trabalhador coletivo** lhe é estranho. Com efeito, o que caracteriza o estranhamento do trabalhador no seu produto, não é o fato de que “o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa” (ibid, p. 112) mas o fato de que o conjunto das realizações humanas postas pelo trabalho “se torna um poder

autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica” (ibid, p. 112).

Contudo, este tipo de alienação constitui-se, em que pese toda a sua crueza, em uma das manifestações da alienação e não no momento predominante das alienações em geral. Ora, pergunta Marx, “como o trabalhador poderia estar numa relação alienada com o produto da sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção?” (ibid, p. 114). Ao que ele responde, “se o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem de ser a alienação ativa – a alienação da atividade e a atividade, da alienação. Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho.” (ibid, p. 114). Se a atividade do homem é o fundamento do ser social, nenhum estranhamento pode ocorrer nesta esfera sem que seja originado no trabalho, no processo de produção das condições materiais de existência.

O fundamento da alienação no processo de trabalho “transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence, a si mesmo, mas a outro.” (ibid, p. 114) Marx continua a indagar, “se a minha própria atividade não me diz respeito, se é uma atividade alheia, coagida, a quem pertencerá, então?” (ibid, p. 118). “a *outro homem distinto do trabalhador*” (ibid, p. 119, grifos do autor), responde. Marx não tinha, nesta época (1844), formulado o conceito de força de trabalho, mas fica claro na citação que é a venda dela a base originária do estranhamento.

Marx extrai da alienação capitalista um terceiro aspecto que a é alienação do indivíduo em relação ao gênero. Para o pensador alemão, o trabalho é auto-atividade consciente do homem. Através dele, o homem faz da natureza o meio e a matéria-prima para construção material e espiritual do seu mundo e de si. Por meio do trabalho o homem se torna um ser genérico, um ser que faz da natureza expressão de sua obra. Nas palavras de Marx “a edificação prática de um *mundo objetivo*, a *manipulação* da natureza inorgânica, é a

ratificação do homem como ser genérico lúcido, ou seja, um ser que avalia a espécie como seu próprio ser ou se tem a si como ser genérico.” (ibid, p. 117, grifos do autor). Na sociabilidade capitalista, entretanto, torna-se também estranhada a objetivação da vida genérica, porque o trabalho é estranhado na própria produção. Desse modo, o trabalho alienado transforma,

*A vida genérica do homem, e também a característica enquanto sua propriedade genérica espiritual, em ser estranho, em meio da sua existência individual. Aliena do homem o próprio corpo, assim como a característica externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana.* (ibid, p. 118, grifos do autor)

Dessa forma, o trabalho, na forma assumida com o reinado do capital, adquire um duplo papel. Ao mesmo tempo em que é o meio que possibilita ao trabalhador realizar-se enquanto indivíduo social, provoca também a sua desrealização, criando obstáculos à sua auto-realização.

Pelo que vimos, podemos afirmar que o trabalho alienado na produção (constituído na venda da força de trabalho), é o fundamento de todos os estranhamentos que ocorrem em qualquer esfera social do mundo dos homens. De acordo com Marx,

O homem, por meio do trabalho alienado, não só produz a sua relação com o objeto e com o ato de produção como com os homens estranhos e hostis, mas produz ainda a relação dos outros homens com a sua produção e com o seu produto, e com a relação entre ele mesmo e com os outros homens. (ibid, p. 119)

O aparecimento dessa alienação fundamental marca definitivamente o ser social. Desse momento em diante, diz Tonet, “toda atividade humana se torna contraditória. Se por um lado contribui para desenvolver as capacidades humanas, por outro lado também dificulta

e, muitas vezes, perverte o desenvolvimento do homem como totalidade” (TONET, 2001, p. 69).

No que concerne à educação, na forma assumida na sociabilidade capitalista, sendo ela uma práxis social, também apresenta um caráter contraditório, embora extremamente unitário. Ao mediar a reprodução do capital, a educação favorece a construção genérica do homem, mas, ao mesmo tempo, contribui para a edificação do homem estranhado. Em consequência, de um lado ela atua na construção de um homem **rico** (integral, ativo, livre, plenamente desenvolvido), mas por outro lado, ela contribui decisivamente para instaurações de alienações. A educação, como diz Tonet (id, p. 150),

Contribui poderosamente para que a apropriação, pelos indivíduos, do patrimônio social, se faça sem pôr em risco os interesses das classes dominantes. O que resulta, necessariamente, em obstáculos e em deformações no processo de autoconstrução dos indivíduos como indivíduos autenticamente humanos. Tudo isto pode ser encontrado desde nos aspectos (*sic*) mais amplos até nos mais detalhados do processo educacional. [...] Por outro lado, a educação também contribui para a autoconstrução positiva do homem. A própria reprodução cada vez mais ampla e complexa do ser social, exige que os indivíduos se tornem também cada vez mais ricos e complexos, o que só é possível por intermédio da apropriação da riqueza produzida pelo conjunto da humanidade. Temos aqui, portanto, um processo unitário, mas contraditório; ao mesmo tempo, de construção e desconstrução do homem.

A existência desse processo na práxis educativa, não é um fenômeno exclusivo dessa esfera social. O fato de que, a autoconstrução positiva do homem, inegavelmente mediada pela educação, esteja subsumida pela produção do estranhamento, decorre da própria contradição estabelecida no fundamento da sociabilidade capitalista, ou seja, do trabalho alienado.

Disso depreende-se que o processo de universalização da educação formal escolar, amplia, tanto horizontalmente quanto verticalmente, as condições de auto-realização ativa e



positiva dos homens. Entretanto, em proporção direta, submete, com maior intensidade, mais pessoas ao peso da alienação realizada pela escola.

Uma vez que o impulso à “universalidade” aparecido no capitalismo, não reintegra essa força social ao conjunto dos homens, pelo contrário, encoberta sob o manto da igualdade jurídica, reforça a apropriação privada da educação e a utiliza como elemento favorável à manutenção da sociedade capitalista. O capital pode, em alguns momentos histórico-concretos, realizar avanços no processo de universalização da educação e em outros obstaculizá-lo. O que move o processo de universalização da educação escolar são as necessidades de reprodução do capital. O seu interesse não é de humanização, mas sim econômico.

A existência na educação, sob o capital, e em decorrência na sua universalização, da contradição insolúvel explicitada acima, não desqualifica a importância do acesso ao saber formal para a classe trabalhadora. Do mesmo modo que o trabalho proletário no capitalismo é um trabalho alienado, e nem por isso ele deixa de ser o elemento que detém a centralidade da sociabilidade, o efetivo realizador da troca orgânica homem-natureza e o portador do ponto de vista social privilegiado<sup>20</sup>, também a educação não perde a sua importância para a

---

<sup>20</sup> Os pontos de vista, bem como as classes sociais das quais eles emanam, não são os portadores da verdade. A verdade está na objetividade. Entretanto, a classe social que necessita conservar a forma atual de sociabilidade, não pode enxergar além daquilo que compromete a sua reprodução enquanto dominadora, por isso, obscurece a realidade. O seu ponto de partida (a conservação da ordem), já condiciona o seu ponto de chegada. Ora, considerando a sociedade do capital eterna, o máximo de apreensão do real alcançável tem como limite **não mostrar que o capitalismo pode ser superado**. Ao contrário, para a classe que não interessa conservar a ordem, não existe nenhum perigo de conhecer a realidade efetiva. Em decorrência, ela tem a **possibilidade** de conhecer o objeto em sua integralidade, não significando, entretanto, que o indivíduo empreendedor do conhecimento irá realizá-la, nem tão pouco está assegurada a infalibilidade do conhecimento.

Entretanto, quando Marx concebe o pensamento condicionado às visões de mundo, enquanto pontos de vistas de classes, não está presente a idéia de que as classes sociais fazem essa produção sem mediações. A relativa autonomia que possuem as esferas de produção de conhecimento e ideologia – em relação a seu fundamento ontológico, que são, a busca da apreensão do real, a construção de posições teleológicas para influir sobre outras posições teleológicas e a necessidade de uma vida cheia de sentido, necessárias a realização do trabalho –, confere aos homens a **possibilidade** de distanciar a sua produção intelectual da relação social que possui com sua classe de origem, posicionando-se sobre a visão de mundo de outra classe.

Com isso, deixamos claro que não é o fato de ser trabalhador industrial que permite a visão social privilegiada (pela condição sócio-cultural a qual o proletário está submetido, torna-se quase impossível o alcance dessa visão.), mas sob qual ponto de vista de classe se posiciona o investigador.

Para um aprofundamento dessa problemática sugerimos a leitura de Chasin (s/d. b) e Lowy (1994)

autoconstrução do indivíduo por ela se constituir, no regime capitalista, em uma forma de alienação. Portanto, assim como é preferível está submetido à alienação no processo de trabalho a ser um desempregado, também é preferível ter acesso ao máximo de saber que as brechas do capital nos permitir (ainda que a educação seja uma mediação para a reprodução do capital), do que dela ser excluído.

Mesmo estando a serviço da classe detentora da hegemonia sob o capitalismo, a educação é portadora do saber socialmente produzido ao longo da história humana, é a guardiã do saber decantado. O fato desse saber, na forma como ele é difundido na escola, associado com crenças e valores necessários ao poder do capital, encontrar-se a serviço da classe dominante, não é argumento para desprezá-la. De forma contrária, qualquer transformação social radical rumo à sociedade emancipada, não pode prescindir do saber formal de que ela é portadora. Para o trabalhador a escola é um elemento imprescindível na construção da consciência de **classe para si**.

Contudo, a universalização da escola do capital passa longe de propiciar um acesso igualitário à construção do gênero no homem. Mais uma vez, frisamos, a educação contribui para diminuir as tensões sociais, formar técnico-profissionalmente e ideológico-politicamente o homem necessário à reprodução do capital na fase histórica em que se encontre, mantendo intactas as diferenças sociais que são a base da desigualdade da educação. Embora ela seja uma construção social do gênero humano, é privadamente apropriada assim que é instituída a divisão social do trabalho. Desse modo, não atende de modo igualitário ao conjunto dos homens, mas predominantemente à classe dominante, a serviço de quem atua como elemento importante na manutenção de sua dominação.

Os aspectos estranhados da educação só poderão deixar de existir, permitindo a autoconstrução integral do homem, quando o estranhamento realizado na produção da vida material deixa de existir. Vale dizer, quando (e se) o regime do capital findar dando lugar a

uma sociedade emancipada. Assim, a autêntica universalização da educação é inseparável da emancipação humana, pois a sua instauração só pode gestar das bases de um novo trabalho. O trabalho alienado não pode gerar outro tipo de educação que não seja desigual, oposta a uma verdadeira universalização.

### **3.2 Limites da universalização da educação no capitalismo.**

Entendemos que existem vários níveis de limites postos à universalização da educação sob o capitalismo. Não é necessário dizer que eles não podem ser tomados isoladamente, pois constituem-se determinações que se interpenetram. Neste trabalho, enumeramos duas ordens de limites: o limite intrínseco à reprodução social sob o capital e o limite imposto pela forma concreta de reprodução do capital na atual fase de crise de acumulação. A nosso ver, o primeiro limite é o momento predominante desse conjunto de limitações, uma vez que nos remete aos aspectos mais gerais da sociabilidade. É sobre ele que trataremos neste item. Contudo, não perderemos de vista que sobre essa limitação mais essencial se coloca uma outra de ordem conjuntural que é a crise estrutural que vive o capital. Essa outra limitação reforça e restringe ainda mais a margem de universalização qualitativa de um efetivo saber. Sobre este aspecto trataremos mais adiante.

Do ponto de vista ontológico, considerando correta a natureza essencial da educação exposta no capítulo inicial, não há nenhuma oposição entre o processo de universalização da educação formal e o capital. Não há oposição porque a universalização promovida pelo capital é ontologicamente distinta de uma universalidade autêntica. Se a educação é uma mediação para a reprodução social, e se o predomínio da modalidade formal escolar é a forma particular de educação necessária à sociedade do capital, a sua universalização estaria em

perfeita coerência com as suas (do capital) determinações essenciais. Entretanto, mesmo nas particularidades nacionais onde ela foi mais ampla, não houve a eliminação das desigualdades de acesso ao saber formal.

Isto porque a igualdade realizada pela sociedade burguesa não significa uma autêntica igualdade. O capital realizou, no seu processo de afirmação, um notável papel civilizatório, mas é incapaz de realizar o acesso igualitário ao patrimônio espiritual e material socialmente construído. A emancipação realizada pelo capitalismo efetiva uma igualdade meramente **formal**, não substantiva. O estado, ao “assegurar” essa igualdade política, o faz por cima das particularidades. Ele não elimina, pelo contrário, pressupõe, a desigualdade real para decretar a igualdade política. É por cima das particularidades, abstraindo-as, desconsiderando-as, que ele pode, a seu modo, “garanti-la”.

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o *status social*, a *cultura* e a *ocupação* do homem como diferenças *não políticas*, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, co-participante da soberania popular em base de *igualdade*, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação *atuem a seu modo*, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza *especial*. Longe de acabar com estas diferenças *de fato*, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como *Estado político* e só faz valer sua generalidade em contraposição a estes elementos seus. [...] Com efeito, só assim, *acima* dos elementos *especiais*, o Estado se constitui como generalidade. (MARX, 1991, p. 25-26, grifos do autor)

No Estado moderno, burguês, passa a se encontrar a vida genérica do homem. Entretanto, a genericidade do homem representada por ele não elimina as contradições, reais e materiais da sociedade civil<sup>21</sup>. Como diz Marx, “todas as premissas desta vida egoísta

<sup>21</sup> O conceito marxiano de sociedade civil é completamente oposto ao significado que lhe é atribuído hoje, especialmente pelo chamado **terceiro setor**. Para Marx e Engels, a sociedade civil é o conjunto das relações materiais entre os indivíduos. Nas suas palavras, “A forma de intercâmbio, condicionada pelas forças de produção existentes em todas as fases históricas e que, por sua vez, as condiciona, é a sociedade civil; [...]. Vê-se, já aqui, que esta sociedade civil é a verdadeira fonte, o verdadeiro palco da história. [...] A sociedade civil

permanecem de pé *à margem* da esfera estatal, na **sociedade civil**, porém, como qualidade desta.” (id, p. 26, grifos do autor). Na verdade, a existência dessa generidade irreal acaba por escamotear a vida individual real. A maneira política de realizar a igualdade, tornando formalmente iguais as desigualdades, nada mais é, do que um modo maravilhoso de manter a diferenciação. O homem passa, então, a viver uma dupla vida. Uma na abstrata universalidade representada pelo Estado, e outra na realidade concreta. De acordo com Marx,

O homem, em sua realidade *imediate*, na sociedade civil, é um ser profano. Aqui, onde passa ante si mesmo e frente aos outros por um indivíduo real, é uma manifestação *carente de verdade*. Pelo contrário, no Estado, onde o homem é considerado como um ser genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania imaginária, acha-se despojado de sua vida individual real e dotado de uma generalidade irreal. (ibid, p. 26-27, grifos do autor).

Em essência o homem é genérico. A autoconstrução de si próprio, e ao mesmo tempo da vida social, demonstra isso. Mas, sua generidade é roubada quando o alienam no processo de produção. Ao ser alienado no trabalho, o homem é alienado de si mesmo, transformando a vida genérica em vida individual estranhada. Tornar o indivíduo ser genérico, não é construir uma igualdade jurídica-política, porque isso não elimina o fundamento da cisão do homem em *citoyen*<sup>22</sup> e *bourgeois*<sup>23</sup>.

*La égalité*, diz Marx (ibid, p. 43) “considerada aqui em seu sentido não político, nada mais é senão a igualdade da *liberté*”. Isto é a liberdade do capital, a liberdade de que a dinâmica da reprodução capitalista não encontre entraves, a liberdade de venda e compra de força de trabalho, é o direito a dissociação do indivíduo em relação aos outros. Para o

---

abrange toda troca material dos indivíduos dentro de uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas. Abrange todo o comércio e indústria de uma determinada fase e, por isso, é mais ampla que o Estado e a nação. [...]. (MARX & ENGELS, 2004, p. 61). De acordo com Tonet (1997, p.11), “Marx entende a sociedade civil como o espaço onde têm lugar as relações econômicas. Fundada na propriedade privada, regida pelo capital, ela é atravessada por conflitos radicais entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia da produção, pelo individualismo.” Para maiores aprofundamentos sugerimos ao leitor o texto **Do conceito de sociedade civil** (in, Tonet, op. cit).

<sup>22</sup> Isto é o indivíduo como membro da “comunidade” política, possuidor de direitos políticos.

<sup>23</sup> O homem enquanto membro da sociedade civil.

indivíduo se reconhecer, tem que se estranhar em relação aos outros homens. Para se realizar, o homem deve se utilizar do outro. Essa *liberté* jamais será capaz de gerar uma sociedade emancipada. Nunca os homens serão livres, uma vez que para ser “livre”, deve-se privar a liberdade do outro. *La égalité* do capital, continua Marx (ibid, p. 43), é igualdade em “que todo homem se considere igual, como uma mônada presa a si mesma.”

A igualdade promovida nos marcos do capitalismo, em nenhum tempo, significará uma real igualdade, tendo em vista que, ela nunca ultrapassará “o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade” (ibid, p. 44). Em conseqüência, a emancipação política, a realização da igualdade e liberdade burguesas, nada mais é do que “a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a **indivíduo egoísta** independente e, de outro, a **cidadão do Estado**, a pessoa moral”. (ibid, p. 51, grifos do autor). Por isso, Marx afirma, que,

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em *ser genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘forces propres’<sup>24</sup> como forças *sociais* e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força *política*, somente então se processa a emancipação humana (ibid, p. 52, grifos do autor).

Assim, o homem só fará sua emancipação humana, quando recuperar a união entre interesse individual e interesse geral. Quando a liberdade individual for a liberdade de todos. Quando não houver mais antagonismo entre interesses de classes. Quando o homem se reconhecer no outro. Quando a força vital que foi alienada dele com ele se reencontrar. Vale dizer, quando o trabalho alienado der lugar a um outro tipo de trabalho.

---

<sup>24</sup> Próprias Forças. Nota do editor da edição da *A questão judaica*.

É com fundamento nessa digressão de **A questão judaica**, que podemos afirmar que a universalização real, e não apenas **formal**, política, da educação, pressupõe como requisito imprescindível a realização da emancipação humana. A mais ampla e democrática universalização da educação realizável pelo capital situa-se no campo da realização da igualdade jurídica-política. É uma universalização que não se efetiva na vida individual real, mas apenas na instância da generidade irreal.

A institucionalização de políticas e programas que objetivam dar condições econômicas e sociais de ampliação do acesso à escola, atuam como corretivos minorativos da distância entre a universalização **formal**, restrita, e as possibilidades individuais concretas de acesso ao saber escolar. Contudo, elas são incapazes de eliminá-la. A contradição estabelecida entre a universalização assegurada jurídica e politicamente e apoiada na ação do Estado, e os obstáculos reais de realização da igualdade de acesso à educação, se revela no fracasso escolar. As disparidades demonstradas nos índices dos indicadores sociais sobre a educação, sejam eles a nível nacional ou mundial, demonstram, com clarividência que entre a manifestação política da universalização e sua realidade efetiva há um enorme fosso.

A universalidade, sob o capital, só pode ser realizada no plano da política – porque aí encontram-se abstraídas as desigualdades reais entre os indivíduos – mas não no plano da concretude. Universalizar a educação, nos marcos capitalistas, significaria emancipar politicamente todos os homens, ou seja, torná-los membros da sociedade política. Porém, como os integrantes dessa pseudocomunidade não se realizam conjuntamente, isto é a realização de um não implica a realização de todos, mas pelo contrário, o indivíduo se realiza em oposição ao outro, nunca existirá igualdade efetiva entre eles. De modo que se constituem em membros desiguais, onde o grau de emancipação política presente em cada indivíduo singular é correspondente à posição exercida na reprodução social. Com afirma Tonet, (s/d, p. 11), “A inclusão dos trabalhadores na comunidade política não ataca os seus problemas

fundamentais, pois eles podem ser cidadãos sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados), mas não podem ser plenamente livres sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados)”.

Mesmo nas particularidades nacionais onde a universalização foi mais ampla, não houve a eliminação das desigualdades **das condições de acesso** ao saber formal. Ora, universalizar plenamente a educação no capital, implicaria realizar tarefas que estão fora da escola, como garantir a universalização da alimentação, da habitação, do vestuário, da saúde pública, do trabalho. Se estas questões elementares do homem não são, **integralmente**, satisfeitas, quer dizer, se o acesso a elas é desigual, como se pode garantir a igualdade da educação? É impossível realizar uma autêntica universalização da educação, sem a efetiva universalização da riqueza material<sup>25</sup>.

Como já expusemos<sup>26</sup>, há uma dependência ontológica entre educação e trabalho, entre a forma assumida pela educação e a reprodução da totalidade social, isto quer dizer que, embora seja elemento fundamental para que os que se colocam sob a ótica dos trabalhadores possam fazer a crítica da sociedade burguesa e embora tenha um enorme grau de autonomia, a educação formal escolar no capitalismo é essencialmente capitalista. Para ser mais claro, a educação, no conjunto da totalidade social capitalista, não pode atuar de outra maneira que não seja favoravelmente à reprodução social da sociedade do capital, pois é a esfera da economia que tem prioridade ontológica sobre as demais esferas sociais.

Por isso, não há como instituir outra educação que não seja aquela que a reprodução social exige. Sem que se vão efetuando transformações no fundamento da sociabilidade do

---

<sup>25</sup> É fato que vários países conseguiram um alto patamar de socialização das condições básicas de sobrevivência humana, garantindo níveis elevados de acesso à saúde, alimentação e habitação e alcançando índices bem próximos ao pleno emprego. Países pós-capitalistas (como Cuba, por exemplo, que está para realizar a universalização **formal** do ensino superior.) também realizaram um grau elevado de universalização. Entretanto, as condições de acesso à produção genérica continuaram desiguais. Ou seja, as barreiras socialmente construídas à realização integral do indivíduo prosseguiram existindo. Desse modo, mesmo nessas formações sociais, a possibilidade de cada indivíduo constituir-se em parte integrante do gênero por meio da educação, continuou a depender das condições desiguais de acesso à riqueza material.

<sup>26</sup> Ver especialmente no primeiro capítulo desse trabalho.



capital, nenhuma alternativa sistemática à educação capitalista pode ser realizada. É o que diz Tonet,

Estando toda a realidade social, hoje, organizada sob a perspectiva das classes dominantes – o que inclui a atividade educativa – qualquer atividade que responda a outra perspectiva, não poderá adquirir teórica e praticamente um caráter concreto e sistemático. Este caráter só poderá ir sendo adquirido na medida em que, no processo social concreto, forem sendo construídas as bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade (TONET, 2001, p. 134)

Isto porque, é a reprodução social que tem o primado ontológico sobre o indivíduo. Desse modo, não é suficiente que o trabalhador pai tenha uma consciência da alienação processada no regime do capital. Ele poderá, no máximo, fomentar em seu filho a mesma consciência que ele possui, ou impulsioná-lo a atingir um grau superior de crítica à sociedade do capital, mas isso não rompe a férrea determinação da esfera econômica. Ou ele coloca seu filho na escola do capital, ou seu filho poderá se tornar um imprestável para a reprodução social, e por conseguinte, poderá encontrar dificuldades para sua própria sobrevivência enquanto indivíduo na sociabilidade capitalista. Desse modo, a consciência não é suficiente para romper a lógica inexorável da reprodução do capital.

Cabe salientar, que não estamos postulando a desimportância da escola para a classe do trabalho. Os aspectos conservadores e reprodutivos são elementos inerentes à práxis educativa, e, portanto, estão presentes em qualquer forma histórica assumida pela educação. O que queremos pôr em evidência é o caráter limitado da universalização da educação capitalista. Em outras palavras, não é suficiente (o que não quer dizer que não seja importante), se se deseja construir uma verdadeira igualdade no acesso ao patrimônio sócio-cultural decantado, lutar pela perfectibilidade da educação no interior da sociedade capitalista. Como aponta Chasin, “é preciso distinguir entre aquilo que você luta na imediaticidade e a questão de fundo” (s/d.a, p. 210). É ilusão ter como finalidade última uma proposta

irrealizável no âmbito do capital. Para quem luta por uma efetiva universalidade no acesso ao saber, a universalização **formal**, não substantiva, da educação sob o capital, só faz sentido como mediação para superação da sociabilidade capitalista e construção de uma sociedade emancipada.

Embora a universalização da educação só encontre saída para além do capital, de dentro da própria escola, muita coisa pode ser feita **na direção** da construção de uma autêntica universalidade. O próprio Tonet sinaliza atividades educativas que se dirigem nesse sentido, e que podem e devem ser realizadas. Nas suas palavras,

Partindo, então, da natureza da educação, entendida como um campo da atividade humana que se caracteriza por possibilitar ao indivíduo apropriar-se do patrimônio comum da humanidade a fim de constituir-se como membro do gênero humano, concluímos que uma atividade educativa emancipadora, hoje, implicaria alguns requisitos básicos. Que seriam: o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes. Entendemos que tudo isto possibilitará conferir à atividade educativa, ainda que em formas extremamente limitadas, dada a natureza da educação e a adversidade do momento presente, um caráter revolucionário, quer dizer, colocá-la como uma mediação para a construção de uma ordem social qualitativamente superior a esta em que vivemos. (TONET, 2001, p. 165-166)

Os limites à universalização **formal** (política) da educação formal escolar, são estabelecidos a partir da forma histórica do padrão de acumulação de capital, levando-se em conta, ainda, a posição hierárquica, no sistema capitalista global, da formação social em consideração. Dito de outro modo, estes dois elementos, a reprodução ampliada do capital e a particularidade concreta das formações sociais, põem o campo onde a universalização da educação pode trafegar. É apenas na observação rigorosa desses dois momentos, um mais geral e o outro mais concreto, que se pode apreender os limites e as possibilidades da universalização.

A universalização da educação não se põe do mesmo modo em todas as formações sociais. As particularidades de cada formação social estabelecem o modo como ela se apresenta histórico-concretamente em cada nação. Isto porque, embora a auto-reprodução ampliada do capital seja um processo universalizado, ela assume formas diversas em cada particularidade nacional.

A formação social se constitui na mediação entre universalidade e singularidade. Ela é a forma particular da universalidade. De forma que, o capitalismo não é a soma das particularidades e nem as particularidades são expressões que o reproduzem *in totum*. Desse modo, um padrão de universalização da educação realizado em um país, pode, dadas as características onto-genéticas das formações sociais específicas, constituir-se numa impossibilidade em outros.

Em qualquer hipótese, mesmo na formação social, onde se realizou de modo mais pleno, a universalização da educação não foi integral. Isto porque, no capitalismo, a universalização **formal** (não substantiva) da educação aparece sempre como um direito social, e enquanto direito, enquanto política pública, não pode sair da esfera do capital. Em todos os casos, ela se realizou em concomitância com a reprodução da desigualdade social. Por isso, mesmo que fosse possível garantir educação em todos os níveis para todas as pessoas, tal fato hipotético não representaria uma autêntica universalização, uma vez que o saber transmitido não estaria em consonância com a autoconstrução positiva do homem, mas sim submetido à lógica da função social da educação sob o capitalismo.

Já dissemos e voltamos a salientar, é preferível o pior trabalho assalariado do que o desemprego. Do mesmo modo, tem possibilidades maiores de se fazer mais parte integrante do gênero humano quem tem um acesso mais rico à educação formal escolar. Contudo, o que queremos frisar é que, a mais ampla universalização da educação realizável pelo capital é

infinitamente inferior ao efetivo acesso igualitário, irrestrito e integral à educação propiciado na sociedade emancipada.

### **3.3 Educação para todos: universalizando a educação para o desemprego crônico.**

Salientamos que nosso objetivo não intenciona, nem de longe, abarcar toda a complexidade da crise estrutural do capital. A inserção dessa problemática nesse trabalho visa tão somente apontar os significados da universalização da educação escolar na atual conjuntura, uma vez que entendemos que o momento reordena as ações desenvolvidas na área da educação, no entanto, sem alterar as determinações ontológicas que possui a universalização da educação escolar desde o surgimento do capitalismo.

#### **3.3.1 A crise estrutural do capital na ótica de István Mészáros: uma digressão necessária.**

O capital é um modo de controle sócio-metabólico e uma relação social cujo fundamento, como já apontamos, reside na alienação do trabalhador no processo de trabalho. Nesse momento, com a venda de sua força de trabalho a outro, ocorre a perda de controle do trabalhador sobre o seu produto. De acordo com Mészáros,

Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero ‘fator material da produção’ – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto. Para o capital, entretanto, o problema é que o ‘fator material da produção’ não pode deixar de ser o sujeito real da produção. Para desempenhar suas funções produtivas, com a consciência exigida pelo processo de produção como tal – sem o que deixaria de existir o próprio capital –, o trabalho é

forçado a aceitar um outro sujeito acima de si, mesmo que na realidade este seja apenas um pseudo-sujeito. (2002, p. 126)

Assim, tendo por base a alienação, o trabalho, ainda que seja o produtor real, passa a figurar como não sendo o que é. O capital, que em si é trabalho social objetivado por essa relação alienada, portanto, objeto de criação humana, é quem aparece como o sujeito do processo social. Desse modo, com a perda de controle do produtor sobre o seu produto, se constitui a separação radical entre produção e controle. Em consequência, a reprodução social assume uma lógica reprodutiva sem sujeito, uma vez que, o sujeito real (o trabalho) é alienado e o sujeito usurpador (o capital) não pode constituir-se em sujeito efetivo. Isso torna o sistema do capital um modo de controle sócio-metabólico sem sujeito, onde, “as determinações e os imperativos objetivos do capital sempre devem prevalecer contra os desejos subjetivos – sem mencionar as possíveis reservas críticas – do pessoal controlador que é chamado a traduzir esses imperativos em diretrizes políticas.” (id, p. 125).

Como o único sujeito capaz de conferir controle à produção social, o trabalho, perde o controle sobre o que é produzido; nenhum controle pode ser exercido sem restituí-lo ao produtor direto. Nesse sentido, impor qualquer tipo de freio à reprodução auto-ampliada do capital significaria, se fosse possível, impedir o funcionamento de sua lógica reprodutiva, tendo em vista que teria que se passar pela restituição do controle ao único sujeito capaz de fazê-lo. Desse modo, *ipso facto*, o capital se reproduz sem qualquer possibilidade de controle sobre si. Daí porque, a única solução viável para a incontrolabilidade do capital é a sua superação pela instalação de um outro modo de controle sócio-metabólico.

Com a separação radical entre produção e controle, a orientação da produção social deixa de ser guiada pela realização de bens e serviços com finalidades exclusivamente úteis às necessidades humanas e passa a ser orientada pela realização da lógica reprodutiva do capital. Dessa forma, o valor de uso dos produtos passa a ser subsumido ao seu valor de troca. Há,

neste caso, uma disjunção entre produção dirigida para necessidades humanas e produção dirigida para a auto-reprodução do capital, conforme indica Mészáros,

Uma vez realizada a separação forçada do trabalhador de seus meios de produção (e auto-reprodução), foi aberto o caminho para um desenvolvimento incomparavelmente mais dinâmico. Dessa forma os objetivos da produção não mais estão diretamente atados (e subordinados) às limitações do consumo dado, mas podem antecipar-se significativamente a ele, estimulando, na forma de sua nova reciprocidade, tanto a produção como a 'demanda conduzida pela oferta'. (ibid, p. 660).

A auto-reprodução se refere ao fato de o trabalhador não ter mais o controle e a posse dos meios de produção, com efeito, ambos, produção e meios de produção são transformados em capital. Nesse caso, a reprodução segue seu curso sozinha, sem o controle do produtor direto. Esse processo de disjunção entre produção e controle e conseqüente aparecimento do capital, permite que as forças produtivas se desenvolvam com uma dinâmica infinitamente superior a qualquer outro modo de produção anteriormente existente, “contudo, o preço a ser pago por esse incomensurável dinamismo totalizador é, paradoxalmente, a *perda de controle* sobre os processos de tomada de decisão” (ibid, p. 97. grifos do autor).

Desse modo, embora não seja o objetivo perseguido pelo capital, durante a sua fase de ascensão uma genuína ampliação da riqueza material e espiritual esteve associada à sua lógica expansionista. Ou seja, a realização do seu modo eficaz de extração de trabalho excedente e produção de valores de troca se realizava em concomitância com o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Isto porque,

Sob determinadas circunstâncias históricas, a auto-reprodução ampliada do capital e a produção genuína podem *coincidir* num sentido positivo, e enquanto isso ocorre o sistema do capital pode cumprir seu 'papel civilizador' de aumentar as forças produtivas da sociedade e estimular, até um ponto não só possível, mas também ditados por seus interesses, a emergência da 'industriosidade geral'. (ibid, p. 699)

Isso é claramente identificado, especialmente quando comparamos o capitalismo com os modos de produção anteriormente existentes. Inegavelmente o capital alçou a humanidade a uma condição nunca imaginável. O afastamento das barreiras naturais realizado pelo capital atingiu um nível de alcance tão surpreendente que criou possibilidades, antes apenas idealizadas, como a da construção da sociedade emancipada. Foi o próprio Marx quem atribuiu ao desenvolvimento capitalista um papel positivo e civilizador, na medida em que ele criaria as bases condicionais para realização da comunidade socialista. Nas palavras dele,

O impulso incessante do capital para a forma geral de riqueza leva o trabalho para além dos limites de sua insignificância natural (*Naturbedürftigkeit*), e assim cria os elementos materiais de uma individualidade rica, tão multifacetada na sua produção quanto no seu consumo, e cujo trabalho, por isso, já não aparece mais como trabalho, mas como o desenvolvimento pleno da própria atividade, da qual desapareceu a necessidade natural em sua forma direta, porque é a necessidade historicamente criada que tomou o lugar daquela natural. É por isso que o capital é produtivo; isto é, uma relação essencial para o desenvolvimento das forças produtivas sociais. (MARX, apud, MÉSZÁROS, 2002, p. 676. grifos do autor).

Contundo, a produção genuína da riqueza social sempre esteve associada a uma produção destrutiva incomparável a qualquer outro sistema. Durante toda a fase de ascensão do capital – período que corresponde ao momento de expansão do sistema, e que vai, de acordo com Mézáros, do surgimento do capitalismo até à década de setenta do século passado –, não sem inúmeros conflitos, os seus aspectos negativos eram relativizados pelo caráter positivo de suas realizações. Entretanto, em dado momento histórico, os aspectos negativos da produção capitalista passam a se sobrepor aos positivos.

De fato, a lógica expansionista e auto-reprodutiva do capital nunca teve a questão do bem estar comum como variante a ser considerada. A ocorrência de que na sua ascensão histórica o capital tenha podido utilizar o argumento de que promovia o bem da humanidade, realizando uma notável melhoria nas condições gerais de vida, embora limitada pela

apropriação desigual das benesses produzidas, não significa que ele tivesse o bem comum como fim. O que se processou durante a sua fase ascensional é que o seu *modus operandi*, a realização de sua lógica auto-referente, arrastou consigo, como necessidade de realização de seus fins, a promoção da riqueza universal. Mas, jamais, em qualquer época, o capital teve o bem-estar comum como objetivo. Conforme aponta Mészáros,

O desenvolvimento dos meios de produção não está diretamente ligado ao desenvolvimento das *necessidades* humanas (nem é impulsionado por elas, com maior ou menor vigor). Nem pode responder e se beneficiar diretamente das potencialidades emergentes do avanço do próprio conhecimento ligado à produção. Ao contrário, já que os meios de produção forma *convertidos em capital* (isto é, constituem os meios de produção da sociedade dada somente na medida em que possam se definir e provar a si mesmos, prática e economicamente, como *parte orgânica do capital*), eles têm de *se opor* às necessidades humanas existentes e potencialmente emergentes as assim chamadas '*necessidade da produção*', que correspondem diretamente ao interesse de salvaguardar a expansão do capital. (2002 p. 663, grifos do autor).

Segundo Mészáros, a junção, antes funcional à dinâmica do sistema, entre desenvolvimento das forças produtivas e a auto-reprodução do capital, existente durante a sua fase de ascensão, hoje não mais existe. O fechamento da etapa de dinamismo capitalista tem como correspondência a abertura da crise estrutural do capital.

As crises, no capital, são processos recorrentes e se consubstanciam em uma queda do padrão de acumulação e em uma superprodução. Entretanto, o atual momento vivido pelo capital não se confina a um simples problema de acumulação e superprodução que pode ser resolvido pela dinâmica expansiva do sistema. A crise presente é estrutural, pois coloca em ativação os limites absolutos do capital, enquanto que as anteriores foram, apesar das implicações que elas proporcionaram, apenas conjunturais. Mészáros aponta que as crises conjunturais põem em evidência apenas os limites relativos do capital. Esses podem ser superados pela expansão da eficiência produtiva do capital. Já a crise estrutural do capital,



ativa os limites absolutos. Esses, ao contrario dos outros, não podem ser eliminados expandindo-se a eficiência produtiva do capital, dado o seu caráter eminentemente destrutivo.

O capital, na sua fase de ascensão tinha enorme capacidade de deslocar os problemas que surgiam em decorrência da sua natureza contraditória evitando o confronto com os seus limites últimos. Entretanto, as tradicionais estratégias de deslocamentos das contradições explosivas do capital em momento de crise não podem mais sustentar uma saída satisfatória nas circunstâncias atuais. Nas palavras de Mészáros,

Sob as condições de sua ascendência histórica, o capital teve condições de administrar os antagonismos internos de seu modo de controle por meio da dinâmica do *deslocamento expansionista*. Agora estamos diante não apenas dos antigos antagonismos do sistema, mas também da condição agravante de que a dinâmica expansionista do deslocamento tradicional também se tornou problemática e, em última análise, inviável. (id, p. 343, grifos do autor).

Isto porque, de um lado, tais deslocamentos já estão em ação e mostram-se insuficientes para reconstituir a sede de ampliação do padrão de acumulação e dar vazão à superprodução; de outro lado, a ativação intensificada desses deslocamentos empurra a humanidade para sua extinção, e em decorrência para extinção do próprio capital. Mészáros cita algumas medidas corretivas utilizadas historicamente pelo capital para o deslocamento de suas contradições que não são mais satisfatórios hoje em dia, como por exemplo, a guerra mundial e a expansão do capital para os países de subdesenvolvimento forçado.

O aspecto mais explosivo da crise estrutural atualmente vivenciada reside no fato de que ao reduzir o capital variável e aumentar o capital constante, implicados na composição orgânica do capital, eleva-se, por sua vez, a produtividade do trabalhador e a quantidade de produtos no mercado. Isso se dá, hoje em dia, não apenas pelo aumento de produtividade decorrente da mais-valia relativa, mas também, pela sua combinação com formas absolutas de extração de sobre-trabalho. O elevado nível de desenvolvimento tecnológico à disposição do

trabalho, somado à exploração combinada de mais-valia absoluta e mais-valia relativa, reduz o tempo de trabalho social necessário à produção global capitalista. Como, sob o regime do capital, essa redução positiva não pode ser usada em benefício da libertação do homem da sua condição “pré-histórica”, ela, por um lado, joga uma enorme quantidade de força de trabalho no desemprego e de outro lado, reduz drasticamente o potencial de vazão para a superprodução existente. Mészáros indica com muita precisão as implicações dessa contradição:

Para se desembaraçar das dificuldades da acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir a um mínimo lucrativo o ‘tempo necessário de trabalho’ (ou o ‘custo do trabalho na produção’), e assim inevitavelmente tende a transformar os trabalhadores em *força de trabalho supérflua*. Ao fazer isto, o capital simultaneamente subverte as condições vitais de sua própria reprodução ampliada. (ibid, p. 226. grifos do autor).

Essa contradição se revela o nó górdio central da crise. Como, para recuperar o seu padrão de acumulação na direção da incessante busca por lucratividade, o capital aumenta sua produtividade ao passo que reduz a quantidade de força de trabalho empregada, acaba, dessa forma, não apenas por tornar a maioria dos trabalhadores em força de trabalho supérflua, mas por eliminar do consumo uma enorme quantidade de potenciais compradores, uma vez que, para o capital “o trabalho não é apenas um ‘fator de produção’, em seu aspecto de força de trabalho, mas também a ‘massa consumidora’ tão vital para o ciclo normal da reprodução capitalista e da realização da mais-valia.” (ibid, 2002, p. 672).

A separação entre produção e controle, que está na base fundamental do capitalismo, é acompanhada de outras contradições não menos importantes. Uma delas é a separação entre produção e consumo. Como a produção capitalista não admite controle e é orientada para auto-reprodução do capital e não para atender as necessidades reais dos seres humanos, ela pode se separar do consumo. Desse modo, não interessa se o bem produzido é realmente

necessário e se vai ser utilizado ou não. O que verdadeiramente interessa é o seu consumo.

Como diz Mészáros,

*Consumo e destruição vêm a ser equivalentes funcionais do ponto de vista perverso do processo de ‘realização’ capitalista. Desse modo, questão de saber se prevalecerá o consumo normal – isto é, o consumo humano de valores de uso correspondentes às necessidades – ou o ‘consumo’ por meio da destruição é decidida com base na maior adequação de um ou de outro para satisfazer os requisitos globais da auto-reprodução do capital sob circunstâncias variáveis. (ibid, p. 679, grifos do autor).*

Assim, a separação entre produção e consumo faz com que a primeira se volte “por gerar apetites imaginários ou artificiais. – para os quais, em princípio, não há nenhum limite, a não ser a quebra do motor que continua a gerá-lo em escala cada vez mais destrutiva”. (ibid, p. 109). Ou seja, no quadro da crise estrutural, a disjunção entre valor de uso e valor de troca assume formas que não se limitam apenas à mera subsunção do valor de uso pelo valor de troca. Há uma produção sem qualquer referência às necessidades humanas e que atuam exatamente em sentido contrário, ou seja, na desconstrução da humanidade. Com o fim da fase de ascensão, “a expansão dos contornos da circulação e o crescimento do valor de uso correspondente à necessidade humana não são mais requisitos necessários à reprodução ampliada.” (ibid, p. 692).

É nesse sentido da produção destrutiva, queimadora de capital, sem qualquer relação com as necessidades autenticamente humanas que atua a taxa de utilização decrescente<sup>27</sup>. A taxa de utilização decrescente e seus corolários comparecem, no conjunto das contradições

---

<sup>27</sup> De acordo com Mészáros, a ativação da taxa de utilização decrescente não é um instrumento novo no deslocamento dos problemas enfrentados pelo capital. Entretanto há uma substancial diferença no modo como ela é utilizada hoje. Segundo o autor, a utilização dos mecanismos de destruição “é precisamente a maneira pela a qual o capital conseguiu se livrar, ao longo de sua história, das situações de crise. [...] A inovação do capitalismo ‘avançado’ e de seu complexo militar-industrial é dada pela generalização da prática anterior [...] que se torna então o *modelo de normalidade* para a vida cotidiana de todo o sistema orientado no sentido da produção para a destruição como procedimento corrente, em conformidade com a lei da tendencial da taxa de utilização decrescente, capaz de se aproximar, teoricamente, do *índice zero*”. (2002, p. 693, grifos do autor).

intensificados pela crise, como a forma encontrada pelo capital para criar as demandas necessárias para dar vazão a sua superprodução. Por isso, Mészáros afirma,

Em agudo contraste com a articulação socialmente produtiva do capital da época de Marx, o capitalismo contemporâneo atingiu um estágio em que a *disjunção radical* entre produção genuína e auto-reprodução do capital não é mais uma remota possibilidade, mas uma realidade cruel com as mais devastadoras implicações para o futuro. Ou seja, as barreiras para a produção capitalista são, hoje, suplantadas pelo próprio capital de forma que asseguram inevitavelmente sua própria reprodução – em extensão já grande e em constante crescimento – como *auto-reprodução destrutiva*, em oposição antagônica à *produção* genuína. (ibid, p. 699, grifos do autor).

Em outras palavras, o capital está, desde o fim da sua fase de ascensão, realizando a mais completa e absurda destruição do produto do trabalho. Isto porque, no momento que vive hoje, ele só pode reproduzir-se destruindo, conforme aponta Mészáros,

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 falava Marx, mas apenas com sua reprodução ampliada a qualquer custo, que pode ser assegurada, pelo menos por algum tempo, por várias modalidades de destruição. Pois, do perverso ponto de vista do ‘processo de realização’ do capital, *consumo e destruição são equivalentes funcionais*. (2003, p. 21-22, grifos do autor).

Mészáros no capítulo V do *Para além do capital*, trata de quatro determinações que envolvem uma multiplicidade de contradições e que representam, mais que suficientemente, o quadro de crise estrutural em que vive o capital. Esses eixos de contradições remetem o capital à ativação de seus limites absolutos, os quais não têm possibilidades de resolução na ordem de reprodução sócio-metabólica do capital. São eles: “o antagonismo estrutural irreconciliável entre o capital global – irresistivelmente transnacional em sua tendência objetiva – e os Estados nacionais necessariamente repressores” (2002, p. 222); a eliminação das condições de reprodução sócio-metabólica, por meio da degradação do meio ambiente; a

luta pela emancipação das mulheres e a impossibilidade de igualdade substantiva, e, por fim, a questão do desemprego crônico.

Em relação a esse último ponto diz Mészáros,

a dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma – no seu impulso inexorável para reduzir globalmente o *tempo de trabalho necessário* a um valor mínimo que otimize o lucro – como uma tendência humanamente devastadora da humanidade que transforma por toda parte a população trabalhadora numa *força de trabalho crescentemente supérflua*.” (id, p. 341, grifos do autor).

Dessa forma, a reprodução ampliada do capital na fase de crise estrutural se faz, à custa de um assustador aumento do desemprego, que não é, como fora no passado, “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. Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter *crônico*”. (2003, p. 22, grifos do autor). Hoje o desemprego atinge todas as qualificações e todos os países, centrais e periféricos.

Diferentemente, na fase de ascensão do capital, o desemprego não se constituía em problema à reprodução auto-expansiva do capital. Naquela época, o capital foi capaz de conceder ganhos substanciais ao trabalho, muitos deles exigências históricas do movimento trabalhista. Essas conquistas, entretanto, não entravam em choque com a lógica auto-reprodutivista do capital, pelo contrário, serviam aos mecanismos de deslocamento de sua crise, sobretudo no pós-guerra. Ao contrário de constituir-se em óbice à reprodução capitalista, os ganhos estendidos aos trabalhadores de algumas formações sociais, significaram uma estratégia positiva para o refreamento das contradições entre capital e trabalho na época referida. Desse modo, a real melhoria do padrão de vida dos trabalhadores

atingidos por essas ações foi revertida em benefício da auto-expansão acumulativa do capital, como aponta Mészáros,

O capital teve condições de conceder esses ganhos [medidas legislativas que possibilitaram a ação da classe trabalhadora e medidas que possibilitaram a melhoria gradual do padrão de vida], que puderam ser assimilados pelo conjunto do sistema, e *integrados* a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de auto-expansão. (2002, p. 95, grifos do autor)

Em outro momento o mesmo autor afirma,

É importante salientar que estas concessões, junto com sua objetiva incorporação material e institucional, são factíveis no momento de sua aquisição porque também coincidem com os interesses das partes mais dinâmicas do capital social total. [...] Assim, o capital, como uma totalidade social, concede as ‘salvaguardas ilustradas’ da legislação trabalhista, de acordo com o movimento em que predomina a mais-valia relativa, não apenas porque pode fazê-lo com segurança, mas, ainda mais, porque as novas práticas produtivas aumentam grandemente seu próprio poder e auxiliam na realização de suas potencialidades objetivas para um crescimento e uma expansão global inimagináveis anteriormente (isto é nos limites da mais-valia absoluta). (id, p. 681).

Mas hoje, as condições que metamorfosearam as concessões ao trabalho em benefícios para o capital estão encerradas. “O capital não *está* mais em posição de fazer concessões que possam, simultaneamente, transformar-se em vantagens para si próprio” (ibid, p. 681. Grifos do autor). De acordo com Mészáros,

Sob os efeitos da crise estrutural, até mesmo os elementos parcialmente favoráveis na equação histórica entre o capital e o trabalho têm de ser derrubados em favor do capital. Assim, não somente deixou de haver espaço para assegurar ganhos substantivos para o trabalho (...) mas também muitas das concessões anteriores tiveram de ser arrancadas, tanto em termos econômicos como no domínio da legislação. É por isso que o ‘Estado de bem-estar’ está hoje não só em situação tão problemática mas, para todos os efeitos, morto. (id, p. 330).

O ataque à classe trabalhadora é feito, segundo Mészáros (id, p. 342), em duas frentes. Uma correspondente à redução do padrão de vida, evidenciada na retomada de ganhos do trabalho e a outra referente ao desemprego crônico. Essa dimensão da crise revela-se na mais explosiva e preocupante, mesmo para o capital, contradição da reprodução capitalista. É a partir dela que buscaremos entender as limitações que assumem a universalização da educação na atualidade.

### **3.3.2 A universalização da educação no contexto da crise estrutural do capital**

Como já afirmamos no item 2.3.1, a universalização, entendida enquanto um processo de expansão e alargamento da educação formal escolar, tem seu fundamento no capitalismo. Como a universalização promovida pelo capital é meramente **formal**, constituindo-se em antípoda de uma universalização substantiva, o capitalismo pôde defendê-la. Nesse sentido, a anteriormente impraticável e impensável expansão da educação escolar aos trabalhadores constituiu uma das ações “civilizadoras” realizadas pelo modo de produção capitalista em sua fase de ascensão. Entretanto, isso só foi possível porque a reprodução do capital assim exigiu. Hoje, todavia, com a deterioração do caráter civilizatório do capital e com a crescente intensificação da barbárie capitalista que se colocam no contexto da crise estrutural, como se coloca a questão da universalização da educação?

Não há, tendo em vista a argumentação esboçada por Mészáros, possibilidade de direcionar o conjunto das políticas educacionais para uma perspectiva de ampliação das instâncias democráticas e de justiça social, como defendem alguns autores. Na contramão do que já realizou até hoje, o capital busca justamente o oposto, isto é, limitar e rever conquistas históricas dos trabalhadores, inclusive aquelas circunscritas à educação. Como diz Tonet, diante da crise estrutural atravessada pelo capital,

[está sendo imprimido] a esta atividade [a educação], de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. (2003a, p 39)

O desmantelamento do ensino público, sobretudo nos níveis secundário e superior, o direcionamento da pesquisa científica para o setor privado, a proliferação de cursos pagos de todos os níveis e de todas as modalidades, inclusive em instituições públicas, evidenciam claramente a transformação da educação formal em mercadoria.

Somado à mencionada privatização, vemos o solapamento dos conteúdos do saber formal por meio da educação aligeirada, fragmentada, esvaziada e orientada para a formação de competências<sup>28</sup>. Todo esse conjunto de problemas demonstra a deterioração que se processa na educação com a perda do caráter civilizatório do capital. Mais do que em qualquer época, o conteúdo do saber está sendo trabalhado para uma construção genérica deformada.

No entanto, se do ponto de vista qualitativo e positivo, relacionado com a difusão do saber, assistimos à uma regressão, do ponto de vista quantitativo, circunscrito à expansão estatística das matrículas, e restrito à escolarização elementar, assistimos à uma ampliação da universalização da educação. Desse modo, ao lado da precarização da disseminação do saber, caminha junto uma expansão quantitativa da educação escolar. Os dois processos, embora antagônicos, servem ao mesmo interesse, que é a reprodução do capital no contexto de sua crise estrutural.

---

<sup>28</sup> Referimo-nos ao paradigma das competências em voga na pedagogia. Em relação à crítica radical à noção de competências e sobre a impossibilidade de ressignificá-la sob uma perspectiva do trabalho, sugerimos a dissertação de mestrado de Aline Nomeriano, intitulada, *O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana*.



A contradição entre saber qualitativo e expansão quantitativa, está presente desde o primeiro momento em que a educação surge como necessidade da reprodução social sob o capital. As necessidades de: educar para o trabalho e para as funções improdutivas; “domesticar” para a vida social; e forjar os ideais liberais e democráticos que legitimam o sistema capitalista, já traziam, desde o início, a contradição entre expandir o acesso à escola e restringir o saber aos limites aceitáveis.

A educação no capitalismo tem a sua marca, isto é, a educação é tão contraditória e desigual quanto o é o modo de produção do capital. Em consequência, quando a burguesia defende a universalização, nessa defesa está embutida a desigualdade educacional, ou seja, a universalização defendida não representa a igualdade educacional substantiva. No interior do processo de universalização da educação formal escolar estão presentes diversos graus de acesso ao saber sócio-historicamente produzido. Isso é evidenciado no fato de que nenhuma formação capitalista, inclusive aquelas que realizaram o *Welfare State*, conseguiu desembaraçar-se do constrangimento da permanência da diferença entre uma educação “mais sólida” para a elite e educação “mais rudimentar” para os trabalhadores.

Quando o capital realizou a sua revolução burguesa e seguiu seu curso expansionista, proporcionou ao trabalho, ainda que não linearmente, um acesso antes inimaginável ao saber. Mesmo cumprindo o seu caráter conservador e alienante, a educação capitalista permitiu, dada a contraditoriedade fundante do sistema, o acesso a um conhecimento socialmente produzido e decantado. Hoje, em função da perda de seu caráter civilizatório, o capital aumentou o abismo, já existente, entre universalização **formal** da educação e o efetivo acesso ao saber.

O processo de universalização da educação escolar implantado pelo capital, sempre foi acompanhado de uma forte restrição a um nível mais elevado de saber. A expansão quantitativa da escola caminhou *pari passu* com a prescrição posológica do saber a doses

homeopáticas a para classe trabalhadora, defendida por Adam Smith. A função alienadora e ideológica da universalização da educação nunca deixou de ser exercida, uma vez que correspondem às necessidades essenciais da esfera educativa sob o capital. O que salientamos como particularidade, no quadro da crise atual, é que essa restringibilidade e esse papel alienador são realizados em uma escala maior, tanto no que tange à intensificação da sua dimensão horizontal, quando no que diz respeito a sua expansão vertical.

A relação entre universalização, sempre **formal** (não substantiva), da educação e reprodução capitalista é ontologicamente fundada, portanto, não pode ser rompida, nem mesmo na crise do colapso final do capitalismo. Assim sendo, o capital não abandonou a perspectiva da universalização da educação formal, mas a reordenou dentro do quadro de suas necessidades atuais, retomando conquistas, impondo limites e aumentando a restrição aos aspectos qualitativos do saber. A nosso ver, quanto mais a crise estrutural se agudiza, mostrando a sua face perversa, perdulária, e desumana, mais a ampliação do acesso à escola faz sentido como forma de auxiliar na reprodução do capital nessas características. Por isso, entendemos que, ao contrário de outras conquistas que estão sendo revistas, a universalização da escola, quantitativa, limitada à dimensão **formal** (política), privatizada, focalizada e em franca deterioração dos conteúdos do saber, tem se expandido. Como explicar isso? De acordo com Mészáros,

Diante do fato que a mais problemática das contradições gerais do sistema do capital é a existente entre a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições, qualquer esperança de encontrar uma saída desse círculo vicioso, nas circunstâncias marcadas pela ativação dos limites absolutos do capital, deve ser investida na dimensão política do sistema. (2002, p. 220).

Em outras palavras, o capital necessita impor restrições ao seu ímpeto acumulador, uma vez que ele o empurra para sua autodestruição. Entretanto, ele não aceita e nem pode submeter-se a qualquer forma de restrição à sua lógica reprodutiva. Como o capital não pode dirigir-se às causas essenciais das contradições que assolam, reporta-se então, aos seus efeitos. Desse modo, a ativação dos limites últimos do capital impõe, em intensidade maior, a esfera da política como via de “solução” para os impasses estruturais do sistema. Ou seja, o campo delimitado pelas ações baseadas na vontade, na subjetividade, passa a ser o *locus* privilegiado para o enfrentamento da crise.

É neste sentido que a universalização da educação formal escolar, hoje exponencialmente ampliada, comparece como uma das dimensões da atividade social que assumem função na estratégia de limitar os defeitos estruturais do sistema capitalista aos seus efeitos fenomênicos. Nesse sentido, ela tem desempenhado, em tempos de desemprego crônico, um importantíssimo papel na relação entre educação e (des)emprego.

Como vimos nos capítulos anteriores, a função social da educação escolar no capitalismo não se dirige à preparação técnico-instrumental para o emprego. Embora, ela possa formar para o emprego, como aliás, vem fazendo nos casos e nos momentos em que as necessidades do capitalismo assim exigiram, a sua função social dirige-se a um objeto mais amplo: às consciências a fim de que as pessoas atuem de forma socialmente desejada. Na perspectiva de cumprir a sua natureza essencial, a educação escolar cumpre um papel de mediadora para a reprodução da totalidade social capitalista, exercendo-o por várias formas de mediação conforme enunciamos no item 2.3.2. Desse modo, a educação escolar, em cada situação concreta, pode estar muito ou pouco voltada para a formação do profissional requisitado pelo mercado de trabalho. Entretanto, sua finalidade essencial não é a formação profissional, mas sim a reprodução social como um todo, na qual, evidentemente, pode-se

encontrar presente, de modo mais ou menos mediato, contudo, jamais imediato, a preparação técnico-instrumental para o trabalho.

O que vimos historicamente é que nas sociedades de classes anteriores ao capitalismo, a reprodução social não exigia a extensão da educação escolar (restrita à elite econômica) à classe trabalhadora. No capitalismo, entretanto, com variações concretas, a depender do seu estágio de desenvolvimento e de cada formação social em particular, instaura-se uma forma de sociabilidade que necessita, para a sua reprodução, da expansão e alargamento da educação escolar. A sociedade do capital, cuja forma de dominação não tem a coerção física como forma predominante, exige que a educação escolar se amplie, de forma desigual, para todos indivíduos, constituam, ou não, força de trabalho empregada.

O enunciamento da relação direta entre educação escolar e emprego, onde a educação comparece como instrumento promotor do posicionamento do indivíduo no mercado de trabalho, não é nova na história do pensamento econômico. De acordo com Furtado (2003), ela remonta ao início da ciência política, apesar de ter atingido o seu ponto alto com a teoria do capital humano na década de 1970. A tese de que o investimento em educação garante um retorno econômico futuro, sofreu várias críticas no campo do pensamento educacional e foi objeto de uma série de teses importantes que desconstruíram as suas bases. Entretanto, ela volta hoje com força total sob o emblema da empregabilidade.

O paradigma da empregabilidade, assumido como tarefa essencial da educação nos dias de hoje, é o exemplo mais revelador da importância da universalização da escola como forma de jogar para os fenômenos as causas das “disfunções” do sistema capitalista. O papel assumido pela educação na responsabilização, do desemprego pelo desempregado, da ausência de perspectiva econômica pela falta de iniciativa empreendedora do indivíduo, demonstra a necessidade da universalização da educação para o capital no atual contexto histórico.

Um exemplo emblemático desse fetichismo realizado pela educação pode ser observado nas exigências para as vagas de emprego existentes. Especialmente no setor de serviços, a escolaridade mínima exigida é muito superior às necessidades de desempenho das funções que serão exercidas. Desse modo, a educação escolar torna-se um elemento potencial de aumento de chances para a “conquista” do escasso e precarizado emprego. Em conseqüência, o desemprego passa a ser justificado, no plano das idéias, como falta de qualificação necessária dos indivíduos para as oportunidades e postos de trabalho abertos. As causas reais do desemprego e da desrealização humana são encobertas pelo véu dos seus fenômenos. Aquilo que é conseqüência é tomado como causa.

O que podemos observar é que hoje, muito mais que no passado, a educação escolar não garante emprego a ninguém. O emprego não é criado no plano da subjetividade, a partir da qualificação alcançada pelos indivíduos, mas no plano histórico-concreto. Como diz Mészáros (2002, 328), não há nenhuma garantia de emprego na educação e na requalificação dos trabalhadores sem a correspondente base industrial em expansão dinâmica e sob o imperativo da contração do trabalho socialmente necessário mediante o uso dos processos produtivos tecnológicos.

Certamente a universalização da educação formal escolar não tem em vista a preparação técnica-funcional do indivíduo para um mercado de trabalho que diminui em termos reais o nível de conhecimento formal para a realização das atividades laborais. Em um contexto, onde, como diz Mészáros (id, p. 341), o capital reduz a níveis surpreendentes o tempo de trabalho necessário para a produção social, transformando boa parte da humanidade (em todos os países, quer sejam centrais ou periféricos) em uma “potencialmente explosiva” e “extremamente instável” força de trabalho supérflua, a universalização da educação escolar defendida pelo capital só pode significar uma tendência que visa a ajustar ideologicamente os

indivíduos à nova situação de desemprego crônico proporcionado pelas necessidades atuais de acumulação do capital. Como afirma Mészáros,

Independente das alegações da atual ‘globalização’, é impossível existir universalidade no mundo social sem *igualdade substantiva*. Evidentemente, portanto, o sistema do capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções – ainda que distorcidas e estropiadas – de universalidade globalizante. (2003, p. 17).

Desse modo, na atual fase de crise estrutural do capital, a universalização da educação realizada e propagada pelos apologistas do capitalismo e sustentada em dados estatísticos, se processa *pari passu* com o aumento das restrições ao saber capaz de enriquecer o indivíduo pelo acesso à produção sócio-cultural genérica. Como corolário da suplantação da produção genuína pela produção destrutiva – que inclusive lança a sombra da destrutividade sobre o próprio homem, tornando-o força de trabalho supérflua –, a deterioração e barbarização assistida em todas as dimensões da atividade humana se espalha pela educação. Com efeito, se na “época de ouro” do capitalismo algumas formações sociais puderam realizar um elevadíssimo patamar de universalização da educação, – mediante a superexploração de outras, mas, sem, no entanto, nem sequer arranhar o solo de uma universalidade substantiva –, não há, dadas as características gerais da crise do capital apresentadas aqui, nenhuma possibilidade de realizá-lo nos dias hoje mantendo-se a permanência do modo de controle sócio-metabólico do capital.

### **3.4 Universalização e emancipação: a educação para além do capital**

Qualquer universalização realizada no capitalismo é extremamente limitada, especialmente se comparada com o patamar de produção genérica possibilitado pelo capital,

mas do qual está despojada a maior parte dos produtores. Na sociedade emancipada, por não ter como função social a reprodução de uma sociedade desigual, mas de uma autêntica comunidade humana, a universalização da educação será substancialmente diferente e superior.

Se a sociedade capitalista não representa uma real comunidade humana, cabe-nos então responder o que esta significaria. Para Chasin,

Não existe comunidade na sociedade capitalista. [...] Não existe comunidade numa sociedade clivada em classes, por isso que é sociedade. A comunidade é a idéia de iguais integrados numa relação fundante. E a sociedade de classes é uma articulação não só do desigual, mas do conflitante. A comunidade subentende a ausência do conflito estrutural. É a sociedade sem luta de classes. (s/d.a, p. 152)

Nenhuma comunidade humana pode ser erguida tendo por base o trabalho alienado. Em função disso, um novo tipo de trabalho tem que ser o fundamento dessa nova forma de sociabilidade. E este é o trabalho associado. De acordo com Tonet,

O trabalho associado pode ser, inicialmente, definido como aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo. Por isso mesmo, dele estão ausentes tanto a sujeição dos homens à natureza (embora esta sujeição nunca possa ser inteiramente eliminada), quanto a exploração e a sujeição dos homens uns aos outros (estas sim passíveis de completa eliminação). (2001, p. 89)

Não é possível antever, em todos os detalhes como seria a comunidade humana, uma vez que a história não é teleológica, mas alguns lineamentos podem ser apontados. Em primeiro lugar, não existiria o estranhamento na produção, em consequência todas as outras formas de estranhamento desapareceriam. Ou seja, entraríamos num estágio em que não haveria oposição entre os homens e nem entre indivíduo e gênero. O caminho para

autoconstrução do homem, e, com efeito, da comunidade, estaria livre de entraves sociais.

Engels descreve como seria essa comunidade,

Ao apoderar-se socialmente dos meios de produção, cessa a produção de mercadorias e, com ele, o domínio do produto sobre o produtor. A anarquia no seio da produção social é substituída por uma organização consciente e sistemática. A luta individual pela existência termina. Só então o homem sai, em certo sentido, definitivamente, do reino animal e abandona as condições animais de vida, por condições verdadeiramente humanas. O conjunto de condições de vida que rodeiam o homem, e até agora o dominavam, passam, por fim, a estar sob o domínio e orientação dos homens, que pela primeira vez chegam a ser os donos e verdadeiros da natureza, em virtude de serem os amos de sua própria organização social. As leis de sua própria ação social que, até aqui, lhe eram exteriores, estranhas e o dominavam como leis naturais, são desde então aplicadas e dominadas pelo homem com plena competência. A própria associação dos homens, que até agora lhes era estranha, concedida pela natureza e pela história, converte-se em ato livre e próprio. As forças objetivas e estranhas que até então dominavam a história, passam ao domínio dos homens. A partir deste momento, os homens farão a sua história plenamente conscientes; a partir deste momento, as causas sociais postas por eles em ação produzirão, sobretudo e em medida cada vez maior, os efeitos desejados. A humanidade saltará do reino da necessidade para o reino da liberdade. (ENGELS, apud TONET, 2001, p. 114-115)

Desse modo, se no capitalismo a universalização da educação é irrealizável, na sociedade emancipada, esta se dissolve na realização integral do gênero, que entre outras realizações, inclui uma educação igualitária e socialmente irrestrita, tornando, dessa forma, sem sentido a universalização **formal** (restrita).

Já mostramos que a desigualdade existente entre as condições de acesso ao saber formal, tem sua origem e função social no aparecimento da sociedade de classes, na existência da divisão social do trabalho e na conseqüente existência da propriedade privada. Em decorrência, apenas a supressão do ato fundante pode eliminar o fenômeno fundado. De modo que só com o fim da sociedade de classes, pode-se falar em igualdade no acesso à educação. Agora, resta-nos demonstrar que nenhum aperfeiçoamento das instâncias democráticas, nenhum Estado, nenhuma vontade política, nenhum ato de consciência, é capaz de promover



uma autêntica universalização, uma vez que não tem o poder de eliminar a relação ontológica entre divisão social do trabalho e desigualdade na educação.

É certo que qualquer transformação na esfera do ser social só é passível de realizabilidade pelo intermédio da consciência. A consciência, na perspectiva ontológica adotada por Lukács, fundamentada em Marx, possui um papel de destaque na configuração da socialidade. Para ambos, ela não é mero “epifenômeno” da realidade, mas, ao contrário, tem incidência concreta sobre ela, “quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um poder real no plano do ser e não (...) que ela é carente de força.” (LUKÁCS, 1978, p. 3).

Tendo como fundamento ontológico o trabalho, a consciência existe em determinação recíproca com a realidade, não é possível pensar um pôr teleológico sem haver uma atividade consciente, nem tão pouco é possível imaginar uma realidade que seja o espelhamento exato de ideias. Por isso, como afirma Tonet,

No âmbito do ser social, subjetividade e objetividade têm o mesmo estatuto ontológico (que dizer, a consciência não é um mero epifenômeno da realidade objetiva) e se constroem em determinação recíproca. Pode-se, com tranqüilidade, afirmar que espírito e matéria (social), consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade engendram-se mutuamente. (2003b, p. 15)

Assim, é através da consciência que o pôr teleológico do trabalho pode, mediante as finalidades estabelecidas por ela, efetuar a escolha dos meios e realizar-se enquanto ente. Através de suas mediações, ela guia o processo de objetivação da práxis social, tornando-se, por isso, capaz de colocar na efetividade finalidades subjetivas.

Entretanto, a consciência, assim como todo o complexo que compõe o ser social, é determinada pela totalidade social e só pode transitar no campo de alternativas postas pela

realidade material de dado momento histórico-concreto. Com isso, queremos destacar que: em primeiro lugar, a perspectiva da universalização é expressão da objetividade material. Ela nasce a partir de um amadurecimento real do ser social, e por isso tem origem social. Em segundo lugar, quaisquer ideais de transformação – seja no campo da educação ou em qualquer outro – são alternativas subjetivas. E finalmente, embora sejam construtos da subjetividade, apenas os ideais que encontram sua viabilidade na realidade objetiva têm condições ontológicas de realização.

É a ausência de condições ontológicas de viabilidade, ou seja, de possibilidade de realização fundada na realidade objetiva, que limita o projeto de universalização da escola no capitalismo. A consciência que pensa ser possível aperfeiçoar a universalização da educação capitalista indefinidamente até à efetivação da igualdade plena no acesso ao saber, é uma subjetividade que vê a efetividade do ponto de vista da política, da perspectiva da realização das vontades. Não pensa a realidade a partir do que ela essencialmente é, mas do que ela aparentar ser.

Essa subjetividade, cimentada na vontade, está limitada à razão política. Como diz Marx (s/d.b, p. 19), “O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política.” E pensar nos limites da política é pensar dentro dos marcos do capitalismo. Assim sendo, nenhuma universalização da educação que se situe no campo **formal**, na esfera da sociedade política, se põe, do ponto de vista ontológico, em antagonismo com o capital.

Do mesmo modo que a ampliação dos espaços e das instâncias democráticas só pode ocorrer quando o capital permite (assim que elas não interessam são retiradas), também a universalização **formal** (jurídico-política) da educação não se opõe ontologicamente ao capital. Ao se situar no campo da formalidade, portanto dentro da ordem social, a universalização mais progressista já realizada, foi totalmente integralizada pelo capital, e

portanto, não se antagoniza com ele. Essa universalização não está mais próxima, nem é confundível com a autêntica universalização. O seu limite é o próprio limite da política, ela não pode realizar mais do que a política pode realizar.

No Congresso de **Gotha**, em 1875, é criado o Partido Social-Democrata da Alemanha – SPD, unindo o partido liderado por **Lassale** e o de **Bebel** e **Liebknecht**. O Programa do SPD, no que se refere à educação defendia, “Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita” (MARX, s/d.a, p. 13) Ou seja, depositava no Estado a possibilidade de universalizar a educação. Marx absolutamente contrário a essa posição, argumenta, “Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes?” (id, p. 14)

Também nas **Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano**, Marx responde, entre outras questões que serve de base para a argumentação no texto do **Prussiano**, a seguinte pergunta: “Por que o rei da Prússia não determina imediatamente a educação de todas as crianças abandonadas?” (PRUSSIONO, apud, MARX, s/d.b p. 25). Ao que Marx responde,

Sabe o "prussiano" o que o rei da Prússia deveria determinar? Nada menos que a eliminação do proletariado. Para educar as crianças, é preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo. (id, p, 26)

Não vamos retomar as condições necessárias para a efetivação da verdadeira universalidade da educação. Já sabemos que ela pressupõe o homem livre e integral. Mais do que apontar requisitos, as respostas ao **Prussiano** e a **Crítica ao Programa de Gotha**, demonstram a impotência do Estado e da mediação política para realizar a universalização da

escola. A irrealizabilidade da universalização da educação no capital denota a impotência do Estado e da política em resolver os problemas estruturais do capital.

Sobre o Estado, diz Marx,

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. (ibid, p. 27).

Continuando, afirma,

Ele repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder.” ( ibid, p. 27).

O Estado moderno, como demonstrado nessa passagem, tem seu fundamento na contradição que se estabelece entre interesse geral e interesse particular, a partir da divisão social do trabalho e dos homens em classes. A realização do interesse geral exigiria a eliminação do interesse privado, mas o Estado não pode suprimi-lo, pois repousa sobre essa contradição. A supressão, de acordo com Marx, exigiria a própria destruição do Estado, uma vez que acabando o antagonismo entre vida privada e vida pública, acabaria-se com a sua essência.

Onde o Estado é mais necessário, nas desigualdades que brotam da sociedade civil, é onde com mais intensidade se expressa sua impotência. Como os problemas sociais do capital têm sua origem no antagonismo fundante da sociabilidade capitalista, eles não encontram solução no âmbito do Estado, cuja função social é a preservação da contradição entre o

interesse privado e o interesse geral. Quaisquer **questões sociais**, e entre elas a da universalização da educação, são insolúveis no capitalismo. E é por conta dessa insolubilidade que as causas das mazelas da sociedade são buscadas, pelo Estado, onde elas não podem ser solucionadas e nem ameaçar o capital. Com isso, passa-se à distância de onde realmente elas têm origem, vale dizer, da sociedade civil.

Os limites à universalização da educação são insuperáveis no capitalismo. A vontade, a política, a administração, enfim o Estado, não são capazes de realizar a igualdade de acesso ao patrimônio intelectual decantado. Essa impossibilidade não reside na deficiência, nem na imperfeição da política. Não se trata de uma questão de aperfeiçoar, pois o Estado não é aperfeiçoável. Sua perfeição é a sua extinção, como diz Chasin (s/d.a, p. 216), “O Estado, o poder, a política, a dominação não são perfectibilizáveis, não são aperfeiçoáveis. A perfeição do poder e da dominação é a sua extinção.”

No que se refere à universalização da educação formal escolar, inegavelmente assistiu-se, como parte integrante do papel civilizatório realizado pelo capital, um extraordinário processo aperfeiçoador. Contudo, seu aperfeiçoamento não é capaz de atingir uma verdadeira universalidade, uma vez que, como já mostramos, a universalização capitalista se processa em uma dimensão que deixa intacta as desigualdades sociais. Qualquer que seja o patamar de universalização realizado, esbarrará, sempre, na contradição entre capital e trabalho.

Para concluir, faremos uso, mais uma vez, das palavras de Chasin, “Educar efetivamente em termos universais numa sociedade, isto só será possível em nossos tempos ultrapassando o capital, ou seja, no momento em que se abre a sociedade de transição socialista.” (id, p. 210).

## CONCLUSÃO

A partir dos pressupostos instaurados por Marx e resgatados pelo marxismo de orientação lukacsiana, realizamos a nossa investigação teórica. De início, expusemos a natureza essencial da educação. Demonstramos como ela nasce, tendo por fundamento o trabalho, e como vai ela vai-se constituindo em uma esfera particular do ser social. Desde a sua origem ela assume uma legalidade própria com uma função social específica que a diferencia do trabalho. Enquanto este último dirige-se à transformação orientada da natureza, a educação tem sua finalidade voltada para a relação que se estabelece entre os homens, desse modo ela se caracteriza enquanto uma teleologia secundária.

A educação é uma mediação para a reprodução social. Essa mediação é feita, de acordo com o que mostramos, em dois pólos dialeticamente imbricados. Do pólo do indivíduo ela torna-se fundamental para que o homem se reconheça enquanto gênero. No que diz respeito ao pólo da totalidade ela é um instrumento para que os homens ajam de modo favorável à reprodução social. Isto permitiu-nos concluir que a educação é uma dimensão ineliminável da existência humana, qualquer que seja a forma de sociabilidade.

Na relação da educação com os diversos modos de produção social, observamos que nas comunidades primitivas, onde não existiam classes sociais, existia uma autêntica universalização da educação. Não havia nenhuma restrição socialmente construída ao acesso ao saber. O mesmo não ocorre com o surgimento das sociedades de classes. Com o seu aparecimento, barreiras sócio-economicamente postas passam a impedir o acesso dos indivíduos à produção espírito-cultural genérica. Esse evento cinde a educação em duas modalidades, *stricto sensu* e *lato sensu*. A primeira correspondendo à transmissão do saber sistematizado e decantado, a segunda ao conteúdo do saber disseminado pelo tecido social.

Com a sociedade de classes, ambas modalidades de educação são diferenciadas em conformidade com as desigualdades sociais processadas no plano econômico. Desse modo, a universalização existente na primeira forma de organização social é rompida.

Nos modos de produção escravista e feudal a irrealizabilidade da universalização no campo da educação *stricto sensu* era claramente dada. A constituição orgânica das sociedades que se ergueram sob o escravismo e sob o feudalismo demonstram a impraticabilidade da universalização. A reprodução social dessas sociedades não colocava como necessidade a oferta de educação formal escolar aos trabalhadores escravos e servos. O mesmo não pode ser dito no capitalismo.

Demonstramos que foi no sistema do capital que surgiu o impulso à universalização da educação escolar. Pela primeira vez na história, o acesso dos trabalhadores ao saber formal tornou-se necessário para a reprodução social. Neste sentido, e em relação aos modos de produção anteriores, o capitalismo representou um enorme avanço para o enriquecimento do indivíduo. Entretanto, desconfiamos desse papel positivo, e investigamos as limitações e contradições que estão por traz desse processo de universalização empreendido pelo capital. Assim, mostramos o seu caráter limitador e meramente **formal** (restrito).

Na relação fundamental do sistema do capital, aquela que se estabelece na compra e venda da força de trabalho, localizamos a raiz da impossibilidade da universalização plena da educação escolar sob o capital. Apesar de ter permitido um alargamento brutal do acesso ao saber formal, todo o processo de universalização empreendido pelo capital passa ao largo de uma universalização substantiva. Esse distanciamento entre as dimensões qualitativa e quantitativa do processo de universalização da educação formal é aprofundado pelo momento atual. A crise estrutural do capital impõe uma ampliação da fronteira da universalização, ao mesmo tempo em que, solapa barbaramente o conteúdo do saber. Desse modo, não há espaço para reeditar um papel civilizatório que o capitalismo um dia já teve.

No atual momento histórico do capitalismo monopolista a educação cumpre, entre outras mediações, as tarefas de: diminuir a pressão da demanda por emprego, na medida que estende o tempo de vida escolar necessário para entrar no mercado de trabalho; “difundir e sedimentar entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial” (NEVES, 2002, p. 172), justificando do ponto de vista do individualismo a situação social em que se encontra a classe dominada; “aumentar a produtividade dos setores mais produtivos da economia, em geral do grande capital” (id, p. 173); “preparar o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais” (ibid, p. 174); e responsabilizar o trabalhador pelo desemprego em que se encontra. Tudo isso evidencia que a universalização realizada pelo capitalismo, de modo focalizado e privatista, não entra em choque com a sua lógica reprodutiva, muito pelo contrário, a expansão da educação promovida atualmente está em perfeita consonância com as necessidades da reprodução do capital no contexto de sua crise.

Concluímos que não há possibilidade de realizar uma autêntica universalização da educação enquanto o capital continuar existindo. Qualquer universalização realmente substantiva só pode dar-se para além do sistema do capital com a eliminação de seu ato fundante. Com efeito, as energias gastas na luta por uma universalização cujo horizonte não aponte para a emancipação humana, reverte-se em pontos positivos para capital, uma vez que se está operando no campo política. Com isto, não estamos sugerindo o abandono dos embates, mas a sua radicalização. Neste sentido, muita coisa pode ser feita nas brechas deixadas abertas pelo capital, mas esse aproveitamento só tem efeito se combinado com a luta mais ampla pela comunidade emancipada, único espaço onde as lutas parciais podem perder a sua razão de ser. A articulação das lutas imediatas e viscerais com a bandeira da emancipação, o amadurecimento do ideal socialista, e a consciência das limitações das conquista parciais, representam um caminho para por fim a pré-história da humanidade.



Para finalizar, gostaríamos de dizer que este trabalho se dirige no sentido oposto da contra-revolução que domina o plano histórico, onde há um absoluto abandono do projeto de sociedade emancipada nos termos apresentado por Marx. Entendemos que aqueles que desejam defender uma verdadeira universalização da educação não podem ter outra bandeira que não seja a construção da comunidade socialista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHASIN, J. *A superação do liberalismo*. Maceió, s/d.a, 246 p. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *O método dialético*. Maceió, s/d.b, 26 p. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Marx – estatuto ontológico e resolução metodológica. In: TEIXEIRA, José F. S. *Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O capital*. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ensaio, 1995, p 355-537.

\_\_\_\_\_. *O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hipértardio*. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.

\_\_\_\_\_. *O que aconteceu na história*. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

DOBB, Maurice. *A evolução do capitalismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FURTADO, Maria Isabel de Araújo. *Economia política, liberalismo e utilitarismo: as re(ve)lações e os segredos entre emprego e educação*. Tese de doutorado em educação. UFC, Fortaleza, 2003.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 21.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

HUNTE, E. K.; SHERMAN, Howard J. 11.<sup>a</sup> ed. *História do pensamento econômico*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEONTIEV, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Moraes, s/d.

LESSA, Sérgio. *Gesamtarbeit*. Maceió, 2004, 158 p. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Lukács, ontologia e método: em busca de um(a) pesquisador(a) interessado(a)*. s/d. 23p. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Lukács: por que uma ontologia no século XX?*. In: BOITO JR et al. (Orgs.) *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 159-170.

LESSA, Sérgio. *O mundo dos homens*. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

LINS, Ana Maria Moura. *Educação moderna: Contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital*. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *A ciência dos homens x educação*. 1.<sup>a</sup> ed. Maceió: Edefal, 2000.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, Georg. *As Bases ontológicas do pensamento e da atividade humana*. In: Revista Temas de Ciências Humanas, nº 4. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. *História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista*. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Il Lavoro*. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981a, p. 11-131. (Tradução Mimeogr. de Ivo Tonet, 145p.).

\_\_\_\_\_. *La Riproduzione*. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. v. II, Roma: Riuniti, 1981b. (Tradução Mimeogr. de Sergio Lessa, ccxlvii p.).

MACHADO, Lucília. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Ed Cortez, Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 9.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, editora, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. Crítica ao Programa de Gotha. Mimeo. s/d.a, 21p. disponível em:  
<file:///C:/site/livros\_gratis/gotha.htm (12 of 21). acesso em 22 de jul. de 2001.

\_\_\_\_\_. Glosas críticas ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social”. Por um prusiano”. Tradução Mimeografada de Ivo Tonet. S/d.b, 35p.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. *O 18 Brumário e Cartas à Kugelmann*. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *O capital* (Livro 1, Vol. II). 12.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. *Teses contra Feuerbach*. São Paulo: Abril cultural, 1978.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Mimeo. s/d, 39p. disponível em:  
<http://resistir.info/. acessado em 23 de fev de 2005.

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

\_\_\_\_\_. *O século XXI: Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

NEVES, Lúcia. As massas trabalhadoras começaram a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou a democracia e a educação escolar no século XXI. In FÁVERO, O e SEMERARO, G. (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002 (p163-174).

\_\_\_\_\_. *Fordismo. Brasil ano 2000*. Nova divisão de trabalho na educação. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NOMERIANO, Aline. *O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana*. Dissertação de mestrado em educação. UFAL, Maceió, 2005.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. *A incontabilidade ontológica do capital: um estudo sobre Beyond Capital*, de I. Mézszáros. Tese de doutorado em serviço social. UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 12.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

RANIERI, Jesus. *Sobre os chamados manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx*. Apresentação. In. MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004 (p. 11-19).

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. São Paulo: Ed. Autores associados, 2003.

TONET, Ivo. *Marx e a política: prefácio às Glosas críticas...de Marx*. Mimeografado. s/d, 35p.

\_\_\_\_\_. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Tese de doutorado em educação. UNESP, Marília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação numa encruzilhada*. Educação, Maceió, n. 19, p. 33-52, dez., 2003a.

\_\_\_\_\_. *Marxismo para o século XXI*. Maceió, 2003b. mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Democracia ou liberdade?* Maceió: EDUFAL, 1997.