

TRABALHO, EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: DEBATENDO A FORMAÇÃO HUMANA

Maria Gorete Rodrigues de Amorim¹

Elizamara Fernandes de Sousa²

José Deribaldo Gomes dos Santos³

Expedito Vital Marinho Junior⁴

RESUMO

Este artigo objetiva abordar o complexo educativo dentro do escopo marxista. Opta-se pelo materialismo histórico-dialético em seu plano ontológico como metodologia de análise. O artigo tem caráter teórico-bibliográfico e documental. O presente estudo foi dividido didaticamente da seguinte forma: elementos da relação ontológica entre trabalho e educação e o sentido da omnilateralidade, seguindo com o entendimento do caráter relacional entre trabalho/educação: identidade e não identidade. A discussão é desenvolvida considerando alguns elementos sobre a relação entre a educação e a formação humana nas sociedades de classes. A investigação conclui que a educação burguesa contemporânea é dissimulada e limitada devido ao seu caráter classista e unilateral.

Palavras-chave: Educação; Luta de classes; Formação humana.

LABOR, EDUCATION, AND CLASS STRUGGLE: DEBATING HUMAN FORMATION

ABSTRACT

This paper aims at addressing the educational complex within the Marxist scope. Historical-dialectical materialism is chosen in its ontological plan as the methodology of analysis. The paper is theoretical-bibliographical and documentary research. The study is presented as follows: elements of the ontological relationship between labor and education and the sense of omnilaterality, followed by the understanding of the relational character between labor/education: identity and non-identity. The discussion is developed considering some elements about the relationship between education and human formation in societies divided into classes. The investigation concludes that

¹ Doutora em Educação Brasileira (UFC). Professora do Curso de Pedagogia. Membro do grupo de pesquisa Educação, Marxismo Currículo. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9506158289550609>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7791-7656>. E-mail: goreteamorim@arapiraca.ufal.br.

² Mestre em Educação e Ensino (UECE). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1921553649342259>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1331-815X>. E-mail: elizamarasousa2@gmail.com.

³ Doutor em Educação Brasileira (UFC). Professor do Curso de Pedagogia (UECE). Pesquisador PQ 2. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>. E-mail: deribaldo.santos@uece.br.

⁴ Doutor em Educação com foco na formação de professores (UECE). Professor do Curso de Pedagogia (UVA). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1158861544836950>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7429-588X>. Email: junior_bs1@yahoo.com.br.

contemporary bourgeois education is dissimulated and limited due to its classist and unilateral character.

Keywords: Education; Class struggle; Human formation.

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista didático e pedagógico, a construção da humanidade no indivíduo é comumente debatida não somente no Brasil, mas ao redor de todo o mundo; constituindo-se um dos elementos centrais do processo de aprendizagem-ensino. Relação que precisa ser conduzida por um responsável por mediar o caminho entre o sujeito que aprende e o arcabouço científico-cultural acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. Porém, precisa haver clareza entre os limites e as possibilidades que a educação, enquanto parte de um complexo muito mais amplo, pode realizar.

A proposta do presente artigo, que emana de pesquisas previamente realizadas em teses e dissertações dos autores, é abordar o complexo educacional tomando como base o método certificado pelo marxismo clássico, haja vista que essas orientações buscam ir à raiz da problemática. Descer até a raiz implica resgatar a finalidade original da educação. Retornar a atividade que funda a humanidade – ou seja, o trabalho – se faz mandatário para que o caminho para o debate proposto seja estabelecido. O ato de trabalhar possibilita que o sujeito transforme o meio natural; a transformação da natureza, também muda a existência de homens e mulheres, que já não apenas se hominizam, mas se humanizam.

É preciso registrar que o trabalho guarda distinções da educação (Lukács, 2018). No ato de trabalhar, a relação do ser humano com a natureza segue a finalidade de produzir meios de sobrevivência e de produção. Aqui o produto resultante da posição teleológica⁵ pode ser imediatamente avaliado. Na educação, distintamente, o objeto da ação de um ser humano é o outro ser humano. O processo de transformação acontece no âmbito das subjetividades, e as objetivações aparecem em forma de concepções, valores etc. Esta, diferentemente daquela, é uma relação entre indivíduo e indivíduo, sob a mediação da sociedade. Ao ministrarmos uma aula,

⁵ Teleologia é o termo filosófico que designa a capacidade de o ser humano dar fim a uma ação, ou seja, antever o processo de feitura antes de sua concretização.

por exemplo, desenvolvemos ações que são antecipadas, planejadas no pensamento. Põe-se determinada finalidade. Não temos, no entanto, como avaliar de imediato o resultado. Isso explica por que é complicado determinar o processo avaliativo. É necessário buscar fundamentos ontológicos da avaliação educacional no próprio processo de formação humana, fundado, por sua vez, no trabalho. Quando estamos diante de uma escola capitalista, é imprescindível fazer esse caminho para que desnudem a lógica avaliativa da educação burguesa.

A ideologia burguesa nos cerca, a todo momento, de concepções místicas que parecem não existir concretamente. Por isso, precisamos retornar sempre aos fundamentos ontológicos. Com esse movimento, acabamos nos contrapondo à ideologia burguesa, o que possibilita enfrentar um processo escolar de suma importância na sociedade de classes: a avaliação do conhecimento. No modo de produção capitalista, o ato de conhecer, de se apoderar da realidade, torna-se importante propriedade privada.

A educação escolar, responsável por, de algum modo, dotar a classe trabalhadora de conhecimento, tem cumprido a função de reduzir a possibilidade de acesso ao patrimônio histórico e cultural da humanidade aos trabalhadores e seus filhos. Os processos avaliativos totalmente classificatórios surgem desse embate de interesses. Mesmo em espaços mais críticos e autônomos como é o meio acadêmico-universitário, o predomínio do discurso da avaliação somativa e processual não muda o fato básico. A avaliação escolar continua a ser discriminatória e anda de mãos dadas com a meritocracia burguesa.

Posto isso, a exposição deste artigo está organizada didaticamente com o intuito de, a cada novo passo, aprofundarmos a análise de nosso objeto a partir de sua funcionabilidade e das relações estabelecidas com outros complexos sociais e, principalmente, com o trabalho.

Iniciamos pela apresentação de elementos da relação ontológica entre trabalho e educação e o sentido da omnilateralidade; seguimos com o entendimento do caráter relacional entre trabalho/educação: identidade e não-identidade para debatermos a especificidade e a função ontológica da educação; nesse ínterim, alguns elementos sobre a relação entre a educação e a formação humana nas sociedades de classes precisaram ser contemplados para, finalmente, chegarmos ao sentido ontológico de formação humana.

A RELAÇÃO ONTOLÓGICA TRABALHO E EDUCAÇÃO E O SENTIDO DA OMNILATERALIDADE

Na relação dialética entre educação, marxismo, omnilateralidade e formação humana, a subjetividade não pode determinar a objetividade. Não se trata de um olhar reflexivo sobre algo, mas de uma necessidade urgente de superação de modelos avaliativos burocráticos, classificatórios, segregadores etc., impostos constantemente à educação escolar. São modelos que determinam, além de tipos de instrumentos, também como e quando devem ser aplicados.

É importante não perdermos de vista que em qualquer objeto a ser estudado, a centralidade deve recair sobre o objeto. A transformação da natureza (o trabalho) funda o ser humano e, conseqüentemente, todos os demais complexos sociais, inclusive a educação. É por isso que precisamos iniciar pela relação ontológica entre trabalho e educação, bem como o plano ontológico da omnilateralidade: a formação do indivíduo em sua integralidade.

Cada ato de trabalho carrega em si a tendência de impulsionar o surgimento de novas necessidades e possibilidades de criar, de produzir o novo. Para que isso ocorra, diferentemente dos demais seres vivos, dos demais animais, precisamos conhecer cada vez mais o objeto a ser transformado, pois não trazemos em nossa base genética, nem aprendemos nos primeiros momentos de nossa vida, todos os conhecimentos necessários para a nossa reprodução. A humanidade, diferentemente dos demais animais, precisa de um processo educativo, que ocorre durante toda a nossa vida. O ser humano aprende do nascimento até o seu último momento de vida. Essa aprendizagem ocorre na conjunção da educação, em sentido lato, com os processos educativos estritos. Nas sociedades de classe o que é *stricto* (específico) torna-se restrito. O predomínio da educação escolar na sociedade burguesa apresenta um conteúdo que restringe o conhecimento escolar entregue à classe trabalhadora.

Conforme Lukács (2018), o ser humano é diferente dos demais seres biológicos porque ele foi capaz de dar um salto ontológico que o elevou a um novo patamar. Esse estágio ainda contém aspectos biológicos, mas há preponderância do aspecto social. Para dar um exemplo, os animais trazem em seu DNA as atividades

que lhes cabe realizar dentro da cadeia natural; o ser humano não. Homens e mulheres precisam aprender constantemente porque a reprodução social requer sempre novas teleologias. A clássica metáfora feita por Marx (2013, p. 298) entre aranha e o tecelão, ou ainda, a da abelha e o arquiteto salienta que a abelha, desde sua mais primitiva existência, construiu com uma perfeição invejável os favos; talvez nenhum arquiteto consiga fazê-lo com tamanha perfeição, mas este irá projetar a sua tarefa primeiro em sua cabeça.

Nas palavras de Lukács (2018), essa capacidade teleológica permite ao ser humano posicionar-se perante o objeto a ser transformado e construir o novo; e mais, poderá avaliar o processo e o resultado da ação planejada. Por exemplo, existem possibilidades subjetivas e objetivas de avaliar as causas do desabamento de um prédio que acabou de ser construído. Portanto, ainda que o projeto seja o mais falho possível, o engenheiro ou o arquiteto não pode ser comparado à abelha. Veremos mais adiante que na educação o ato avaliativo de resultados é muito mais complexo do que no trabalho.

A relação dialética entre necessidades e possibilidades desencadeia o contínuo processo de criação do novo. Ainda que no início da atividade humana, nos primórdios da humanização, a percepção sobre o novo possa ter levado milhares de anos, isso não muda em nada tal desenvolvimento. Quando as forças produtivas, sob a divisão social do trabalho, desenvolvem-se a ponto de possibilitar a produção de excedente, pondo diante das pessoas mais do que o suficiente para suprir as necessidades humanas, as mulheres e os homens têm diante de si a possibilidade do tempo livre. É o advento do ócio, que mesmo não sendo possível a todos, cria para o fazer humano uma nova área de manobra sobre suas ações. Os seres humanos desenvolvem outras formas de teleologias. O que antes, por meio da produção material da existência, era somente voltado à reprodução da espécie humana, com a possibilidade do ócio desenvolve outras potencialidades. Os sentidos humanos ganham um inimaginável incremento. A educação, foco de nosso interesse, ganha considerável desdobramento.

Conforme adverte Lukács (2018), isso ocorre em um longo processo histórico, marcado por contradições, avanços e recuos, mas também com saltos e muitos retrocessos abruptos. O que importa para o problema educativo é a apreensão da natureza do trabalho. À medida que a ação sobre a natureza faz surgir novas

necessidades e possibilidades, impulsiona a criação de novas formas de organizar e realizar a atividade de trabalho. A capacidade de produzir o suficiente para suprir as necessidades humanas em menos tempo, que traz como desdobramento o excedente, gera a potência do tempo livre. Disso se depreende que os seres humanos, a partir do advento do ócio conseguido sob a divisão social do trabalho que gera o excedente da produção, desenvolveram outras formas de teleologia. Agora não são apenas desenvolvidas as teleologias voltadas diretamente ao processo produtivo, à transformação da natureza. O ser social, para continuar a se desenvolver, necessita de outro tipo de teleologia.

Os complexos sociais que surgem do trabalho estabelecem com a atividade trabalhadora uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. A educação é um bom exemplo. Se, por um lado, o complexo educativo surge a partir do processo de trabalho, pela necessidade dos indivíduos de socializar todo conhecimento acumulado, por outro, torna-se indispensável à sobrevivência das sociedades, inclusive as primitivas.

Nesse momento histórico,

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

Desse modo, à medida que novos conhecimentos sobre a natureza são necessários para a realização mais eficaz da intervenção sobre o meio natural, visando à própria sobrevivência, há a necessidade de que se socialize o que se conhece por meio do trabalho. Conforme Amorim (2018, p. 70), “Nas comunidades primitivas era imprescindível à própria existência do indivíduo, e do grupo social, que todos se apropriassem do conhecimento acumulado na experiência do trabalho e nas relações sociais”. Como já dito, o complexo da educação, por ser ancorado no trabalho, estabelece com a atividade trabalhadora uma relação de autonomia relativa.

Em período de rudimentar desenvolvimento das forças produtivas e elevada escassez, todo conhecimento adquirido no processo de caça, de agricultura, de plantio, da produção das primeiras ferramentas etc. precisava ser apreendido por

toda a comunidade. Sem o acúmulo desse conhecimento, a comunidade pereceria. Imaginemos, para citar um único exemplo, como era importante a utilização dos instrumentos de trabalho. A transmissão dessa utilização estava na ordem do dia. Em razão da produção de meios de sobrevivência e de produção, os conhecimentos acumulados tornam-se imprescindíveis à reprodução biológica e social.

Para que possamos concluir esta seção e seguir em nossa análise, é preciso reafirmar, com Lukács (2018), que a relação dialética de dependência ontológica e autonomia relativa confere à educação uma determinada especificidade. O complexo educativo, por sua natureza, guarda com o complexo do trabalho um caráter de identidade e não-identidade como demonstramos a seguir.

CARÁTER RELACIONAL ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: IDENTIDADE E NÃO-IDENTIDADE

Iniciamos o debate sobre o caráter de identidade e não-identidade que a educação mantém com o trabalho (Lima e Jimenez, 2011). Ao abordar o complexo da educação, precisa-se considerar as categorias trabalho e reprodução social. Essa interpretação leva Amorim (2018, p. 31) a entender que nessa abordagem reside um bom caminho para “[...] o entendimento da especificidade e relação ontológica do complexo da educação com o trabalho”. Na relação de dependência ontológica e autonomia relativa, a educação estabelece um caráter de identidade e, simultaneamente, de não-identidade com o trabalho.

A identidade se consubstancia pelo fato de que o trabalho se transforma no modelo de toda a práxis social, inclusive a educação. Assim como o trabalho, a educação também se caracteriza pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais. Portanto, a educação também se realiza pela relação entre teleologia e causalidade. Contudo, é importante observar a compreensão de Lukács [...] segundo a qual a forma originária do trabalho sofre mudanças substanciais quando a posição teleológica não visa mais exclusivamente transformar objetos naturais e utilizar processos naturais, mas induzir outros homens a realizar, por si mesmos, determinadas posições deste gênero [...]. A não identidade se consubstancia no fato de que no trabalho são postas teleologias primárias, as quais realizam o intercâmbio entre o homem e a natureza e tencionam transformar objetos naturais em valores de uso, enquanto na educação as posições teleológicas secundárias visam influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições (Lima; Jimenez, 2011, p. 79).

Qualquer posição teleológica é a ação consciente sobre uma causalidade dada, ou seja, um objeto existente. No caso da educação, o objeto da ação docente, diferentemente do trabalho, não é a natureza orgânica ou inorgânica, mas o movimento contraditório do próprio ser humano. A aula ministrada, por exemplo, é uma teleologia posta, pois, para ser efetivada, foi antecedida por um planejamento, logo, uma teleologia.

A avaliação, não se pode duvidar, é imprescindível tanto no trabalho quanto na educação. Entre os dois há um caráter de identidade e de não-identidade. Não se pode aplicar a avaliação do mesmo modo nos dois complexos. No ato de trabalho, a avaliação é diretamente verificável por meio dos resultados diretos do que se produz. O produto do trabalho informa imediatamente ao trabalhador se sua ação foi exitosa ou falha; se precisa de correções ou não. Na educação é diferente.

Para que fique claro o processo avaliativo na atividade de trabalho e na educação, apresentamos o exemplo da feitura de uma cadeira ou de uma mesa. Tanto quanto para uma aula, para se fabricar esses móveis é preciso planejar antes de produzir; realizar objetivamente. Antes de ficar pronta, a cadeira ou a mesa já existiam como ideia na mente do indivíduo que as produziu. Ao estarem prontas é possível avaliar se o produto, se o resultado do processo de trabalho, atendeu ao que foi planejado pelo produtor.

O caso da educação, insistimos, é distinto. Aqui não é possível avaliar, imediatamente a partir do produto realizado e com relativa precisão, o que se tentou educar sobre a consciência do ser social. Os posicionamentos teleologicamente planejados e realizados por aquele que ensina não podem ser aferidos com segurança, tampouco no imediato do fato ensinado. Mesmo que o aprendiz confirme que o aprendizado se realizou, não se pode desprezar que lidamos com sujeitos sociais que vivem num mundo em constante movimento.

Advertimos que o planejamento do ato de trabalho tanto quanto o da educação não é uma camisa de força. O processo de produção de um objeto ou a realização de uma aula é perpassado pela necessidade de avaliação. Caso necessário, o planejamento pode ser submetido a alguma alteração ou adequação.

O processo de avaliação da ação docente é bem mais complexo do que o do operário de uma fábrica. No primeiro caso, não se objetiva de forma imediata, nem é possível medir, quantificar etc., tanto quanto pode ser feito com o fabrico de certo

produto. Na aula, qualquer que seja ela, não é possível avaliar até que ponto a posição teleológica do educador alcançou as subjetividades do grupo ou de algum indivíduo. Neste caso, não se pode verificar de imediato se o resultado influencia uma concepção, impulsiona um valor humano, ou se o aprendiz adquiriu uma nova forma de se posicionar perante o mundo que o cerca.

Por melhor que tenham sido as interações e o debate em sala de aula, não é possível avaliar o que de fato foi apreendido. Do mesmo modo, no imediato da ação docente, é difícil saber se o apreendido causará alguma alteração na causalidade dada, ou seja, se influenciará a formação de valores do aprendiz; se o que foi passado em aula motivará atitudes e/ou causará de fato algum tipo de reflexão, de revisão de conceitos e concepções de mundo. Em resumo, se uma nova forma de se posicionar sobre a realidade foi internalizada pelo aprendiz.

Por mais instrumentos que se possam criar, internos e externos à escola, o que é possível avaliar é o conhecimento aprendido ou apreendido para o atendimento de uma demanda social da produção. E isso, no limite, é o máximo que a maioria das avaliações externas fazem. Com efeito, no momento em que se realiza a relação aprendizagem-ensino, em última instância, aquilo que a escola capitalista pode mensurar através de instrumentos avaliativos é se o estudante está apto para o trabalho abstrato orientado por um processo educacional unilateral, jamais uma formação humana com base omnilateral dada as limitações intrínsecas ao próprio sistema.

FUNÇÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Já vimos que a educação tem uma especificidade, a saber: atuar na reprodução humana. Educação não é trabalho, por mais que na sociedade capitalista se configure como trabalho assalariado tanto quanto qualquer outra atividade, e que resulte de venda da força de trabalho. Vimos que existe um caráter de identidade e não-identidade da educação com o trabalho, este enquanto relação do ser humano

com a natureza para produção de sua existência. Na educação, o objeto da ação do indivíduo é o outro indivíduo.

A função ontológica da educação não é perdida nas sociedades de classes, ainda que seja desvirtuada. Estamos falando tanto da educação em sentido amplo quanto no restrito. Embora esses dois sentidos apareçam separados nas sociedades de classes, para Lukács (2018), não existe um divisor de águas que os separe mecanicamente, o que existe é uma interligação necessária; afinal, se aprendemos nas relações sociais que vivenciamos ao longo da vida, também nos deparamos com situações para as quais a educação em sentido restrito não nos preparou.

A educação tanto exerce a função de influenciar seres humanos a posições teleológicas que respondam adequadamente a novas situações com que se deparam na vida, quanto a função de preservar e de transmitir o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade às novas gerações. Um exemplo da relação intrínseca entre os dois sentidos da educação pode ser dado por meio da pandemia mundial de COVID-19. Foi necessário e urgente que ocorressem novas posições teleológicas por parte da ciência, porquanto se trata de uma nova demanda que requer o desenvolvimento e a apreensão de novos conhecimentos; novos comportamentos sociais foram demandados e, com isso, novas posições teleológicas foram requeridas da educação escolar.

Os processos da educação em sentido restrito devem estar fundados no conhecimento científico a ser transmitido; atualmente essa função é atribuída, predominantemente, à escola. No entanto, transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade tem se mostrado um problema sério na educação burguesa, já que os currículos aparecem cada vez mais esvaziados de conteúdos densos e que deveriam estabelecer uma análise profunda com a realidade, instituindo com a vida uma relação de praxis.

É certo que o currículo da educação escolar burguesa nunca foi, nem poderia ser pensado, com base em interesses da classe trabalhadora. Esse é um debate aprofundado por Santos (2017) quando aborda a educação burguesa de natureza dual e dicotômica, ou seja, uma educação profissionalizante e pragmática (utilitarista) para as classes que fazem uso da educação pública e outra densa, que intenta ser robusta e propedêutica, destinada às classes médias e altas.

O termo “transmitir” foi apropriado pelo Estado burguês como algo negativo, até mesmo pejorativo. Reporta-se à pedagogia tradicional, cuja função era a mera transmissão do conteúdo pelo(a) professor(a) ao(à) aluno(a), que, em larga medida, era forçado(a) a memorizar, sob pena de severos castigos.

Contraditoriamente, não é possível escapar da transmissão como meio para que as novas gerações se apropriem do conhecimento acumulado pela humanidade, enquanto necessidade humana. Esta não é a função da educação burguesa, que afasta cada vez mais as possibilidades de o indivíduo se formar omnilateralmente. O século XXI escancara a decadência humana em todos os sentidos. As subjetividades humanas estão sendo deformadas por pensamentos ideológicos negacionistas e terraplanistas. É um acirrado aprofundamento da barbárie humana. A educação unilateral em todas as sociedades de classes nunca foi tão deformadora para ser entregue pela escola aos seus estudantes.

Controlada pelo Estado burguês, a educação nega aos indivíduos o acesso ao conhecimento, à arte e à ciência. Deparamo-nos com circunstâncias em que a juventude é induzida a entranhar a ideologia burguesa da brutalização humana, da deformação e da total desumanidade. A natureza da educação objetivada na função de transmitir aos indivíduos conhecimentos e valores produzidos e acumulados pela humanidade é terminantemente negada. O abismo que afasta os indivíduos do alcance de patamares mais elevados à condição de membros do gênero humano é aprofundado; contraditoriamente, é cada vez mais urgente desenvolver-se em contextos educacionais que escapam do controle do estatal. Ações que Tonet (2005) conceitua como “atividades educativas emancipatórias”; ainda assim, apesar de fundadas sobre princípio de formação humana, não podem alterar essencialmente a estrutura do sistema educacional capitalista devido suas limitações ontológicas.

Quanto mais o Estado controla os componentes curricular e avaliativo, mais nos afastamos das condições subjetivas e objetivas de nos relacionarmos com o gênero humano. Entretanto, o Estado não tem capacidade de controlar tudo. Há uma margem de autonomia que possibilita aos indivíduos, em qualquer circunstância, fazer escolhas entre alternativas. Não vivemos numa sociedade emancipada do trabalho explorado; este produz em função do sistema do capital. Ainda assim, sem cair na armadilha do idealismo, é possível eleger a formação humana como princípio de

atividades educativas primordialmente comprometidas com a formação de indivíduos da classe trabalhadora.

A pedagogia do capital aliena a classe trabalhadora de seus próprios interesses. Quantos trabalhadores agem de forma alienada, defendendo o negacionismo, não se vacinando, por exemplo? Essa é uma consequência da ideologia dominante entranhada do processo formativo, que conforma grande parte da parcela que é formada nas escolas capitalistas à ideologia dominante.

Para que isso ocorra, o Estado se apropria de categorias, conceitos e discursos contraditórios – a exemplo do conceito de formação humana – facilmente encontrado em documentos educacionais. É interessante como o Estado burguês faz uso de conceitos que se aproximam do conceito ontológico para nos confundir; são “arapucas”, pois contrariam a natureza do Estado e da educação burguesa. Enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “afirma de maneira explícita o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo, assim, que a Educação Básica deve sempre visar à formação e ao desenvolvimento humano global” (Brasil, 2018, p. 8), ela esvazia o currículo dessa etapa da Educação Básica de conhecimentos científicos.

O currículo para a classe trabalhadora é cada vez mais supérfluo em função das determinações do sistema do capital em crise. Um dos principais elementos causadores do esvaziamento do currículo é o fenômeno do desemprego crônico, consequência da crise estrutural do capital. O devastador descarte da força de trabalho pelo sistema do capital descompromete o Estado com a educação. Uma boa parte da força de trabalho explorada não necessita ser qualificada, não precisa de acesso ao conhecimento para realizar suas atividades. Os cortadores de cana de Alagoas são um exemplo; para que investir na educação de trabalhadores, se o sistema necessita destes trabalhadores limitados e bem instruídos para exercer funções simplórias.

Não podemos nos deixar enganar quando nos depararmos com cosméticos discursos que se aproximam do conceito ontológico de formação humana e omnilateralidade. Não é essa a intenção do Estado. O sentido ontológico de formação humana pode ser encontrado na essência do próprio trabalho, porque o trabalho em essência não tem como função a exploração de um ser humano por outro, nem promove a desumanização. Ao contrário, ele humaniza.

É preciso superar o momento de pré-história humana em busca de uma sociedade que permitirá a homens e mulheres vivenciar as potencialidades que lhes são negadas atualmente (Marx; Engels, 2007). Apesar de o Estado propagandear a educação integral, o aroma que exala revela, também, a impossibilidade de sua concretização numa sociedade cindida em classes.

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA NAS SOCIEDADES DE CLASSES

A relação entre a educação e a formação humana nas sociedades de classes inevitavelmente ocorrerá de forma unilateral. Uma das principais consequências dessa unilateralidade é que, em larga medida, os indivíduos formados para atender aos desígnios classistas ficam deformados, senão brutalizados. Como ensina Marx (2015, p. 352), nas sociedades de classes, para “o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, mas apenas a sua existência abstrata como comida”. Esse alimento, devido aos modos de produção regidos pelo capital, nutre os homens e as mulheres da mesma forma que nutre os animais.

Qualquer sociedade de classes impede o desenvolvimento omnilateral do ser humano. Na história das sociedades de classes, o processo educativo que mais se aproximou da ideia de formação humana foi desenvolvido na Grécia antiga (Tonet, 2016). Mesmo assim, não pode ser considerado como uma formação omnilateral porque apesar de a Antiguidade Clássica ter possibilitado o desenvolvimento do espírito e da vida política, excluiu completamente a formação direcionada para o trabalho, para a relação natureza-sociedade.

Entre os gregos e também os romanos, a educação que privilegiava o cultivo do espírito considerava o trabalho como uma atividade menor, desprivilegiada, inferiorizada. Esse recorte educacional era destinado àqueles considerados não cidadãos, ou seja, basicamente aos escravos. Isso não quer dizer que o processo educacional destinado aos considerados cidadãos tenha sido omnilateral. Por mais idealista que tenha sido, a educação da cidadania política grega também era unilateral.

[...] portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer *humanos os sentidos*

do homem como para criar *sentido humano* correspondente a toda riqueza do ser humano e natural (Marx, 2015, p. 352-353, grifos do autor).

Daí a contradição explícita no capitalismo. Se, de um lado, a humanidade desenvolveu as forças produtivas necessárias à sociedade emancipada de classes sociais, cujo modo de produção é o trabalho associado, por outro, a sociedade capitalista, para existir, impõe o menor desenvolvimento das capacidades espirituais da humanidade. A emancipação humana, possível apenas sob o modo de produção do trabalho associado, é a única forma de atendimento de todas as necessidades sociais e do consequente desenvolvimento da pessoa humana. Já para a reprodução e acumulação do capital, somente brutalizando os indivíduos e alienando-os, é possível reproduzir o capital. Não existe uma alternativa à reforma política do Estado capitalista, pois é de sua natureza promover políticas educacionais alinhadas à lógica do capital. O anúncio da educação omnilateral nos documentos estatais é mera falácia. O Estado apenas pode realizar reformas que atendam às necessidades do grande capital.

A qualificação da classe trabalhadora para o trabalho, pelo Estado capitalista, é tão necessária quanto a não qualificação. A deformação ou a não formação dos trabalhadores e sua prole atendem ao processo capitalista, tendo em vista que o empresário, quando compra a força de trabalho, não está interessado apenas na “sua qualidade útil, sua capacidade de produzir fio ou botas [...]. O que é decisivo é o valor de uso específico dessa mercadoria, o fato de ela ser fonte de valor, e de mais valor do que aquele que ela mesma possui” (Marx, 2013, p. 270).

Essa contradição é aprofundada com o capital em crise estrutural. Em consequência do estágio atual do capitalismo, o desemprego deixa de ser conjuntural e se torna crônico, estrutural. O exército de força de trabalho qualificado é superior à demanda do mercado de emprego-desemprego. Soma-se a isso o fato de o Estado assumir, cada vez mais, um compromisso com a precariedade da educação escolar da classe trabalhadora.

A certificação de conclusão da educação básica, de modo geral, é fruto de um currículo esvaziado, com conteúdo precarizado, em que os processos avaliativos se preocupam em detectar se o egresso tem habilidades para enfrentar a roleta capitalista do emprego-desemprego. Ao formando resta conformar-se com a condição de empregável, subempregável e, quando muito, empreendedor de si mesmo para

algum tipo de atividade não assalariada que requer a seguinte qualificação: saber ler, escrever, contar e apertar algum botão mecatrônico.

No comando das políticas educacionais, especialmente de países de capitalismo periférico, estão os organismos internacionais, que desempenham a função de ajustamento da educação do trabalhador aos interesses do capital. O Estado brasileiro não define suas políticas de educação independentemente. A relação que o país estabelece com organismos internacionais determina, em larga medida, as leis e as políticas econômicas e sociais. Essas determinações do capital para as políticas educacionais ocorrem sob a orientação do Banco Mundial. Elas visam à constante adaptação e ao reajustamento da educação aos interesses do capitalismo central. No modelo de produção flexível, essa lógica é visível como nunca. O indivíduo nunca está preparado, portanto, precisa acreditar que é o responsável por seu não ingresso no mercado de emprego-desemprego, e que a saída é o empreendedorismo individual.

Para vislumbrar em alguma medida o emprego, é determinado pelo capital que

[...] o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (Tonet, 2016, p. 14).

É comum escutarmos do próprio trabalhador: “não existe falta de emprego, existe falta de pessoas preparadas para ocupar as vagas de emprego”. O desemprego crônico é consequência da crise estrutural do capital, que descarta, cada vez mais, a força de trabalho, fato que a aparência das coisas em si não revela.

Se, em algum momento das sociedades de classes, ocorreu uma relação aproximativa entre educação e formação humana, foi no ideal de *Paideia* grega. Atualmente, o que sucede é um abismo intransponível entre a educação burguesa e a possibilidade de desenvolvimento de potencialidades e sentidos humanos.

O SENTIDO ONTOLÓGICO DE FORMAÇÃO HUMANA

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2015, p. 349) afirma que “o homem apropria-se de sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como homem total”. Já na sociedade burguesa, a educação é limitada.

Na concepção marxiana, a formação unilateral não se restringe ao trabalho, tampouco se dá somente pela via do processo educativo, seja ele no sentido amplo ou no restrito; não ocorre somente pela via da educação, mas na relação dialética que o processo educativo pode estabelecer com outros complexos para que esse desenvolvimento unilateral do indivíduo ocorra.

O estudo da obra *Estética* de Lukács (1966a, 1966b) nos permitiu compreender melhor a importância da relação entre educação e arte; não como ocorre no projeto de educação do Estado burguês, mas da arte como o complexo que nasce de uma necessidade humana, imprescindível ao desenvolvimento unilateral de um ser que desenvolve suas potencialidades e sentidos. A arte é, sem dúvida, o complexo que possibilita processos educativos dos sentidos humanos, e estes devem estar relacionados à educação em toda a sua potencialidade.

Essa é uma reflexão ainda muito inicial. A necessidade de apreensão do pensamento de Lukács na Grande *Estética* é cada vez mais necessária para avançarmos no entendimento de processos educativos pautados pelo princípio da formação humana, que não se restringem ao campo da educação escolar e tampouco se submetem ao trabalho, embora o sentido ontológico de formação humana seja encontrado na essência do próprio trabalho.

De acordo com Marx (2015, p. 352), afirmar-se homem objetivo no mundo pressupõe a emancipação dos sentidos físicos, bem como dos espirituais:

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

Elementos que nos fazem pensar de que forma nossa ação educativa pode estar fundada no princípio da formação humana, numa sociedade que se contrapõe ao da brutalização humana.

É preciso ter clareza e objetividade para que não haja a romantização do processo educativo. Numa sociedade de classes, não é possível humanizar o sistema do capital; nesse modo de sociabilidade, estaremos submetidos a processos unilaterais de formação e impossibilitados do desenvolvimento de nossas potencialidades e de nossos sentidos de forma integral. Por outro lado, a saída também não está no determinismo, no sentido de que todas as possibilidades estão impedidas. Ainda que minimizadas e controladas, as possibilidades de atividades pautadas pelo princípio da formação humana existem – afinal, há autonomia dentro do complexo educativo. Entretanto, sua completude objetiva somente é possível numa sociedade em que o trabalho não seja alienado.

O trabalho associado é, sem dúvida, uma necessidade humana ineliminável, pois é a base para o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo e da sociedade como unidade. Essa organização social é possível, mas tem como pressuposto a extensão das classes sociais. Nela, a produção se dará em função das necessidades de seus membros, “(...) cada qual, segundo a sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades” (Marx, 1985, p. 215), a fim de criar possibilidades de um desenvolvimento humano realmente multifacetado.

CONCLUSÃO

No escopo dos interesses particulares da classe burguesa, os parâmetros educacionais são determinados pelas agências internacionais, que, por força das normas do grande capital, determinam como e o que é importante aprender na educação escolar. Instrumentos e metodologias avaliativas que quantificam o desempenho dos estudantes em exames, provas, testes etc. são impostos aos sistemas de ensino e às escolas.

Nossa exposição tomou como base o método marxiano, com a finalidade de fazer o caminho de ida à raiz e encontrar a gênese da educação a partir do complexo

fundante do ser social, o trabalho. Desse ponto, então, faz-se o caminho de volta com o objetivo de apreender em essência o fenômeno educacional contemporâneo.

Reafirma-se o pressuposto de que o trabalho, ou seja, a ação do ser humano sobre a natureza para produzir a materialidade da vida, requer do produtor o ato de avaliar tanto o processo quanto o produto. Essa é a base ontológica dos parâmetros avaliativos de toda e qualquer atividade humana. Especificamente na educação, a diferença encontra-se no objeto da ação. A práxis educativa não permite que se realizem posições teleológicas sobre a natureza orgânica e/ou inorgânica. A ação docente age sobre as subjetividades humanas. Nesse tipo de práxis, o ato de avaliar o processo e o produto é bem mais complexo. O retorno não é diretamente dado pelo produto. O sujeito em avaliação, motivado por seu movimento humano, não permite uma resposta mecanicamente direta.

A relação de reciprocidade dialética e de autonomia relativa mantida entre o trabalho e a educação, visto que a organização do trabalho no capitalismo é exploratória, leva a concluir o seguinte: a educação escolar, especialmente aquela que a burguesia premedita para a classe trabalhadora, acha-se intrinsecamente ligada ao trabalho alienado.

O tipo de trabalho necessário ao sistema do capital é o trabalho explorado, alienado. O capital em crise estrutural, que produz o consequente desemprego crônico, requer determinadas intervenções do Estado. As exigências estatais, para atender ao grande capital, impõem a adaptação da crescente reserva de força de trabalho às formas mais diversas e precarizadas de servir ao mercado de emprego/desemprego. Um instrumento controlador da requerida adaptação da educação ao capital é o recurso da avaliação externa à escola. Um exemplo conhecido é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vistas a intervir nas políticas e nos resultados educacionais em função do capital.

Em que medida avaliações externas, de caráter obrigatório, determinam os parâmetros da avaliação escolar?

No atual contexto de crise do capital, o mercado provoca o acirramento da competição, classificação, individualismo etc. Na condição de dependência relativa ao trabalho em cada modo de sociabilidade, a educação burguesa é reestruturada visando preparar competidores e empreendedores. Em outros termos, indivíduos que

dedicam a maior parte da vida em busca de uma boa classificação em seleções de empregos e concursos. Caso a pessoa não logre êxito, será ele o único responsável por seu fracasso.

O sistema de avaliação educacional, com seus muitos indicadores estatísticos internos e ou externos à escola, cumpre a função, em larga medida, de fazer a triagem requerida pelo capital: classificar demandas de maior e menor investimento por parte do Estado. Criam-se cursos destinados à profissionalização precoce de jovens; usam, como forma de atração midiática, o nome de técnicos não obstante haver relação alguma do trabalho humano com a técnica de produção.

É importante, no entanto, não nos afastarmos da natureza da avaliação como imanência humana. Evidentemente que o parâmetro avaliativo do trabalho é distinto da educação. Na vida cotidiana também nos posicionamos teleologicamente, e tais posições também suscitam avaliação, mas esta não ocorre do mesmo modo como na educação, tampouco no trabalho.

Na vida cotidiana, somos impulsionados a avaliar o atendimento objetivo de necessidades individuais ou coletivas de modo imediato. De modo contrário, na educação escolar, não é possível avaliar em caráter imediato o produto da intervenção docente, por mais que sejam estabelecidos parâmetros e criados eficazes instrumentos e metodologias avaliativas.

Para que fique claro, quando ministramos uma aula, a relação aprendizagem-ensino não somente pode resultar em apreensão de conhecimentos sistematizados da área ministrada, mas também criar possibilidades de desenvolvimento de valores, concepções etc. Não é possível avaliar tal resultado e/ou desencadeamento de outras objetivações (valores, concepções etc.) imediatamente.

Esse entendimento é fundamental para o desvelamento da educação escolar burguesa. Vivemos na era da criação de metodologias, de testes e instrumentos medidores de competências que visam classificar em caráter imediato o desenvolvimento dos indivíduos. Não é possível prever o desenvolvimento de potencialidades humanas físicas e espirituais seguindo os parâmetros avaliativos predominantes na educação escolar burguesa. O máximo que se consegue mensurar, em alguma medida, é a pseudoaprendizagem de determinados conhecimentos do “bem-intencionado” currículo escolar, quase sempre destinado ao preparo para outros processos classificatórios (Enem, concursos, seleções de emprego etc.).

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. G. R. **Educação para o trabalho no capitalismo**: o ProJovem como negação da formação humana. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base – Ensino Médio. PARECER CNE/CP Nº 15/2018. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 de abril de 2025.

LIMA, M.; JIMENEZ, S.V. **O complexo da educação em Lukács**: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2011, v. 27, n. 2. p. 73-94.

LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. 1966a, v.1. Barcelona: Ediciones Grijalbo.

LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. 1966b, v.2. Barcelona: Ediciones Grijalbo.

LUKÁCS, G. **Para a ontologia do ser social**. Volume 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. In - MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**, vol. 2. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1985.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital (tradução de Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, (Marx & Engels), 2013.

MARX, K. **Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo: Coletivo Veredas, 2016.