

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VICENTE JUCIÊ SOBREIRA JUNIOR

ESBOÇO CRÍTICO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO:
da desefetivação existente à possibilidade de efetivação do ser social

SÃO LUÍS
2016

VICENTE JUCIÊ SOBREIRA JUNIOR

ESBOÇO CRÍTICO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO:
da desefetivação existente à possibilidade de efetivação do ser social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Pires Cardozo

SÃO LUÍS
2016

Sobreira Junior, Vicente Juciê.

Esboço crítico da relação trabalho e educação: da desefetivação existente à possibilidade de efetivação do ser social / Vicente Juciê Sobreira Junior. — São Luís, 2015.

146 f.

Orientador: Maria José Pires Cardozo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Trabalho e educação – Relação. 2. Educação marxista. 3. Precário desefetivado. 4. Ontológico. I. Título.

CDU 331.101.2:37

VICENTE JUCIÊ SOBREIRA JUNIOR

ESBOÇO CRÍTICO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO:
da desefetivação existente à possibilidade de efetivação do ser social

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria José Pires Cardozo – UFMA
(Orientadora)

Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa – UFMA
(Examinador)

Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho – UNILAB/UECE
(Examinador)

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva – UFMA
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradecer talvez seja o momento mais difícil do trabalho, tendo em vista as injustiças prováveis ao esquecer pessoas importantes que, “silenciosamente”, desejaram-me a efetivação deste estudo. Normalmente, conseguimos lembrar daqueles que estão diariamente vivenciando o momento de construção do intento. Mas, mesmo compreendendo os perigos do lapso de memória, sinto a necessidade de expressar esse sentimento.

Com isso, mesmo correndo o risco, gostaria de agradecer a algumas pessoas importantes, indiretamente ou diretamente, para a construção deste trabalho.

Agradeço à professora Maria José, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão, por ter assumido a orientação do meu trabalho e ter tomado para si a minha proposta de estudo, mesmo sabendo das dificuldades a serem enfrentadas no campo acadêmico educacional, devido à ruptura proposta nas posições que assumi explicitamente como estudante do programa e como pano de fundo político imbuído no conteúdo da crítica ao conservadorismo presente no campo educacional. Parablenizo-a também por sua conduta rigorosa no processo de luta dos trabalhadores, ao posicionar-se como boa emancipacionista que é, em defesa da greve dos professores e técnico-administrativos da UFMA, mesmo diante do cenário adverso ao seu posicionamento, dando o exemplo necessário a estudantes e colegas de trabalho da necessidade da luta.

Aos professores da Banca que se dispuseram a participar do processo de culminância do trabalho: professores Paulino, Vieira e Acildo. Também, a professora Francisca pela participação na banca de qualificação. Em especial, as observações preciosas do professor Paulino, desde o processo de construção, com breves, porém, importantes considerações sobre o estudo, tecidas nos corredores do mestrado e na qualificação.

Ao camarada Antônio Vieira (Vieira), por sua gentileza ao se disponibilizar a ler meu trabalho do processo de construção ao término, tecendo críticas valiosas ao estudo. Amigo que me acompanha desde a graduação em meus tempos de estudante de Filosofia no Centro de Humanidades da UECE. Presente nas lutas anticapitalistas, sempre em defesa da emancipação humana, com sua forma serena e aguerrida em momentos decisivos, que une a sua vivência histórica cotidiana à vivência intelectual construída.

A todos os/as meus/minhas colegas da turma do Mestrado em Educação que, indiretamente ou diretamente, em alguns diálogos em sala de aula, ofereceram outras recepções acerca das questões propostas neste trabalho. Dentre eles, em especial, Simone, Magno, Janaina, Do Carmo, Ivandro, Elinete, Aldenora, Evandicleia, Érica, Marianne, Karine e minha querida colega Dulce. Pessoas fundamentais com as quais compartilhei relatos de experiências profissionais no campo educacional.

A minha amiga e colega de trabalho Eunice, que oferecera apoio diante das dificuldades enfrentadas na realização do mestrado, tais como a não liberação para afastamento (ressalto que mesmo não sendo liberado para afastamento, agradeço aos gestores

do campus Santa Inês, por terem organizado minhas atividades de acordo com as necessidades no mestrado) e a sobrecarga de aula. E, também, pelos fraternais cafezinhos que tomamos juntos, eu e Lílika, com ela e sua adorável família, seu companheiro, o sereno Batista, e sua filha, a simpática Alana. Momentos importantes de demonstração de carinho, que se tornaram propulsores à caminhada necessária no processo do estudo, um instante confortante e alentador.

Aos colegas de trabalho (desde o princípio de minha carreira como professor) que, de uma forma ou de outra, contribuíram na efetivação desta pesquisa. Seja pelos posicionamentos reacionários assumidos por colegas anticlasse (um problema bem mais grave do que uma posição conservadora), confirmando cada vez mais a minha posição de ruptura necessária diante do problema proposto no estudo ora apresentado. Ou seja, também, nas práticas de colegas que lutam por uma educação emancipada dos grilhões mercadológicos capitalistas.

Mas, também, gostaria de agradecer alguns colegas de trabalho que incentivaram o meu ingresso e término no mestrado, em especial, a professora Aparecida, sempre transmitindo sua experiência; o camarada professor Genilton, sempre junto na reivindicação por uma escola mais digna, presente nas lutas fundamentais aos direitos dos trabalhadores da educação, assumindo seu papel histórico, ao camarada Elinaldo, pela força sempre oferecida; Djerlane e Neemias, que me auxiliaram prontamente em momentos importantes que necessitei estar ausente no trabalho.

Aos meus irmãos camaradas de trabalho e de “república santaineisense”, que compartilharam alegrias e dores antes e durante o processo de construção da dissertação: Gaspar, Rodolpho, Chiquinho, Ricardo, Cabanhas e Márcio Braga.

Dentre estes, gostaria de ressaltar a importância do amigo Gaspar, mais um irmão que ganhei na vivência maranhense, cuja amizade tem sido fundamental ao meu trajeto no estado, presente em momentos ruins e bons, oferecendo sempre um ombro amigo e um braço forte para lutar, compartilhando o desejo por um mundo com relações sociais mais dignas aos seres humanos, defendendo a importância de transformação formativa dos sujeitos. Seja no trabalho ou em minha vida pessoal, tem um lugar guardado no meu coração.

A Irene, por seus cuidados maternos em Santa Inês, para além de qualquer relação empregatícia. Onde nos designam de “seus meninos”.

Ao meu amigo irmão Jean Lima, parceiro de trabalho dos tempos do IFCE – Campus Cedro, presente em minha vida, apesar da distância geográfica, “meu” tradutor oficial. Grande amigo, sempre me trouxe conforto com sua maneira cômica de falar de desgraça. Valeu irmão!

Ao meu camarada irmão Marcos Reges (Marcão), mais um ser fundamental em minha vida, que em conversas descontraídas alertou-me sobre questões importantes na construção da pesquisa. Mais do que isso, trouxe-me o amor de seu lar à minha vida quando me “adota” ao seu espaço privado de vivência, juntamente com sua gentil companheira Josélia e seus filhos, caminheiros do mesmo

espírito fraternal dos pais, Mariana, Neto, Segundo e João. Claro, também, com seus pais, irmãos, cunhados, sobrinhos e amigos que me acolheram carinhosamente.

A Saulo Pinto, um camarada essencial à construção das ideias, com algumas sugestões importantes sobre as leituras que desenvolvi durante a efetivação do trabalho. Substancial aos processos de lutas construídas no cenário maranhense e nacional, defensor ortodoxo da emancipação humana universal, assumindo seu papel de intelectual fundamental aos debates contra a precarização da vida. Agradeço-o, mais ainda, pela amizade fraterna que firmamos nas vivências ludovicenses, em que tentamos “transformar tédio em melodia”, junto às “classes perigosas” da ilha, nos momentos mais desesperadores do estudo.

Ao camarada “Sir” Vinícius Bezerra, pelo companheirismo e pelas conversas sobre problemáticas possíveis no contexto da relação trabalho e educação.

Aos meus camaradas de treino, que participaram dos momentos de “escape das tensões” provocadas pela rotina pesada de estudos e trabalho. Em especial aos colegas do Centro de Treinamento MAC, Denise, Ivaldo, Felipe, Luís, Carlos e ao nosso Mestre Ivaldo, que me fez ver com outros olhares, por meio de sua prática como professor, detalhes essenciais à convivência entre os diferentes e divergentes.

A amiga Tríciane e Jonathan juntamente com o pequeno Ernesto, pelos carinhosos encontros, nos quais dedicaram seus ouvidos e palavras às questões de meus estudos. Pessoas com as

quais compartilhei momentos agradáveis e importantes à minha vivência.

Aos meus alunos e alunas que movimentam o meu desejo em pensar que podemos lutar por uma vida emancipada dos ditames do capital.

A amada e adorável Liana Mafra (Li), a minha Li-da do amor, com quem tenho construído pontes de convivência, com sua sensibilidade crítica às dores do mundo, onde encontro a união do amor e o saber, uma companheira sempre atenta ao mundo, que entrou em minha vida e tornou-se parte indissolúvel desta.

Aos meus pais, Marlene e Juciê, com os quais compreendi o que é uma vida de luta constante à sobrevivência, em que o resistir significa viver. Agradeço-os também por nunca desistirem de seus filhos, e, mesmo com todas as adversidades oferecidas pela vida, ainda sim, oferecem, à maneira deles, gestos e palavras de carinho e incentivo.

DEDICATÓRIA

*À Li...com quem compartilho um amor não sujeito a
conceitos ou definições...*

*Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida,
fodidos e mal pagos:
Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas
páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.*

(Os Ninguéns, Eduardo Galeano.)

*Enquanto tive um calção decente ocupei na sociedade um
lugar de homem decente, mas, corja! Quando os calções me
abandonaram, decaí na opinião de todos até que tive de
confundir-me com a ralé.*

(Degenerados, Máximo Gorki)

*Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os
imprescindíveis.*

(Os que lutam, Berthold Brecht)

RESUMO

A pesquisa trata de um estudo bibliográfico acerca da relação entre trabalho e educação no contexto contemporâneo, inserido em algumas perspectivas marxistas, defendendo a necessidade da originalidade marxiana às reflexões postas no texto. A assertiva básica da análise é indicar a retomada da questão proposta, aportando-se em fundamentos surgidos nas obras de Marx como uma necessidade a uma concepção teórica secundária nas práticas de crítica radical a lógica do capital. Para isso, por meio de Lukács (2010, 2011, 2013), remonta-se uma perspectiva ontomaterialista marxiana, na qual o trabalho se apresenta como centralidade ontológica fundante do ser social e de seus demais complexos, sendo, um desses, o da educação. A pretensão do trabalho é a apreensão do campo concreto de contradição e não ontologizar o trabalho como ponto de transcendência metafísica. Para tanto, o estudo aprofunda a discussão acerca do trabalho abstrato como forma predominante na sociedade do capital. Destaca-se o trabalho enquanto ponto fundante dos complexos sociais em que a dinâmica de crise reside na forma fenomênica desse trabalho abstrato. Indica-se o crescimento de uma massa precariada de sujeitos, cuja totalidade de exploração do tempo de trabalho expande-se ao tempo de toda esfera do vivido. Indica-se essa questão na primeira seção, demonstrando de maneira geral a problemática em algumas possibilidades apontadas por alguns autores marxistas, tais como, por exemplo, Frigotto, Kuenzer, Ciavatta, Ramos, dentre outros. Esses autores defendem uma perspectiva educativa do trabalho como fundamentalidade necessária em uma possível construção de um sujeito integral, omnilateral, emancipado. Para isso, no segundo capítulo, volta-se para alguns entendimentos pontuais na obra de Marx, indicando a educação inserida em um processo necessário ao caráter formativo, entretanto, secundário em relação a um processo revolucionário de transformação. Destaca-se que o mesmo se trata de uma processualidade fundante determinada pela forma como os homens produzem sua vida material. O estudo finda demonstrando por meio de argumentos provenientes de Marx e de alguns autores (LUKÁCS, 2013, dentre outros) que partem desse ponto originário o problema do reformismo como conservação, inserido em uma práxis fragmentária mistificadora das lutas anticapitalistas, assim, denotando a necessidade de um resgate da radicalidade crítica marxiana ao pensar em um projeto de ruptura com a lógica do capital, partindo de seu entendimento pela raiz.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Ontológico. Marxiano. Marxista. Emancipação.

ABSTRACT

This research is a bibliographical study on education and work relation in contemporary context, seen in some Marxist perspectives, defending the necessity of marxian originality to reflections posed by this text. The basic assertive of such analysis is to indicate the recovery of the proposed issue reaching out for fundaments presented in Marx's work as a necessity of a secondary theoretical conception presented in radical criticism to capital logic. For such, by Lukács (2010, 2011, 2013), it is revived an onto-materialistic marxian perspective in which the work presents itself as ontological centrality, founding of social being and their other complexes, such as education. The aim of work is apprehension of concrete field of contradiction and not to ontologize work while metaphysical transcendence point. To achieve so, the study deepens discussion on abstract work as predominant form in capital society. Highlighting the work while founding point of social complexes in which crisis dynamic resides in phenomenal form of this abstract work. The growing of an unstable mass of subjects is indicated in which the totality of working time exploitation expands along lifetime. This issue is presented in first section, showing generally the problem in a few possibilities mentioned by some Marxist writers, such as Frigotto, Kuenzer, Ciavatta, Ramos, among others. They proclaim an educational perspective of work as a fundamental need in a possible construction of an integral, omni-lateral, emancipated subject. Therefore, in second section, we go back to some discreet understandings in Marx's work, indicating education inserted in necessary process to formative character, secondary, nevertheless, in regards to a revolutionary process of transformation. It is emphasized that it is about a founding processing determined in the way men manufacture their material life. The study ends showing by arguments coming from Marx and some authors (LUKÁCS, 2013 among others that depart from this original point), the problem of reformism as conservation, inserted in a mystified fragmented praxis of anti-capitalist struggles, so, denoting the need of a rescue of radical marxian criticism when thinking of a breaking project to capital logic, originating understanding by root.

Key words: Work. Education. Ontological. Marxian. Marxist. Emancipation.

SUMÁRIO

1	PRÓLOGO	14
2	O TRABALHO: prelúdio	24
2.1	Trabalho e a fundação do ser social.....	27
2.2	O trabalho e o capital: desefetivação do homem que trabalha	40
2.3	Crise e método: do histórico concreto ao conceitual abstrato	46
2.4	O precário <i>desefetivado</i>	65
3	TRABALHO E EDUCAÇÃO: uma prévia	72
3.1	Trabalho e Educação: fundamentos, dissonâncias e consonâncias	75
3.2	Um fundo marxiano à educação marxista.....	93
3.3	Gramsci e Pistrak: um fundo marxista à educação marxista	102
3.4	O educativo do trabalho como princípio de desefetivação do sujeito ...	115
4	EPÍLOGO	127
	REFERÊNCIAS.....	133

1. PRÓLOGO

Abordar a relação entre trabalho e educação em tempos de crise do capital torna-se uma tarefa difícil ao entendimento do essencial nesta problemática, tendo em vista a quantidade de contradições postas no campo atual de expansão da lógica de exploração do capital. Contudo, certamente, pode-se indicar as tensões presentes na intensificação dessas contradições, imbuídas desde as transformações dos novos processos de trabalhos às relações sociais entre os sujeitos.

Tem-se o trabalho como ponto de partida para a análise, considerando as diversas temáticas que estão arroladas no processo de apreensão: o aumento do tempo de trabalho, os usos das novas tecnologias na ampliação da mais-valia, o desemprego crônico, o crescimento do trabalho precário e a precarização da vida dos sujeitos do trabalho. Enfim, questões todas fundamentais ao entendimento do contexto de crise entre capital-trabalho.

Para tanto, é preciso ater-se às questões fundamentais na delimitação do problema abordado. Seguindo a proposta, vem-se neste estudo tentando captar os sentidos desse movimento, partindo do trabalho enquanto forma essencial de centralidade na constituição social dos sujeitos, discorrendo necessariamente uma crítica do capitalismo na ótica do trabalho e uma crítica do trabalho na lógica do capital.

Necessita-se, assim, indicar os sujeitos que emergem da relação, entre o sentido efetivador de contraponto e de desefetivação pelo trabalho estranhado, inseridos em uma sociabilidade capitalista que, inseparavelmente, necessitam do trabalho para a preservação de si e das próximas gerações. Entretanto, quanto mais afirmam o trabalho na lógica do capital, mais negam a si mesmo. Tais sujeitos reproduzem as formas de dominação e exploração presentes no trabalho abstrato.

Torna-se importante, dessa maneira, demonstrar as problemáticas presentes na constituição dessa relação contraditória na construção formativa dos sujeitos, inserida em uma concepção de fundante e fundado, na qual o trabalho assume o posto de modelador das relações sociais do complexo social da educação. Portanto, defende-se uma relação em que o fundante identifica-se com o fundado, pois se entende que essa relação é fundamentada em uma concepção marxiana da lógica dialética, concebendo a contradição como princípio base do processo.

O desafio, então, está em construir argumentações desviantes das armadilhas ontologizantes dessa relação. Por isso, a exigência de entendimento do trabalho em sua forma contemporânea na lógica do capital. Não somente em seu sentido fenomênico imediato, mas intentando apreender o movimento ontológico do processo. Captar o que tem de mais essencial à crítica da relação.

Com efeito, parte-se inicialmente da crítica ontológica enquanto radicalidade opositora à desefetivação capitalista dos sujeitos, retomando os argumentos do trabalho como centralidade ôntica fundante do ser social e seus demais complexos. Certamente, um ponto de partida importante na construção de discussões que delineiam os caminhos fincados em uma necessidade da crítica ontológica, não em um sentido metafísico, mas sob bases materialistas.

Essa é a proposta de Lukács (2013) quando retoma a concepção ontomarxiana em seu projeto de construção de uma ética marxista, expondo ontometodologicamente o trabalho como ponto de centralidade na crítica opositora ao capital, partindo de uma compreensão trans-histórica e dialética.

O intuito é construir um esboço crítico na relação entre trabalho e educação, partindo dos sentidos que são assumidos no cenário de complexificação, onde os discursos prendem-se ao campo dos reformismos¹, situado inclusive entre alguns grupos de educadores marxistas que defendem uma proposta progressista de educação pela via política do Estado, explícito ou implicitamente, apontando categorias construídas partindo de uma base marxista e remetendo-as a um campo de existência pensado diferentemente do que seja uma concepção emancipacionista marxiana, entendidas por esses autores² como manifestações necessárias na construção de uma proposta de transformação para uma sociedade socialista³.

¹É pertinente ao tempo histórico presente da crise a crítica de Rosa Luxemburgo ao Partido Social-Democrata Alemão e sua formação dirigente na Segunda Internacional, em que a base intelectual de influência comandada por Eduard Bernstein defendia a desnecessidade da revolução na transformação justa da sociedade, acreditando na construção de uma sociedade socialista através de reformas paulatinas inseridas no capitalismo, por meio da expansão de cooperativas de produção e consumo, o fortalecimento dos sindicatos e ampliação da democracia parlamentar, buscando, enfim, uma reforma social. Rosa teve um papel decisivo na oposição à concepção reformista assumida pela direção do partido. Nas palavras da autora, “a corrente oportunista no Partido, cuja teoria foi formulada por Bernstein [*Neue Zeit*], nada mais é do que uma tentativa inconsciente de garantir o predomínio dos elementos pequeno-burgueses aderentes ao Partido, e de transformar a seu talante a política e os fins do partido. No fundo, a questão de reforma e revolução, da finalidade e do movimento, não é senão a questão do caráter pequeno-burguês ou proletário do movimento operário, numa outra forma.” (LUXEMBURGO, 2010, p. 19)

² Ressalta-se que os autores não fazem apologia ao capital e são fundamentais na construção de um campo marxista na educação; a crítica que se tece a tais concepções é no sentido de apontar as contradições presentes ao indicar uma possibilidade gradual de sociabilidade socialista pela via das

Por efeito, torna-se fundamental destacar a reflexão com bases marxianas na relação trabalho e educação, partindo de suas raízes práticas e teóricas, onde a autonomia, a politecnia e a omnilateralidade são resultados de uma práxis revolucionário-emancipacionista, que se trata de uma concepção *vindoura-possível*, construída por processos de lutas concretas na busca por uma emancipação humana universal, capaz de romper radicalmente com a opressão e a alienação vivificadas na lógica do capital, considerando a dinâmica da realidade histórica, seus sujeitos e contradições.

Para tal, é preciso situar em um campo histórico de mudanças, entre as tensões de classes existentes, onde se almeja concretamente a emancipação social, partindo-se das controvérsias da sociabilidade capitalista, exigente de uma ruptura radicalmente oposta ao estabelecimento de um projeto societário realmente socialista, visto que é necessário ter claro pelo que se luta.

Com isso, a retomada da categoria trabalho surge como fundamento à crítica necessária ao estudo acerca das formas de organizações entre produção e reprodução na lógica do capital. Ressaltando-se a importância de compreender o contexto de crise, posicionando-o em seu lugar de fundamentalidade na constituição do ser social, como centralidade ontológica decisiva à emergência dos demais complexos sociais.

Assim, torna-se essencial a captação do seu metabolismo nas transformações no campo concreto-presente e como se recai à totalidade das relações sociais.

Necessariamente, deve-se preservar um entendimento, uma perspectiva e posição de cientificidade dialética sobre a realidade, na construção de um *corpus* teórico que intente estabelecer os fundamentos, pois as diversas manifestações

políticas. Considerando que na perspectiva marxiana o sentido emancipacionista encontra-se na transformação radicalmente oposta da sociabilidade, da maneira como as pessoas produzem sua vida material, ou seja, com o fim da sociedade capitalista. Conferir alguns livros e artigos: Frigotto (1983, 1984, 1995, 2000, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2005, 2007, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011), Frigotto em parceria com Ciavatta e Ramos (2005a, 2005b, 2005c, 2008), com Ciavatta (2006); Ciavatta (1990, 1995, 2005, 2007, 2011) em parceria com Trein (2002) e com Ramos (2009, 2011); Ramos (2004, 2010a, 2010b, 2011); Kuenzer (1985, 1988, 1989, 1992, 1997, 1998, 2000, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011), Oliveira (2005), dentre outros.

³ Ressalta-se a proposta comunista como um estágio de vivência emancipada na concepção marxiana. Para Marx, o socialismo trata-se de uma etapa necessária na construção de bases revolucionárias comunistas, na qual os homens se efetivem, com o fim do Estado enquanto representação dos interesses da classe dominante na sociabilidade capitalista, e com o desaparecimento das classes.

acerca da relação entre trabalho e os complexos sociais necessitam ser compreendidas precisamente. Para tanto, tratar a relação trabalho e educação impõe a necessidade da busca de (re) fundamentos que ofereçam um caminho de estudos à análise da totalidade concreta e compreender quais as formas assumidas nessa relação.

Desse modo, propõe-se a retomada dos conceitos, direcionando tais ações. Retomar a crítica no que seja mais fundamental é o ponto de partida, com intuito de colocar o debate em seu devido lugar, apreendendo a relação entre trabalho e educação sob a voragem capitalista. *A questão não parece ser que tipo de educação deve-se oferecer à transformação da realidade, mas em que tipo de sociabilidade deseja-se ser educado.*

Orientando-se nessa linha de pensamento, intenta-se buscar um ponto de convergência entre as diferenças das lutas anticapitalistas; retomar o sentido revolucionário diante de um quadro reacionário e totalizante do trabalho precário, em que a precariedade da forma do trabalho torna-se a precariedade da forma das relações sociais entre sujeitos; apontar as contradições presentes entre a necessidade do precariado povoar a vórtice do capital como subsistência fundamental de seu viver, onde os espaços direcionam-se de acordo com o movimento contraditório da mercadoria em toda a esfera do vivido, e o desejo de fuga desses enquanto desefetivação de si.

Com efeito, como ressaltado acima, indica-se no estudo a necessidade de uma retomada ao ponto de relevância do trabalho em sua relação com a educação, partindo de uma necessidade elucidativa e abrangência teórica acerca do processo decisivo às relações sociais entre pessoas e relações sociais de produção.

Assim, na primeira seção expõe-se o trabalho como forma decisiva à constituição da sociabilidade humana e na formação dos demais complexos sociais, apresentando estudos iniciais partindo dessa categoria, retomando, primeiramente, o significado de inseparabilidade e integralidade do ser presente na concepção ontomarxiana, que o aborda, também, como condição fundamental aos homens em sua constituição social.

Tais fundamentos são ressignificados por Lukács em *Para uma ontologia do ser social I* (2012), *Ontologia do Ser Social II* (2013) e *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* (2010b), nos quais o autor retoma o debate entre produção e reprodução, oferecendo caminhos desmistificadores na busca por emancipação. Os

estudos de Marx são os aportes decisivos à leitura, mas é no aprofundamento sobre o *caráter efetivador do trabalho* e constituinte do ser social que se deve reconhecer a originalidade de Lukács.

Todavia, o intento não se propõe enquanto análise ontologizada do trabalho, para isso, discorrer-se-á também acerca do trabalho sob a forma da sociabilidade capitalista, como forma de negação do *homem que trabalha* (MARX, 2010c). Ressalta-se, não as considerando como duas formas separadas, mas seguindo os fundamentos marxianos de duplo caráter (MARX, 2013) *efetivação-desefetivação, concreto-abstrato*. Contudo, o caráter concreto é subsumido pelo abstrato.

Partindo dessa perspectiva, expõe-se alguns fundamentos em Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010c), *Grundrisse* (2011a), *Capital* (2013), *Ideologia Alemã* (2007), não com intuito de propor uma teoria para a construção da realidade, mas de tentar apreender seus determinantes na contemporaneidade, partindo da raiz histórico-filosófica explicativa sob o contexto histórico-dialético das contradições da realidade.

Como afirma Hobsbawn (2011, p. 20), a importância da retomada dos fundamentos marxianos no contexto histórico atual está na “visão que Marx tinha do capitalismo como sistema econômico historicamente temporário e análise que fez de seu *modus operandi* – continuamente expansionista e concentrador, gerador de crises e autotransformador.”

Desse modo, partindo da reflexão acerca da *efetivação-desefetivação* dos sujeitos, estabelecem-se as bases para a análise sob a dinâmica histórica em que são definidas as práticas políticas e suas concepções teóricas, em um contexto de crises constantes. Almejando apreender os sentidos de crise, ainda transitando em campo marxiano da concretude histórica da materialidade dialética, abrangem-se as conceituações sócio-histórico-filosóficas diante da necessidade de entendimento das nuances mistificadoras das contradições.

Com isso, dialoga-se com alguns autores marxistas, intentando elucidar as questões propostas através de um esforço teórico no trato do que está em curso.

Primeiramente, intenta-se captar os aspectos histórico-ontológicos da crise, considerando o caráter *post festum* da realidade e as condições objetivas distintas em tempo e espaço. Essa dificuldade impõe a necessidade de um caminho à análise. Para isso, exige-se os fundamentos. Ou melhor, sua retomada.

As análises tecidas como aporte a essa empreitada associam-se essencialmente ao entendimento onto-histórico dialético, onde à compreensão da totalidade concreta necessita apreender suas múltiplas determinações por meio de um movimento de *ascenso e retorno ao não mesmo*.

Opta-se, portanto, em seguir uma linha entre as considerações imediatas acerca da crise entre capital e trabalho, como relação definidora dos demais contextos de tensões entre o trabalho e outros complexos sociais, especificamente, da educação.

Após a abordagem sobre o contexto de crise, torna-se fundamental citar os sujeitos históricos responsáveis por essa dinâmica, já que se indica um sentido de não-naturalização hegemônica do capital. Assim, aborda-se recepções importantes à constituição das reflexões sobre as lutas de classes no cenário atual, indicando o precariado como o sujeito da desefetivação, forjado na ultra-exploração capitalista.

Parte-se de três concepções acerca do sujeito histórico: Sttanding em *O precariado: uma classe perigosa* (2013), Braga em *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista* (2012) e Alves em *O novo (e precário) mundo do trabalho* (2000). Contudo, reconhece-se em Marx (2013, 2011, 2010a, 2010c, 2007), Meszáros em *Para além do Capital* (2011) e Hobsbawn na *Era dos Extremos* (1995) abordando sobre os sujeitos desefetivados sob a vórtice do trabalho abstrato, na negação do *homem que trabalha* em sua desefetivação (MARX, 2010c).

Dessa forma, oferecem-se bases à continuação da exposição do estudo, ao abordar o trabalho como categoria de centralidade ontológica na sociabilidade humana, demonstrando-o enquanto forma de *efetivação* e também *desefetivação* do homem na sua condição histórico-concreta. Logo, ao tratar sob bases materialistas, explana-se sobre o conceito de crise e a necessidade de sua apreensão ôntico-concreta e histórico-dialética com intuito de ponderar as problemáticas presentes, posicionando os sujeitos históricos do processo de desefetivação: o precariado.

Na seção seguinte da análise, intenta-se desenvolver articuladamente a relação entre trabalho e educação, adotando uma linha de relação entre produção e reprodução, entre fundante e fundado, assegurando o trabalho como definidor das formas dos demais complexos de atividades dos sujeitos. Entretanto, respeitante ao da educação, mesmo a forma como as pessoas produzem a sua vida material sendo decisiva para a dinâmica da sociabilidade, indica-se certa autonomia na constituição do ser social, pois diferentemente dos demais complexos, aponta-se sobre o

fundante uma relação de identidade, visto que, também como o trabalho, tem um caráter de indissolubilidade com o ser social.

Dessa maneira, o primeiro momento da seção aponta a relação entre o trabalho e o complexo social da educação, inserido em um contexto de aprofundamento do ser social, por meio do afastamento da condição animaléscica que, à medida que modifica suas ferramentas e formas de trabalhos, necessita aprender indissoluvelmente para a preservação do gênero.

Estabelecendo o diálogo, necessita-se abordar algumas divergências e convergências entre as concepções marxianas e marxistas, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, considerando que para seguir um posicionamento teórico coerente, estabelecendo o trabalho como categoria de centralidade ontológica e forma essencialmente decisiva nas determinações do ser social, deve-se retomá-lo, inicialmente, nas evidências das contradições na sociedade capitalista.

Ressalta-se que Marx não produz especificamente estudos acerca da relação entre trabalho e educação, apenas trata a questão em alguns fragmentos de seus livros. Diante disso, a perspectiva que se intenta alinhar diz respeito à retomada da análise da relação entre produção e reprodução na perspectiva marxiana.

Consequentemente, a base fundamental na continuidade da seção situa-se ainda nos referenciais onto-marxianos ressaltados por Lukács na trilogia sobre a *Ontologia do Ser Social*. Inicialmente, discorre-se acerca da relação trabalho e educação, entendendo-a como relação entre fundante e fundado, mas a considerando em uma dinâmica compreendida sob o campo da lógica dialética, que tem como categoria basilar a contradição, portanto, admitindo, mesmo sendo uma relação entre fundante e fundado, uma concepção de identidade e não-identidade entre trabalho e o complexo social da educação.

No início da seção também se indica uma divergência pontual com Saviani relacionado a questão da identidade e não identidade entre trabalho e educação. Ressalta-se a importância do autor à discussão do campo marxista, devido à proposta de construção de uma pedagogia histórico-crítica fundada no método histórico dialético. Entretanto, compreende-se que não seja a única corrente entre os pensadores da educação que possui um caráter crítico. “Salvo o erro [esta] é a única que se reclama explicitamente um caráter marxista e já considerável a bibliografia pertinente e dedicada a ela, que tem como expoente Saviani.” (NETTO, 2015, p. 04)

Dando prosseguimento à exposição, aborda-se acerca de uma possível perspectiva em Marx, como necessária à crítica dos reformismos presentes nas concepções dos educadores marxistas contemporâneos.

Marx, mesmo não desenvolvendo nenhum trabalho específico sobre a educação, ou sequer algum princípio pedagógico fundamental, em sua obra tal perspectiva manifesta-se através de apontamentos pertinentes como: a “proposta de união trabalho e ensino ou da formação politécnica, ou na discussão sobre a educação pública”; ou por meio dos conceitos e categorias desenvolvidos pelo autor ao analisar a dinâmica da sociedade capitalista, como “práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação, construção do homem novo”. Dessa forma, afirma-se que “as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história a transformação social etc. formam uma rica perspectiva pedagógica.” (SOUSA JR, 2010, p. 20-21)

Compreendendo a problemática, parte-se para a exposição de autores marxistas que tentaram construir um princípio educativo partindo de suas recepções em Marx. Como Gramsci em os *Cadernos do Cárcere* (2014) e *Americanismo e Fordismo* (2008) e Pistrak em *Fundamentos da escola do trabalho* (2011) e *Escola-Comuna* (2013). Ambos, identificam o trabalho como princípio educativo partindo da realidade concreta de uma proposta que busca o sentido de integralidade do homem.

Contudo, aponta-se as limitações impostas às recepções de autores com referenciais marxistas da educação, tendo em vista o não reconhecimento por parte deles, de obras seminais a uma constituição originária em Marx.

Com efeito, desponta-se um problema ao se construir propostas pensando em uma concepção marxiana partindo das perspectivas desses autores. Entretanto, entende-se que não se pode reduzir suas linhas de pensamento a Marx, visto que seus trabalhos possuem características próprias, como espelho do tempo histórico que vivenciavam.

Seguindo a linha teórica da análise, reporta-se ao significado do trabalho como princípio educativo na concepção educacional contemporânea, defendida como possibilidade de autonomia e emancipação por alguns pensadores da educação brasileira.

O intuito em destacar tal questão reside na defesa da impossibilidade emancipatória da perspectiva enquanto via política de Estado, capaz de favorecer uma transformação gradual a uma sociabilidade do tipo socialista. Ao contrário,

pondera-se que quanto mais o trabalho abstrato torna-se um princípio educativo mais desefetivado torna-se o sujeito.

Tais fundamentos são essenciais em uma tentativa de confronto com concepções contraditórias acerca dos sentidos emancipacionistas pelos quais lutam os sujeitos. Por isso, a exigência de desmitificação das ontologias falseadoras do ser (LUKÁCS, 2013).

Não se trata de uma busca teórica para construir a realidade ou de um modelo ideal de sociabilidade a ser aplicado entre os homens, mas em oferecer indicativos de contradições na relação entre trabalho e educação para o entendimento da mesma, no intuito de redirecionar as lutas ao que seja inegociável: a emancipação humana universal.

Assim, desenvolve-se a compreensão da relação entre trabalho e educação, construindo uma rede de tensões necessárias no campo de pesquisa, apontando uma concepção não-reformista, partindo de um *télos* onto-marxista tecido sob a perspectiva do *trabalho como princípio educativo*, enquanto um ainda-não-ser⁴ (BLOCH, 2005), como fundamento necessário de contraponto a práxis reformista, na complexificação da *decadência ideológica burguesa*⁵ (LUKÁCS, 2010a), assumida em discursos conservadores como “labirintos retóricos” (GENTILI, 1998, p. 10), onde se desenvolvem a dinâmica dos complexos sociais, rendidos ao entendimento *pragmatista* de apenas lidar com as circunstâncias e a partir daí construir propostas “realizáveis” dentro da estrutura vigente no campo educacional. Ora, o que houve com a proposta radical⁶ de ruptura?

⁴ Conforme Bloch, o sentido do ainda não-ser implica diretamente sob um desejo engajado de esperança, em um vislumbre de práxis concretizadora, tendo como mediação fundamentalmente racional, uma postura sobre o mundo inconclusamente concreto, compreendendo assim a esperança sob um olhar ôntico dialético-materialista fundado em uma “consciência antecipatória” (BLOCH, 2005).

⁵ Lukács (2010a) aborda esse conceito retomando-o em Marx referindo-se ao momento reacionário da burguesia ao assumir o domínio político, quando se estabelecem ideologias de conservação do poder. Segundo o próprio Marx, no prefácio da 2ª edição d’*O Capital* (2013, p. 24), após a conquista de poder político, não interessava mais compreender as contradições presentes na processualidade histórica, e sim, “importava saber o que, é útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética.” Nas palavras de Lukács (2010a, p. 52), “o pensamento dos apologetas não é mais fecundado pelas contradições do desenvolvimento social, as quais, ao contrário, ele busca mitigar, de acordo com as necessidades econômicas e políticas da burguesia.”

⁶ Lembrando o sentido de radical como aquilo que se parte da raiz e exige-se mudanças essenciais e não formais.

É importante ressaltar, porém, que tratar a questão do *educar* em uma sociabilidade ultrapassa qualquer formalidade institucionalizada sob os limites do Estado.

Desse modo, o estudo se assume enquanto inquietude ante as formas *aparentemente hegemônicas* delineadoras de ações deterministas sob um viés *pragmatista-adequacional*, perdidas na ideia de um “labirinto sem saída” utilitarista no campo educacional.

Contudo, ainda que a investigação exposta preserve-se em instância de tensão, zela-se pelo não-dogmatismo, aprofundando-se na leitura dos clássicos no instante em que também se impõe, como já referido, um trabalho de orientação política explícita, que se contrapõe incansavelmente ao cenário reformista de *decadência ideológica* por uma base intelectual no âmbito da educação, conservando as acepções teóricas na esfera da política⁷, em defesa de projetos de inserção social como ponto de transformação dentro da lógica do capital na social-democracia.

⁷ Na análise de Bertoldo (2009, p. 157), “a relação trabalho e educação tem sido pensada a partir ‘do ponto de vista da política’, uma vez que as proposições apresentadas têm como perspectiva a ampliação dos direitos sociais e políticos do cidadão. Para que isto se dê, tornar-se necessária outra forma de Estado.”

2 O TRABALHO: prelúdio

A questão do trabalho em *tempos de precarização*, com incertezas *in/flexíveis*, torna-se fundamental ante as complexificações educacionais predominantes no cenário emergente de novas formas organizativas da atividade produtiva e reprodutiva sob os moldes da acumulação da lógica do capital. Em vista disso, ressalta-se a necessidade expositivo-metodológica de apreensão do contexto da crise geradora do contrapondo de tensão entre capital e trabalho, partindo da compreensão do trabalho como imprescindível à existência humana, como categoria de centralidade ontológica fundante do ser social (LUKÁCS, 2013).

Para isso, é fundamental captar o processo metabólico do trabalho, desmistificando as suas manifestações na “pseudoconcreticidade”, na condição do *aparente*, apropriando-se dos sentidos da realidade concreta, para que se possa vir à tona as formas assumidas pela “práxis fragmentária” na lógica do capital e sua incidência sobre a atividade humana (KOSIK, 1976).

Entender os nexos complexos (LUKÁCS, 2012) na totalidade concreta é questão necessária à ampliação do campo teórico acerca da relação entre capital e trabalho, compreendendo o contexto de mediação antitética como ponto decisivo nas demais determinações constitutivas do ser. Para isso, exige-se um olhar dialético sobre a realidade.

Desenvolver um esboço teórico-metodológico nessa perspectiva torna-se uma construção *hercúlea*, tendo em vista as nuances variadas sobre a temática do trabalho na lógica do capital, em que se constroem inúmeras tentativas explicativas acerca dos problemas que circundam tal questão. Entretanto, exige-se construí-lo de forma precisa. Por isso, a perspectiva imprescindível da fundamentação dialética, tendo como ponto de partida uma tendência de viés sociopolítico que se insira como contraponto ao sentido de naturalização posto na sombra do *aparente-hegemônico* neoliberal.

Contudo, ao estabelecer qualquer “ofensiva”, antes de mais nada, é de bom grado à análise (re)pensar de forma lúcida acerca da crise do capital no contexto atual. Para essa ação, tenta-se retomar fundamentos importantes das categorias construídas a partir da realidade existente, do concreto. Intentando entender quais as novas configurações assumidas nas relações entre capital e trabalho, quais as

ontologias falseadoras do ser (LUKÁCS, 2010b, 2012, 2013) dominantes neste tempo histórico e sob quais formas fenomênicas são postas na imediatidade.

Por isso, a importância de uma retomada aos conceitos, realizando um movimento *ascenso e retorno ao não mesmo*, aportando-se, assim, em Lukács como *um dos* referenciais-base ao intento, ponderando a sua opção filosófica oposta a perspectiva do fenômeno como aparência e a essência como ponto de transcendência. Para o autor, o fenômeno é resultado das ações recíprocas entre determinações e leis mais gerais e as tendências particulares de um dado contexto.

De acordo com Fortes (2001, p. 22), “é o resultado mutável e mutante de uma multiplicidade de determinações”, em que “o fenômeno é parte determinante e determinada da totalidade do ser social, é o momento de um complexo dinâmico no qual a essência e o fenômeno se convertem ininterruptamente um no outro.”

Duayer & Medeiros (2008) ressaltam a importância da retomada *ontomarxiana*⁸ por Lukács (2010b, 2012, 2013) ao processo de desnaturalização ao sentido aparentemente hegemônico do capital assumido no contexto neoliberal, necessitando apreender a essência concreta dessa dinâmica como contraponto ao fenomênico fetichizado. Para isso, denotam a importância em Marx como fonte proveniente e de Lukács em sua ressignificação da originalidade marxiana enquanto oposição radical ontológica.

Essa realização de Marx é tão mais importante porque hoje a universalidade do capital parece ter abolido o tempo e o espaço, e em tal grau que dá a impressão de ser impossível pensar e agir fora de seu espaço infinito e atemporal. [Parece que] estamos encerrados em coordenadas ideológicas tão hegemônicas que nada pode ser pensado ou realizado fora dos sentidos que elas abonam. *Em presença dessa ontologia do capital sem tempo e espaço, e que curiosamente denega a própria idéia de ontologia, é essencial entender a obra de Marx como crítica ontológica.* E, mais do que isso e com base nela, compreender que a crítica, quando genuína, só pode ser ontológica (DUAYER & MEDEIROS, 2008, p. 10, grifo nosso).

Diante disso, iniciar-se-á o trabalho ora proposto em torno das fundamentações sobre a categoria trabalho, partindo de seu sentido de plenitude do ser, como forma de centralidade ontológica em que o homem se encontra consigo mesmo. A opção por esse ponto de partida, não significa uma redução ontologizada do trabalho, pelo contrário, a proposta é ampliar o *corpus* de estudos, explicitando as formas falseadas das lutas e apontar para um ponto de convergência entre estas.

⁸ A originalidade da proposta lukacsiana na *Ontologia do Ser Social*, em retomar em Marx uma perspectiva ontológica presente em sua crítica do capital.

Em seguida, discorre-se sobre o processo de *desefetivação do homem pelo trabalho* sob a forma assumida na lógica do capital, a forma mercadoria, sob a égide do trabalho abstrato. Nessa abordagem, opta-se também partir dos fundamentos da categoria do trabalho abstrato, como desefetivador, apontado por Marx (2010c, 2013), visto que a proposta é uma tentativa de apreender as contradições e ressignificações dos conceitos nas práticas efetivas sob a lógica do capital voltando-se às questões fundamentais.

Parte-se do sentido desefetivador do trabalho na lógica do capital, para uma tentativa de compreensão da crise contextualizada no tempo histórico presente. Abordando algumas tentativas de apreensão do cerne das nuances devir-capital, as quais têm como princípio fundamental a descodificação dos limites e as possibilidades da teoria e prática.

Com o fio condutor da crise, entre trabalho e capital, indica-se os sujeitos históricos do tempo presente e que sustentam o peso da exploração, no caso em questão, opta-se ressaltar os precariados, os quais, aparentemente, são os *pontos de contrapontos* ao aparente-hegemônico sistema neoliberal, que surgem como negação, em sua atividade de rebeldia, ao *fim da história fukuyaminiano* (MESZÁROS, 2011), destacando-se que velhos problemas ainda persistem e exigem novas formas de lutas (MARX & ENGELS, 2010). Contudo, entender esses sujeitos necessita “desfalseabilizar” as ontologias dominantes.

São os sujeitos desefetivados do trabalho abstrato, viventes de uma lógica de proletarização, de precariedade, regidos como mercadorias descartavelmente flutuantes. São os sujeitos *precários-flexíveis*, culpabilizados do não-sucesso profissional pelas representações ideológicas do capital, ou até mesmo como ponto de naturalização de sua existência em um cenário de desigualdade.

Nesse contexto, depreende-se a importância de entendê-los, visto que são os “sujeitos-mercadorias”, preparados de forma altamente qualificada ou não para ocupar ou não os postos de trabalho e as novas formas de exploração e, ao mesmo tempo, inseridos enquanto contradição a essa mesma lógica.

Portanto, pretende-se no transcorrer desta seção desenvolver argumentos que corroborem com a possibilidade fundante dos conceitos em bases materialistas, contextualizando-os sob um movimento fincado em uma práxis fragmentária (KOSIK, 1976), necessitante de uma *ótica dialética* que apreenda a totalidade concreta, “não como uma improvável ruptura irreconciliável com o passado” (BRAGA, 2012, p. 30),

mas diante da exigência de *superação* como significado próprio da dialética, onde se entende a necessária retomada de fundamentos categoriais que incidam diretamente na materialidade e como esta também modifica as determinações abstratas sobre a realidade e nas circunstâncias antagônicas em que os sujeitos, em busca da efetivação pelo trabalho, *desefetivados se movimentam*.

2.1 Trabalho e a fundação do ser social

O trabalho como categoria de centralidade ontológica na constituição do ser⁹ surge como uma determinação real do homem, pensado como representação cotidiana plena, como resultado de uma totalidade concreta correspondente a uma forma de sociedade, como *mediação entre homem e natureza* que passa a ocupar posição de centralidade na relação entre consciência e ambiente (RANIERE, 2011), em um processo no qual os homens organizam o seu metabolismo com o meio natural, em uma relação de duplo movimento, visto que, quando o homem transforma a natureza, modifica também a si mesmo (MARX, 2013, 2010c, 2007).

De acordo com Marx (2013, p. 211), o ser humano por meio do trabalho,

[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Desenvolve potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

⁹ Não se desconhece as perspectivas contrárias acerca dessa categoria enquanto centralidade onde são apontadas questões pertinentes ao debate à *nova morfologia* (ANTUNES, 2009), assumida no contexto das relações sociais, sendo o trabalho colocado em uma posição secundária. Ver sobre a materialidade e imaterialidade do trabalho em André Gorz (2005, 1992, 1987), Clauss Offe (1995), Jürgen Habermas (2012, 1990). São críticas contundentes que merecem remeter a uma releitura minuciosa sobre suas abordagens relativas à categoria trabalho ante as novas complexificações históricas postas. Afinal, “o capitalismo não é mais o mesmo de O Capital” (TEIXEIRA, 2008, p. 50). Questão que não é possível nessa breve dissertação. Contudo, tem-se também ciência de um debate mais categórico entre Lukács e Habermas acerca da categoria de centralidade na constituição do ser social, em que “Habermas propugna, em sua análise sobre a sociedade contemporânea, que a centralidade do trabalho foi substituída pela centralidade da esfera comunicacional ou da intersubjetividade” (ANTUNES, 2009, p. 146). Porém, reconstruir o contexto desse debate não é possível ao intento pretendido neste estudo e, até mesmo, por ser uma questão de peso exigente de maior abrangência à construção do estado da arte da temática. Mas, é importante ressaltar que o objeto deste capítulo é dar conta dos fundamentos da categoria trabalho e as formas de consciência construídas a partir de suas manifestações no tempo histórico presente e, assim, retomar Marx como aporte conceitual essencial ao entendimento e apreensão do contexto de tensão entre capital e trabalho, visto que foi o autor que primeiro construiu uma crítica de forma aprofundada ao capital, abrindo caminho aos demais pensadores. Lukács parece ter conseguido dar prosseguimento a esse trabalho, pois o retoma de forma ressignificada ao dar início à construção de uma ética partindo de uma concepção ontológica em Marx.

Nessa ótica, Marx considera o trabalho imerso em um “processo que participam o homem e a natureza (...) em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças”, apropriando-se dos recursos naturais, com intuito de dar-lhes alguma finalidade em seu auxílio existencial, transformando o meio natural de acordo com as necessidades impostas. Dessa forma, agindo “sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo que modifica a sua própria natureza. Desenvolve potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.” (MARX, 2013, p. 211)

Para Marx (2013, p. 211), não se trata de uma relação imediata, ou melhor, de “formas ainda instintivas de trabalho [pressupõe-no] sob a forma exclusivamente humana”. Uma capacidade inorganicamente orgânica, que pertence exclusivamente ao homem.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente uma construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. (MARX, 2013, p. 210-211)

Esta passagem d’*O Capital*, utilizada de forma exaustiva por diversos autores, explica o seu uso pelo contexto rico em significações, onde se identifica a mediação em Marx, evidenciando o trabalho como ponto de centralidade na constituição do ser, como uma atividade exclusivamente humana em seu momento de virada ontológica (LUKÁCS, 2013), surgindo como uma abstração concreta do homem, que parte da realidade existente, não apenas de forma instintiva, mas também por meio de uma *idealização transformadora* desta.

Na *idealização transformadora*, todo trabalho tem uma finalidade em sua atividade. Sendo os recursos da natureza, devido a sua existência independente do homem, “o objeto universal do trabalho humano” nos quais “todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com seu meio natural que constituem os objetos de trabalho, fornecidos pela natureza”. Estes recursos extraídos da natureza (matéria-prima) pelo trabalho é objeto do mesmo. Porém, nem “todo objeto de trabalho é matéria-prima” (MARX, 2013, p. 212), e para considerá-lo

como tal, exige-se sua modificação pelo trabalho. Em relação aos instrumentais do trabalho na transformação desta matéria, Marx afirma que é uma “coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto trabalhado [que] lhe serve para dirigir sua atividade sobre o objeto”. Os meios de trabalho atuam sobre o meio natural “de acordo com o fim que mira” (MARX, 2013, p. 213).

A coisa de que o trabalhador se apossa imediatamente excetuados os meios de subsistência colhidos já prontos, tais como frutas, quando seus próprios membros servem de meio de trabalho – não é o objeto de trabalho, mas o meio de trabalho. Desse modo, faz de uma coisa da natureza órgão de própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural. (MARX, 2013, p. 213)

E à medida que se desenvolvem os processos de produção são exigidos meios de trabalhos mais elaborados, e a cada momento de complexificações objetivas, impõem-se necessariamente *subjetividades reativas*, não no sentido instintivo-imediato apenas, mas de forma elaboradamente pensada, visando a comodidade de ajuste por meio do aperfeiçoamento e adequação às condições postas na realidade.

Por exemplo, “nas cavernas mais antigas habitadas pelos homens, encontramos instrumentos e armas de pedra” (MARX, 2013, p. 213), criadas/construídas mediante as exigências desafiantes da existência.

O uso e a fabricação de meios de trabalho, embora em germe em certas espécies animais caracterizam o processo especificamente humano de trabalho [e] o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. *Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho.* (MARX, 2013, p 213-214, grifo nosso).

Assim, nota-se que o trabalho desde suas manifestações mais primitivas surge de forma decisiva na organização dos seres humanos, transformando e sendo transformado no transcorrer do tempo e sob as condições exigentes do espaço, com as objetivações do tipo de sociedade vigente, inseridas na totalidade da esfera do vivido. Desse modo, sendo ponto determinante na constituição de certa *Paidéia*, modificando costumes, influenciando leis, condicionamentos morais, formas de lazer, cultura etc., incidindo sobre a *educação* necessária para esse processo contínuo-subsistencial de preservação da espécie. Por isso, é essencial entendê-lo como condição de inseparabilidade com a produção da existência humana, predominante

em um desafiar ininterruptamente existencial entre os seres humanos enquanto sujeitos históricos dessa condição.

Para Engels (1979, p. 215), “o trabalho é condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem”. O trabalho é colocado como mediação entre sujeito e objeto, onde a *objetivação objetiva a subjetivação*, considerando essa relação por meio de uma atividade instrumentalmente realizada por um sujeito que produz, trabalha, exigindo uma finalidade no ato transformador, inconsciente ou conscientemente planejada pelo sujeito que trabalha; em que se criam instrumentos de articulação nessa realidade, impondo ao homem a questão da necessidade de um fim aos meios escolhidos, em que se busca uma utilidade a esta forma de transformação efetuada pelo trabalho.

O processo de trabalho surge, dessa forma, como gerador de valores de uso, como forma de apropriação do meio natural para suprir as necessidades humanas, situando-se como mediação indissolúvel entre o homem e a natureza como “condição eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.” (MARX, 2013, p. 218)

Essa relação metabólica entre o homem e a natureza, tendo o trabalho como mediação e criador de valores de uso, inerente à atividade humana na produção material da existência, não-alienada, como *constructor* do ser social, é condição fundamentalmente imprescindível da existência humana, em uma relação de dependência e independência com o meio natural, onde o ser humano, por meio do trabalho, cria um *ponto novo de existência*, definindo-o em um estágio superiormente mais evoluído.

Para Lukács (2013), ao iniciar a explicação acerca do trabalho como fundante do ser social, é essencial preservar o sentido relevante das complexificações que o constituem, concebendo também articuladamente suas “categorias decisivas, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho” em uma totalidade, pois “nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente” (LUKÁCS, 2013, p. 41). O autor assevera sua posição metodológica, afirmando que, devido a essa dificuldade em

apreender a totalidade e, com o intuito de elucidar o ponto de crítica sobre a totalidade parcialmente conhecida de forma imediata¹⁰,

[...] devemos recorrer ao método marxiano das duas vias, [...] primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real. (LUKÁCS, 2013, p. 42)

Lukács (2013) parte do trabalho como categoria ontológica, mediadora e primordial na constituição do ser social, credenciando-o enquanto ponto de articulação e abertura ao diálogo com as demais formas dessa construção, ampliando-se a partir deste a questões importantes, tais como as demais categorias específicas da finalidade, consciência, separação, sujeito-objeto, ciência, alternativa, valor e liberdade (DUAYER, 2013). Pontos retomados na perspectiva onto-metodológica marxiana como forma de radicalidade à desmistificação da realidade.

Na *Ontologia do Ser Social*, como já referenciado, Lukács tenta apresentar uma perspectiva ôntica concreta acerca da ontologia marxiana do ser social. De acordo com o autor:

[...] Nesse tocante, devem ser sublinhados particularmente alguns momentos, sobretudo este: o ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que exclui o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados 'domínios do espírito'. De modo igualmente enérgico, a ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do 'darwinismo social'. (LUKÁCS, 2012, p. 286)

Para Raniere (2011), Lukács na *Ontologia do Ser Social* aponta questões que reforçam alguns acertos do idealismo em reflexões sobre o trabalho, “ao confrontar elementos da causalidade com aqueles da teleologia¹¹”, entendendo o

¹⁰ De acordo com Vaisman & Fortes (2010), o ser social é compreendido em uma totalidade concreta composta por um conjunto de “totalidades parciais” articuladas de forma dialética. “Essa estrutura do ser, que Lukács designa como um ‘complexo de complexos’ – tomando emprestada a terminologia de Nicolai Hartmann –, apresenta-se sempre por meio de uma intrincada interação dos elementos no interior de cada complexo. O complexo no interior dessa perspectiva é compreendido e determinado como um conjunto articulado de categorias que se determinam reciprocamente, além de estruturado de forma decisiva por uma categoria que atua como momento preponderante em seu interior.” (VAISMAN & FORTES, 2010, p. 22).

¹¹ De acordo com Santos Neto (2013, p. 70), “a posição teleológica é claramente circunscrita ao trabalho enquanto modelo de toda a práxis social, pois é nele que pode ocorrer o sucesso do pôr teleológico, diferentemente das tentativas idealistas de pôr teleologia no âmbito da natureza e da

trabalho como mediação “da relação estabelecida entre homem e natureza” (RANIERE, 2011, p.116). Por outro lado,

[...] o materialismo mostra também o quanto o idealismo errou ao não compreender que a teleologia (a posição conforme os fins) não existe em outra esfera a não ser aquelas do trabalho humano – não existe, sob este ponto de vista, nenhum criador universal, nenhuma inteligência superior à do próprio homem. (RANIERE, 2011, p. 116)

Ou como afirmam Marx & Engels (2007, p. 613), na tese 8 sobre Feuerbach, “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, que levam a teoria ao misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e no ato de compreender essa práxis”. Desse modo, “As alternativas são sempre concretas: elas jamais podem ser separadas do seu aqui e agora (*hic e nunc*)”, assim, “por conta dessa concreticidade, brota uma inextricável articulação entre o homem singular e as circunstâncias sociais.” (SANTOS NETO, 2013, p. 66-67)

Constituindo-se o ser histórico, originado de uma base orgânico-concreta da realidade, estabelecido mediante uma sociabilidade, forjado pelo trabalho como categoria ontológica fundante, que possibilita a realização de afirmação humanizadora do homem, em um processo que Lukács (2013) chama de “salto ontológico”.

Tal “salto” constitui-se em uma ruptura com a normalidade do desenvolvimento, implicando uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde, no momento inicial, certamente, é possuidor de premissas e possibilidades dos instantes posteriores e “superiores” (RANIERE, 2011). Logo, discorrer sobre o ser social como sujeito do trabalho trata-se de um movimentar-se histórico-dialético, e por esse caráter não-naturalizado impossibilita-se o retorno à mesma posição. Há, portanto, um movimento em espiral, onde em cada *ascenso retorno ao não mesmo* surgem novas complexificações exigentes de serem apreendidas, e esse caráter de irreversibilidade-histórica é o que “impede de reconstruir por meio de experiências, o *hic et nunc* [aqui e agora] social desse estágio de transição” (LUKÁCS, 2013, p. 42). Por esse motivo,

sociedade. Como o trabalho parece uma coisa trivial, é preciso concentrar nossa atenção nas determinações oferecidas pela solução marxiana acerca da teleologia do trabalho, haja vista que somente assim será possível entender sua relevância no processo de desfetichezação das perspectivas idealistas e empiristas que dominam o cotidiano.”

[...] o máximo que se pode alcançar é um conhecimento *post festum*, aplicando o método marxiano, segundo o qual a anatomia do homem fornece a chave para anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior, de sua direção de desenvolvimento, das tendências de seu desenvolvimento. (LUKÁCS, 2013, p. 42-43)

Compreendendo, assim, a essência do trabalho humano em uma luta contínua pela existência fincada numa *autoatividade* (MARX, 2010c), que necessariamente ocorre por meio de um “salto ontológico” em transição qualitativamente diferente de um estágio de ser a outro superior, do *em si* ao *para si* (LUKÁCS, 2013), afasta-se de um impedimento natural (MARX, 2007), desafiando as condições de sua existência-subsistencial reprodutiva e, para além disso, construindo/reconstruindo o mundo, transformando-o por meio de sua práxis não mais condicionada aos aspectos naturais, mas em um campo histórico, onde a “essência do trabalho humano consiste no fato de que em primeiro lugar, ele nasce em meio a luta pela existência e, em segundo lugar todos seus estágios são produtos de sua ‘autoatividade’.” (LUKÁCS, 2013, p. 43)

De acordo com Raniere (2011, p. 117-118):

A característica do nascimento do trabalho é, portanto, antes qualitativa do que propriamente quantitativa, uma vez que a partir do trabalho tem-se a origem de novas objetividades. Assim, a posição teleológica se torna o modelo do conjunto da práxis social e, por este meio, toda e qualquer posição é no limite, uma posição material – o trabalho é no que diz respeito à formação do ser, sempre a forma originária.

Essa posição de primazia do trabalho, fundada no “processo e gênese do ser social”, na concepção “ôntica concreta”, justifica-se pela visão de que “no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações constituintes da essência do novo ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Lukács (2013, p. 44) afirma que:

[...] todas as outras categorias dessa forma de ser, tem já em essência, um caráter puramente social, suas propriedades seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar pontos determinados da cadeia (...) mas antes de tudo assinala a transição do homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Como produtor de valores de uso, o trabalho útil coloca-se como forma decisiva e inseparável da necessária sobrevivência humana, livre de qualquer forma social, surge como ponto-chave de mediação entre homem e natureza (MARX, 2007, 2010c, 2013, 2011). Configurando-se como peça fundamental no processo de sociabilidade humana, como práxis capaz de fazer surgir o *elemento novo* na natureza, enquanto distinção do homem de outros seres vivos em atividade de construção, onde aquele “em sua subjetividade; tem de objetivar-se. Nessa objetivação, ele se faz presente como ser social” (VÁZQUEZ, 2011, p.128). Assim,

A objetivação aparece como uma necessidade da qual o homem não pode esquivar-se, ao fazer-se ou produzir-se como homem, e manter-se em seu estatuto humano. O homem leva a cabo essa objetivação mediante o trabalho e acarreta, em princípio, uma objetivação de seu próprio ser, de suas forças essenciais. Como já assinalava Hegel¹², na Fenomenologia, o homem, pelo trabalho, humaniza a natureza e humaniza-se a si mesmo, na medida em que se eleva como ser consciente sobre sua própria natureza. Nesse sentido, a objetivação material, isto é, a produção – é essencial para o homem. (VÁZQUEZ, 2011, p. 128)

O homem irrompe com o caráter determinista da natureza, sendo tal condição decisiva ao “salto ontológico”, na transição do homem que trabalha, de meramente biológico ao ser social.

Compreende-se, desse modo, o trabalho como categoria fundante do ser social, proveniente de um princípio natural, rompido com o curso normal do desenvolvimento, pressupondo uma transformação qualitativamente estrutural do ser, que, no instante primário, detém proposições e possibilidades de estágios mais elevados, mas não como uma “retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da forma de ser.” (LUKÁCS, 2013, p. 46-47)

Para Lukács (2013), Engels (1979) na *Dialética da Natureza* é o responsável por essa centralidade do trabalho no processo de “humanização do homem”, investigando o caráter biológico do “novo papel que o trabalho adquire com o salto do animal ao homem” (LUKÁCS, 2013, p. 45), da condição animalesca da consciência inconsciente ao equilíbrio da consciência de si e consciente do outro.

Nas palavras do próprio Engels (1979, p. 216, grifo nosso):

¹² Ressalta-se que Marx não recusa o sentido de mediação em Hegel por completo, pois considera o seu sentido enquanto vir-a-ser. Contudo, rejeita o sentido idealizante enquanto movimento da consciência presente no idealismo alemão.

[...] não houve, até hoje, mão de macaco por mais hábil, que tivesse feito a mais simples faca de pedra. As manipulações a que nossos antepassados aprenderam a adaptar gradualmente suas mãos [...] no transcurso de muitos milênios, só podiam ter sido, portanto, muito simples, a princípio. Os mais primitivos dos selvagens, mesmo aqueles nos quais se possa admitir um retrocesso ao estado mais rudimentar, apresentando uma regressão paralela em suas formas corporais, se encontram muito acima desses seres de transição. Até que o primeiro fragmento de sílica fosse transformado numa faca, pela mão humana, podem ter transcorrido intervalos de tempo ao lado dos quais o tempo histórico conhecido é uma coisa insignificante. *Mas o passo decisivo fora dado: a mão humana tinha sido libertada e poderia, sem cessar, ir adquirindo novas habilidades, sendo que a maior delas, assim conseguida, podia ser herdada e melhorada, de geração em geração.*

Um “salto”, na visão de Lukács, qualitativamente ontológico, *para além* da esfera do orgânico, uma forma ulterior e não-natural que diz respeito unicamente ao homem. Portanto, “não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. [Pressupõe-se] o trabalho sob a forma exclusivamente humana” (MARX, 2013, p. 211). Sendo a capacidade de ideação prévia (LUKÁCS, 2013) na transformação da natureza do homem uma das questões decisivas na distinção em relação aos demais animais, pois,

[...] no fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. (MARX, 2013, p. 211-212)

Desta maneira, é inaugurada “uma nova etapa na perspectiva de compreensão daquilo que se considera o fazer humano” (RANIERE, 2011, p. 125), oferecendo indicativos de centralidade do trabalho como categoria ontológica fundante do ser social, para a qual são impostas novas objetividades.

A “ideação prévia” somente ocorre quando há uma objetivação do sujeito no mundo natural, transformando-o de acordo com as necessidades exigidas pelo sujeito em seu tempo-espço histórico presente. Logo, pressupõe-se uma indissolubilidade entre subjetivação e objetivação do sujeito na realização do trabalho no momento de transformação da natureza e criação de novas necessidades, apartadas de uma condição natural que é geneticamente determinada. Por consequente, o “trabalho se torna o modelo de toda a práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –sempre se

realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material.” (LUKÁCS, 2013, p. 47)

Para Lukács, a questão que se intenta não é assumir um posicionamento em defesa do caráter teleológico do trabalho ou se opôr a ele, de acordo com o autor, “o verdadeiro problema consiste em submeter a um exame ontológico autenticamente crítico a generalização ilimitada – e novamente: desde a cotidianidade até o mito, a religião e a filosofia – desse fato elementar”. Visto que a realização de um pôr teleológico no trabalho já possui um sentido essencial a vivência dos seres humanos, tornando-se lugar-comum à compreensão de sua imprescindibilidade, “desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia.” (LUKÁCS, 2013, p. 47)

Mais adiante, Lukács (2013, p. 47) assevera que

[...] não se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo de trabalho em relação ao agir humano em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra a afinidade essencialmente ontológica pois exatamente nessas diferenças se revela que o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é sua forma originária.

Marx (2013, 2011, 2010c, 2007) opõe-se a uma concepção teleológica fora da práxis humana. Para o autor, “o trabalho não é uma das formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um pôr teleológico, como momento real da realidade material” (LUKÁCS, 2013, p. 51). Entretanto, adverte-se que tal condição de rigorosidade teleológica em Marx não possui caráter reducionista ou excludente de outras formas do ser,

[...] pelo contrário, ele aumenta, já que é preciso entender que o mais alto grau do ser que conhecemos, o social, se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a sua existência, o da vida orgânica, e se torna um novo tipo autônomo de ser, somente porque há nele esse operar real do ato teleológico. Só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos. (LUKÁCS, 2013, p. 52)

Logo, não se trata de um conhecer condicionado por uma “ideação prévia”, mas de uma atividade que pressupõe um sujeito objetivando-a, onde são reproduzidas representações acerca da realidade, de onde se abstraem novas circunstâncias visando uma totalidade, por meio de um comunicar-se oriundo do trabalho, em que a linguagem, por exemplo, também tem sua devida importância na

apreensão e transformação do meio natural, considerando que, por intermédio desta, o homem constrói suas representações sobre o mundo circundante.

A importância da linguagem está condicionada enquanto compreendida em um processo de trabalho constituído em necessária articulação comunicativa no ato do trabalho, isto é, como forma de manifestação não-natural, entre sujeitos com finalidades comuns na sociabilidade, onde o metabolismo presente entre homens e natureza incide nas relações sociais. Com isso, no instante em que transforma o campo externo natural, o homem também modifica a si mesmo (MARX, 2013).

Os homens agem como sujeitos históricos responsáveis pela construção de si e do outro, que interagem por meio do trabalho e outras formas secundárias com a natureza e seus pares, como questão de sobrevivência ante as objetivações, pois nenhuma sociedade existe sem modificar o meio natural, sendo o ponto de transformação condicionado às objetivações do tempo-espaço histórico vigente. Entretanto, a única constante encontra-se na necessidade reprodutiva dependente da transformação da natureza.

Assim, nota-se a importância de compreender o papel do trabalho na “reprodução da vida humana”, considerando que este “representa para além dessa reprodução, o caráter abstrato (ou seja, conceitual) de incorporação de necessidades que aparecem para nós como elementos constituintes de nossa existência”, em novas formas além-produtos, onde o trabalho origina algo novo, “vinculado à categoria da gênese social” (RANIERE, 2011, p. 119), como fundante na construção dos meios para suprir as necessidades.

A ousadia de colocar o trabalho em primeiro plano abarcou a realidade do mundo de forma a encarar a sua hierarquização não mais do ponto de vista da realidade imediatamente dada, mas como produto de relações originalmente humanas, mediadas pelo trabalho, com seu conteúdo abstrato ou intelectual como algo proveniente de contato com a materialidade. (RANIERE, 2011, p. 126)

O trabalho como categoria de centralidade na relação entre o homem e a natureza, que fundamentalmente é o meio de satisfação das necessidades e também criador de novas, tem sua dinâmica num “movimento de unidade entre sujeito e objeto” (RANIERE, 2011, p.126), onde o sujeito do trabalho interage diretamente na natureza, como “mediação da consciência”, que tem na produção a realização e incorporação social da necessidade tornada consciente, sendo preponderante nessa

questão a forma assumida pela consciência colocada como fenômeno central na sua consecução. Visto que,

[...] toda atividade humana está determinada por certo gradiente de intencionalidade – a consciência é responsável tanto pela reprodução conceitual (a abstração que coloca no centro da atividade, ao mesmo tempo, a conexão entre meios e fins e também a ideação prévia a respeito do objeto) como pela produção espiritual, esta resultante da atividade mais complexa do ser humano, na esfera da criação já distanciada da relação imediata entre homem e natureza, mas cuja complexificação só tornou-se possível, graças à sociabilização primeira do elemento natural. (RANIERE, 2011, p. 130)

Não há um movimento autônomo entre ideias e representações construídas pela consciência, e sim a existência de um “movimento de unidade entre sujeito e objeto”, onde existe uma necessária “conexão entre meios e fins, a ideação prévia” do objeto e as novas formas complexificadas assumidas pela consciência por meio da “socialização primeira do elemento natural.”

Nas palavras de Marx & Engels (2007, p. 48, grifos do autor):

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que ser o consciente [*Bewusstsein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Pensar em superação das condições de estranhamento da sociedade, exige que tal compreensão tenha como ponto de partida o “[...] autodesenvolvimento ontológico do trabalho”, que em Marx surge como questão decisiva para a humanidade, considerando que sem a apropriação pelo homem das forças exteriores a ele e sem o “entendimento dos elementos causais internos à realização dessas forças” (RANIERE, 2013, p.130), a lógica da existência humana seria impossível.

Ao colocar a realidade da interação sujeito-objeto sob a perspectiva da ação do homem, Marx desloca a responsabilidade por aquilo que somos de uma esfera transcendente, mostrando que o controle da ação pode reverter qualquer processo decorrente de nossa própria iniciativa, na medida em que somos elementos resultantes de nossa própria atividade. (RANIERE, 2011, pp. 131-132)

Conforme Vázquez (2011, p.130), é pelo trabalho como produção da vida material e espiritual o momento do para além do homem, onde ele se eleva sobre “a natureza exterior e sua própria natureza e é nessa superação de seu ser natural que

consiste propriamente sua autoprodução.” Essa é a forma do trabalho ontológico, como condição plena do ser, partícipe da dialética entre homem e natureza.

Nesse aspecto reside em Marx uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas (LUKÀCS, 2013), na medida em que situa o trabalho como ponto de centralidade da práxis humana, que, em sua análise acerca desta, tenta apreender a sua constituição interna. A dinâmica da relação de “produção e reprodução [...] denomina-se essência, e nas formas particulares desta no tempo e no espaço específicos, como formas de aparecer, [denomina-se] fenômenos.” (RANIERE, 2011, p. 131.)

O trabalho aparece como protoforma desse complexo, posto que é a verdadeira medida da relação entre homem e natureza, relação que torna o fazer-se-a-si do ser humano o aspecto em si mesmo verdadeiro do complexo de sua evolução; por outro lado aqueles complexos que aparecem posteriormente (como o direito, a filosofia da arte, a arte), que não teriam tido a oportunidade de se desenvolver sem a integração da causalidade natural pelo homem, agem socialmente no sentido de estabelecer direções possíveis à articulação da essência, constituindo e mesmo determinado a direção tomada pelo *complexo como um todo*, na medida em que constituem formas que têm por trás a possibilidade da reflexão e da decisão, uma vez que são conscientizadoras da ação humana. (RANIERE, 2011, pp. 133-134, grifo nosso)

Tais “complexos”, em articulação com o trabalho, considerando-o como categoria central do ser social, modificam também a essência. Dessa forma, entende-se que

[...] a essência do ser social é, portanto, todo o processo passado do qual ela mesma é o resultado. Por isso, aqueles aspectos singulares historicamente desenvolvidos pelo trabalho do homem, e que podem ser diretamente estudados tanto pela ciência quanto pela filosofia, têm lugar de fenômenos, na medida em que são uma das formas de aparecer da essência, mas ele mesmo não é capaz de mostrá-la totalmente, posto que no seu próprio aparecer, ganha a autonomia do particular e do finito. (RANIERE, 2011, p. 134)

Com efeito, o trabalho é a mediação fundamental na relação entre homem e natureza, pois só através dele o homem sobrevive (LUKÀCS, 2013). E quando se considera tal premissa, afirma-se a importância da práxis como ontologicamente fundamental, associando-o de forma indissolúvel à produção da vida material da existência, que metabolicamente reproduz o ser social (MARX, 2013), pois “o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social [...] está no centro do processo de humanização do homem.” (ANTUNES, 2009, p. 139)

Trata-se, portanto, do trabalho enquanto ponto de centralidade e de fundamento do ser social, criador de valores de uso, como mediação entre homem e natureza, pelo qual “deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma do homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades” (RANIERE, 2010, p. 14), que são repostas e renovadas pela produção, tendo como marco-chave a relação entre o ser humano e o meio natural. Tal forma aparece como “ontologicamente objetiva”, como uma atividade inerente, inseparável, indissolúvel da necessidade de preservação da espécie humana, que exige um educar do trabalho como forma de efetivação do homem.

2.2 O trabalho e o capital: desefetivação do homem que trabalha

Diante dos sentidos propostos sobre o trabalho, pensado como atividade efetivadora da humanidade do homem, como contraponto à lógica estranhada do trabalho na forma social capitalista, discorre-se acerca da essência de sua negação em meio às complexificações sociais postas sob a forma do trabalho assumida no modo de produção de mercadorias, consolidada na moderna sociedade capitalista. Sociedade onde a práxis do trabalho apresenta-se como forma-mercadoria, e os trabalhadores, nesse contexto histórico das relações sociais, são reificados, coisificados sob a sombra exteriorizada da alienação, como mercadorias submetidas às flutuações do mercado capitalista.

Na separação e distanciamento do sentido fundante do ser social, o trabalho objetificado como *vivo aparentemente morto* e ante o *morto aparentemente vivo*, tornando-se mera mercadoria instrumentalizada pelo capital sob os desígnios impiedosamente explorativos, onde o trabalhador não reconhece-se na produção, tornando-se cada vez mais miserável quanto mais riqueza a outrem produz.

A forma-trabalho¹³ apresenta-se como antípoda à ótica da plenitude reprodutiva do ser social, reduzida, de forma contraditória, à condição de mera mercadoria possuidora de valores de usos trocáveis, injustamente desproporcionais ao significado desta atividade como relativa ao aspecto mais fundamental da existência dos homens. O caráter do trabalho na lógica do capital, no tempo histórico

¹³ É importante ressaltar o trabalho partindo de suas apreensões mais imediatas sob a égide do capital no tempo histórico atual, do trabalho abstrato, estranhado e alienado, visando compreender as novas complexificações impostas aos sujeitos do trabalho, com o intuito de tornar claro o ponto obscuro do processo.

vivido, é inteiramente o contrário do seu entendimento como possibilidade emancipacionista.

O trabalho sob os auspícios da produção capitalista, traz em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento humano, uma vez que o seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação do trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privatizada. A função de mediador universal do trabalho tem continuidade, mas ele se submete às exigências da troca capitalista, da propriedade privada e da divisão do trabalho. (RANIERE, 2010, p. 14-15)

Essa submissão impõe condições nefastas ao trabalhador, subsumindo-o como força de trabalho geradora de valor, levando-o à condição de mercadoria, de coisa, onde o valor de sua atividade é regulado tal qual o resultado da produção, que diante dessa necessidade, “isto é, [...] sem capital e renda da terra, vive puramente do trabalho [e] tal como todo cavalo, tem de receber o suficiente para trabalhar” (MARX, 2010c, p. 30, grifo nosso). Essa forma de trabalho, realizada em troca de um valor, denomina-se abstrato e deve ser compreendida como uma “abstração concreta, prática social: algo que ocorre *em* e *por* práticas sociais específicas.” (BIHR, 2014, p. 38, grifo nosso)

Seu aspecto funda-se justamente na forma da mercadoria, na condição mercantil da forma concreta de produção de valores de uso enquanto trocáveis, baseada no “trabalho humano abstrato” (MARX, 2013, p. 60), no duplo aspecto assumido, em que os valores de uso são subsumidos pelo valor de troca; de tal forma que se cria a aparência de homogeneidade no processo de produção das mercadorias. Assim,

[...] esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou. Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadorias. (MARX, 2010c, p. 60)

O trabalho materializado em mercadoria produz, portanto, valores de uso e valores de troca, e como indicado em Marx (2013), assumindo um caráter duplo, que, ao expressar-se como “valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores de uso.” (MARX, 2013, p. 63)

Sob a lógica do capital, o trabalho aparece como produtor de valores de uso trocáveis no mercado capitalista, subsumindo o caráter útil da atividade produtiva, reduzindo as formas concretas do trabalho a “simples quantidade de um

mesmo trabalho abstrato” (BIHR, 2014, p. 38). Em Marx (2013), valor de uso e valor de troca são inversos, a duplicidade significa distinção real. O ato da troca é imanente para que o trabalho concreto se converta em seu oposto, no trabalho abstrato, portanto, na sua negação.

Na lógica do capital, o trabalho abstrato é o determinante das formas das relações sociais, considerado como momento de separação e fragmentação, não mais como atividade de integralidade do homem sob a perspectiva da centralidade ontológica fundante do ser social.

De acordo com Antunes (2005, p. 60):

Se podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida do processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Aquilo que era uma finalidade básica do ser social – a busca de sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho – transfigura-se e se transforma. O processo se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital.

No trabalho realizado na lógica do capital, o “trabalhador baixa à condição de mercadoria e à mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza (*Grösse*) de sua produção” (MARX, 2010c, p. 79, grifos do autor). O trabalho põe-se, assim, como forma oposta ao caráter de plenitude material de efetivação do “homem que trabalha” na construção da totalidade existencial, como algo estranho e separado da condição primordial da constituição do ser, subsumido pelo capital.

De acordo com Marx (2010c, p. 80, grifos do autor):

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias ele produz a si mesmo e ao trabalhador como somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Sendo o resultado dessa produção uma exteriorização estranha ao trabalhador, como independentizada que, contraditoriamente, resulta da atividade produtiva do homem. Entretanto, como dominação do capital, “desefetivação pelo trabalho enquanto objetivação do produto” preservando a “objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto” (MARX, 2010c, p. 80). Dado que,

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*Sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*). (MARX, 2010c, p. 80, grifos do autor)

Dessa forma, a realização do trabalho surge enquanto “desefetivação do homem que trabalha”, como forma estranha ao trabalhador, despojado desde os objetos essenciais a sua existência mais primária aos “objetos de trabalho”.

Sim o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2010c, p. 81, grifos do autor)

Logo, surge como subsunção do trabalho pelo capital, que quanto mais se intensifica a forma-trabalho como forma-mercadoria, mais estranhado torna-se o mundo ao “homem que trabalha”, e menos pertencente a si próprio (MARX, 2010c). A mercadoria passa a ser ponto determinante da existência dos homens, “cheio de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas” (MARX, 2013, p. 92), contraditoriamente, decisivas às relações sociais estabelecidas entre os homens que assumem “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 2013, p. 94), mediadas por uma força estranha, uma exteriorização autônoma diante do trabalhador despossuído de sua condição de proprietário pertencente a si. Em que

[...] a exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, 2010c, p. 81, grifo do autor)

Contudo, o estranhamento dos homens não se reduz apenas à relação com o objeto produzido como resultado do trabalho, mas em todo o processo produtivo, no “ato da produção”.

Continuando nas palavras de Marx (2010c, p. 82, grifos do autor) nos *Manuscritos econômico-filosóficos*:

Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (*fremd*) ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo? O produto é, sim, somente o resumo (*Resumé*) da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho e a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo.

Postando-se como negação do ser no trabalho, onde o trabalhador sente-se “junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (MARX, 2010c, p. 83), “o que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega” (ANTUNES, 2005, p. 70). Portanto, sob tais condições,

[...] o trabalho não é (...) a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexistia coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (MARX, 2010c, p. 83, grifos do autor)

Esse estranhamento na lógica do capital situa-se para além da esfera produtiva, engendra-se na totalidade do vivido, tornando o próprio corpo do homem como algo estranho a si mesmo, como algo “fora dele, tal como a sua essência espiritual e humana” (MARX, 2010c, p. 85). De fato, Marx dá indicativos de como apreender a dinâmica do capital e como ela se incide nas relações sociais mediadas sob a égide de um abstrato totalitário.

Contudo, esse trabalho abstrato é muito concreto. É uma abstração real, tendo em vista que todos os dias, para se realizar o mesmo trabalho abstrato, são necessários desgastes de força humana física e mental na produção social. É o concreto que se torna abstrato e o abstrato tornando-se concreto.

É importante notar que o caráter abstrato do estranhamento do trabalho contribui decisivamente também nas elaborações conceituais acerca da dinâmica produtiva e das relações sociais na sociedade capitalista. Questão, por exemplo, apresentada nas teses da descentralidade do trabalho que assume no campo teórico a ideia do “fim da sociedade do trabalho”, fundamentando-se em uma perda da materialidade, instituindo, assim, a ideia do “fim das lutas de classes”, definindo a esfera da política como ponto de centralidade.

Tais estudos têm ressoado decisivamente na elaboração de um corpo teórico considerável onde são indicados a problemática da exploração, ocupando o espaço das “políticas estatais de correção dos desequilíbrios entre capital e trabalho” (TEIXEIRA, 2008, p. 50). Certamente, é fator decisivo ao distanciamento da questão essencial da crítica do trabalho.

Para Antunes (2005, p. 57):

Foi a própria forma assumida pela sociedade do trabalho, regida pela destrutividade do capital e do mercado, que possibilitou, por meio da constituição de uma massa de trabalhadores expulsos do processo produtivo, a aparência da sociedade fundada no descentramento da categoria trabalho, na perda de centralidade do trabalho no mundo contemporâneo. Mas o entendimento das mutações em curso, bem como a elaboração de uma concepção ampliada de trabalho tornam-se fundamentais para se entender a forma de ser do trabalho no mundo contemporâneo, sua nova morfologia, bem como o seu caráter multifacetado.

Essa forma tem manifestado uma nova morfologia reconfigurativa do trabalho sob a lógica do capital, fazendo emergir de suas complexificações atuais *novos sujeitos*, em um cenário de *flexível-precariedade* sob o acúmulo histórico de sucessivas condições “ontológicas falsas” (LUKÁCS, 2010b). Quem são os sujeitos do trabalho nessa nova morfologia? De que forma a práxis fragmentária do trabalho impõe-se ao sujeito?

Indagações que apontam para uma necessária retomada dos fundamentos do trabalho sob os austeros ditames da ordenação capitalista em graus mais complexos na totalidade vivida. Entender as formas dessa configuração estranhada no contexto contemporâneo torna-se questão imprescindível ao campo da crítica da economia política.

Ao tratar o tema do trabalho, é necessário resgatar o rigor científico-filosófico das raízes do debate na perspectiva marxiana, assumida na forma de radicalidade crítica, por meio de uma exigência ontológica de bases materialistas, ressaltando categorias determinantes na constituição do ser social, sem relativização, mas sob os auspícios dinâmicos da realidade.

A retomada dos fundamentos remete, necessariamente, à compreensão do trabalho sob um duplo significado, a um sentido de fundamentalidade inseparável dos homens enquanto atividade humanizadora destes e, um outro, como desefetivação dos sujeitos sob a lógica do capital.

Percepção que remete à leitura das formas imediatas da crise, que, embora seja uma redução ao óbvio-caótico, induz a uma necessidade de elucidação dos significados. Necessita-se considerar o contexto, a relevância das manifestações reativas dos sujeitos. Contudo, apreender o metabolismo dos movimentos de resistência parece imprescindível diante do quadro difuso das lutas na lógica do capital. Como ressaltado acima, torna-se fundamental uma ótica dialética sobre a realidade.

2.3 Crise e método: do histórico concreto ao conceitual abstrato

A crise no contexto capitalista possui raízes desde seu momento originário, consolidado com o advento da modernidade e a ascensão da sociedade burguesa, por meio da constituição do modo de produção baseado na propriedade privada e na divisão do trabalho.

Crise e capitalismo têm sido termos inseparáveis¹⁴ no contexto de reprodução das relações sociais na forma metabólica predominante, onde surgem burgueses e proletários sob a luz antitética entre capital e trabalho, transfigurados, respectivamente, em novos senhores e explorados. Uma relação *astutamente eufemizada* pelo discurso da flexibilidade presente, como expressão falseadora da percepção correta da tensão latente manifesta entre tese e antítese, entre “senhores”, detentores dos bens do capital, e os “explorados” com a oferta mercantil de sua força de trabalho. Relação antagônica sobre a qual se busca uma síntese como resultado da vitória de uma dessas possibilidades (TONET, 2008).

Afirmar acerca da questão da crise inerente à lógica do capital não significa estabelecer uma noção de naturalização sobre a crise, como algo acidental, fugidio aos seres da sociedade. Ao contrário, demonstrar a relação de inseparabilidade entre

¹⁴Abordar o sentido de crise e sua associação inseparável com o modo de produção capitalista não significa dizer que é somente nessa forma de reprodução social que se pode encontrar momentos de conflitos, de exploração. É importante ressaltar que em diferentes modos de produção pode-se encontrar momentos de tensões que culminaram em mudança substancial da realidade. A distinção decisiva para o entendimento talvez esteja na questão das formas de explorações realizadas, onde na ordem histórica presente põe-se como um acordo “aceito” de trabalho entre ambas as partes; trabalhadores e capitalistas; e tais relações legitimam a exploração. Já no modo de produção escravista ou feudal, por exemplo, a relação entre homens livres e escravos ou servos, a exploração no trabalho é diretamente imposta como obrigação a quem produz. Portanto, as ordenações na produção, diferentemente da ocultação capitalista, são fundamentalmente impostas.

crise e capitalismo expressa a contradição e a negação da vida de homens e mulheres em sua “práxis fragmentária” no transcorrer do processo histórico.

Mesmo nas configurações imediatas distintas entre tempo e espaço ainda permanecem os antagonismos presentes na gênese do modelo burguês, sob formas reestruturadas após sucessivas crises, onde “não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão” exigentes de “novas formas de lutas em lugar das que existiram no passado” (MARX & ENGELS, 2010, p. 40). Então, “por onde devemos começar?” pergunta-se Zizek (2012, p.14). Certamente, tentando apreender corretamente é um caminho importante. Para isso, retoma-se, indicado acima com Marx (2013, 2010c), seus fundamentos para abstrair das manifestações concretas as representações plenas que consigam dar conta da realidade. Possivelmente, por meio do esforço teórico, apresenta-se uma forma elucidativa ao sentido da crise.

O sentido de crise exige um estado de mudança, exprime um momento de tensão presente em determinado contexto, instante em que se levantam inúmeras questões geradoras de incertezas, que obscurecem ou evidenciam alguma deficiência que necessita ser superada, inferindo-se acerca do conceito, como estágio de superação, situado em dado espaço-tempo histórico de alguma situação de conflito.

Para além disso, Slavoj Zizek (2012) tenta responder sua pergunta: “por onde devemos começar?”, afirmando uma exigência em não situar o debate apenas sob o contexto do sujeito enquanto produtor de mais-valia pelo trabalho abstrato. Mas, também, por meio dos que não ocupam o espaço de atividade no capital. Para o autor, deve-se retomar as leituras em Marx, revoando à “centralidade estrutural fundamental do desemprego” (ZIZEK, 2012, p. 14). A nota a seguir deixa evidente a leitura crítica do filósofo esloveno acerca do contexto de crise e a necessidade de recuperar os fundamentos essenciais e ressignificá-los no tempo histórico atual. Para ele, tal questão passa por um redimensionamento categorial à questão da des/empregabilidade. Em suas palavras,

[...] o ‘desemprego é estruturalmente inseparável da dinâmica do acúmulo e da expansão que constitui a natureza em si do capitalismo como tal’. No que podemos considerar o ponto extremo da ‘unidade dos opostos’ na esfera da economia, é o próprio sucesso do capitalismo (alta produtividade etc.) que causa desemprego (torna inútil uma quantidade cada vez maior de trabalhadores) torna-se uma maldição. Assim, o mercado mundial é, com respeito a sua dinâmica imanente, ‘um espaço em que todos já foram

trabalhadores produtivos e o trabalho começou a valorizar fora do sistema'. Ou seja, no processo contínuo da globalização capitalista, a categoria dos desempregados adquiriu uma nova qualidade, além da noção clássica de 'exército industrial de reserva': deveríamos considerar, nos termos da *categoria do desemprego*, 'as populações maciças ao redor do mundo que foram, por assim dizer, "desligadas da história", excluídas deliberadamente dos projetos modernizadores do capitalismo do Primeiro Mundo e rejeitadas como casos perdidos ou terminais': os chamados 'Estados falidos' (Congo, Somália), vítimas da fome ou de desastres ambientais, presos por pseudoarcaicos 'ódios étnicos', alvos de filantropia e ONGs ou (em geral o mesmo povo) da 'guerra ao terror'. A *categoria dos desempregados, portanto, deveria ser expandida para abranger a amplitude da população, desde os desempregados, até as pessoas que vivem nos cortiços e outros tipos de guetos* (aqueles muitas vezes descartados pelo próprio Marx como 'lupemproletariado') e, por fim, área, populações ou Estados inteiros excluídos do processo capitalista global, como aqueles espaços vazios mais antigos. (ZIZEK, 2012, p. 14, grifo nosso)¹⁵

Zizek deixa evidente que a exploração ultrapassa as fronteiras do trabalho assalariado apropriado pelo capitalista, que o sentido da exploração atinge não apenas os trabalhadores na esfera produtiva, mas "aqueles que são estruturalmente impedidos de cair no vórtice capitalista do trabalho assalariado explorado, inclusive regiões e nações inteiras". E em sua linha de pensamento, repensar tal questão exige uma noção de radicalidade profunda, partindo de uma "reviravolta dialética", considerando não somente os que produzem valores de troca, mas também os *ditos* não criadores desses, como sujeitos explorados, pois tais "não estão simplesmente fora de circulação do capital." (ZIZEK, 2012, p. 16)

Certamente, é importante compreender o não-trabalho também como "tempo livre" expropriado pelo capital, mas é fundamental ampliar o sentido do trabalho para além da lógica de desefetivação do "homem que trabalha", situando-o como imprescindibilidade à existência dos seres humanos. Com efeito, talvez se possa considerar o não-trabalho como parte da "produção da vida material". Entretanto, na

¹⁵Slovaj Zizek, sustenta tais aspectos de sua crítica à exigência de revisitação dos fundamentos em Marx, sustentando seus argumentos acerca do real em uma dimensão teórica situada em alguns trabalhos de Frederic Jameson: *Representing Capital* (2011) e *Valences of the Dialectics* (2009). Entretanto, aponta algumas ressalvas ao desenvolvimento da questão do desemprego. De acordo com o autor, deve-se corrigir o "quadro semiótico proposto por ele [Jameson], cujo termos são (1) os trabalhadores, (2) o exército de reserva dos (temporariamente) desempregados, (3) os (permanentemente) empregáveis e (4) os 'anteriormente empregados', mas agora empregáveis [...]. Em segundo lugar, Jameson não enfatiza como esses 'excluídos' são, não obstante, muitas vezes incluídos no mercado mundial [...]. Em terceiro lugar, a categoria dos 'anteriormente empregados' deveria ser completada pelo seu oposto, aqueles que foram educados sem nenhuma chance de encontrar emprego: toda uma geração de estudantes quase não tem chance de conseguir um emprego em sua área, o que leva a um protesto em massa; e a pior maneira de resolver essa lacuna é subordinar a educação diretamente as demandas do mercado – se não por outra razão, isso ocorre porque a dinâmica do mercado torna 'obsoleta' a educação dada nas universidades". (ZIZEK, 2012, p. 15)

forma de precariedade extrema, considerando a esfera da circulação do capital dominante na esfera da totalidade vivida, não há liberdade no capital.

A tensão que envolve esse contexto é uma questão sempre presente e intensa quando se parte da *forma estranhada* fincada na relação entre capital e trabalho, tendo em vista a condição de cada uma das instâncias firmarem-se de maneira opostas.

São constantes os capítulos de crises sucessivas que ganham, ao passar do tempo, novas configurações¹⁶ em sentidos cada vez mais complexos e difusos, com características repletas de mistificações, nas quais, dificilmente, delimitam-se clarificadamente as contradições. Desta forma, é importante considerar que as manifestações de iminentes crises presentes nas relações sociais em sua totalidade tratam-se da reprodução opressora da “relação do trabalhador com a produção” sob a lógica do capital, como forma que ressoa em todas as maneiras de servidão em que somente sofrem “modificações e consequências dessa relação.” (MARX & ENGELS, 2010, p. 89)

¹⁶No contexto do século XXI, as revoltas por diversas partes do globo na última década, rebeliões em massa questionando desde as formas políticas centralizadoras até as economias de austeridade, sob circunstâncias variadas e em contextos político-econômico-espaciais diferentes, mas com características semelhantes, onde a exigência de mudança é ponto comum. Conferir, por exemplo, as anotações sobre a “Primavera Árabe” iniciada em 2010, as revoluções no Egito, na Tunísia e, em um número considerável, de países no Oriente Médio e no norte da África, tais como Argélia, Bahrein, Jordânia e Iêmen, Iraque, Líbano, Marrocos, Arábia Saudita, com passeatas, greves gerais, manifestações e confrontos com a força policial. Também as “revoltas na Islândia” originadas pela crise econômica em 2008 que se agravaram em 2009, pedindo a deposição das autoridades islandesas e exigindo novas eleições imediatamente. Os “Indignados na Espanha” contra a corrupção e o “Occupy Wall Street” em 2011 nos Estados Unidos, com uma onda de protestos por vários lugares do país, que protestam contra desigualdade econômica e social, a corrupção política e o poder das corporações privadas sobre as decisões do Estado; os protestos anticapitalistas com confrontos violentos entre manifestantes e as forças policiais em Londres desde 2011 de forma esporadicamente intensa e as “Jornadas de Junho” no Brasil, que ocorreu “entre os dias 19 e 23 de junho, cerca de 400 cidades, incluindo 22 capitais, saíram em manifestações e passeatas, aglutinando, segundo pesquisa realizada pelo instituto Ibope, cerca de 6% da população brasileira. Essa onda de mobilização popular pode ser explicada por diferentes razões. Além de verificar a fadiga do atual modelo de desenvolvimento apoiado sobre o consumo degradante de força de trabalho barata, em gerar empregos e distribuir renda, devemos levar em consideração o aprofundamento da crise econômica internacional, bem como suas implicações sobre o atual regime de acumulação brasileiro em termos de desaceleração do ritmo de crescimento econômico” (BRAGA, 2013, p. 54). Enfim, embora sejam em realidades distintas, parte-se de questões semelhantes em diversos instantes, do questionamento de uma vida estranha que necessita de melhores condições, de um libertar-se de determinantes que ferem a plenitude do ser. Uma luta contra a precariedade das condições existenciais, apontando os limites da lógica do capital, em uma crise espiral. Quando se refere a este termo, diz-se não somente acerca das condições materiais ou riquezas, mas também do controle pelos censores político-econômico, do controle da esfera do vivido, da concentração da maioria dos bens nas mãos de poucos. O povo parece clamar por participação na vida política e econômica do mundo de forma substancial, usufruir de tais direitos ofuscados pelas ditaduras violentas do capital dissimulado sob diversas formas.

O próprio termo crise ressignifica-se no transcorrer do tempo. Em sua raiz grega, *krisis*, possui sua origem na medicina hipocrática, significando uma transformação resolutiva que acontece em um grau mais elevado de determinada doença norteando em direção favorável ou não. Sentido que se estende aos aspectos sociológicos, indicando mudanças categóricas na totalidade da esfera social (ABBAGNANO, 2007). A aceção de uma necessidade transformativa implica um estado de conflito que necessita de *solução* sob uma noção de profundidade, de apreender as manifestações determinantes do contexto, adentrando-se no que há de mais obscuro e elucidá-lo, exigindo a compreensão da essência dos fenômenos como formas dinâmicas de movimento, que se alteram mediante complexificações construídas pelas formas de consciência dominantes no tempo histórico vivido.

Isso requer um olhar visando uma totalidade. Tendo em vista que tratar a *crise total* no capital exige compreender a pluralidade das questões presentes, sem micro-conclusões como universalidades de poderes, compreendendo suas multifaces particulares, percebendo os perigos ao favorecimento da *indiferença em defesa da diferença*, dificultando o entendimento para onde convergem as lutas sociais democráticas na sociedade capitalista.

As crises na sociedade capitalista, como vem sendo exposto, são condições inerentemente necessárias à sua constituição. Marx n' *O Capital* (2013) demarca sucessivas crises em graus distintos de impactos nas relações sócio-econômicas e políticas em seu devido espaço-tempo histórico, mas que também ultrapassam a fronteira espaço-temporal. Questão presente na sociedade do capital desde tempos incipientes até os estágios mais avançados de seu desenvolvimento e estruturalmente evoluídos. E ao afirmar que tais estados de tensão já fazem parte das manifestações originárias dessa forma de organização da vida, situam-se as inferências ao contexto do trabalho e nas transformações ocorridas nos meios de existência que incidem diretamente na totalidade da esfera do vivido.

Hobsbawm, na *Era dos Extremos* (1995), de forma sagaz, apreende o momento de transformação por meio de uma visão histórica atenta que, de certa forma, também antecipa questões desse tempo. Percebendo a dinâmica da realidade de maneira dialética, entendendo as transmutações dos sentidos da crise do trabalho sob a lógica do capital, desde os princípios dos limites do modo de produção capitalista à tendência liberal extrema fundada no pensamento econômico de Hayek (1980, 1985, 1987) e Friedman (1977, 1980), em que propõem a liberdade total de

mercado e a redução efetiva do peso do Estado como superação das crises¹⁷. Modelo predominante no contexto neoliberal.

Contudo, tal proposta apresenta em seu contexto novas formas de crise com abalos estruturais. De certa maneira, corrobora com a análise de Zizek (2012), apresentada acima, sobre a exigência de categorização do desemprego. Hobsbawm (1995, p. 402) vem também delineando historicamente na *Era dos Extremos* que a “melhor maneira de ilustrar tais conseqüências é através do trabalho e do desemprego”. De acordo com o historiador,

[...] a tendência geral da industrialização foi substituir a capacidade humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso pessoas para fora dos empregos. Supunha-se, corretamente, que o vasto crescimento da economia tornado possível por essa constante revolução industrial criaria automaticamente mais do que suficientes novos empregos em substituição aos velhos perdidos, embora as opiniões divergissem sobre o tamanho do corpo de desempregados necessário para operação eficiente de uma tal economia [...] Contudo, décadas de crise começaram a dispensar mão-de-obra em ritmo espetacular, mesmo nas indústrias visivelmente em expansão [...] O número de trabalhadores diminui relativamente, absolutamente e, em qualquer caso, rapidamente. O crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltariam jamais. (HOBBSAWM, 1995, pp. 402-403)

Uma lúcida passagem que parece ter muito a dizer sobre o contexto da crise no tempo histórico presente. Veja-se, por exemplo, um trecho do relatório da OIT (Organización Internacional del Trabajo), acerca do momento delicado pelo qual vem passando as economias mundiais.

En el quinto año después de la irrupción de la crisis financiera mundial, el crecimiento mundial ha registrado una desaceleración y el desempleo ha comenzado a aumentar de nuevo, dejando un total acumulado de 197 millones de personas sin empleo en 2012. Además, unas 39 millones de personas han abandonado el mercado de trabajo ya que las posibilidades de trabajar demostraron ser inalcanzables, generando un déficit de 67 millones de puestos de trabajo a nivel mundial desde 2007. A pesar de un repunte moderado en el crecimiento de la producción previsto para 2013-2014, se estima que la tasa de desempleo experimentará un nuevo incremento y que el número de desempleados en el mundo aumentará de 5,1 millones en 2013, hasta llegar a más de 202 millones en 2013 y otros 3 millones en 2014. Una cuarta parte del incremento de 4 millones de personas en el desempleo mundial durante 2012 tuvo lugar en las economías avanzadas, mientras que tres cuartos en otras regiones, con efectos significativos en Asia Oriental, Asia Meridional y África Subsahariana. Aquellas regiones que

¹⁷ Na verdade, a forma do livre mercado não parece tratar partindo da ideia de superação das crises, mas do sentido necessário da disputa de mercados, de espaços nas relações sociais sob um caráter de necessário ao exercício da liberdade. Portanto, a questão do desemprego, da concorrência etc., são questões que fazem parte da concepção social econômica e política em Hayek e Friedmann.

han logrado prevenir un incremento adicional en el desempleo con frecuencia han experimentado un deterioro en la calidad del empleo, en la medida en que el empleo vulnerable y el número de trabajadores que viven por debajo o muy cerca de la línea de la pobreza aumentaron. (Organización Internacional del Trabajo, 2013, p. 02)

Marx (2013) já alertava para o surgimento e crescimento de uma população excedente sob a lógica de acumulação do capital, massa de trabalhadores excluídos devido a oferta insuficiente de trabalho em meio a expansão da maquinaria e do avanço tecnológico.

Para Giovanni Alves (2000, p.76):

Com a mundialização do capital, ocorre uma alteração lógico-epistemológica (e ontológica) da categoria de 'população trabalhadora excedente', capaz de expressar a nova forma de ser do mundo do trabalho sob a nova ofensiva do capital na produção. O que antes poderia ser considerado 'trabalhadores assalariados excedentes', sob a grande indústria, no período histórico de transição para a pós-grande indústria, sob a mundialização do capital, torna-se, por conseguinte, 'população trabalhadora excluída'. O 'excedente' interverte-se em 'excluído'. Desse modo, surgem novos excluídos da 'nova ordem capitalista', que são as massas de desempregados (e subproletários) do sistema de exploração do capital, em decorrência do desenvolvimento da produtividade do trabalho, cuja impossibilidade real de serem incluídos pela 'nova ordem capitalista' aparece, no plano contingente, meramente como índices do desemprego estrutural.

Problemas que intensificam os regimes de austeridades defendidos por governos europeus¹⁸, o aprofundamento da tensão econômica nos Estados Unidos, ressoante globalmente, pesando desde o Oriente ao Ocidente, considerando que a mundialização do capital potencializa o contexto contínuo de crise em proporções colossais. E tais “crises do capital do final do século XX e início do século XXI, teoricamente, reconduziram a sociedade humana a momentos decisivos de sua história, entretanto, sob novas circunstâncias” (BEVILAQUA, 2011, p. 44) que se manifestam como formas superficiais da contradição essencial na lógica do capital. Contudo, a inclinação à crise é generalizada.

Generalização da crise que se posta como resultado de contradições inerentes à lógica do capital, onde o “antagonismo entre produção social e apropriação capitalista manifesta-se violentamente” (ENGELS, 2011, p. 87) com o antagonismo entre os despossuídos do resultado produtivo e os que o possuem, por meio de uma dinâmica de conflitos entre capitalistas e trabalhadores, seja contra a

¹⁸ Tal condição de austeridade não se resume apenas ao quadro europeu, por exemplo, recentemente no início do segundo mandato da gestão de Dilma Rousseff (atual) a frente do governo brasileiro, foi anunciado um pacote econômico de “arrocho”, que apresenta características semelhantes aos de alguns pontos dos países em crise na Europa.

desregulamentação de direitos historicamente conquistados ou nos confrontos contra os que necessitam se inserir na formalidade de exploração do trabalho desefetivador, como manutenção subsistencial da condição precária. Isso tem provocado a exigência de mudanças na composição de lutas sociais.

De acordo com Valério Arcary (2013, p. 395), “nenhuma sociedade permanece imune à pressão por mudanças sociais e políticas. A pressão por mudanças evolui e aumenta em graus variados até a eclosão de uma crise”. A questão é que tipo de transformação se exige? Sob uma ótica reformista conservadora ou progressista, em muitos casos, reacionária ou revolucionária? Até mesmo a identificação do teor da crítica a partir “dos de baixo”, “sem” os intelectuais orgânicos gramscinianos, tem sido algo extremamente confuso entre os próprios grupos que reivindicam a não-precariização da vida. São discursos assumidos sob novas configurações organizativas. Mas, certamente, manifestações refletidas na contradição entre capital e trabalho.

Exige-se clareza à crítica dos movimentos de revoltas que desejam uma transformação substancial do *establishment*. Para Rosa Luxemburgo (2010, p. 64), “a essência de toda tática revolucionária consiste em apoiar-se unicamente na direção do desenvolvimento, uma vez reconhecida, tirando daí as conseqüências para a luta política” e a busca de soluções enquadradas na lógica do capital tratam-se somente de ajustes na estrutura dominante, conservando, em muitos casos, um caráter reacionário nos movimentos, manifestando-se apenas como refluxo às contradições postas.

Como buscar alternativas diante do quadro de crise sem a real compreensão do “substrato objetivo de nossa própria existência”? Eis o desafio e o fardo do tempo histórico (MÉSZÁROS, 2007), entender as circunstâncias determinantes e dar o passo para além da lógica de estranhamento aparentemente naturalizado, considerando que

[...] as ‘personificações do capital’ estão mais do que felizes por glorificar o eterno presente em que *não há alternativa*, iludindo-se – apenas porque dominam a sociedade com todos os meios que têm à sua disposição – com a crença de que o próprio processo histórico já terminou. Até mesmo pontificam sobre o feliz ‘fim da história’ neoliberal em miscelâneas propagandistas pseudo-acadêmicas amplamente promovidas, à *LaFukuyama*, pregando de bom grado a si mesmos – os convertidos – a consumação da história para sempre livre de conflitos, enquanto empreendem guerras genocidas. (MÉSZÁROS, 2007, p. 23, grifos do autor)

Portanto, faz-se necessário entender a dinâmica dessas contradições para retificar o posicionamento científico e ético-político na perspectiva dialética, considerando a práxis como uma “razão a mais para refinar nossa percepção histórica.” (ARANTES, 2004, p. 140)

Tem-se a clareza de que perceber tais contradições não é algo simples, necessita-se de uma percepção dialética sobre a realidade para entendê-la como movimento dinâmico em que as circunstâncias apresentam-se em cada espaço-tempo histórico com novas formas, que impõem aos sujeitos inovarem em suas lutas (MARX & ENGELS, 2010), compreendendo as transformações vigentes como processos de uma materialidade histórica, movida por seres humanos concretos, de carne, ossos e desejos.

À exigência da necessidade de entendimento da crise na sociedade capitalista no contexto contemporâneo é imprescindível decodificar as reconfigurações do tempo presente na relação entre capital e trabalho, sob quais moldes vêm constituindo o cenário de tensão, considerando as formas expressas como questões imediatas de um problema essencial inserido em uma totalidade desordenada. Apropriar-se de tais elementos é algo que exige um esforço rigoroso, tendo em vista os perigos desviantes do cerne da crise na dinâmica de transformação da realidade.

Apreender os determinantes do momento histórico atual de maneira dialética é algo desafiador, pois como definir algo que está em curso? Como demarcar os sujeitos da mudança? Valendo-se de que a sociedade “não é um ser petrificado, mas um organismo capaz de mudar, constantemente submetido a processos de transformação” (MARX, 2013, p. 18). Fatores que se impõem como questões fundamentais ao conhecimento da realidade como objeto de investigação.

Marx entendeu bem tais complicações na investigação da sociedade burguesa de seu tempo, em que, “(...) na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios.” Diante dessa necessidade, o autor parte do mais simples ao mais complexo, iniciando da “forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma valor assumida pela mercadoria” (MARX, 2013, p. 16), como ponto de abstração necessário à elucidação dos determinantes da crise na sociedade capitalista, inseridos em um espaço-tempo que ultrapassa sua forma imediata.

Intrinsecamente, a questão que se debate aqui não é maior ou menor grau de desenvolvimento dos antagonismos sociais oriundos das leis naturais da produção capitalista, mas estas leis naturais, estas tendências que operam e se impõem com férrea necessidade. (MARX, 2013, p. 16)

Marx deixa evidente a necessidade de se partir da realidade concreta, de suas representações. Contudo, deve-se abstrair das condições postas o que há de essencial para poder direcionar-se ao caminho de um real existente *mistificado* na contradição dos fenômenos manifestados pelo movimento de suas essências, mas considerando a realidade como uma totalidade em que o movimento se dá por seres humanos concretos, como sujeitos históricos da transformação. Tal concepção consiste em

[...] expor o processo real da produção, partindo, para tanto, da produção material da vida imediata, e do ato de conceber a forma de intercâmbio correspondente a este modo de produção e engendrada por ele, quer dizer, a sociedade em suas diferentes fases, como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação como Estado e explicando a partir de todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, a religião, a filosofia, a moral etc., assim como estudando a partir dessas premissas, seu processo de nascimento, coisa que naturalmente, permitirá expor coisas em sua totalidade (e também, por isso mesmo, a interdependência entre estes diversos aspectos). Esta concepção, diferentemente da idealista, não busca uma categoria em cada período, mas se mantém sempre sobre o terreno histórico real (*aufdemwirklichenGeschichtsboden*); não explica a prática partindo da ideia, mas explica as formações ideológicas sobre a base da prática material, através do que chega, conseqüentemente, também ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser destruídos por obra crítica espiritual, mediante a redução à 'autoconsciência' ou à transformação em 'fantasmas', 'espectros', 'visões' etc., mas tão-somente podem ser dissolvidas com a derrocada prática das relações sociais reais, das quais emanam essas quimeras idealistas – de que a forma propulsora da história, inclusive a da religião, da filosofia e a de toda a teoria, não é a crítica, mas sim a revolução. (MARX & ENGELS, 2007, pp. 61-62, grifo do autor)

Marx e Engels (2007) ressaltam a exigência de apreensão da crise do capital em seu espaço-tempo histórico presente, situando o debate nas tensões, em suas novas complexificações assumidas sob bases da materialidade na ótica da totalidade. Lição que necessariamente tem muito a orientar na forma deflagradora no contexto global contemporâneo. Para tal, necessita-se de uma percepção da crise geradora de reconfigurações, partindo das realidades em seus estágios mais avançados na lógica do capital, ampliando necessariamente a capacidade de compreensão ao tipo de dinâmica que a sociedade está sujeita, recuperando por meio de uma dimensão teórica ressignificada como ferramenta elucidativa à crítica. Compreendendo que a

[...] história não termina se dissolvendo na ‘autoconsciência’, na condição de ‘espírito do espírito’, mas que em cada uma de suas fases se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, capitais e circunstanciais que, mesmo que de um lado sejam modificados pela nova geração, acabam por ditar a esta, por outro, suas próprias condições de vida e lhe imprimem um determinado desenvolvimento, um caráter especial – de que, portanto, as circunstâncias fazem o homem na mesma medida em que este faz as circunstâncias. (MARX & ENGELS, 2007, p. 62)

Exige-se, desse modo, a crítica das formas de consciências objetivas (MÉSZÁROS, 2009) criadas e necessitadas por esta sociedade, reconfigurando a crítica com a leitura das novas formas de consciência que emergem das contradições, do lugar comum em que todas as lutas convergem na constituição de uma alternativa de possibilidade futura para-além da visão histórica da exploração. Logo, a *noção de profundidade* sobre a realidade é fundamental. Compreender que “não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cismos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas” (MARX, 2013, p.31), torna-se exigência rigorosamente diligente às posições teóricas assumidas sob a imediatidade impositiva.

Todavia, tem importância decisiva nas reconfigurações das lutas sociais o entendimento acerca dos fenômenos e as leis que os regem nas transformações vigentes na sociedade capitalista, de forma consciente ou não pelos sujeitos.

‘Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e das intenções dos seres humanos [...] se o elemento consciente desempenha papel tão subordinado na história da civilização, é claro que a investigação crítica da própria civilização não pode ter fundamento as formas ou produtos da consciência. O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a ideia, mas exclusivamente, o fenômeno externo’. (MARX, 2013, p. 27)¹⁹

Diante da necessidade de um ponto de partida exterior explicativo, a mercadoria é posta por Marx (2013) como forma da dinâmica das relações sociais na sociedade capitalista, considerando que, enquanto “fenômeno externo”, possui condições essencialmente específicas no movimento das relações sociais, que se apresenta como a mais simples e, ao mesmo tempo, também se manifesta como a

¹⁹ Citação usada por Karl Marx no “prefácio da 2ª edição”, extraída do “periódico de São Petersburgo ‘Mensajeiro Europeu’, de um artigo que trata apenas de *O Capital* (número de maio de 1872, pp. 427 a 436), que nas palavras do próprio autor, considera seu “método de pesquisas rigorosamente realista.” (MARX, 2013, p. 26)

mais complexa quando sua lógica incide na totalidade do vivido, determinando as relações entre os produtores por meio da troca.

Para Grespan (2006), a compreensão da forma mercadoria é fundamental quando se propõe o entendimento da crise na lógica do capital. De acordo com o autor,

[...] é estratégica, porque no sistema capitalista a produção é realizada por uma forma de trabalho que se tornou, ela mesma, mercadoria – a força de trabalho [e, por isso], conhecer as partes componentes da forma mais geral, a mercadoria, e a articulação dessas partes, para compreender corretamente como se configura essa mercadoria específica, a força do trabalho, constitutiva de todo o sistema. Pois é tal configuração que explica os fenômenos cruciais como a mais-valia, a acumulação e a reprodução do capital, bem como a expansão da *forma mercantil* por todo o arco do capitalismo: a mercadoria será a forma pela qual esse sistema se generalizará, impressa a todos os ‘bens e serviço’ e, no limite, a todas as relações sociais. (GRESPLAN, 2006, p. 09, grifo nosso)

Anselm Jappe (2006) remete-se à categorização da mercadoria em Marx como ponto inevitável de busca, demonstrando-a enquanto condição essencial no *modus operandi* da sociedade capitalista em toda sua esfera de relações, como ponto decisivo das contradições, e, portanto, seminal à crise na lógica do capital.

Nas palavras do próprio autor:

Afinal, o que é uma mercadoria? Que significado tem o fato de uma sociedade se basear na mercadoria? Basta colocar este gênero de perguntas para se perceber muito rapidamente que é inevitável voltar a pegar nas obras de Karl Marx. Precisamente a propósito da mercadoria podem ler-se nos textos de Marx considerações que não se encontram em mais lado nenhum. Aprende-se em Marx que a mercadoria é a ‘célula germinal’ de todas as sociedades modernas, mas que não representa contudo nada de ‘natural’. Que a mercadoria, em virtude da sua estrutura básica, torna impossível a existência de sociedades conscientes. Que a mercadoria conduz necessariamente os indivíduos a trabalharem cada vez mais, ao mesmo tempo que priva quase toda a gente de trabalho. Que a mercadoria contém uma dinâmica interna que só pode levar a uma crise final. Que ela dá lugar a um ‘fetichismo da mercadoria’ que cria um mundo invertido em que tudo é o contrário de si mesmo. De fato a ‘crítica da economia política’ de Marx é toda ela uma análise da mercadoria e das suas consequências. Quem fizer o esforço de seguir os raciocínios do autor, que por vezes são efetivamente difíceis, encontrará uma quantidade de surpreendentes ideias capazes de iluminar a compreensão do trabalho, do dinheiro, do Estado, da comunidade humana ou da crise do capitalismo.” (JAPPE, 2006, p. 09)

Eis o ponto de partida para o entendimento da crise sinalizada em Marx, como “forma mais simples e ao mesmo tempo mais complexa”, que, ao tempo em que é transformada, modifica significativamente os sujeitos do trabalho de forma fantasmagoricamente contraditória exercendo um poder sobre o homem.

Nesse processo de *desumanização produtiva*, a mercadoria desponta como exteriorização “mistificada” que incide concretamente nas relações sociais na lógica do capital. Assim, entender como a sua forma torna-se condição peremptória às contradições presentes, exige um olhar para além da imediatidade. Urge, desse modo, a exigência de apreensão da realidade de forma precisa e rigorosa, tendo como critério para a investigação o “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 28)

Todavia, para que se mantenha a rigorosidade no processo é importante compreender a “essência das coisas, sem limitar-se à apreensão de seus fenômenos e aparências” (DUSSEL, 2012, p. 18), entendendo o real sob formas desnudas.

Partindo do mais óbvio, apontando suas contradições na “*práxis* utilitária mediata e o senso comum a ela correspondente” como formas que estabelecem a orientação de valores e o manejo das coisas do mundo que, no entanto, não oferecem “compreensão das coisas e da realidade” (KOSIK, 1976, p. 10), preservando-se em um mundo de “pseudoconcreticidade” na aparente independência da naturalização das coisas, em uma visão imediatista de uma *práxis* fetichizada, orientada por formas ideológicas nas representações comuns, em que o mundo dos objetos estranhos à atividade dos homens, como condições aparentemente naturais, confundem à apreensão da essência. (KOSIK, 1976)

De acordo com Karel Kosik (1976, p. 11):

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferentemente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.

Com efeito, a forma fragmentada desta “pseudoconcreticidade” apresenta-se como *totalidade da realidade concreta*, mas condicionada à impossibilidade da apreensão do todo, portanto, manifesta-se aparentemente como uma “totalidade concreta”. Para compreender tal questão, é necessário aprofundar-se na crítica da imediaticidade das relações apresentadas, “descobrir a substância racional dentro do

invólucro místico” (MARX & ENGELS, 2010, p. 29), necessariamente “desvelar do processo histórico e social que deu origem e compõem a realidade”, considerando as fontes e fatos como resultados “condensados de relações e práticas sociais e históricas determinadas” (TONET, 2013, p. 118), entendendo-as inseridas em uma construção dialética da totalidade, obedecendo a um duplo movimento, onde, de um lado, há uma codefinição dos opostos e, de outro, a constituição sintética de uma nova totalidade autônoma, uma totalidade articulada com múltiplas determinações em que a “totalidade concreta é o complexo. O simples é a determinação, como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca. Com todas elas, dialeticamente, o pensamento eleva-se às totalidades concretas” (DUSSEL, 2012, p. 54) que, de acordo com Marx, ao tratar sobre a questão da população, por exemplo,

[...] haveria que empreender a viagem de retorno, até dar de novo com a população, porém agora não se teria uma representação caótica de um conjunto, mas sim uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. (MARX, 2011, p. 58)

Realizando, assim, um movimento de ascenso e retorno, partindo do real concreto, sobre o qual se tem uma representação caótica da realidade, em uma totalidade desordenada, em que são definidos conceitos por meio de determinações abstratas que se manifestam na totalidade construída, inseridos em um movimento de categorias explicativas sobre a realidade, constituindo uma totalidade concreta histórica explicada, em um contexto de unidade entre mundo conceitualizado e da realidade conhecida, retornando ao real conhecido, não mais como uma representação caótica da realidade, mas como uma representação plena desta. Um movimento espiral-dialético de *ascenso e retorno ao não mesmo*.

A reconstituição dessa realidade não reside no campo conceitual e nem se apresenta como uma “fórmula mágica” de identificar a crise na lógica do capital e impor um método a ser aplicado. Entender não oferece garantias de transformação. É fundamental a compreensão dessa dinâmica dialética como um movimentar-se dos conceitos partindo da realidade e voltando a mesma, como forma que define a negação recíproca de seus princípios concretos.

Desse modo, é sob uma ótica dialética que se exige a compreensão dos fenômenos, tais como o desemprego de trabalhadores, a ampliação de novas formas

de mais-valia²⁰, a predominância do capital especulativo-financeiro sobre a produção, dentre outros, que incidem agudamente na crise sócio-político-econômica atual, surgindo como expressões reais das antinomias essenciais do capital.

Para Antunes (2011, p. 09), muito já se escreveu sobre a questão da crise na lógica do capital, “crise dos subprime, crise especulativa, crise bancária, crise financeira, crise global, réplica da crise de 1929 etc”. De acordo com o autor, “floresce uma fenomenologia da crise, na qual o que se falou ontem se torna obsoleto hoje.”

José Paulo Netto (2012, p. 415, grifo nosso), por sua vez, afirma que:

[...] na verdade, desde os anos 1990, em todos os continentes registraram-se crises financeiras, expressões localizadas da dinâmica necessariamente contraditória do sistema capitalista. E crises, não só as financeiras, fazem, também necessariamente, parte da dinâmica capitalista - não existe capitalismo sem crise. *São próprias deste sistema as crises cíclicas que, desde a segunda década do século XIX, ele vem experimentando regularmente.* E que, seja dito de passagem, não conduzem o capitalismo a seu fim: sem a intervenção de massas de milhões de homens e mulheres organizadas e dirigidas para a sua destruição, do capitalismo, mesmo em crise, deixado a si mesmo só resulta [...] mais capitalismo.

Netto (2012, p. 415) ressalta a forma da crise no contexto histórico atual,

²⁰ É importante considerar as formas assumidas na relação entre capital e trabalho no contexto atual por conta da condição da escassez de trabalho e abundância de trabalhadores, considerando os sujeitos do trabalho, sob quais condições definem as suas relações entre detentores dos meios e vendedores da força de trabalho. Condições que apresentam configurações distintas em variados locais do mundo. Tal situação provoca o surgimento de novas formas de trabalho, com as velhas características de exploração sobre o trabalhador. Confirmando tal concepção, sugere-se conferir no relatório da Organización Internacional del Trabajo (2012) as formas de trabalho na China, Índia e em vários países do sudeste asiático, no Brasil e em diversos países da América latina, no continente africano, onde se preserva a ideia do “em nome do lucro”. Ver também as situações de trabalho escravo, não declaradamente como atividades desta natureza, mas pelo aparente aparato do legalismo jurídico. Na maioria dos casos os trabalhadores, sob tais condições, não são amparados por leis, ao contrário, tais atividades são legitimadas por meio da institucionalização do precário. E grande parte desse trabalho é na produção de mercadorias de naturezas distintas, seja no ramo agrícola ou urbano, é voltado para os interesses das grandes empresas nacionais/ internacionais, onde, em muitos casos, os trabalhadores sequer são de responsabilidade direta das empresas maiores beneficiadas. Tais trabalhadores, em geral, com pouca qualificação (atinge também os mais qualificados, mas sob outras formas de trabalho-exploração), recebem apenas o mínimo para produzir o máximo. É a preservação da lógica da mercadoria. E, dessa forma, definem-se as flutuações de trabalhadores em busca de sobrevivência no mundo da propriedade privada, em que para se ter alimentos, roupas e um teto para dormir necessitam de trabalho. Mas a maneira como este se define é completamente estranha ao homem, não se manifesta como instrumento de libertação, mas como ferramenta fundamental de determinação, sob a égide do estranhamento e alienação da forma mercadoria: o trabalho abstrato. No Brasil, por exemplo, “com base nos dados disponibilizados pela SIT do MTE, cerca de 13.841 trabalhadores foram resgatados de situações de trabalho análogo ao de escravo, entre 2008 e 2011. O maior número de pessoas libertadas (3.592) foi observado na região Centro-Oeste” (GUIMARÃES, p. 151). Quadro que se repete em contexto global, por exemplo, o trabalho terceirizado na China e na Índia por grandes multinacionais, que geram condições precárias entre as relações de trabalho, até mesmo situações de escravidão.

como caráter sistêmico que “se manifesta envolvendo *toda a estrutura* da ordem do capital”, onde o capitalismo vem enfrentando desde a primeira em “1873”, a segunda em “1929”²¹ e a atual, e “seus primeiros sinais sobrevieram na crise da Bolsa de Nova York, em “1987”.

Tais crises, a que os chamados “comentaristas” ou “jornalistas econômicos” da grande imprensa conveniente e ignorantemente consideram de forma isolada (a crise dos “Tigres Asiáticos”, a “crise da Bolsa Nasdaq”, a “crise da bolha imobiliária” e, agora, a “crise do euro”) são os indicadores mais visíveis de uma só crise: *são indicadores da emergência de uma nova crise sistêmica do sistema capitalista* e que apresenta traços inéditos em relação às duas anteriores. *Aqueles que não compreenderem estas particularidades da crise contemporânea provavelmente vão considerar que há remédios para ela nas terapias (ainda e sobretudo de raiz keynesiana) adotadas no século XX.* Estas terapias não estão funcionando e não vão funcionar. (NETTO, 2012, p. 416, grifo nosso)

Vê-se na citação acima que o autor ressalta a necessidade de ampliar a compreensão sobre a crise levando em “conta as transformações sofridas pelo capitalismo desde a década de 1970” (NETTO, 2012, p. 417). Certamente, não significa o entendimento por completo, entretanto, abrange o campo de reflexão acerca dos fenômenos presentes nesse cenário de tensão entre trabalho e capital, sob os limites neoliberais.

No *Balanço do Neoliberalismo*, Perry Anderson (2012 p. 23) corrobora com a seguinte exposição:

Economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Essa exigência de adequação sob tal lógica ocorre por meio de uma volubilidade gestora de crises no capitalismo em formas estruturais em que, a cada circunstância posta, criam-se formas de ajustamento ao modo de produção

²¹Ambas persistiram por um período considerável. Nas palavras de José Paulo Neto (2012, p. 415-414), “a primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou por cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra.”

capitalista. François Chesnais (2008) aponta para a existência de nexos em rede de problemáticas engendradas de forma prolixa entre “produção, financeirização (‘a forma mais fetichizada da acumulação’) e mundialização do capital”, ressaltando o aspecto da produção de riqueza centrada no campo financeiro, por meio de aplicações econômicas especulativas e da “exploração da força de trabalho dotada de múltiplas qualificações e amplitude global”, em que parte disso “infla o capital fictício.” (ANTUNES, 2011, p. 10)

De acordo com Paulani (2009, p. 27):

O que Chesnais destaca como inédito é o protagonismo que a propriedade e o rentismo assumiram, bem como o alojamento dessa posição de exterioridade à produção no seio da própria produção. Assim, a patologia congênita do capitalismo assentada na contradição entre capital e trabalho combina-se agora com as contradições que se originam da centralidade da finança: de um lado, a acumulação é lenta e, de outro, a finança é insaciável no nível de suas punções.

Compreender a crise na lógica do capital exige entendê-la no âmbito globalizado, como “capitalismo mundializado”, em que é imprescindível retomar a crítica ao capital partindo de seus “traços fundamentais [...] abstraídos por Marx em um momento que eram meras potencialidades”, a “começar por aquele do capital como ‘automata’, como ‘valor em processo’ orientado exclusivamente para sua auto-reprodução”. (CHESNAIS, 2008, p. 23)

Para Chesnais (2008, p. 23):

No nível mais elementar e fundamental, o capital é constituído de concentrações de dinheiro (nas formas que este utiliza em um dado momento) cujo objetivo exclusivo é a autovalorização, a reprodução com um aumento, um lucro, um excedente, uma mais-valia. Esta autovalorização é sem fim: ‘o capital, como representação da forma geral da riqueza – o dinheiro – tem a tendência, desenfreada e ilimitada, de ultrapassar os seus próprios limites. Se não fosse, ele deixaria de ser capital, quer dizer: dinheiro que se produz a si mesmo’.

François Chesnais (2008) intenta apreender a essência do capital, partindo da necessidade compreensiva das formas elementares na constituição dessa lógica, buscando compreender o movimento concreto na sua condição abstrata. Isso é questão decisiva às crises do capital, acionadas e intensificadas desde os anos de 1990 pela “liberalização, a desregulamentação e a mundialização” (CHESNAIS, 2008, p. 24), onde a esfera financeira apropria-se dos espaços de decisão no “seio do capital”.

É neste contexto que se opera a conversão do trabalho (atividade viva e eficiente) para capital. Esta conversão lhe é indispensável, já que o dinheiro só pode virar capital para depois se reproduzir ‘aponderando-se do produto do trabalho vivo’. A mundialização permite fazê-lo plenamente. É com esta força do ponto de apoio da liberalização que o capital exercita os seus atributos ‘*permitindo a apropriação do trabalho não-pago*’. Na mundialização, simultaneamente com as diferenciações nacionais ou setoriais que o divisam, é como bloco único que o capital ‘opõe-se como uma potência autônoma à força viva do trabalho’. (CHESNAIS, 2008, p. 26, grifo nosso)

Tal questão tem causado efeitos danosos ao “homem-que-trabalha”, apresentando contradições do movimento do capital que atingem diretamente os trabalhadores.

Estamos em plena tormenta de um movimento unificado de integração e de reforço recíproco entre o estreitamento da demanda, a degradação das antecipações do lucro, as baixas dos salários, as demissões e, por fim, a fuga das empresas na mudança para os locais preciosos do mercado mundial que oferecem ao mesmo tempo mercados em expansão e liberdade na organização das relações capital-trabalho. (CHESNAIS, 2008, p. 37, grifo nosso)

István Mészáros (2011), por sua vez, ao tratar acerca da crise, estabelece-a como formas espirais alocadas em uma lógica estrutural, onde a sua superação exige mudanças substancialmente efetivas. De outra forma, qualquer tipo de ajuste em tempos de crise preservar-se-á vivo o gérmen de forma latente, e em novos momentos de convulsões manifestar-se-á novamente. Logo, exige-se ir para além do capital. Caso contrário, não se terá mudanças realmente substanciais.

De acordo com Mészáros (2007, p. 29, grifos do autor):

[...] em nosso tempo, nenhuma ‘mudança de pessoal’, por mais bem intencionada no início, poderia sequer começar a cumprir a tarefa. Em outras palavras, a relação *conflitual/adversa* entre os seres humanos – que foi demasiada óbvia em toda história conhecida – é o que deve ser *positivamente suplantada* pela criação e consolidação firmemente assegurada da nova ordem social. Do contrário, as contradições e antagonismos incontroláveis começarão mais cedo ou mais tarde a se avolumar rapidamente sobre os novos fundamentos estabelecidos, como realmente ocorreu nas sociedades de tipo soviético, minando-os e destruindo-os ao final.

Não há dúvidas a respeito da posição antirreformista de Mészáros diante da crise, e de que somente uma mudança radicalmente revolucionária poderá modificar substancialmente a realidade existente. Impossível pensar na consolidação de uma sociedade realmente emancipada, preservando a ideia de propriedade privada, ou mesmo remendar o público e os interesses privados-corporativos. Uma vez que, como o próprio autor destaca, “mais cedo ou mais tarde se avolumará rapidamente”

as contradições e antagonismos.

Para Antunes (2011, p.10), Mészáros

[...] desde o final dos anos de 1960 vem sistematicamente descortinando a crise que então começava a assolar o sistema global do capital. Alertava que as rebeliões de 1968 assim como a queda da taxa de lucro e o início da monumental reestruturação produtiva do Capital datado de 1973 já eram expressões sintomáticas da mudança substantiva que se desenhava, tanto no sistema capitalista quanto no próprio sistema global.

Mészáros pensa a crise não sob um caráter cíclico, mas como forma estrutural, que, em cada momento de tensão, buscam-se reajustes na estrutura que amenizem os efeitos colapsares na lógica do capital, sem caráter de superação. Tendo em conta que as “crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas”, estendendo-se “ao dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”. Mais adiante, continua o autor afirmando que a superação da crise “nesse sentido [...] seria a última coisa que o capital poderia desejar”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 795)

De acordo com Mészáros (2011, p.796), a crise apresenta quatro aspectos novos, que são: “(1) seu caráter universal”, não se limitando somente a uma esfera particular; “(2) seu alcance verdadeiramente global”, para além das fronteiras regionais; “(3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente”, estrutural e

[...] (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário de crescentes contradições perder sua energia. (MÉSZÁROS, 2011, p.796)

E as consequências dessa forma da crise no capital têm causado problemas de ordem nefastas às relações sociais em sua totalidade. Aumentando o número de “descartabilidade” dos homens ante a lógica do capital, por meio de condições precárias organizativas, sob a luz de uma flexibilidade ilusoriamente resolutiva da crise do trabalho. E isso tem crescido o número de pessoas abaixo da linha da pobreza, até mesmo em países de capitalismo avançado. Se não, o que dizer da crise no continente europeu, asiático e nos Estados Unidos, que tem ressoado com

bastante intensidade na América Latina e não-latina e nos demais continentes?

2.4 O precário *desefetivado*

Como se pode observar na seção anterior, as abordagens de alguns autores parecem ter adotado o desemprego, em todas as suas modalidades, como o fator determinante à precarização da vida das pessoas. Um ponto curioso é que no instante em que se compreende que essa forma de trabalho degrada a vida humana, também se entende que se necessita profundamente dela como maneira de subsistência.

A procura por emprego é uma problemática crescente e globalizada, conseqüentemente, a exploração também, tendo em vista que se torna uma forma de barganhar a mão de obra do trabalhador em situação ativa, com a pressão de um excedente excluído à espera de um descuido para ocupar o espaço deixado por outro trabalhador ou trabalhadora demitido.

Nesse contexto, passando-se por reformas sócio-político-econômicas, diretrizes sócio-ideológicas de/formadoras do ser, novas condições administrativas postas acerca das formas de governo, crise do Estado do Bem-Estar Social, reajustes conjunturais, reestruturação produtiva e ascensão do neoliberalismo engendram-se novas configurações acerca da questão do capital, trabalho e as *variantes-sínteses* dessa oposição inseridas em uma crise total em que as “palavras de ordem” são flexibilidade, insegurança e precarização.

Velhos personagens, com novas vestimentas, despontam nesse cenário como formas organizacionais distintas de tempo-histórico passado, definidas por linhas tênues que dificultam bastante a apreensão dos condicionantes vigentes nas relações sociais entre os indivíduos.

Essa dificuldade reflete profundamente na tentativa de construção de uma base teórica capaz de explicar os fenômenos predominantes no contexto atual, na “realidade obscura da globalização [que] veio a superfície com o choque financeiro de 2008”, sob a égide de uma “flexibilidade de mercado de trabalho, que [passa] a significar uma agenda para a transferência de riscos e insegurança para os trabalhadores e suas famílias.” (STANDING, 2013, p. 11)

A condição de precariedade²² tem provocado manifestações de grupos sociais distintos em tempos históricos anteriores, que universalizaram suas atuações com manifestos em países diferentes de forma rápida, global e sob o caráter de repulsa às instituições político-partidárias. De acordo com Guy Standing (2013), esse êxtase de rebeldia expande-se a tipos com formas excêntricas de vida, como uma “nova classe perigosa”.²³

O resultado tem sido a criação de um ‘precariado’ global, que consiste em muitos milhões de pessoas ao redor do mundo sem uma âncora de estabilidade. Eles estão se tornando uma *nova classe perigosa*. São propensos a ouvir vozes desagradáveis e a usar seus votos e seu dinheiro para dar a essas vozes uma plataforma política de crescente influência. O verdadeiro sucesso da agenda ‘neoliberal’ aceita em maior ou menor grau por todos os tipos de governos, criou um monstro político incipiente. (STANDING, 2013, p. 15, grifo nosso)

Suas aspirações rebeldes parecem encontrar seus limites na própria estrutura desorganizada, confusa acerca do que se deseja, mobilizações sem “raiva eficaz” (STANDING, 2013, p. 16), ausente de uma programática revolucionária. Guy Standing (2013) tenta explicá-lo como “classe-em-formação”, que vem aumentando desde a virada neoliberal, combatendo os sentidos da flexibilidade postos pelo capital, que geram medo, insegurança e rebeldia. “Sem” bandeiras, “sem” organizações político-partidárias. Contudo, isso não significa um caráter apolítico “já que ele é também, num outro sentido, a classe perigosa emergente.” (STANDING, 2014, p. 16)

Na perspectiva de Giovanni Alves (2000), o sujeito desefetivado no/do trabalho, sob os auspícios do capital, surge perante o novo complexo de reestruturação produtiva do contexto neoliberal, afetando diretamente a organização

²² É importante colocar que o termo precário é utilizado pela escola francesa de sociologia na década de 1980, tendo como referencial articulatório Pierre Bourdieu, que descreve a condição de precariedade associada a trabalhadores ocupantes de empregos temporários. Conferir BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. São Paulo: Vozes, 2003. CASTEL, Robert. *A Insegurança Social: o que é ser protegido?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

²³ Termo utilizado para tratar do precariado por Guy Standing, referindo-se ao caráter desses grupos em momentos de crises aproximarem-se de políticos populistas e envolverem-se com discursos neofascistas de forma mais fácil. Entretanto, Giovanni Alves considera a ótica de Standing como forma equivocada de interpretação acerca do precariado em entendê-lo como classe e não como uma camada social do proletariado. Veja-se: “Ao considerá-los ‘nova classe social perigosa’, oculta-se a importância das alianças políticas no interior da classe do proletariado como tarefa crucial da alternativa radical capaz de enfrentar o neofascismo em ascensão. Isolar a camada social do precariado no plano categorial seria condená-lo à ineficácia política efetiva, tornando-o, deste modo, mero sujeito receptor das políticas da economia solidária. Na verdade, a política radical deve deixar claro, como pressuposto necessário, a importância crucial da unidade política e programática da classe do proletariado clivado de segmentações sociais que impedem sua eficácia histórica no plano da práxis política.” (ALVES, 2013b)

dos trabalhadores, atingindo-os tanto objetivamente, no aspecto salarial e empregatício, quanto subjetivamente, na captura da consciência de classe. Consequências que ocorrem em um cenário de transformações profundas no mundo do trabalho, ocasionadas desde a década de 70, intensificando-se com mais veemência nos anos 80 e 90 do século passado, entre superações e conservações, atingindo seu ponto hegemônico-ideológico no tempo histórico presente, firmando-se em uma lógica administradora de crises, diante de uma *nova* ofensiva capitalista (MÉSZÁROS, 2011), no contexto de mundialização do capital (CHESNAIS, 2008), guiado pela precariedade flexível de acumulação capitalista.

Conforme Giovanni Alves (2000, p. 18), esse quadro de mudanças acarreta uma “situação de debilitação do mundo do trabalho”. De acordo com o autor, o “resultado histórico da acumulação flexível sobre o mercado de trabalho é deveras impressionante: instaurou-se um novo patamar de desemprego estrutural e proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas”, que, no tempo histórico do *aparente-hegemônico* neoliberal de acumulação capitalista, expande-se velozmente “o espectro de formas de exclusão social”.

Desse modo, “surtem novas clivagens de desigualdades, uma nova pobreza no interior do centro capitalista” (ALVES, 2000, p. 19), que engendra aos discursos dos Estados a palavra-chave da austeridade e flexibilidade, causando insegurança e revolta entre os sujeitos acometidos por essa ofensiva do capital.

Sob esse “novo patamar de estranhamento” em que se forja e expande o precariado contemporâneo, em condições de trabalho precarizadas, qualificadamente “desespecializados”, precisamente polivalentes, entre outras questões, realocaliza-se o trabalho produtivo no contexto de uma nova divisão internacional, buscando mão de obra barata, reduzindo custos tributários e trabalhistas, com a terceirização de trabalhadores em países populosos e de “Terceiro Mundo industrializados”. (ALVES, 2000, p. 69)

Ocorrendo, dessa forma, a organização de uma nova forma de existência do trabalho estranhado na lógica do capital, reposicionando e expandindo a exploração e exclusão nesse contexto de precariedade, onde há, para Alves (2000, p. 77), uma “subproletarização tardia [do trabalhador] sob [...] a mundialização do capital”. Assim sendo,

[...] o subproletariado tardio é uma parcela importante do ‘proletariado industrial’, um equivalente contemporâneo do proletariado sem direitos,

oprimido e empobrecido (...) tão importante para a nova ordem quanto o desemprego estrutural. É um aspecto dissimulado da nova exclusão social, do qual o desemprego estrutural é sua fratura exposta, muitas vezes, a discussão sobre a *quantidade* de empregos sobrepõe-se o da *qualidade* dos novos postos de trabalho, ocultando, portanto, o problema da subproletarização tardia como um dos maiores problemas do mundo do trabalho no limiar do século XXI. (ALVES, 2000, p. 77)

Entrando em cena, dessa forma, o precariado sob uma “condição de proletariedade”²⁴ (ALVES, 2013a, p. 61). É importante ressaltar que Giovanni Alves define o precariado como camada social da classe do proletariado tardio, diferente de Guy Standing que o trata como “classe-em-formação”, em processo de uma classe *em-si* a uma classe *para-si*.

Para Alves (2012b, p. s/n),

[...] oprecariado é constituído por jovens-adultos altamente escolarizados, desempregados ou possuindo vínculos de trabalho precários. Ele se distingue de outras camadas sociais da classe do proletariado como, por exemplo, a camada dos trabalhadores assalariados “estáveis”, em sua maioria organizado em sindicato ou organizações profissionais e que têm acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além de perspectiva de carreira e consumo. O precariado se distingue também da camada social dos trabalhadores assalariados precários de baixa escolaridade e pouca qualificação profissional que caracterizou amplamente o proletariado industrial e de serviços no século XX. Finalmente, podemos dizer que o precariado se distingue também da camada social dos trabalhadores assalariados adultos com mais de 40 anos, com alta qualificação profissional, desempregados ou inseridos em vínculos de trabalho precários.

Outra concepção, com suas proximidades e distanciamentos com Guy Standing (2014, 2012) e Giovanni Alves (2013a, 2013b, 2012a, 2012b, 2000), Ruy Braga (2013, 2012) conceitua o precariado sob uma dimensão teórica ligada ao aspecto da precarização da vida dos sujeitos emergidos sob a crise do *WelfareState* e à ascensão da lógica neoliberal no contexto de nova ofensiva do capital, e tais afirmativas aproxima-o dos autores anteriores. Contudo, diferencia-se de ambos ao significar o precariado como sinônimo de “proletariado precarizado”, ressignificando a conceituação de base sociológica na escola francesa dos anos 1980 “liderada” por Pierre Bourdieu.

²⁴O termo “condição de proletariedade”, construído por Giovanni Alves, “designa a condição existencial objetiva historicamente constituída pelo modo de produção do capital e no interior da qual pode (ou não) se constituir o sujeito histórico de classe [...] é uma categoria social descritiva dos atributos existenciais das individualidades pessoais de ‘classe’ subsumidas ao modo de produção capitalista [...] constituída por uma série de atributos histórico-existenciais que se disseminam pela sociedade burguesa: subalternidade, acaso e contingência, insegurança e descontrole existencial, incomunicabilidade, corrosão do caráter, deriva pessoal e sofrimento. Podemos destacar ainda outros traços histórico-existenciais como risco e periculosidade, invisibilidade social, experimentação e manipulação, prosaísmo e desencantamento.” (ALVES, 2012a, s/n)

De acordo com Michael Löwy (2012, p.11), no Prefácio do livro *a Política do Precariado*, Ruy Braga

[...] define o “precariado” como proletário precarizado: uma definição [...] bem preferível ao conceito de “superpopulação relativa” de Marx; ela tem a vantagem de situar o grupo como parte integrante da classe trabalhadora, no coração do modo de produção capitalista, enfatizando a precariedade como dimensão intrínseca do processo de mercantilização do trabalho. Sua análise procura dar conta tanto dos processos econômicos estruturais – o fordismo periférico, sua crise, a passagem ao pós-fordismo financeirizado – como da dimensão subjetiva do proletariado precarizado: a angústia dos subalternos, a inquietação operária, a pulsão plebéia ou classista dos explorados.

Ruy Braga (2012) tenta construir um perfil do precariado, indicando a atualização da “superpopulação relativa” como categoria marxiana, abordando o exército de reserva como forma inseparável da tese de Guy Standing (2013), que, de acordo com Braga, identifica juntamente com Robert Castel (2006, 2004, 1998), de maneira errônea, a questão dos direitos sociais na particularidade da lógica do fordismo com a “totalidade da relação salarial”, situando a questão da incerteza de trabalho, a preocupação com a exclusão social como consequência da crescente miséria como um “fantasma saído diretamente do século XIX” (BRAGA, 2012, p. 17). A esse respeito o autor ressalta que:

[...] muito antes de o fordismo histórico ensaiar seus primeiros passos, Marx já havia exorcizado esse espírito ao associar o aumento da ocupação industrial à formação de uma população excedente em relação as necessidades ordinárias das empresas. Dessa forma, ele argumentou ser próprio da acumulação capitalista produzir despoticamente – sob a forma do desemprego ou do trabalho precário – uma população trabalhadora excedente e necessária ao modo de produção capitalista aglutinada em torno de quatro funções distintas, porém mutuamente permeáveis. (BRAGA, 2012, p. 17)

Definidas na “população flutuante”, que migra entre empregos constantemente; “população latente”, formada por jovens trabalhadores não-industriais, em grande parte do campo, que esperam oportunidades de trabalho na indústria; “população estagnada”, que diz respeito à força de trabalho que ocupa funções deterioradas e pessimamente remuneradas, em condições de vida com “níveis subnormais de existência”; uma população pauperizada, constituída por grupos considerados incapacitados para o trabalho, como idosos, doentes e acidentados (BRAGA, 2012, p. 17).

Com essa abordagem Ruy Braga tenta ressignificar o precariado em bases

marxistas, semelhante a Giovanni Alves, mas com fundamentos distintos, especificamente, tratando a questão da “superpopulação relativa” de Marx, onde são “excluídos tanto o lupemproletariado quanto a população pauperizada”, definindo como “proletariado precarizado”, justificando sua escolha por três razões principais: em primeiro momento, devido à possibilidade de situar o “precariado no coração do próprio modo de produção capitalista e não como um subproduto da crise do modo de desenvolvimento fordista”; em segundo instante, por enfatizá-lo sob o aspecto histórico-relacional desse grupo como parte da classe trabalhadora, e não como uma combinação “intergeracional e policlassista que assumiria de maneira progressiva a aparência de uma nova classe”; e por último, pela possibilidade de “tratar a precariedade como uma dimensão intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho.” (BRAGA, 2012, p. 18)

A busca dos fundamentos em Braga reforça a sua conceituação sobre o precariado, entendendo-o em “permanente trânsito entre possibilidade de exclusão socioeconômica e o aprofundamento da exploração econômica” (BRAGA, 2012, p. 19). Diante disso, encontra-se a

[...] necessidade de *definir os limites gerais do precariado* [e] também diferenciá-lo dos setores profissionais, ou seja, aqueles grupos mais qualificados, mais bem remunerados, e, por isso mesmo, tendencialmente mais estáveis, da classe da trabalhadora. *Em suma, identificamos o precariado com a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos a população pauperizada e o lupemproletariado, por considerá-la própria à reprodução do capitalismo periférico.* (BRAGA, 2012, p. 19, grifo nosso)

É contundente a posição conceitual de Ruy Braga, definindo o precariado como classe trabalhadora mais precarizada e, diferentemente de Alves, considerando-o possuidor de qualificação precária, “descartáveis” no mundo do trabalho, conceituando-o entre os que atuam na informalidade da área rural, pela inexperience da juventude nos centros urbanos almejando um emprego que o inicie no mercado ou os que possuem suas atividades em situações de precariedade mal-remuneradas que originam uma forma de reprodução nefastamente deformada do trabalho.

Esse é o sujeito da crise do trabalho como desefetivação do ser na lógica do capital. É a forma deformada de força de trabalho imposta a homens e mulheres, que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que os sujeitos buscam se inserir incessantemente na vórtice do capital, a questionam como forma de negação de si.

Também é ponto de tensão o crescimento desse grupo de explorados, visto que quanto mais globalizada a exploração mais universalizada são as lutas sociais reivindicatórias. A questão é: em que momento todas as lutas convergem?

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: uma prévia

Nesta seção, desenvolve-se uma articulação importante à pesquisa ora apresentada referente à relação entre trabalho e educação, ponderando a retomada do debate entre tensões teórico-práticas no contexto contemporâneo. Dá-se continuidade à linha adotada na seção inicial deste estudo, que busca fundamentar-se na apreensão da categoria trabalho como complexo decisivo ao desenvolvimento da sociabilidade humana, ressaltando a intrínseca e extrínseca relação com a dinâmica da totalidade social.

Assevera-se a base teórico-científica da investigação e exposição dissertativa, concentrando-se na categoria trabalho e em suas determinações decisivas à sociabilidade humana, enfatizando-a como categoria de centralidade ontológica fundante do ser social e, também, como forma abstrata de dominação social sob a lógica do capital, como negação do homem em sua *atividade necessária*, perpassando o âmbito da crise, exigente de uma apreensão ôntica metodológica na materialidade histórico-dialética do tempo presente, considerando a emergência representativa do precariado²⁵ no contexto social. Com essa exigência, sublinha-se a “fundação de uma ontologia materialista” capaz de compreender a processualidade histórica e a “contraditoriedade dialética”. (LUKÁCS, 2012, p. 289)

Nesta análise, assume-se um posicionamento científico politicamente orientado, quando se indica as proposições que evidenciam a exigência de um reordenamento categórico às questões acerca da crise do trabalho e capital.

Por conseguinte, transcorre-se nesta segunda seção alinhando-se a essa dinâmica, ponderando o jogo de tensões no campo teórico a respeito da relação trabalho e educação desenvolvida entre a concepção ontológica nos grupos de pesquisadores marxistas, citando algumas divergências pontuais e as proposições de arcabouço reformista assumidas por educadores e pesquisadores não-marxistas e alguns “marxistas”²⁶, em defesa da reforma do Estado por meio de políticas sob a voragem do capital.

²⁵ É importante ressaltar que a condição do precariado como *subproletarizados* sempre existiu no contexto capitalista, o que coloca em relevo no trabalho é justamente o clamor desses grupos em se inserir na voragem do capital pelo trabalho. Tal vociferação tem como resultado políticas de inclusão social que também ressoam diretamente no campo educacional.

²⁶ Por exemplo, ao acessar as diretrizes educacionais construídas nos últimos quinze anos, ver-se-á as bases fundantes das políticas educacionais constituídas por pesquisas propositivas no campo da educação por autores marxistas. Entretanto, não se pode ter um trato leviano com tais autores, visto que a época em que se evoca o debate remete a um contexto repleto de significações políticas e

Por isso, a exigência de um olhar sobre princípios, finalidades e função social da educação²⁷ como totalidade contraditória, com intuito de contribuir com a crítica da banalização dos significados da relação entre sociabilidade e a formação do sujeito, onde o “antigo” debate entre teoria e prática ganha novas formas plenamente contraditórias e fragmentadamente precárias no estranhamento das relações capitalista às recepções de educadores²⁸. Eis um grande desafio!

Para Perissé (2008, p. 38), os homens são “teóricos [e] práticos, talhados para refletir e para agir”. Logo, é fundamental “olhar para o real e/ ou no real pôr à prova nossas idéias”, mas é preciso ter cuidado para não render-se “à obsessão de fazer, fazer, fazer”. Ou como afirma Vázquez (2011, p. 241), “não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato”. Todavia, entendê-las como unidade é fundamental, considerando-as como formas distintas e não opostas. (VÁZQUEZ, 2011)

Marx & Engels na segunda tese sobre Feuerbach expressam essa exigência indissolúvel do *mundo conceitualizado* com o *real existente*. Veja-se:

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o ser

históricas distintas do tempo presente, como a luta por democracia no país. Contudo, ainda assim, preservando o respeito científico-político por esses autores, necessita-se um olhar atento às suas análises, pois muito do arcabouço teórico construído, inicialmente, nesse período, perdura ainda nas recepções sobre o debate da relação entre trabalho e educação. Alguns autores ainda conservam-se coerentemente em suas bases de investigação sob referenciais marxistas.

²⁷ Ressalta-se que, ao apontar uma exigência de retomada sobre fins e funções da educação, pretende-se demonstrar o campo teórico para além do crítico-reprodutivista, abordando também a perspectiva onto-metodológica e suas aproximações profundas com a concepção dialética histórico-crítica, na medida em que se propõe uma apreensão sobre o complexo de atividades da educação inserida em uma totalidade, considerando as contradições presentes no contexto de mediação entre homem e natureza e homens e homens. Alguns autores brasileiros vêm desenvolvendo de forma incipiente no Brasil estudos onto-marxistas via Lukács, partindo da leitura de seus escritos iniciais da inacabada *ética* (1966a, 1966b, 1967a, 1967b, 1970, 1972, 2010b, 2012, 2013), construindo pesquisas em diversos objetos, partindo de uma abordagem ontológica com bases na materialidade dialética da processualidade histórico-concreta. Sobre essa temática, conferir alguns artigos e livros de Lessa (1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 2000, 2012), Tonet (1999, 2001, 2005, 2010, 2011, 2012, 2013), Vaisman (1989, 1999), Vaisman & Fortes (2010, 2015), Frederico (1997), Fortes (2001), Chasin (1995), Netto (1983), Bertoldo (2009). Entretanto, ressalta-se que também existem abordagens importantes ao debate histórico-ontológico, partindo diretamente de Marx, em Saviani (1991, 2003, 2005, 2007, 2009, 2010a, 2010b, 2013) e o marxiano-leontieviano/marxiano-saviano por meio de Duarte (2012, 2013).

²⁸ Ressaltam-se aqui as ações inseridas no campo educacional, como práticas dentro de uma totalidade contraditória, mas aprisionadas aos discursos “pragmatistas” de muitos educadores em suas atividades, empobrecendo a possibilidade de ampliação crítico-teórico desse campo, na busca de um contexto emancipacionista de sociabilidade entre os homens. Os discursos propositivos destes pesquisadores findam, tornando-se tão conservadores quanto dos ideólogos burgueses do passado, circundando entre a esfera da política e a esfera do mercado.

humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar, que está isolado da práxis, é uma questão puramente *escolástica*. (MARX & ENGELS, 2007, p. 611, grifo do autor)

Sob essa perspectiva, engendra-se a educação como complexo de atividades da reprodução do modo de produção. Situando-se no *lócus* marxiano, tais relações constituem-se em um todo complexo de momentos contraditórios. Dessa forma, torna-se uma exigência apreender dialeticamente os fenômenos educacionais, considerando-os inseridos em uma totalidade social concreta.

Na apreensão do fenômeno da educação é necessário ter sempre como norteadoras as noções de “movimento, a da contradição e da multidimensão das relações entre escola e sociedade” (PETITAT, 1994, p. 07). Assim, a noção de totalidade contraditória desponta como exigência fundamental à apreensão da totalidade do campo educacional, entendendo o movimento inserido em uma concepção *espiral-dialética*.

Com isso, provoca-se uma tensão fundamental de contraponto, retomando as noções de integralidade humana e a preocupação necessária com a sociabilidade e os fins que a educação têm assumido sob a lógica do capital. Logo, a elucidação do debate trata de uma manifestação importante ao processo de reprodução que, de acordo com Lukács (2013, p. 176), ao tratar da educação como um “complexo de atividades”, indica-a em um campo de possibilidades, capaz de evidenciar as especificidades do “ser social”.

Assim, discorrer acerca da relação entre trabalho e educação no contexto contemporâneo de *hegemonia* capitalista, exige, necessariamente, identificar as nuances dessa processualidade. Entretanto, a investigação não pode se condicionar a expor apenas as formas circunstanciais da relação, até mesmo, devido à existência de exaustivas explanações já desenvolvidas de forma significativa por diversos autores.²⁹

²⁹ Exaustivamente, a temática tem sido tratada por pesquisadores no campo educacional, retratando-a como processo inserido na forma de sociabilidade do capital, preservando o teor crítico, mas resguardado a um planejar estrutural de políticas e programas na dinâmica do capital. Edna Bertoldo (2009, p. 148), afirma que com o acréscimo do corpo teórico “assinalamos alguns avanços verificados neste debate, quais sejam: a apropriação das categorias do marxismo que permitiram a compreensão e a crítica do capitalismo, em decorrência da qual os educadores apontaram os limites do capitalismo. Como resultado, buscaram no socialismo a superação desta ordem social a partir da formulação de propostas como a escola unitária, a formação multilateral etc. Ao mesmo tempo deu-se a ampliação da concepção de educação, com a inversão das categorias educação e trabalho para trabalho e educação.” Contudo, a autora ressalta que, “embora estes avanços tenham sido significativos para área, eles apresentam alguns limites, a saber: a maioria dos estudos detém-se no trabalho abstrato,

3.1 Trabalho e Educação: fundamentos, dissonâncias e consonâncias

Intentando seguir uma coerência expositivo-investigativa, destaca-se o trabalho como centralidade ontológica decisiva à sociabilidade³⁰, em que o ser humano *torna-se* homem como indivíduo e gênero humano³¹ (MARX, 2010c; LUKÁCS, 2010b, 2012, 2013), onde estão “contidas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44, grifo do autor). Dessa maneira, transcorre-se neste item, relocando o problema da educação ao âmbito da esfera do trabalho, indicando o ponto de apreensão da profundidade da crise em sua relação com o capital, expressando-a na significação marxiana enquanto centralidade ontológica fundante do ser social, visando a “correta compreensão de todos os problemas.” (LUKÁCS, 2012, p. 127)

Para Vaisman & Fortes (2015, p. 246), o trabalho surge como um “complexo que prescreve a diferença específica, [como] atividade situada na fronteira do autenticamente humano e das categorias e complexos da esfera da natureza.” Ou seja, como ponto fundante da capacidade de apropriação do mundo e de evolução da sociabilidade entre os homens, um “elo de interseção entre complexos heterogêneos – ser social e natureza”. (VAISMAN & FORTES, 2015, p. 246-247)

Lukács³² (2013, p. 156), aportado em Marx, afirma que o trabalho contém, em cada um de seus momentos, tendências reais que vão além de seu estado inicial

não existindo uma investigação rigorosa da categoria do trabalho no sentido ontológico, e, em decorrência, não é feita uma distinção entre trabalho no sentido ontológico e no sentido abstrato.” (BERTOLDO, 2009, p. 148). E isso tem preservado o deslocamento do problema da esfera do trabalho à esfera política nas investigações em educação, em que se tenta apresentar proposições no contexto do capital, por meio de políticas e programas.

³⁰ Ressalta-se que não se trata de uma questão originária, princípio primordial ou metafísico. Sua relação dá-se concomitantemente com os demais complexos sociais no contexto reprodutivo. Porém, preservando-se enquanto “momento predominante” (MARX, 2011) da sociabilidade, consequentemente, de seus complexos sociais, por dedução ao trato investigativo abordado, o da educação.

³¹ Segundo Marx (2010c, p. 83-84, grifos do autor), o “homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante de coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre”. Newton Duarte, em seu livro *A individualidade para si* (2013), expõe uma análise importante acerca do conceito de gênero humano e demais especificidades do ser, ampliando o debate sobre a formação do indivíduo enquanto ser histórico. Nas palavras do autor, “a relação entre o indivíduo e o gênero sempre se realiza no interior das relações sociais concretas e históricas, nas quais cada ser humano está inserido. A generacidade dos indivíduos não é uma categoria de gênero humano na análise da formação do indivíduo exterior à sua socialidade.” (DUARTE, 2013, p. 111)

³²Lukács (2013), como se pondera na seção anterior, no item 1.1, retoma na *Ontologia do ser social* (2010b, 2012, 2013) o trabalho como material da existência que funda o ser social também como universalidade.

“genético do devir homem do homem”. Logo, demarcando-se o trabalho como categoria ontológica central que se inter-relaciona com os demais complexos sociais, coloca-se a questão de forma precisa ao tentar analisar a natureza e a viabilidade da relação entre trabalho e educação, buscando apreender as nuances nesse contexto.

Fundado nessa perspectiva investigativa, o autor vê-se em condições acertadas de examinar a “totalidade social, na inter-relação daqueles complexos de cujas ações e reações surge **m** e se afirma o trabalho.” (LUKÁCS, 2013, p. 159)

Contudo, ao tratar o trabalho como categoria ontológica central na constituição do ser social, é imprescindível para uma não-ontologização da atividade concreta entendê-lo em seu processo histórico-dialético, onde as complexificações são assumidas na sociedade capitalista³³, sob a égide do trabalho abstrato.

Desse modo, emana-se uma necessária abstração metodológica sobre o concreto, visto que, ao partir do real existente, estabelecem-se movimentos categoriais necessários de *ascenso e retorno ao não mesmo*, como tentativa de apreender a totalidade caótica da realidade e retomá-la como uma representação plena sobre o mundo conceituado e o mundo real existente.

Para Lukács (2010b, 2012, 2013), baseado em Marx (2007, 2010c, 2011), é por meio do trabalho, enquanto sentido onto-fundante, como categoria de aprofundamento do ser social, que o homem vai transformando-se de sua condição animalesco-subsistencial em *ser da sociabilidade*, onde se criam novas necessidades sociais por meio do crescente “afastamento da barreira natural” em que se identifica um salto ontológico, “de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente.”³⁴ (LUKÁCS, 2013, p. 43)

Transformação possibilitada pelo desenvolvimento da consciência humana na realização de seus pores teleológicos³⁵, em que o homem, no aprofundamento da

³³Na seção primeira deste estudo, o tema do trabalho foi desenvolvido em seu duplo aspecto considerado na análise marxista, tanto no sentido ontológico como fundante do ser social quanto na forma assumida na sociabilidade capitalista, como desefetivação do “homem que trabalha”. Conferir também *Manuscrito econômico-filosóficos* (MARX, 2010c).

³⁴ De acordo com Lessa (2012, p. 10-11), “para Lukács existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta”. Tais distinções não tornam essas “esferas ontológicas” como formas separadas, pelo contrário, são “indissoluvelmente articuladas: sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social.” (LESSA, 2007, p. 11)

³⁵Lukács (2013, p. 160) assevera que “o fundamento ontológico objetivo dessas mudanças, com a sua tendência muitas vezes desigual, mas, no todo, progressiva, consiste em que o trabalho posto de modo teleologicamente consciente desde o princípio comporta em si a possibilidade [*dýnamis*] de

socialização, amplia o processo de complexificação em suas relações, gerando necessidades reprodutivas novas e criando, a cada momento da processualidade, novos complexos sociais. Estes constituem a totalidade das atividades do ser social. Pressupondo certo conhecimento ao desenvolverem-se. Ou seja, um aprendizado; ou melhor, uma educação.

Segundo Lukács (2013, p. 163):

[...] esse conhecimento, por sua natureza, vai além do meramente biológico, possuindo caráter social. Os valores que surgem nesse processo, como conhecimento humano, arte da persuasão, destreza, sagacidade etc., ampliam, por seu turno, o círculo dos valores e das valorações – cada vez mais puramente sociais. Se o grupo em questão já se desenvolveu a ponto de dispor de uma espécie de disciplina, essa socialidade adquire um caráter mais ou menos institucional, ou seja, um caráter ainda mais nitidamente social.

Engendrando-se nas *determinações do gênero humano*, discorre-se sobre a educação enquanto *mediação da totalidade social* (LUKÁCS, 2013), compreendida como um complexo de atividades integradas à reprodução, onde os homens criam respostas às necessidades emergidas de ações transformadoras do meio natural. Atividade vital que, certamente, seria impossível a realização sem a função de mediação imbuída na educação, e, provavelmente, nos demais complexos³⁶ como dimensões fundamentais da sociabilidade humana. Para Lukács (2013, p. 176), possivelmente, como já indicado, “a peculiaridade específica do ser social fica ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação”, pois quanto mais se desenvolve, mais as suas objetivações transcendem os espaços ligados estritamente ao trabalho.

Lukács (2013, p.176), com intuito de reafirmar a importância do complexo da educação à constituição do ser social, apresenta uma breve comparação entre ações reativas das espécies de animais superiores e do homem. Demonstrando que as

produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo de trabalho.”

³⁶ Segundo Lima & Jimenez (2011), a investigação dos complexos singulares que compõe as dimensões da sociabilidade não é objetivo central de Lukács na *Ontologia do ser social* (2010b, 2012, 2013). Contudo, no capítulo que desenvolve sua abordagem sobre a reprodução social, expõe ponderações acerca de dois complexos sociais escolhidos aleatoriamente: o da linguagem e do direito, intentando precisar o *lócus* da problemática, abordando-a ontologicamente, demonstrando o grau de heterogeneidade estrutural desses complexos. Para as autoras, “ao examinar dois complexos basicamente opostos entre si, a linguagem e o direito, a intenção do autor consiste em demonstrar como o processo de estruturação dos complexos singulares é diversificado, não apenas pelo caráter desigual do seu desenvolvimento, mas pela especificidade e pelo lugar ocupado nas relações entre os complexos singulares e na totalidade do complexo social.” (LIMA & JIMENEZ, 2011, p. 75)

manifestações dos animais, diante do desafio da sobrevivência, são inseparavelmente determinadas por uma “orientação” instintiva, até mesmo no “auxílio que os adultos dão aos seus filhotes” (LUKÁCS, p. 176), limitadas às determinações biológico-instintivas que correspondem ao mapa genético dos animais.

Dessa forma, evidencia em que se assemelha e distingue o ser social dos demais seres, já que possui também características biológicas, mas não se condiciona às atividades geneticamente, pois age e reage de forma espontânea, ou não, ante as exigências de adaptação e transformação históricas.

Isso pressupõe uma educação, um aprender capaz de orientar diante das complexificações no contexto vivencial. Por meio da capacidade de “ideação prévia”, do “pôr teleológico consciente”, os homens diferenciam-se decisivamente dos demais seres e a educação assume um papel importante nessa relação. Por conseguinte, considera-se que além das objetividades primárias constituídas pelo trabalho, o ser humano projeta-se e realiza-se nas objetivações e ideias da ciência, da filosofia e da arte, construindo um mundo social humano, ou seja, convertendo-se em gênero humano.

Nas palavras de Lukács (2013, p. 176-177, grifo nosso):

[...] o essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem concebida no *sentido mais amplo* possível nunca estará concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no *sentido estrito* preparou.

Como se observa, o complexo da educação insere-se justamente na possibilidade do constante aprender, que propicie os saberes e conteúdos fundamentais à preservação/mudança e ao aprofundamento da sociabilidade. Nenhuma dessas formas expostas – *sentido amplo* e *sentido estrito* – são predeterminadas geneticamente, constroem-se conscientemente e inconscientemente em um processo de “ideação prévia” e nas possibilidades de “alternativas”. (LUKÁCS, 2013)

Pode-se afirmar que, certamente, a concepção lukacsiana oferece proposições a um processo educativo inconcluso ante as exigências postas na objetividade. Haja vista que não se impõe forma ideal, apenas expõe possíveis

manifestações do ser social, como intenções voluntárias e espontâneas na realização de si mesmo a determinações do gênero humano, evidenciando um sentido de incompletude que constantemente almeja a completude ou, talvez, utilizando o termo blochiano, um *ainda-não-ser*, partindo de uma consciência antecipatória fincada na materialidade histórico-dialética, em que o “homem pode e deve ser um criador consciente do seu próprio mundo, um criador de si mesmo”. (SUCHODOLSKY, 1976, p. 24)

Assim, Lukács trata os sentidos atribuídos à educação, como forma de incompletude que almeja a completude nunca efetivada, construída por meio das circunstâncias postas, que, de acordo com as exigências apresentadas no contexto histórico, pode apresentar resultados controversos ao que se espera. Isso já demonstra que entre a educação no sentido “mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica” (LUKÁCS, 2013, p. 177). Ou seja, constrói-se na processualidade histórica por sujeitos concretos, sem um futuro definido, mas em processo, conforme a materialidade dialética das condições históricas sociais.

Como se observa, Lukács oferece um caminho relevante acerca do “afastamento das barreiras naturais”, como processo de aprofundamento da socialidade por meio da ampliação reprodutiva dos complexos sociais, especificamente, ao objeto do estudo, a relação trabalho e educação. Contudo, o distanciamento, indicado por Marx (2010c, 2011, 2013), não significa a eliminação da categoria ontológica proveniente, mas a ampliação do ser social à sociabilidade, na qual vai consolidando as relações entre os demais seres, e, estes, com o meio natural, de maneira historicamente concreta, entornadas por contradições mediadas sob a ótica da totalidade, exigentes de uma apreensão onto-histórico-dialética ante as complexificações postas no mundo objetivo, que criam novas categorias na materialidade das relações do ser social, oriundas do trabalho, considerando-o como centralidade ontológica, logo, como base fundante articulada com a realidade social.

Para Carli (2013, p. 15), “sem a descoberta do caráter humano e humanizador do trabalho, não seria possível para a teoria social de Marx qualquer crítica à desumanização imposta ao operário pelo capital.”

Tal afirmação valida a abordagem do trabalho como “momento predominante” da sociabilidade humana, ressaltando-o como forma que se toma como modelo às relações sociais na dinâmica da reprodução social. Para Lukács

(2013, p. 159), o “trabalho enquanto categoria desdobrada do ser social só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente”, decisivo à constituição de *novas categorias* ao aprofundamento do ser social, e o da educação apresenta-se com tais atributos.

Como destacado acima, essas “novas categorias”, ao se desenvolverem no ser social, possuem uma *autonomia relativa* em relação ao trabalho enquanto “momento predominante” dos novos complexos (LUKÁCS, 2013), pois a condição fundante não significa uma soberania absoluta sobre o fundado e nem a extinção do fundante na qualidade de esfera decisiva.

Ao contrário, quanto mais autônomas estas atividades apresentam-se, mais desenvolvido encontra-se o trabalho na dinâmica produtiva (LUKÁCS, 2013), caracterizando, dessa maneira, certa dependência ontológica com o ponto fundante do ser da sociabilidade. Logo, é condição essencial considerar o trabalho como forma fundamental “para as peculiaridades do ser social e fundante de todas as suas determinações.” (LUKÁCS, 2013, p. 159)

Para Lukács (2013, p. 160),

[...] os atos de trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos. Entretanto, as tendências reprodutivas da vida orgânica, visando à preservação de si e da espécie, constituem reprodução no sentido estrito, específico, isto é, reproduções do processo vital que perfaz o ser biológico de um ser vivo, enquanto, nesse tocante, via de regra, apenas mudanças radicais do meio ambiente produzem alguma transformação radical desses processos, e reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa.

O “trabalho posto teleologicamente consciente” assume certa “possibilidade (*dýnamis*)” de uma produção para além da “reprodução da vida daquele que efetua o trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 160). E,

[...] o fato de que do trabalho necessariamente decorrem a fabricação de ferramentas e a utilização de forças da natureza (fazer fogo, domesticar animais etc.) faz aparecer em certos estágios evolutivos, aqueles pontos nodais, que provocam uma mudança qualitativa na estrutura e na dinâmica de sociedades singulares. (LUKÁCS, 2013, p. 162)

Na “mudança qualitativa”, insere-se de maneira decisiva às relações sociais a divisão do trabalho (LUKÁCS, 2013), forma convertida enquanto fundamento ao sistema capitalista, percorrendo desde as etapas incipientes, nas sociedades primitivas, até as formas mais complexas da produção e reprodução da vida social.

Ao compreender a existência dessa condição de atividade, da mais simples à “mais sofisticada complexidade, necessariamente faz-se com que se origine do trabalho outras determinações decisivas do ser social.” Dentre estas, pode-se considerar, como indicado acima em Lukács (2013, p. 176), a educação como um “complexo de atividades” que possivelmente torne mais evidente “a peculiaridade do ser social”.

Nessa perspectiva, Lukács (2013) concebe a educação como complexo social inserido no processo de reprodução da forma como o ser social produz a sua vida material, situando-a ontologicamente dependente do trabalho, considerando a concepção deste como categoria fundante do ser social em sua centralidade ôntica-concreta, recuperando a ontologia-marxiana em que o trabalho compreende-se também como “atividade vital consciente” dos homens (MARX, 2010c, p. 84), pressupondo uma “essência humana [...] concebida como trabalho, mas como trabalho oposto ao trabalho alienado” (VÁZQUEZ, 2011, p. 406), não realizado efetivamente no “realmente existente”, não obstante, construída historicamente.

Quanto mais se aprofunda a sociabilidade humana, partindo do trabalho como base fundante, irreversivelmente, emergem-se categorias sociais decisivas à dinâmica das relações entre os homens, dimanadas na sua processualidade reprodutiva, como a educação.

Assim, o complexo social da educação – mesmo entendido como um dos processos³⁷ de reprodução do ser social, como já referenciado – preza também por certa autonomia, ainda que compreendida de maneira relativa, pois possui uma relação de dependência às complexificações assumidas pelo trabalho. Mas, ao realizar suas funções específicas³⁸, que se distinguem da relação entre o homem e o meio natural, manifesta traços particulares que se diferenciam do trabalho. Pois, como já exposto, “a educação se configura em uma esfera social que surge com o processo do trabalho, enquanto condição mediadora fundamental para efetivação deste” (MOREIRA & MACENO, 2012, p. 178). Reafirmando sua ineliminabilidade do ser social e sua irredutibilidade ao trabalho, diferenciando-se deste.

³⁷ É importante salientar os demais complexos abordados por Lukács: a linguagem e o direito, por exemplo.

³⁸ A educação surge da exigência dos homens aprenderem os saberes e conteúdos, involuntariamente ou intencionalmente, para a adaptação e transformação do meio natural e valorização da dinâmica das relações sociais entre homens.

Saviani em *Pedagogia histórico-crítica* (1991) e em *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* (2007) oferece também uma perspicaz análise sobre a relação entre trabalho e educação, buscando apreender *a natureza e a especificidade da educação e a apreensão da essência da educação por meio do processo histórico do trabalho*.

O autor expõe o processo educativo como fenômeno específico dos seres humanos e, só essa obviedade, inevitavelmente induz a compreender a natureza da educação passando pela “compreensão da natureza humana”, associada diretamente ao trabalho. Assevera a educação enquanto fenômeno exclusivo dos homens, ponderando-a “como uma exigência *do e para* o processo de trabalho, bem *como é, ela própria, um processo de trabalho*.”³⁹ (SAVIANI, 1991, p. 19, grifo nosso)

Saviani (1991, 2007) desenvolve suas análises diferenciando os homens dos demais animais, ressaltando sobre a forma como esses organizam a produção de sua existência, considerando que, enquanto os animais buscam adaptar-se guiados por instintos, os homens ultrapassam a necessidade de adaptação genético-instintiva, transformando o meio natural com sua atividade consciente.

Assim, o trabalho surge como uma ação adequada a finalidades e, portanto, uma ação intencional. Essa é a regra da sobrevivência humana, criar um “mundo da cultura”.

Segundo o autor:

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar a natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma

³⁹ Justificando a sua análise, Saviani (1991) desenvolve a concepção de trabalho material e não-material, pertencente em Marx, para afirmar a sua consideração do ato educativo como trabalho. Veja-se: “o processo da produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de ‘trabalho não-material’. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material.” (SAVIANI, 1991, p. 20)

ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 1991, p. 19)

Com tais recepções marxianas, Saviani (2007) parece desenvolver uma abordagem aproximada⁴⁰ que se integra à investigação ontológica proposta a partir da retomada marxiana-lukacsiana, demonstrando o problema inserido no exame dos “fundamentos ontológicos-históricos”, ressaltando o sentido de separação entre trabalho e educação contextualizado historicamente em um “tortuoso e difícil processo de questionamento da separação e restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação.” (SAVIANI, 2007, p. 152)

Como também em Marx, não se tem em Saviani nenhum tratamento autônomo de problemas ontológicos, na verdade o autor não se preocupa em delimitar o problema especificamente. Mas, ao afirmar o debate sobre a natureza e a especificidade na educação, à medida que se aprofunda nas tentativas de superações dialéticas por meio das ações dos sujeitos na realidade histórica, certamente, aproxima-se de Lukács acerca da necessidade de compreender o essencial, sob um campo concreto-dialético, partindo de uma concepção onto-marxiana.

Para Newton Duarte (2012, p. 40), os estudos de Saviani oferecem elementos importantes a uma ontologia da educação, construída sobre bases de um materialismo histórico e dialético, em que a “essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico e, portanto, algo que só pode ser devidamente compreendida a partir de uma perspectiva histórica.” O autor também demarca outro momento nas reflexões de Saviani que, de acordo com ele, remete também uma ontologia da educação.

Contudo, ressalta-se que o aspecto em questão é o significado de trabalho educativo apresentado por Saviani, que se refere a uma produção intencional no indivíduo singular, em que a humanidade é construída histórica e socialmente. Desse modo, afirma-se a necessidade de decodificação de saberes para o *tornar-se homem* e a apreensão de maneiras mais eficazes de alcance dessa necessidade.

De acordo com Duarte (2012, p. 47), essa tentativa é a “busca de superação do dualismo entre ontologia e historicidade”. Justifica na mesma página:

⁴⁰ Ressalta-se que as recepções marxianas acerca da relação trabalho e educação abrangem concepções distintas entre autores que investigam essa linha de pesquisa. Conferir Lessa (2007), Lazarini (2010), Tonet (2010), Tumolo (2005), discordantes de abordagens pontuais nos trabalhos de Saviani.

Isto porque vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige análises das formas históricas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos.

Saviani (1991, 2007) esforça-se nas suas análises em superar a dualidade entre essência e historicidade, partindo de uma compreensão acerca da educação como onto-histórica dialética, onde se origina o sentido fundante “dinâmico” da práxis educativa, entre contradições e mudanças. O autor também se aprofunda em uma visão histórica institucionalizada da educação, indicando inclusive o trato ontológico do trabalho educativo sobre o contexto de formação, do qual provém o sentido de separação entre trabalho e educação.⁴¹

Para Saviani, antes da institucionalização educacional de separação, existia uma integralidade entre a produção da vida material e o aprender, em que a ação do homem na transformação da natureza conflui perfeitamente com o ato educativo, inseparável, insolúvel, como uma relação de natureza *una* (SAVIANI, 1991a), que se modifica ao longo do processo histórico, coincidindo a formação do ser social com a produção da existência. Veja-se:

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, *a produção do homem é, ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo.* (SAVIANI, 2007, p. 154, grifo nosso)

Logo, aponta-se a partir das reflexões de Saviani a existência de uma relação de *identidade* nas manifestações primordiais do tornar-se homem, entre trabalho e educação, em que o aprender é inseparável do ato de produção da vida material, considerando que o homem, ao atuar sobre as transformações do meio natural, pressupõe uma educação inerente a esse processo, onde se aprende a “produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”, relacionando-se com o meio natural e outros homens, estabelecendo os valores da preservação às novas gerações por meio de um agir educativo inseparável ao processo do trabalho. Assim, “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja

⁴¹ Saviani (1991, 2007) desenvolve de forma mais ampliada acerca da formação escolar como um processo historicamente construído com o surgimento da divisão social do trabalho, já em suas primeiras manifestações no modo de produção escravista, fazendo emergir o desprezo pelas atividades práticas e a supervalorização dos saberes abstratos, e sob esse contexto surge a escola aos que usufruíam da possibilidade do ócio.

validade é estabelecida pela experiência, e que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.” (SAVIANI, 2007, p. 154)

Saviani (2007) também ressalta que esse caráter de indissolubilidade entre trabalho e educação coincide com o contexto histórico das comunidades primitivas, onde “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e, nesse processo educavam-se as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154), e a educação ocorria em um sentido de integralidade na totalidade vivencial, inseparável do desafio subsistencial do homem.

Nesse sentido, Ánibal Ponce (1992, p. 19) afirma que,

[...] nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos.

Contudo, o sentido de unidade entre trabalho e educação, dominante nas comunidades primitivas, rompe com o aperfeiçoamento técnico e o desenvolvimento produtivo na divisão do trabalho, por meio da qual se consolida a apropriação privada da terra, “o principal meio de produção”, responsável pela “divisão dos homens em classes [...] a classe dos proprietários e dos não-proprietários.” (SAVIANI, 2007, p. 155)

Configuração que acarreta mudanças substanciais à sociabilidade humana, tendo em vista que o trabalho é entendido como centralidade ontológica fundante do ser social e da dinâmica de seus complexos sociais em seus processos de reprodução. Deveras,

[...] como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar, já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece [...] no entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar [...] o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Tais modificações estruturais na sociabilidade dos homens, na dinâmica da produção material da vida, que se rompe com a integralidade vivencial, inevitavelmente, provocam substanciais mudanças também no complexo da

educação. A cisão dos homens em possuidores e não-possuidores recai sobre o sentido de indissolubilidade com a educação, presente nas comunidades primitivas em seu ato produtivo. O sentido de um *aprender-vivendo* integralmente, em seu significado uno entre trabalho-educação, fragmenta-se em trabalho e educação, condicionados à divisão social dominante intensificando as diferenças entre classes no contexto social.

Então, surge uma relação de não-identidade, onde o trabalho enquanto desefetivação do homem que trabalha apresenta-se como elemento distinto da educação, como forma separada e estranha a esse processo.

A ideia de integralidade, presente em contexto histórico anterior, de unidade inquebrantável entre trabalho e educação, na qual Saviani (1991, 2007) reconhece uma relação de identidade, é subsumida pela forma estranhada e abstrata de uma educação *para* o trabalho, inserida em um contexto formativo desigual, edificado em bases na divisão dos homens em classes, estabelecendo uma educação diferenciada aos possíveis dirigentes, uma pertencente a estes e outra às classes populares de não-proprietários. Tal diferenciação retrata a relação da educação com a reprodução dos meios de produção e, sobretudo, com a reprodução das relações de produção.

Para Tonet (2012), Saviani tem uma contribuição importante ao debate ontológico na relação trabalho e educação, ao afirmar que o diferencial específico da educação estaria na sua intencionalidade, na constituição do “indivíduo enquanto gênero humano”. Ressalta-se que o autor tem discordâncias⁴² no que concerne a alguns pontos tratados por Saviani acerca da perspectiva ontológica, entretanto, assevera que, independente de dissonâncias teóricas presentes sobre o trato de alguns elementos da ontologia por Saviani, *é reconhecido o seu mérito em “fixar com*

⁴² De acordo com Lazarini (2010, p. 34), “Saviani comete erros decisivos em relação a sua principal referência teórica, e esses erros comprometem pela raiz as suas principais teses acerca da relação entre capital e educação formal. Como decorrência desses equívocos, suas principais proposições educacionais, em regra, apresentam incongruências e, no limite, entram em contradição com o projeto histórico socialista que o autor pretende defender”. Lessa em seu livro *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo* (2007) tece veementemente críticas teóricas à obra de Saviani, respeitante a prováveis equívocos em relação à seu referencial teórico: Marx. Uma das questões está na problemática da identidade e não-identidade entre trabalho e educação apontada pelo pedagogo marxista. Veja-se: “esta relação pela qual uma categoria funda a outra é substituída pela relação de identidade [...] com isso, a tese da relação fundante/fundado do trabalho para o mundo dos homens [...] se não desaparece, pelo menos perde muito de sua força [...] é abandonada [em Saviani] em favor da identificação entre trabalho e educação.” (LESSA, 2007, p. 107-108)

precisão a mediação que a educação representa na construção do indivíduo como ser social.” (TONET, 2012, p. 137, grifo nosso)

Lazarani (2010), em sua tese de doutorado, *A relação entre capital e educação escolar na obra de Demerval Saviani: apontamentos críticos*, ressalta contradições presentes na obra de Saviani, no que concerne à relação trabalho e educação. Uma especificamente, abordada acima, sobre a questão da “identidade entre fundante/fundado.” (LESSA, 2007, p. 105)

De acordo com Lazarini (2010), Saviani se equivoca ao tratar as ações teleológicas nas ações entre homens/natureza e homens/homens. Para fundamentar sua posição, o autor sustenta-se nas análises lukacsianas acerca das posições teleológicas secundárias e primárias apresentadas na *Ontologia do ser social*, especificamente nos capítulos do *Trabalho e A reprodução*.

Nas palavras de Lazarini (2010, p. 422-424):

Identificar ontologicamente trabalho e educação, como faz Saviani, implica, necessariamente, tratar equivocadamente em termos isonômicos a ação teleológica dos homens sobre a natureza (ação teleológica primária) e dos homens sobre os homens (ação teleológica secundária). A respeito dessa questão e do equívoco de Saviani em relação a ela, vale retomar a reflexão minuciosa desenvolvida por Lukács na sua *Ontologia do ser social*.

Lazarini (2010) fundamenta-se na *Ontologia do ser social* como justificativa de sua posição de contraponto à concepção da identidade entre trabalho e educação em Saviani. Visto que Lukács (2010b, 2012, 2013), ao retomar a concepção onto-marxiana a respeito da apreensão da realidade, exaustivamente, tece uma exposição densa sobre tais posições teleológicas, especificando-as como primárias e secundárias. Entretanto, o trato que tece Lukács sobre a ontologia aporta-se inserido em uma concepção onto-dialética da história. Sendo assim, abre-se espaço ao campo das contradições do tempo histórico.

Saviani (2013) defende-se das críticas de Lazarini (2010), sobre a questão da identidade entre trabalho e educação, fundamentando-se em Marx⁴³ ao tratar da

⁴³ Saviani (2013), ao defender-se das críticas de Lessa (2007) e Lazarini (2010), que questionam o sentido de identidade abordado no trato da relação entre trabalho e educação, considerando as análises savianiana como um equívoco a questão ontológica marxiana. De acordo com o autor, “é assim porque [ambos estão] manejando o princípio de identidade, próprio da lógica formal, e não o princípio de contradição que rege a lógica dialética”. Dessa maneira, “Marx não poderia dizer que o consumo é também produção. Com efeito, se a produção é a base, o fundamento do consumo, como o fundado pode se identificar com o fundante? Acontece que Marx está operando dialeticamente com as categorias de contradição e de ação recíproca. Por isso ele pode dizer que a produção é consumo e vice-versa, o que implica que a produção determina o consumo e o consumo determina a produção. Foi com base nessa mesma lógica que analisei a relação entre trabalho e educação” (SAVIANI, 2013,

dialética com as categorias da contradição e da ação recíproca. De acordo com o autor, a ótica de onde partem as afirmações de existirem equívocos em suas análises tem seu *locus* na concepção da lógica formal e não da lógica dialética, na qual desenvolve suas reflexões⁴⁴, não negando a “lógica formal por exclusão, mas a superando por incorporação. Dessa maneira, a lógica formal, embora válida, é claramente insuficiente.” (SAVIANI, 2013, p. 190)

Gadotti (1995), ao tratar a perspectiva de uma educação dialética partindo de uma matriz marxiana, afirma que é essencial compreendê-la por meio de quatro pressupostos essenciais: o “princípio da totalidade [...] princípio do movimento [...] princípio da mudança qualitativa [e] o princípio da contradição” (GADOTTI, 1995, pp. 101-103). O autor compartilha da ideia de que existe uma relação recíproca entre objetos e fenômenos, na qual “tudo se transforma”, onde há uma “lei do movimento universal”, que ocorre de forma espiral em um *ascenso retorno ao não mesmo*, concebido, contraditoriamente, entre a busca de unidade e o conflito dos contrários, considerando, dessa maneira, tal qual Saviani aponta, a contradição como “a essência ou a lei fundamental da dialética”. (GADOTTI, 1995, p. 105)

Desponta-se como evidente que, independente da forma de educar, seja a espontânea ou a intencional, na sociedade capitalista ou comunal, o complexo de atividades da educação é inerentemente e autonomamente contraditório. Independe do campo educacional de análise e, ao partir de uma ótica de investigação e exposição marxiana, deve-se sempre se ater à realidade sob o sentido de *superação dialética*. Visto que se tratam de processos que assumem diversas funções sociais

p. 195). Nas palavras do próprio Marx (2011, p. 45, grifo do autor), “a produção é também imediatamente consumo. Duplo consumo, subjetivo e objetivo: o indivíduo que desenvolve suas capacidades ao produzir também as despende, consome-se no ato da produção, exatamente como a procriação natural é um consumo de forças vitais. Em segundo lugar: consumo dos meios de produção que são usados e desgastados e, em parte (como, por exemplo, na combustão), transformados novamente nos elementos gerais. Assim como o consumo da matéria-prima, que não permanece com sua forma [*Gestalt*] e constituição naturais, sendo, ao contrário, consumida. Por isso, o próprio ato de produção é, em todos os seus momentos, também ato de consumo. Mas isso concedem os economistas. Chamam de consumo produtivo a produção enquanto imediatamente idêntica ao consumo, e o consumo enquanto imediatamente coincidente com a produção. Essa identidade de produção e consumo vem a ser a mesma coisa que a proposição de Spinoza: *determinatio est negatio*.” E mais adiante, reforçando tal concepção: “logo, a produção é imediatamente consumo e o consumo é imediatamente produção. Cada um imediatamente um movimento mediador entre ambos. A produção medeia o consumo, cujo material cria, consumo sem o qual lhe faltaria o objeto. Mas o consumo também medeia a produção ao criar para os produtos o sujeito para o qual são os produtos.” (MARX, 2011, p. 46)

⁴⁴ É importante ressaltar que Saviani (2013) escreve um artigo de defesa às críticas de Lazarini, Tonet, Tumolo e Lessa. Conferir o texto: *Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético*.

no quadro de reprodutibilidade, seja uma função de conservação ou uma função de mudança, mesmo compreendendo-o enquanto “fundado”.

Então, algo certamente é indubitável para a processualidade social: é (in)dispensável e (im)pensável concebê-la sem o complexo da educação, uma vez que, seja em uma sociedade capitalista, pós-capitalista ou comunista, sempre será uma exigência, implícita e explícita, aprender desde os conhecimentos mais básicos aos mais complexos para a preservação ou superação do tipo de sociedade vigente. E isso diz respeito diretamente ao caráter mediador fundamental entre a produção e reprodução da sociabilidade.

Logo, talvez, seja mais apropriado asseverar acerca da existência de uma dependência recíproca entre trabalho e educação, porque, ao afirmar-se por meio do processo de reprodução social, o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, e, conseqüentemente, de suas determinações específicas, por meio dos complexos sociais, pressupõe a constituição de saberes necessários à dinâmica das relações sociais, tanto sob o sentido de preservação e conservação quanto de mudança e superação.

Tal condição parece, então, oferecer indícios a uma relação de identificação e não-identificação, por meio do princípio da contradição determinante na concepção dialética marxiana, no qual, onto-historicamente, aponta um caráter de (in)dissolubilidade e (in)separabilidade entre *trabalho-educação* e a negação fragmentada do *trabalho e educação* no contexto de desefetivação do homem na sociedade capitalista.

Essa perspectiva marxista-saviani⁴⁵ não parece distanciar-se da concepção marxista-lukacsiana, mesmo nas ponderações de Lukács (2010a, 2012, 2013) em diferenciar as teleologias primárias e secundárias. Tendo em vista que Saviani não nega o caráter fundante do trabalho em relação ao complexo da educação e, sim, coincide as formas teleológicas de ação sobre a realidade, preservando as diferenças, apontando um caráter de indissolubilidade entre ambos.

Quando Saviani considera o ato educativo como um trabalho não aparenta querer apenas estabelecê-lo enquanto teleologia primária, mas demonstrar também como uma atividade que produz algo, e, no caso da educação, valores e significados

⁴⁵ Aborda-se o termo marxista-saviani devido à originalidade de Saviani ao introduzir, para o plano teórico da educação, elementos de bases marxianos na construção de sua Pedagogia histórico-crítica.

decisivos à produção da vida material. Dessa forma, com uma autonomia relativa ao trabalho como complexo social importante na constituição do ser social.

Sobre tais complexos sociais, como já mencionado, Lukács (2013) aborda-os como teleologias secundárias provocadas mediante as necessidades do ser social em seu aprofundamento da sociabilidade. Todos possuem uma relação fundada no trabalho como centralidade ontológica, entretanto, cada um detém certa peculiaridade específica na totalidade social, constituindo-se, dessa forma – mesmo como dependente do fundante –, autonomamente ante a produção da vida material.

Isso parece reforçar mais proximidades do que distanciamentos à concepção de Saviani (1991, 2007), pois o autor, mesmo compreendendo a imprescindibilidade do trabalho como fundante, não reduz a ele a educação enquanto fundada.

O caráter de não-redutibilidade ao trabalho presente nos “complexos singulares”, certamente, pode-se atribuir ao da educação quando se entende a sua gênese ligada ao ser social. Isso indica também um sentido de ineliminabilidade deste complexo do ser social, tendo em vista que, mesmo tendo uma dependência ontológica ao trabalho, preza por uma autonomia relativa, pois possui a sua existência juntamente com essa esfera, na medida em que se necessita aprender a realização de atividades teleologicamente orientadas na produção e reprodução social.

Ainda sobre tais complexos, Moreira & Maceno (2012) expõem que entendendo as suas características fundamentais, certamente, contribuirá para a compreensão da natureza e função social do complexo da educação e seu caráter de ineliminabilidade. Afirmando algumas das dimensões da “socialidade como inelimináveis e originadas no próprio processo de constituição do ser social; como é o caso da educação, da fala e da gênese da ciência, por exemplo”. Enquanto outros, como direito, as classes sociais, alienação, por exemplo, originaram-se do “desenvolvimento da divisão social do trabalho já constituída. Portanto, nem sempre existiram, e por isso mesmo podem deixar de existir.” (MOREIRA & MACENO, 2012, p. 178)

Tal percepção ressalta o sentido autônomo do complexo social da educação, que embora “fundado” pode determinar o “fundante”, visto que é um processo originado das necessidades de socialização do ser social, portanto, partindo de esfera semelhante a do trabalho. Esse processo, certamente, ocorre por meio de

uma superação dialética, considerando a necessidade de apreensão onto e trans-histórica da realidade.

Em *Educação e Ontologia Marxiana*, Ivo Tonet (2011, p. 139) afirma que na processualidade histórica o complexo social da educação possui uma relação de “dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca” com o trabalho como instante predominante de toda a sociabilidade, a partir do qual se originam os demais complexos, “cada um com uma natureza e uma função próprias na reprodução do ser social.” (TONET, 2011, p. 139)

A educação, por sua vez, possui essa “dependência ontológica” com o trabalho e, por outro lado, insere-se como forma decisiva à reprodução que, por possuir uma “autonomia relativa” na realização de sua atividade reprodutiva, influencia reciprocamente nas determinações do processo produtivo, pois a ideia de “momento predominante” marxiano-lukacsiano não se resume a uma essência metafísica para além do mundo fenomênico. Ao contrário, possui uma relação de “determinação recíproca”, compreendida metodologicamente em uma concepção onto-histórica da realidade, na qual a essência possui uma inter-relação com o mundo objetivo.

Assim, ao tratar a processualidade onto-histórica, como vem sendo asseverado, não se pode remeter apenas ao campo categorial. Necessariamente, exige-se a delimitação do debate, fincando-o em uma práxis da sociabilidade, na qual a dinâmica das relações definem-se de maneira prática.

Uma questão também importante na busca em apreender a natureza e a especificidade da educação, partindo de seus momentos de identidade e não-identidade em relação ao modo de produção da existência, engendra-se no contexto da luta de classes, presentes na sociabilidade capitalista.

Como bem afirma Lukács (2013, p. 177):

[...] se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para educação é um produto do desenvolvimento industrial.

Ressalta-se que a citação de Lukács não é uma defesa dos princípios da escola burguesa, mas a demonstração da incontrollabilidade da condição do

processo de educação posto sobre possibilidades “alternativas”, em um jogo de tensões e contradições presentes na luta de classes delineadas historicamente.

Tal assertiva também reforça a tese de Aníbal Ponce, em *Educação e Luta de Classes* (1992), que apresenta um excuro histórico acerca do processo educacional, por meio de sucintos, porém profundamente elucidantes, recortes de variados povos em tempo e espaço diferentes, mas universalmente ligados à necessidade de educar espontaneamente ou não.

Ponce (1992) expõe, também, a educação em sentido institucional, como caracteristicamente definida pelas classes dominantes, passando por um momento de incipiente universalização com o aparecimento da sociedade dividida em classes: inicialmente negada às classes populares, mas com as transformações do trabalho e a necessidade de orientação à nova complexidade assumida no contexto histórico. Expande-se a oferta e o acesso à formação das classes desfavorecidas economicamente, oferecendo, dessa maneira, uma nova alternativa, mesmo entendendo essa educação sob os desígnios de adequação. Contudo, tais mudanças não ocorrem naturalmente e, raramente, de forma suave e pacífica. Segundo Pereira (1992, p. 11), “[...] as classes desfavorecidas tiveram que lutar e frequentemente de modo violento [...] pelos seus direitos”.

Nessas condições, ao apreender historicamente o contexto de desenvolvimento educacional, é imprescindível considerá-lo inserido em um processo de lutas de classes presente nas relações sociais. Com isso, busca-se um entendimento ôntico-concreto sobre a dinâmica da história, um ponto de convergência não-metafísico na totalidade e suas contradições, pois a educação, como um dos complexos da prática social, é também contraditória, em que o conhecimento, o saber são intenção e produção. Como intencionalidade, dissemina ideias que interessam a determinadas hegemonias e a interesses contraditórios; como produção, transforma-se em força produtiva a serviço do capital.

Marx e Engels (2010, p. 40) já assinalavam tal questão no *Manifesto do Partido Comunista*, ao afirmarem que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é história das lutas de classes”. Para eles:

[...] Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre por uma transformação

revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (MARX & ENGELS, 2010, p. 40)

Assim, considerar a análise inserida na esfera da educação, como forma de reprodução social, entendida em um contexto de luta de classes, exige apreender os liames envoltos ao campo de investigação, onde os processos ideológicos assumem papel importante na constituição hegemônica dos interesses de classe, estabelecendo a dinâmica da organização da cultura, consolidando valores às relações sociais que assumem um caráter de aparente-naturalização.

3.2 Um fundo marxiano à educação marxista

Como referido nas abordagens iniciais deste capítulo, o trabalho – categoria ontológica de centralidade – é o fundante do ser social na concepção marxiana-lukacsiana, que se articula ao complexo das atividades próprias da esfera da reprodução, e, inevitavelmente, concatena-se com o complexo da educação, que possui uma relação de “dependência ontológica, determinação recíproca e autonomia relativa com o trabalho”.

Partindo dessa compreensão, um arcabouço teórico acerca de uma proposta educacional sob o *lócus* marxiano exige apreendê-la inserida em uma *possibilidade educativa do trabalho*, pois a dinâmica da produção da vida material humana evidencia-se como espelho das relações sociais e seus complexos. E tal intento exige um aprender. Por isso, Lukács (2013) ressalta que o complexo da educação apresenta-se como um dos que melhor evidencia as “peculiaridades do ser social.”⁴⁶

Uma possibilidade educativa do trabalho, sob um *lócus* onto-marxiano de maneira efetiva, não se reduz às formas fenomênicas no processo sociometabólico do capital, mas trata de um campo de confronto elucidativo do que seja essencial na processualidade histórica, de possibilidade vindoura, partindo das intensificações contraditórias presentes na sociabilidade concreta.

Assim, sob essa orientação, trata-se de uma *sociedade do futuro* fincada no tempo presente de lutas, com a conflagração de uma “fase superior comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual” (MARX, 2012,

⁴⁶Ressalta-se que a educação não é o objeto investigativo em Marx, mas se entende partindo de seus fundamentos que há um legado importante à orientação de estudos sobre uma possibilidade educacional marxista.

p. 31), construída na concretude, considerando o movimento do real, as lutas de classes inerentes ao processo histórico, emergidas em suas contradições, em que “cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas”. (MARX, 2012, p. 20)

Movimentando-se em uma base concreto-real de necessária transformação, compreendida como totalidade caótica, abstraindo conceitos decisivos à apreensão da realidade, construídos em uma totalidade explicativa, por meio de uma tentativa de síntese entre o concreto e abstrato, onde se desenvolvem categorias das determinações, ascendendo a uma totalidade concreta histórica como expressão da realidade conhecida, traduzindo cientificamente a dialética entre pensamento e realidade no real existente, até construir uma representação plena sobre o real concreto

Lembrando que é um movimento de contínua apreensão, tendo em vista que a processualidade histórica não tem fim, está sempre em curso. Como indicado: “espiral-dialético”.

É importante considerar que a concepção marxiana, ao abordar a questão, situa-a em um processo histórico de transformação, passando por diversas complexificações sob nuances profundas às relações sociais, por meio dos conflitos de classes existentes, almejando sempre a possibilidade concreta de uma sociedade emancipada, tendo como ponto de partida as contradições da sociabilidade capitalista, da qual necessita uma ruptura integral na constituição da *nova sociedade*.

De acordo com Dangeville (1978, p. 03, grifos do autor):

Marx nunca opõe qualquer concepção ‘positiva’ às soluções burguesas, porque o comunismo é abolição das relações burguesas, ou seja negação, depois síntese nova. Não admite portanto a idealista educação que vem de *ex-ducere*, conduzir fora de, promover, abstraindo e autonomizando. Fala de libertação do homem na base de um mundo material, completamente revolucionado para socializar e desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa ‘privada’, mas um homem social – se o comunismo tem um sentido.

Para Marx (2012, p. 29, grifo nosso):

O objeto aqui é uma sociedade comunista, não como ela se desenvolveu a partir de suas próprias bases, mas, ao contrário, como ela acaba de sair da sociedade capitalista, portanto, *trazendo de nascença marcas econômicas, morais e espirituais herdadas da velha sociedade cuja ela saiu*.

Vestígios inevitáveis, pois, ao apreender a realidade, o conhecimento torna-se irreversível. Assim, a possibilidade de mudança ocorre por meio de uma superação dialética das condições historicamente postas, exigentes de entendimento. Logo, pressupõe-se um educar. Mas não de forma idealista, abstrata, mas imbuída no âmbito de uma transformação histórico-concreta, articulando-se dinamicamente entre os complexos sociais.

Dessa forma, a perspectiva marxiana compreende a superação da sociedade capitalista, partindo de suas próprias contradições⁴⁷ reais no campo do concreto, das quais emergem os contrapontos caminhantes à sociedade comunista. Marx (2009) afirma que é na moderna sociedade burguesa que se aprofundam os antagonismos do processo produtivo. Logo, tornam-se questões importantes na luta por uma *sociedade do futuro em processo*⁴⁸.

Compreendendo assim que “a combinação do trabalho produtivo com a instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 2012, p. 48). Portanto, o trabalho é a forma chave da sociabilidade.

Marx (2012) entende que a dinâmica do trabalho, o avanço das contradições produtivas na “moderna sociedade burguesa” surgem como formas revolucionárias diante da “aristocracia feudal e das classes médias [*Mittelständen*], que desejam conservar todas as posições sociais criadas por modos de produção ultrapassados”. E “o proletariado é revolucionário diante da burguesia, porque, sendo ele mesmo fruto do solo da grande indústria, busca eliminar da produção seu caráter capitalista, o qual a burguesia procura perpetuar.” (MARX, 2012, p. 34, grifos do autor)

Na concepção de *sociedade do futuro* marxiana, a relação entre trabalho e educação encontra-se em um campo de desejo de plenitude das realizações às necessidades humanas, em que os homens se reconhecem como *sujeitos do trabalho efetivador*, onde necessariamente sua possibilidade de integralidade vivencial transcorrer-se-á em uma esfera emancipada de qualquer forma de exploração, livre do trabalho assalariado, da propriedade privada, do estranhamento.

⁴⁷ Porém, diferentemente da gênese da sociedade capitalista, que surge como um processo aparentemente natural (visto que, a revolução burguesa partiu das contradições do antigo regime), a luta por uma sociedade comunista necessita dos homens enquanto sujeitos históricos capazes de reconhecer as contradições e transformar a realidade partindo de suas recepções.

⁴⁸ Ressalta-se que a sociedade do futuro na concepção marxiana, apesar de seu sentido também idealista, não se condiciona ao campo do ideal, mas a efetivação das lutas concretas em seus desejos emancipacionistas em que pressupõe uma unidade entre o mundo conceitual e o realmente existente.

Todavia, alcançar tal patamar de sociedade exige transformar por completo o modo de produção. Isso pressupõe fundamentalmente também uma educação.

Por isso, a importância de compreender uma condição educativa presente no trabalho, na medida em que os homens necessitam aprender as condições fundamentais da produção de sua existência, atuando através da consciência no processo de transformação do meio natural e de si mesmo.

Não obstante, o sentido educativo do trabalho, ressalta-se mais uma vez que, tratando-se de uma proposta marxiana, sua possibilidade emancipacionista remete-se a uma sociedade plenamente liberta dos condicionantes da sociedade capitalista. Então, o *trabalho efetivador do homem* presentifica-se também em uma possibilidade educativa consciente e crítica acerca da realidade.

Não há em Marx, muitas referências direcionadas à educação⁴⁹, entretanto, ao se aportar na concepção lukacsiana (2013) como *complexo social fundado*, inserido em uma processualidade reprodutiva, possibilita-se a construção de nexos inerentes ao trabalho, em que, necessariamente, deve-se ponderar em um sentido dialético. Como afirma Netto (2015, p. 09), no ensaio *Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx*, “o recurso à fonte marxiana [...] é a única garantia, sem desconsiderar a relevância de inúmeros aportes oferecidos pela subsequente tradição marxista” de que poderão ser preservados os traços fundamentais da obra como “base teórica e suporte heurístico de pesquisa.”

Ressalta-se mais uma vez que a educação não se consolida em Marx como problemática chave de suas análises. Isso não impossibilita a apreensão dos aspectos contributivos de seu pensamento às concepções educacionais.

Conforme Sousa Junior (2010, p.19, grifo nosso):

[...] torna-se possível identificar uma perspectiva marxiana de educação, assim como perceber nela uma constituição baseada em dois aspectos distintos: um deles corresponde às referências explícitas feitas pelo o autor [Marx] ao tema da educação que, embora não apareçam tão fartamente no

⁴⁹Manacorda (2010, p. 39) defende uma possibilidade de construir uma dimensão pedagógica por meio do pensamento marxiano. De acordo com o autor, uma “pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx – e nos de Engels, que são absolutamente inseparáveis – revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos, que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário. Isso ocorre precisamente por ocasião da redação de três programas políticos: a. Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848; b. Para a I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866 e c. Para o Primeiro partido Operário Unitário, na Alemanha em 1875”.

conjunto da sua obra, se manifestam através de indicações relevantes, como proposta de união trabalho e ensino ou a deformação politécnica, ou na discussão sobre a educação pública etc.; o outro aspecto, de natureza distinta do anterior, posto que não se trata de referências explícitas, corresponde ao caráter pedagógico surpreendentemente acentuado, que se apresenta como uma qualidade, por sua vez, tão inerente às formulações marxianas que se mostra como verdadeira propriedade intrínseca delas, como se evidencia, por exemplo, em conceitos e categorias como práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação, construção do homem novo, enfim. Nesse sentido, pode-se mesmo afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história, a transformação social etc. formam uma rica perspectiva pedagógica.

Mas, ao apreender uma “perspectiva marxiana de educação”, não se pode remetê-la a um processo emancipacionista das condições sociais de exploração determinantes no capital ou como efetivadora do sujeito na compreensão do mundo, pois, conforme destacado, esse processo ocorre em um campo de tensões entre os interesses divergentes de classes, e quando é retomado sob o âmbito da formalidade, ou como diz Lukács (2013), estrito, representa os intentos dos grupos dominantes das demandas políticas.

Alguns autores, como já referenciado, têm se esforçado em construir uma perspectiva de educação marxiana/marxista, entretanto, diversos têm caído nas armadilhas ao estilo “lassaleano”⁵⁰, buscando saídas em uma esfera reformista de políticas educacionais.

Saídas, entendidas no presente estudo, como caminhos opostos ao sentido marxiano de *efetivação do homem novo*, inseridas em um campo de impossibilidades emancipacionistas sob a voragem do capital por meio da realização do trabalho abstrato.

Visto que, a concepção de mudança marxiana propõe a transformação radical da sociedade, em toda a sua estrutura, para assim contruir uma sociabilidade livre, emancipada. Claro, não como um processo retilíneo e pacífico, mas como incertezas em curso do resultado de suas lutas, dialetizando com o mundo e os sujeitos, compreendendo a dinâmica dessas relações.

Um sentido educativo do *trabalho, constituído por meio de políticas inseridas na sociedade capitalista, opõe-se radicalmente ao significado dessa premissa em*

⁵⁰ Com esse termo, Marx, no *Programa de Gotha* (2012), onde se discute uma proposta de ação, refere-se aos seguidores de Lassale, na defesa de um programa socialista promovido em união com o Estado, por meio de ações governistas responsáveis pela reforma que propiciaria gradualmente o socialismo. Remetendo ao nosso tempo histórico presente, traduz-se na atribuição ao Estado a oferecer as condições plenas de efetivação social.

seu locus marxiano. Dado que apenas validam e asseveram a desefetivação do sujeito, formando para a vórtice da produtividade capitalista.

Dessa forma, quanto mais se afirma tal modo de produção das condições de existência social, mais se nega a vida, mais estranha torna-se a dinâmica do real que se impõe ao *precariado sujeito do trabalho*. Nesse contexto, o ato educativo também se torna tão abstrato e estranho quanto o trabalho.

Não significa dizer que não se deve compreender a fundamentalidade da relação entre trabalho e educação. Sim, tem-se que tê-la sob o sentido de indissolubilidade. Entretanto, não como ponto de emancipação das condições alienantes da sociedade, mas como um processo de autonomia relativa, mas importante.

Necessita-se apreender corretamente a perspectiva da relação entre trabalho e educação ao situá-la essencialmente nas argumentações onto-marxianas, possibilitando, talvez, edificações essenciais à transformação das condições sociais em sua totalidade.

Diante disso, apresenta-se uma contradição na via das políticas reformistas quando entendidas como um espaço de autonomia e emancipação, pois, como transpor uma “ideação-prévia” de possibilidade emancipacionista em outra *hipótese em processo* de sociedade e engendrará-la instrumentalmente em seu oposto sob um *falso caráter* de única forma realmente possível?

Retomando Marx (2012, p. 39), em sua crítica ao reformismo socialista dos *lassaleanos*: “é como se, entre escravos que tivessem desvendado o segredo da escravidão e iniciado uma rebelião e, um escravo preso a concepções ultrapassadas escrevesse no programa da rebelião.”

É importante considerar o trabalho em sua indissolubilidade da educação, pelo caráter intrínseco do aprender ao realizar algo, entendendo uma relação educativa em um sentido amplo, mas, por outro lado, ao intentar essa condição ontológica de centralidade de efetivação do homem, necessariamente, volta-se a Marx, e, ao buscar tais bases, fica evidente a dependência do complexo educativo à dinâmica da produção da vida material.

Com isso, conforme asseverou-se anteriormente, recolocar o problema em seu devido lugar.

O caráter educativo do trabalho, ou melhor, o *trabalho como princípio educativo* não há como atribuir diretamente a Marx, apesar de ser presente em

algumas passagens de suas obras. O autor, certamente, aborda princípios fundamentais à questão em alguns parvos, mas profundos momentos de sua obra, que possibilita a construção do pensamento dessa concepção. Posto que, ao tratar da exigência em uma “projeção” de sociedade comunista⁵¹, oferece categorias importantes ao conceito do *trabalho como princípio educativo*, conceituado por pensadores e educadores marxistas⁵² influenciados por sua obra e ação política.

As abordagens acerca da questão em Marx recaem sobre a “moderna sociedade burguesa”, em seus processos de produção, já contidos nas análises d’*O Capital*, especificamente, ao tratar sobre a *legislação fabril inglesa* como um “produto necessário da indústria moderna” (MARX, 2013, p. 545), na qual se necessitava regular as condições de salubridade e física dos trabalhadores e oferecer a eles um saber, mesmo que condicionado à ampliação do trabalho, ante as novas exigências tecnológicas.

Marx percebe nitidamente o caráter contraditório da problemática, compreendendo que:

[...] há uma dificuldade peculiar conectada a essa questão. Por um lado, uma mudança das circunstâncias sociais se faz necessária para estabelecer um sistema adequado de educação e, por outro, um sistema adequado de

⁵¹ Importante ressaltar que, ao apontar o sentido de uma *sociedade do futuro* sob um programa comunista, Marx salienta a exigência emancipacionista de todas as formas de exploração presentes na sociabilidade capitalista, considerando a possibilidade de plenitude efetivadora do homem, em uma sociedade sem classes, sem proprietários, sem alienação, sem escravidão. E o trabalho como forma integrada à totalidade vivencial. No entanto, é fundamental distinguir tal concepção da forma assumida no governo estalinista, onde, de maneira considerável, ressoa diretamente nas recepções de diversos autores, simpatizantes e opositores ao pensamento marxista, passando a entender o sentido comunista como uma proposta de Estado e não mais como uma instância revolucionária de sociabilidade humana efetivadora dos homens. Portanto, como afirma Claudín (2013, p. 30-31), “o que fracassou historicamente não é o marxismo, mas uma determinada dogmatização e perversão do pensamento marxiano. Sua essência crítico-revolucionária, não poucas de suas concepções e teses, permanecem vivas, atuais. Sob a condição, está claro, de que nos decidamos resolutamente a situar Marx em seu tempo histórico e de continuá-lo de acordo com o nosso tempo. Ou, em outras palavras: sob a condição de considerar e utilizar o marxismo de maneira marxista. O que implica, entre outras coisas, não perder de vista que na própria função que desempenha, de ideologia do movimento revolucionário, existem as premissas da sua dogmatização e perversão. Não é por acaso que a staliniana não foi a primeira, e quem sabe se será a última, dessas deformações”. Contudo, como bem alerta Mészáros (2007, p. 30), remetendo-se ao sentido marxiano da necessária autocrítica apresentada em *O dezoito de Brumário* (2011b), “apenas pelo reexame socialista plenamente consciente e autocriticamente comprometido dos passos tomados com a intenção emancipatória – tanto no passado como no presente – será possível tornar os fundamentos do socialismo no século XXI mais seguros do que se verificaram no século XX.”

⁵² Conferir Gramsci (1991, 2014) e Pistrak (2015, 2013, 2011), autores/educadores que ofereceram as referências fundamentais de uma perspectiva educacional marxista. Gramsci no intento construtor de um processo de formação da cultura, como instrumento de luta na Itália fascista e Pistrak no curso pós-revolução comunista, em 1917, na União Soviética, como tentativa prática do trabalho. Mais adiante, neste capítulo, tratar-se-á destes autores.

educação se faz necessário para produzir uma mudança das circunstâncias sociais. (MARX, 2014, p. 229)

Como se percebe, mesmo não compreendendo positivamente, Marx também entendia o processo como um momento de contradições importantes para o trabalhador, pois, diante das exigências do modo de produção burguesa, também possibilitava o desenvolvimento das atividades intelectuais e manuais à medida que a lei fabril inglesa obrigava conciliar ensino e trabalho aos jovens como condição de permanência na atividade fabril.

De acordo com Marx (2013, p. 547):

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual, e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica.

Por conseguinte, mesmo entendendo os condicionantes dos propósitos educacionais arrolados na concepção da lei fabril inglesa, como defensiva dos direitos dos proprietários das indústrias, Marx percebe, também, na contradição dessa questão, uma condição importante ao desenvolvimento de uma “forma multifária” do trabalhador jovem, ao unir as atividades físicas e intelectuais às produtivas, visto que em uma possibilidade emancipacionista pensa-se em um ser social integral. Logo, “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma.” (MARX, 2013, p. 553)

Ressalta-se com isso que Marx (2013) aborda como significativo o aprofundamento das contradições presentes no desenvolvimento da maquinaria em relação ao trabalhador, apreendendo que mesmo com o aperfeiçoamento dos requintes tecnológicos para o acréscimo da produtividade e, conseqüentemente, a ampliação da mais-valia sobre o trabalhador, tal aspecto tem como contraponto a exigência das condições (im) postas pela “moderna sociedade burguesa”, por um novo perfil de trabalhador, multifuncional, capaz de adaptar-se a diversos espaços na linha produtiva, que, portanto, necessita aprender saberes mais complexos para o trabalho. Assim, condiciona a obrigatoriedade de trabalhar e estudar para as crianças e adolescentes.

Como ressalta Netto (2015, p. 23), Marx observa a necessidade da “combinação da educação com a produção material”.

[...] não se prende apenas à projeção radicalmente revolucionária de superar a contraposição trabalho manual/trabalho intelectual (constitutivo elementar da divisão social do trabalho, divorciando execução de concepção, com todas as implicações daí decorrentes). Em Marx, esta projeção – que põe no horizonte do possível e do viável (e desejável) o florescimento omnidimensional da personalidade dos indivíduos (o homem total) – se conecta também ao desenvolvimento das forças produtivas deflagrado pelo modo de produção capitalista.

A exigência de versatilidade do trabalhador, necessariamente, constrói um *indivíduo-conceito*, não mais como mero fragmento de uma atividade parcial manufatureiro, mas um sujeito das necessidades variáveis do trabalho forjado da base da indústria moderna⁵³.

Contudo, são bases que, preservadas em uma sociabilidade capitalista, conservam-se fragmentadas, abstratas e estranhas ao sujeito do trabalho abstrato na lógica do capital. Tal possibilidade integralizante somente se efetiva, na concepção marxiana, em uma sociedade comunista, emancipada.

Nas palavras de Dangeville (1976, p. 32):

[...] num primeiro movimento, o homem aliena-se exteriorizando-se, ou seja vendendo sua força de trabalho que, também ela, se materializa em produto externo. A passagem seguinte – abolição, que será efetivamente uma supressão e uma vitória (síntese nova) – faz com que o indivíduo não se desenvolva na sua singularidade e particularidade como no ensino intelectual, mas numa forma humana superior – o homem social, cujo desenvolvimento se identifica com o de toda a sociedade, desprovida para isso de todos os seus entraves, a divisão do trabalho, as classes, o dinheiro, o estado, etc.

Oferecem-se, desse modo, *fundamentos-caminhantes* necessários a uma atividade efetivadora múltipla do trabalhador em uma concepção de *sociedade do futuro*, consolidada por meio do processo histórico da luta de classes, desde uma base físico-laboral à intelectual-técnico, ofertando indícios às perspectivas de

⁵³ Para Marx (2013), a exigência da lei fabril inglesa desenvolve as contradições históricas necessárias ao processo de transformação da realidade. “As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolvem espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção” (MARX, 2013, p. 553). Ressalta-se que a maioria dos trabalhadores da indústria, na época de Marx e anteriores, não possuíam nem sequer os conhecimentos básicos às suas atividades.

omnilateralidade e integralidade, inseridas nas propostas educacionais posteriores fundadas no pensamento marxista.

3.3 Gramsci e Pistrak: um fundo marxista à educação marxista

Dois autores destacam-se fundamentalmente na construção de concepções marxistas no âmbito educacional, especificamente, na relação entre trabalho e educação: Gramsci e Pistrak. As suas reflexões e ações têm sido utilizadas como aportes de pesquisas no campo do trabalho e educação e derivadas dessa temática. De acordo com Netto (2015, p. 05), são autores importantes ao campo de investigação marxista, entretanto, quando se remete a uma exigência originária dos fundamentos tem-se um problema, pois tais autores, e outros, “produziram suas obras sem ter acesso aos *Cadernos de Paris*, aos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, à *Ideologia Alemã* e aos *Grundrisse*”, trabalhos seminais na compreensão da perspectiva marxiana.

Contudo, o papel emancipacionista ao espírito marxiano é questão presente nas perspectivas desses autores. Eles possuem características peculiares no espaço e tempo histórico em que atuavam. Pode-se ressaltar o caráter político-filosófico revolucionário de Gramsci na luta contra o fascismo e o político-pedagógico pós-revolucionário de de transição de Pistrak, na tentativa de construção de um projeto educacional no Estado comunista soviético.

Gramsci talvez seja o mais citado em trabalhos no campo da educação. Esfera que se torna fundamental em sua obra, desde os esboços da juventude aos escritos fragmentados do período do cárcere, nos quais tenta construir uma ação de transformação político-revolucionária por meio da “formação do homem novo” (MANACORDA, 2013, p.17), assumindo um caráter pedagógico à luta emancipacionista.⁵⁴

O sentido educativo é uma constante nas reflexões de Gramsci. Alguns aspectos de suas análises ressoam decisivamente nas concepções teórico-metodológicas de autores marxistas da educação, tais como: formação integral, omnilateralidade, a escola unitária e o princípio educativo do trabalho. São questões fundamentais ao entendimento das políticas de governo voltadas a esse campo; à compreensão das bases fundantes das diretrizes, e, também, para apontar

⁵⁴ Ressalta-se a necessidade de localizar o tempo e espaço histórico de luta revolucionária de Gramsci.

as contradições inseridas nesse contexto. Tendo em vista que quando surge, por exemplo, a perspectiva da *pedagogia histórico-crítica*, intenta-se propor como “diretriz efetiva de práticas educativas e pedagógicas. Ou, inversamente, em determinar concretamente os impeditivos contemporâneos desta efetivação.” (NETTO, 2015, p. 30)

Gramsci oferece indicativos fundamentais nas reflexões de seu tempo histórico à concepção formativa integral, ao intento do “novo tipo de trabalhador e de homem” (GRAMSCI, 2011, p. 66), forjado em sua esfera de *desefetivação* na indústria burguesa, mas emancipadamente vívido em uma possibilidade de luta por sociabilidade comunista, confrontando as condições postas sob a perspectiva de um programa cultural-revolucionário, em que se conceba a união entre trabalho intelectual e manual, percebendo a exigência de uma superação dialética da realidade por meio da educação articulada entre as concepções “humanístico-tradicional e técnico-profissional para formação de homens completos, formados omnilateralmente” (MARTINS, 2013, p. 13), na efetivação da perspectiva da escola unitária gramsciniana, na qual há uma estreita relação de indissolubilidade com o trabalho.

Assim, identifica-se em sua obra uma sensibilidade engajadamente comprometida com a superação do modo opressor-político do fascismo, na construção de espaços de *front* para além do campo físico-prático, necessariamente, constituindo aberturas à esfera das ideias. Contudo, compreendendo indissolivelmente a relação entre teoria e prática⁵⁵, como plano estratégico-tático de luta entre concepções político-ideológicas opostas. Tendo em vista que “o Estado seria mais do que um ente monopolizador dos meios de coerção física, constituindo-se também das agências ou aparatos dirigentes da vida social, como a escola, a

⁵⁵Manacorda (2013), em sua pesquisa acerca do *princípio educativo em Gramsci*, retoma o processo de amadurecimento intelectual do autor, passando pela fase de juventude de seus escritos aos *Cadernos do Cárcere*, que, segundo o autor, têm como objeto central, mesmo em fases incipientes, a temática pedagógica. De acordo com Manacorda (2013, p.22-23), “mesmo que as etapas do desenvolvimento cultural de um indivíduo não coincidam de forma imediata com os dados de sua própria história, a pesquisa sobre esse desenvolvimento torná-lo-á mais concreto”. E continua mais adiante dividindo esse processo nas fases de 1911-1915, em que identifica uma “coexistência pacífica entre a formação crociana e a tendência socialista”; 1916-1918, período de aprofundamento dos confrontos sociais causados pela guerra e abandono da universidade para engajar-se à atividade partidária por meio do jornalismo; 1919 -1922, assume-se plenamente em defesa do comunismo ante o quadro de lutas “operárias em Turim”; 1922-1924, ascensão fascista na Itália, refugia-se em Moscou, entra em contato com o comunismo soviético e internacional; 1924-1926, retorna a Itália, combate veementemente o fascismo, busca construir um partido “verdadeiramente marxista-leninista”, prisão e reflexões do cárcere. (MANACORDA, 2013, p. 23)

Igreja, os sindicatos, as corporações profissionais etc.”, estabelecendo, dessa forma, relações de hegemonia com as “instituições dirigentes”. (VIANNA, 1978, p. XIII)

De acordo com Gruppi (1978, p. 01), o sentido de hegemonia é derivado do “grego *eghesta*”, significando “conduzir”, ‘ser guia’, ‘ser líder’, ou também do verbo *eghemoneuo*, que significa ‘ser guia’, ‘preceder’, ‘conduzir’, e do qual deriva ‘estar a frente’, ‘comandar’, ‘ser o senhor’. Os gregos antigos compreendiam “*eghemonia* [...] a direção suprema do exército”, significado então ligado a um “termo militar”. Portanto, “hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si”. Conceito fundamentalmente presente nas reflexões gramscinianas acerca das relações entre Estado, intelectuais e cultura.

Problemática que, certamente, se apresenta como motivação ao engajamento gramsciniano em suas reflexões-ações nos campos formativos proletários, elucidando o caráter histórico-dialético da possibilidade revolucionária comunista que, essencialmente, exige compreender a processualidade das formas de consciência objetivas ante as complexificações sociais postas no auge da produtividade industrial da moderna sociedade burguesa. Para tanto, necessita-se organizar a cultura visando necessária ruptura com os condicionantes instrumentos hegemônico-ideológicos. Indicando, assim, em Gramsci, um caminho pedagógico importante.

Não como intelectualismo expressante de reflexões idealizadas sobre o real, mas partindo da análise concreta das relações sociais, detendo o olhar “dos de baixo” sobre a realidade, estreitamente ligado às ânsias dos homens em seu conjunto. Contudo, suas leituras marxistas constituem-se em um “empreendimento genuinamente intelectual, exatamente porque é movida e crivada pelas necessidades próprias, as mais elementares e sublimes, dos homens de sua época” (SAVIANI, 2010, p.13), considerando sua condição originária de uma Sardenha provinciana, região atrasada, culturalmente distante dos grandes debates filosóficos e políticos da época.

Certamente, condição que ressoa decisivamente em suas reflexões sobre o contexto de formação humana em seu tempo histórico, necessitada de um homem novo, integralmente constituído com saberes intelectuais e manuais, capaz de romper com embrutecimento maquinal do ser na condição de “gorila amestrado”

taylorista. Contraditoriamente, forjado na “moderna sociedade burguesa industrial” (GRAMSCI, 1991, p. 07), não naturalmente, mas necessariamente organizado com os instrumentos de produção do *industrialismo* como espaço de luta revolucionária.

Como ressalta Nosella (2010, p. 24, grifos nossos):

O industrialismo (...) é bem mais que um mero instrumento empírico ou uma fábrica “de marca americana”. *É um horizonte de novos valores, de nova hegemonia, de nova civilização. Como será a escola orgânica desse novo horizonte? Será ela o paralelo didático da moderna fábrica? Este é o grande problema pedagógico de Gramsci [...]*

Onde, necessita-se consolidar uma educação organicamente condizente com o tempo histórico de transformação, capaz de captar a essência da ação produtiva do homem na fábrica moderna em sua totalidade à complexificação entre as relações sociais desse contexto. Não como adequação ao mundo objetivo, mas como superação deste.

Assim, diante do quadro de exigência histórica de transformação, com o surgimento de “novos valores”, “nova hegemonia” e “nova civilização”, Gramsci entende como necessária a construção também de um *novo homem*, intelectual, detentor dos saberes desinteressados teórico-práticos.

Para isso, pressupõe-se uma formação orientada à necessidade da consolidação dos quadros dirigentes na gestão da *sociedade do futuro em processo*, sob valores em bases proletárias de Estado. Então, exige-se instruir os sujeitos nas complexificações sociais vigentes, torná-los capazes de assumir os espaços de combates nos campos cultural, profissional, econômico e político. Mas à empreendida é imprescindível educar o educador. (GRAMSCI, 2014)

Por isso, a preocupação gramsciniana acerca dos intelectuais e sua função, já nos apontamentos iniciais do *Caderno 12* de 1932, quando pergunta: “os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais?” (GRAMSCI, 2014, p. 15). Essa indagação torna-se pertinente à medida que se enraízam valores de uma classe dominante como conservação da mesma no controle material e imaterial da sociedade.

Desse modo, ao analisar a questão da função do intelectual como quadro orientador orgânico, necessariamente, recai sobre a educação, visto que se trata de um campo de orientação desses intelectuais e um espaço de consolidação conservadora pela classe dominante, promovendo o aspecto de homogeneidade por

meio da formação de uma cultura, seja no campo social, político ou econômico. Estes são os educadores dessa ordem.

Gramsci aprofunda-se ao entendimento das atividades dos intelectuais na consolidação hegemônica de Estado. Posto que, em suas lucubrações, inevitavelmente, indica uma exigência de construção de um programa educativo organizador da cultura. Mas, como o autor ressalta, precisa “educar o educador”, constituir um “novo intelectual” formador dessa cultura, forjado na moderna sociedade de produção burguesa em que a base formativa esteja indissolivelmente associada ao “trabalho industrial, mesmo o mais primitivo e desqualificado” que seja. (GRAMSCI, 1991, p. 08)

Eis então o fundamento necessário às questões gramscianas sobre a educação como *instrumento pedagógico-orgânico à revolução*: organizar a cultura educando para a consolidação do Estado comunista proletário. Mas, antes de tudo, precisa-se criar quadros à *sociedade vindoura em processo*, capazes de orientar os grupos sociais a se auto-organizarem livremente, em uma nova sociabilidade humana, emancipada dos determinantes alienantes do capital.

Sob os auspícios da sociabilidade, Gramsci vislumbra a integralidade humana em sua práxis essencial, em que fundamentalmente unem-se os saberes “intelectuais-tradicionais” aos “técnicos-profissionais”. Ressalta-se, como já exposto, que, diferentemente de Marx, não concebe uma separação entre trabalho intelectual e manual. Para ele, buscar desenvolver tal concepção por esse caminho induz a equívocos na apreensão do problema.

Nas palavras do próprio Gramsci (2014, p. 18, grifos do autor):

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais. Na verdade o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do ‘gorila *amaestrado*’, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora).

Gramsci afirma que dessa forma seria possível afirmar que “todos os homens são intelectuais”, entretanto, “nem todos os homens têm na sociedade a função de

intelectuais.”⁵⁶ Tais funções “são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.” (GRAMSCI, 1991, p. 11) Logo, os intelectuais são formados historicamente como categorias “especializadas para o exercício da *função intelectual*; formam-se em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas” associadas às classes prevaletentes. (GRAMSCI, 2014, p. 19)

Gramsci assevera que (2014, p.14):

[...] uma das características mais marcantes de todo o grupo que se desenvolve no sentido do domínio é a sua luta pela assimilação e pela conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

Assim, o desenvolvimento da atividade educativa em sentido estrito, edificada desde o surgimento histórico da escola, tem papel fundamental no surgimento e na formação dos intelectuais e, da mesma maneira que “se buscou aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las.” (GRAMSCI, 2014, p. 19)

Diante dessa percepção é que Gramsci evidencia a exigência de uma educação orgânica na formação dos *intelectuais proletários*, tendo como concepções prático-pedagógicas fundadas no sentido de unitariedade entre os conhecimentos de uma “cultura geral”, “profissional” e “desinteressada” (GRAMSCI, 2014, p. 33), intentando a integralidade indissolúvel humana, tendo como princípio da práxis educativa o trabalho. Opondo-se então ao caráter formativo presente no contexto capitalista de saberes “interessados”, fragmentados, reduzidos a uma pequena elite.

Entretanto, não somente formar sujeitos capazes de lidar com o trato instrumental-produtivo, mas educar “homens novos”, “intelectuais orgânicos”, formadores de uma cultura emancipada, credenciados ao campo político de disputa hegemônica. Com isso, Gramsci entende o campo educacional indissociável do

⁵⁶ A função assumida pelos intelectuais ao representar um grupo social em uma disputa pela hegemonia, de acordo com Gramsci (1991, p. 11), é fundamental justamente porque ao disseminar as orientações do grupo dominante como um interesse universal, promove-se: “1) consenso espontâneo dado pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo.”

político, motivo pelo qual, certamente, tece reflexões importantes acerca de métodos e ações organizativas que possam favorecer aos sujeitos do trabalho a possibilidade emancipacionista da opressividade subalterna ante o Estado.

Desta forma, Gramsci pondera que um caminho à superação da fragmentação formativo-cultural encontra-se justamente na edificação da Escola Única.

Com suas palavras:

A crise terá uma solução que racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual, deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2014, p. 34)

Gramsci entende essa concepção de univocidade como forma espelhar necessária na constituição de novos valores à sociabilidade humana, orientando culturalmente a vida social em suas complexificações. Assevera que:

[...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo [...] num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial. (Gramsci, 2014, p. 40-41)

O princípio educativo unitário, estreitamente associado ao trabalho gramsciano, possui uma sensível relação⁵⁷ com as tendências pedagógicas assumidas na pós-revolução soviética de outubro, onde os educadores trabalhavam na construção de um sistema educacional que possibilitasse a consolidação do Estado comunista fundamentando-se, essencialmente, em um *lócus* marxiano, disseminado, muitas vezes, por meio dos estudos da práxis russa de educação em Krupskaja⁵⁸.

Ressalta-se que o processo de construção de um sistema de ensino comunista não se reduz apenas a *um* ou *dois* personagens e suas ideias sobre a

⁵⁷ Ressalta-se que também em contraponto às reformas de Gentili na Itália, às concepções das “escolas ativas” e ao crescimento das escolas profissionalizantes.

⁵⁸ De acordo com Manacorda (2013, p. 167), percebe-se nos escritos de Gramsci a influência da concepção pedagógica soviética em relação à escola, principalmente nos estudos de Krupskaja no trato sobre a “escola única do trabalho”, apresentado e defendido por Lênin ao discutir o programa comunista no “VIII Congresso em março de 1919”, assinalando “como objetivo a preparação de ‘membros omnilateralmente desenvolvidos na sociedade comunista’”, e, considerando também a pesquisa de Krupskaja sobre o “surgimento do vínculo instrução-trabalho através da história.”

materialidade, ao contrário, os debates educacionais ocorreram sob fortes controvérsias entre concepções⁵⁹ e influências distintas, sobre qual programa necessário de educação à nova forma de sociabilidade, situada sobre a “realidade atual”, em que, de um lado, está a totalidade vivencial da “revolução social vitoriosa” e, de outro, a “fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial.” (PISTRAK, 2011, p. 25)

Assim, diante do quadro de transformações no processo de transição revolucionária, compreendendo a complexa variedade de concepções e autores distintos no processo revolucionário de transição, dispostos a construir um programa de educação comunista, opta-se em expor alguns elementos fundamentais sobre o sentido do *trabalho como princípio educativo* fundamental na *constituição do novo sujeito*, aportando-se em alguns aspectos dos estudos de Pistrak (2011), em *Fundamentos da Escola do Trabalho*, visto que tenta apresentar as recepções e ações presentes entre os educadores partícipes do trabalho edificador do sistema de educação soviética pós-revolucionário⁶⁰, fundando-se rigorosamente na dialética marxista. Considerando também o caráter decisivamente influente de tais estudos na estruturação dos princípios e bases ao estudo do trabalho e educação às abordagens de pesquisadores/educadores brasileiros, em bases capitalistas, onde as “ruínas do passado” permanecem. (PISTRAK, 2013, p. 26)⁶¹

⁵⁹ Conferir, por exemplo, a polêmica entre Pistrak (2015) e Shulgin (2013) acerca da questão do politécnico e sua construção no contexto da cidade e do campo, em que para Shulgin deveria ser obrigatoriamente desenvolvido de “forma simultânea e equivalente no campo e na cidade. Para Pistrak, a distinção entre cidade e campo é uma das peculiaridades a serem consideradas na criação prática da escola politécnica, e a produção agrícola constitui-se em um amplo e específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos na escola do campo” (FREITAS, 2013b, p. 09). Contudo, ressalta-se que ambos escreveram diversos ensaios em concordância acerca das exigências educacionais sob as necessidades postas no contexto de transição pós-revolucionário, tais como a articulação entre a apreensão científica da realidade com a vida geral dos sujeitos de maneira indissolúvel e, para isso, considerando que a “escola do trabalho é o germe do futuro” na constituição dessa nova estrutura. (SHULGIN, 2013, p.38)

⁶⁰ De acordo com Freitas (2013a, p. 11), “imediatamente após a Revolução Russa de outubro de 1917 inicia-se a guerra civil que seguirá pelos quatro anos seguintes. A situação é extremamente precária. A guerra civil, a fome e a destruição estão por todo país. A parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores da Rússia da época tsarista está em greve. Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se recomendar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola.” Portanto, as exigências postas ao tempo histórico de Pistrak está em edificar as bases à sociedade comunista em processo, mas, para isso, precisa-se romper com toda “velha escola tsarista-verbalista.”

⁶¹ Evidentemente, é fundamental ponderar o tempo-espaco diverso em relação ao contexto brasileiro-capitalista, analisar sem dogmatismos, considerando os equívocos da empreitada soviética. Contudo, ao tratar-se de bases sócio-filosóficas acerca de uma fundamentação da relação trabalho-educação partindo de uma base marxista, credencia a apontar as contradições presentes na apropriação desses conceitos visando à instrumentalização sob um modo de produção oposto aos intentos postos na *sociedade do futuro em processo* de pretensões marxianas.

Semelhante a Gramsci, Pistrak (2011) compreende a necessidade candente de transformação da escola, entretanto, seus estudos, diferentemente do filósofo italiano, partem das experiências “realmente existentes” sob a tutela do Estado comunista em formação. Porém, ressalta-se que não significa que o revolucionário sardenho aporta-se no campo idealista em suas reflexões sobre a escola, pois, em seu momento de *exílio forçado*, tem uma importante estada na União Soviética, onde entra em contato com Lênin e Krupskaja, como destaca Manacorda (2013)⁶², personagens fundamentais na disseminação das ideias sobre a necessidade de uma escola engajada e unitária, que propicie a formação omnilateral dos sujeitos, consciente e autônoma, indissolivelmente, essencial à união entre instrução-trabalho, formando dirigentes e “dirigidos” engajados na luta de consolidação do Estado comunista.

Considerando que no contexto difícil de transição, *“el socialismo es un género de vida completamente nuevo que crea únicamente en el curso de una lucha prolongada y para ello hacen falta muchos conocimientos.”* (KRUPSKAIA, 1978, p.48)

Assim, a distinção entre Gramsci e Pistrak não significa divergência filosófico-política, apenas se detém sob condições objetivas postas em espaço-político diverso no contexto histórico, considerando que na Itália trata-se da ascensão totalitarista do fascismo e na União Soviética um “momento pós-revolucionário, em que os esforços se concentravam no objetivo de consolidar uma revolução”, reconstruindo as “organizações sociais e o Estado” sob uma constante tensão contra a possibilidade reativa “capitalista mundial e as forças reacionárias internas ao próprio bloco de países que compunham, na época, a chamada União Soviética.” (CALDART, 2011, p. 09)

Pistrak, semelhante a Gramsci, parte da concepção de reconstrução de uma proposta educacional soviética, percebendo a necessidade urgente de consolidar um projeto de enfrentamento cético aos “antigos valores” sob a “luz da pedagogia social” (PISTRAK, 2011, p. 20), “ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais (...) dados e interpretados do ponto de vista marxista” (PISTRAK, 2011, p. 18). Como se observa, o filósofo italiano é catedraticamente idêntico quando afirma que seu método é ortodoxamente marxista (GRAMSCI, 2014), não como uma “ortodoxia religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às

⁶² Conferir nota de rodapé 58.

transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia do método”, ressalta Saviani. (2010, p. 15)

Partindo desse campo de conhecimento, Pistrak (2011) propõe uma escola como uma instituição “viva”, não podendo ser tratada como algo abstrato, como um “fim absoluto”, ou um espaço de neutralidade. Esta sempre “refletiu o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (PISTRAK, 2011, p. 23), pois, “as idéias da classe dominante são as idéias dominantes em cada época, quer dizer, a classe que exerce o poder *objetual* dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder *espiritual* dominante.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 71, grifos do autor)

Pistrak (2013, 2011) também considera a escola como terreno político e ideológico-hegemônico da classe dirigente em uma sociedade, que utiliza esse espaço *subsumindo* o conflito de classe presente na processualidade histórica.

Por isso, Gramsci abordava uma necessidade de construção educacional orgânica e única do proletariado, na constituição de quadros de intelectuais detentores de conhecimentos humanístico-industriais decisivos ao confronto entre concepções ideológicas, pretensamente hegemônicas, considerando, assim, a escola como um espaço que, necessariamente, deve ser entendido como ativo, vivo, onde a dinâmica da luta de classes é presente, “dado pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.” (GRAMSCI, 2014, p. 50)

Ter lucidez sobre a condição de classe é uma questão fundamental ao entendimento da *escola do trabalho* em Pistrak, para o qual “a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2013, p. 24). Portanto, o educador soviético defende uma escola engajada e consciente em seus objetivos na reconstrução do Estado comunista. Para ele,

[...] a essência desses objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta

pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 2013, p. 25)

Nesse espírito, tenta-se edificar o sistema de educação pós-revolucionário de transição soviético, formando jovens sob bases ideologicamente rigorosas acerca da exigência comunista de luta e apreensão da “realidade atual”, orientando a necessidade auto-organizativa dos sujeitos aprendentes como princípios básicos na constituição da escola do trabalho. Compreendendo-a situada no “seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente”, reconstruindo um currículo alinhado ao objeto da educação sob uma “concepção marxista”, com conteúdos vivos, relacionando, indissolúvelmente, a teoria e a prática à vida e à produção, reconhecendo a essência histórico-dialética do processo formativo como método candente ao “conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmica recíprocas.” (PISTRAK, 2011, p. 27-28)

Contudo, não como uma formação espontânea do pensar dos sujeitos sobre a “realidade atual”, mas como provocação intencionalmente comprometida com a causa revolucionária, inculcando na “nova geração que cada adolescente deve ser, ou melhor, já é, um soldado engajado na luta”, armando-se “com um braço o fuzil (...) e com o outro (...) a foice e o martelo que servem para reedificação lenta e obstinada do que foi destruído e também para edificação do que nunca foi tentando” (PISTRAK, 2011, p. 29), lutando e construindo simultaneamente. Logo, a educação apresenta-se como *arma* fundamental no contexto de *front*, exigente de transformação a uma nova ordem de efetivação do homem.

Para Pistrak (2011, p. 29-30):

Tais deduções permitem resolver toda uma série de outros problemas escolares. Assim, e em particular podem ser justificadas: 1) a assimilação das noções fundamentais da filosofia marxista, mas essa assimilação, longe de ser abstrata e dogmática, deve consistir num exercício ativo, diríamos mesmo que deve consistir numa transformação do mundo – e essa concepção se acha na base de todos os programas escolares; 2) a necessidade da educação ativa que concretize a ciência, permitindo assimilar o método científico de acordo com os objetivos fixados – e isto introduz o trabalho na escola; 3) a formação e a direção das preocupações infantis – ou seja, o que chamamos de organização da apropriação da vida pelas crianças.

Desse modo, percebe-se que para Pistrak (2011, p. 30) somente uma educação sob orientação do marxismo ofereceria um método capaz de “compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas” e na ação transformadora da “ordem existente no sentido determinado pela análise”. Não como

forma pronta a ser aplicada na realidade, mas como método necessário à superação dialética dessa realidade.

Para Krupskaya (2013, p. 105), não se “deve colocar a escola no leito de Procusto⁶³, dos seus esquemas, mas saber tatear os germes mais vitais e mais valiosos e colocá-los em condições adequadas de desenvolvimento”. Certamente, deve-se ter um plano, entretanto, não é ele que define as ações, mas os sujeitos históricos em formação, que, irreversivelmente, transformam-se diante das condições postas.

Além do conhecimento da “realidade atual” como forma engajada de luta e construção do Estado soviético, deseja-se que sujeitos *constructores* do *mundo vindouro em processo* desenvolvam-se, simultaneamente, a essa apreensão, a capacidade auto-organizativa, assumindo na coletividade as diversas funções de comandantes e comandados, quando necessário, no contexto das objetividades postas na transição revolucionária. Esse é o tipo de homem que a fase revolucionária intenta, formado “por baixo, de baixo para cima”, consciente de seus papéis na estrutura assumida, que, necessariamente, devem-se orientar sob aptidões ao sentido coletivo do trabalho, capaz de apreender as problemáticas sociais como organizador e com iniciativa criativa de “formas eficazes de organização.” (PISTRAK, 2011, p. 32-33)

De fato, todos estes resultados só serão atingidos se a auto-organização é admitida sem reservas. É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem consequentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2011, p. 34)

⁶³ Nas narrativas míticas do mundo grego, Procusto é conhecido como um gigante bandoleiro que usava como estratégia aos seus assaltos o convite a viajantes para se hospedarem e dormirem em sua cama de ferro, única existente no mundo. Contudo, nessa ação amigável guardava uma tocaia, pois o anfitrião tinha como regra que os hóspedes convidados deveriam caber perfeitamente na cama. Dessa forma, se os visitantes fossem pequenos esticava-os, caso altos, cortava as pernas. Segundo consta a história, Procusto foi morto por Teseu. A analogia ao Leito de Procusto é respeitante aos projetos de governabilidade assumidos pelo país, partindo de realidades inteiramente opostas, de uma materialidade histórico-cultural de países capitalistas avançados, ao que se intenta adequar-se. Conferir René Mènard (1997).

Desse modo, coloca-se a questão do trabalho como base do princípio educativo de formação, como essencial na reconstrução de uma pedagogia à nova sociabilidade, à “realidade atual”, que, para Pistrak (2011, p. 35), poderia se definir na “luta pelas formas sociais novas de trabalho”, que partindo desse entendimento, “o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sócio-pedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação.”

Nessa perspectiva, nota-se a devida importância do trabalho da concepção marxiana na educação marxista pistrakiana em seu contexto histórico de transição revolucionária, em que se busca a formação do *homem novo* na “nova ordem social” em construção, onde “a força da categoria trabalho como articuladora do processo de formação da juventude emerge com plenitude, associada ao conceito de auto-organização e de atualidade” (FREITAS, 2013a, p. 09), inseridos em um *front* ideológico-hegemônico entre concepções teóricas e políticas opostas.

O trabalho ocupa posição fundamental ao caráter formativo no contexto histórico de transição pós-revolucionário, onde se busca edificar uma sociedade emancipada do capital, em que os *sujeitos em processo desse trabalho efetivador* constitui-se integralmente na sociabilidade em luta contra todas as formas de opressão, educando-se omnilateralmente, adquirindo saberes de especificidade técnica e conhecimentos universais necessários, associados à concretude vivencial sob os efeitos da “realidade atual”, entre o campo de *front* de projetos societários divergentes.

Ressalta-se a necessidade de considerar, no processo educacional marxiano-marxista, que a formação do homem nessa perspectiva de sociedade emancipada constitui-se de forma *integral*, por toda a vida e inseparável da forma como os homens produzem suas condições materiais, compreendendo os sujeitos de maneira *omnilateral*, que se locupletam em atividades multifárias, detentores dos conhecimentos necessários às complexificações presentes na “moderna sociedade industrial”, capazes de ocupar qualquer espaço no contexto produtivo, seja intelectual ou técnico-específico.

Contudo, ressalta-se que essa perspectiva não se reduz somente à tentativa soviética de edificação do Estado comunista, amplia-se para além de fronteiras, inclusive absorvida como princípios básicos filosóficos às diretrizes instrumentais na

esfera da educação no modo de produção capitalista, espaço de negação da integralidade ativa e criadora do homem.

3.4 O educativo do trabalho como princípio de desefetivação do sujeito

A compreensão do trabalho como princípio educativo, fundado nas políticas neoliberais capitalistas, encontra-se em campos de existência inteiramente opostos a uma concepção emancipacionista de sociabilidade, desencontrado dos intentos de uma sociedade em que o *homem efetiva-se plenamente na práxis produtiva de sua existência*.

Assim, validar um processo educativo para o/do trabalho em uma sociedade capitalista tem um caráter totalmente conservador, e não de ruptura, como muitos marxistas educadores/pedagogos propõem em seus textos.

No Brasil, o corpo teórico que defende tal projeto é extenso, vem sendo desenvolvido por pensadores da educação desde a “década de 1980, apoiando-se num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci” (TUMOLO, 2005, p. 240). Claro, muitas questões já amadureceram, com isso, pontos de vistas também se transformaram. Contudo, a pertinência do problema está no fato de que esses trabalhos têm influenciado decisivamente as pesquisas no campo educacional que se pretendem marxistas, emancipacionistas, sendo retomadas no contexto contemporâneo como propostas fundamentais à superação da sociedade capitalista por meio da educação.

Tais pensadores da educação⁶⁴ apresentam considerações relevantes que ressoam profundamente nos estudos e práticas de pedagogos/educadores que tentam edificar propostas educacionais sob bases fundantes emancipacionistas ao tentarem instrumentalizar uma concepção integral, omnilateral e politécnica nos tratos formativos por meio de políticas alinhadas a um *princípio educativo do trabalho* contextualizado sob o modo de produção capitalista.

Contudo, para não se tratar de uma abordagem leviana, ressalta-se que tal alinhamento não aparenta significar a adesão ao modo de produção capitalista por parte dos pensadores da educação, mas ao entendimento dos estudos, uma

⁶⁴ Não se pretende afirmar que as apreensões não intentem o processo emancipativo, mas apenas chamar atenção para um deslocamento da crítica à esfera da política, como bem ressalta Tonet (2010). Trata-se, portanto, de um debate importante ao amadurecimento acerca das ações que visem uma sociabilidade liberta dos ditames do capital.

compreensão de ruptura/continuidade deslocada do sentido marxiano originário de emancipação, apresentando-se de forma difusa em alguns trabalhos.⁶⁵

Misturam-se sentidos de ruptura e preservação ao pontuar a necessidade de mudança radicalmente oposta a sociabilidade do capital com a ideia de consolidação urgente de políticas educacionais de estado, como possibilidade de superação de crises político-sociais, como um processo de gradualidade necessária para transformação à uma sociabilidade socialista.

Ora, o que se deseja de fato? Romper com o modo capitalista de produção ou apenas micro-lutas de aparente superação-inserção no contexto da social-democracia? Não serão esses então os escravos conservadores organizadores da rebelião referidos por Marx?

Dessa forma, consolida-se no campo de estudo um processo hegemônico híbrido-ilusório de integralidade, por meio apenas de uma preservação dos conceitos construídos de uma materialidade histórica em processo, que incidem diretamente em um esvaziamento da atividade, dificultando a elucidação do ponto de convergência das lutas, *subsumidas* por essa condição de aparente caminhar para superação da crise social por meio de políticas educacionais⁶⁶, deformando a perspectivas de lutas dos sujeitos.

Para Tumolo (2003, 2005), a positividade, entendida em uma possibilidade do trabalho como princípio educativo na sociabilidade capitalista, “constitui-se na dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio de sua condição de ser produtor da morte humana” (TUMOLO, 2005, p. 256). Para o autor, o caráter abordado em bases marxianas acerca do trabalho,

⁶⁵ Identificado em quase todos os “pensadores-referência” à educação.

⁶⁶ Conferir, por exemplo, o documento base (2007) do Ministério da Educação, Secretaria de Educação profissional e Tecnológica, intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, produzido textualmente por Dante Moura, Sandra Garcia e Marise Ramos. Onde conceitualmente acertado apresenta o trabalho como princípio educativo como um entendimento de indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Como forma importante a ser considerada no projeto de unitariedade entre formação geral e específica, tomando em conta tanto a perspectiva ontológica do trabalho como histórica, enfatizando a necessidade de uma “identidade orgânica”, consolidada a partir de um “princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*”, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material” (MEC, 2007, p. 48). Contudo, curiosamente os autores (lembrando Marise como autora situada como referência marxista na educação) não abordam em nenhum ponto do material o caráter de desefetivação posto no trabalho abstrato, apesar de suscitar em alguns momentos uma ideia do “trabalho como prática econômica” sob a perspectiva da integração como oposição a simples formação para o mercado, apresentando um sentido eufemista com o termo *mundo do trabalho* como algo contrário ao mercado capitalista. Ora, a diferença semântica não significa oposição histórica entre os conceitos.

engendra-se em uma condição de desefetivação do sujeito, logo, pensar em atribuir um caráter *educativo-emancipatório* sob os moldes da práxis fragmentária, torna-se impossibilitante, dado que, quanto mais se insere nessa “forma social do capital” (TUMOLO, 2005, p. 256), mais se nega a própria condição de homem.

Nesse sentido, Tumolo (2005, p. 256) questiona se

[...] o trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia.

Indagações pertinentes de Tumolo (2003, 2005), pois como pensar em uma ação de *superação da alienação* capitalista, tendo o trabalho como modelo de toda a práxis, sendo esse, em sua forma social histórica, delineado pela ordem do capital? Logo, forma de negação do *homem-que-trabalha*.

Contudo, mais adiante o autor apresenta uma afirmação controversa acerca do *princípio educativo* que se pretende em uma condição emancipacionista, ao afirmar que,

[...] se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística, não seria o *prazer* o princípio educativo e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver? (TUMOLO, 2005, p. 256)

Para Saviani (2012), tal posicionamento denota-se contraditório devido à abordagem construída por Tumolo (2003, 2005) sobre o conceito de trabalho, partindo de Marx n’*O Capital*, como argumento basilar à crítica da concepção do trabalho como princípio educativo, visto que, nessa construção, se aponta também o trabalho em sua produção como *valor de uso* e condição essencial à sociabilidade. Colocado isto, como então em uma sociedade emancipada o trabalho perde relevância deslocando-se o princípio educativo para o prazer?

Marx (2010c, p. 82-85, grifos do autor), mesmo indicando a forma de exteriorização da atividade do trabalho no “estranhamento do objeto” produzido, como “*estranhamento-de-si (Selbstenfremdung)*”, como desefetivação do homem-que-trabalha, aponta o trabalho como atividade imprescindível à sobrevivência humana, em que o “homem faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência”, por meio da ideação-prévia de sua ação sobre a natureza, diferenciando-o decisivamente da atividade vital do animal. Fato que o faz um ser “genérico [em que] a sua própria vida lhe é objeto. Eis por que a sua atividade é atividade livre”. Por ser capaz de produzir a sua condição de ser social, como produtor universal livre de seu produto, que dramaticamente o “trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz de sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para existência.”

Nesta passagem, denota-se a contradição do posicionamento abordado por Tumolo (2003, 2005) ao trato do “prazer” como princípio educativo e não o trabalho, mesmo após ter anunciado uma exegese sucinta em Marx sobre a categoria, haja vista que este autor, como mencionado, não se reduz a um olhar sobre o trabalho apenas como negação do sujeito, mas também como “atividade vital” na constituição do ser social que, no transcorrer das transformações históricas de aprofundamento da sociabilidade, ganha novas formas autônomas do *homem-que-trabalha*.

Ao compreender um sentido de indissolubilidade presente no homem e sua atividade no processo de transformação da natureza e autotransformação ao modificá-la, é que se entende o trabalho “como sua obra e sua efetividade (*Wirklichkeit*). Tendo o “objeto de trabalho” como “objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se” (MARX, 2010c, p. 85, grifos do autor) no mundo objetivo criado por si mesmo.

Todavia, o estado de efetivação pelo trabalho, situado em um contexto de “comunismo primitivo” (SAVIANI, 2000, p. 152), ao adentrar no modo de produção capitalista, inverte completamente a condição de integralidade e compreensão de si, e o homem perde o sentido de completude do entendimento sobre a atividade transformadora do meio e seus resultados, tornando-se estranha a si. Em consequência disso, “arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção”, em que “o trabalho estranhado arranca-lhe a vida genérica, sua efetiva objetividade

genérica (*wirklicheGatungsgegenständlichkeit*)”, transformando a “vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza.” (MARX, 2010c, p. 85, grifos do autor)

Saviani (2012, p. 138-139) ressalta que Marx (2010), em suas análises nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, considera que o homem sob a sociabilidade capitalista não se encontra no trabalho como efetivação, “mas de sofrimento, ao passo que vai se sentir realizado naquelas atividades que ele tem em comum com os animais: comer, beber e procriar. Essa é a condição do trabalho alienado”. Isto posto,

[...] é de se supor que na sociabilidade emancipada o trabalho deixará de ser alienado e, conseqüentemente, deixará de ser fonte de sofrimento e passará a ser fonte de realização, ou seja, fonte de prazer. Enfim, o trabalho não apenas continuará a ser princípio educativo de uma humanidade que se reconciliou consigo mesma e, portanto, realizará sem sofrimento a condição eterna de produção de sua própria vida. E os homens se realizarão, sentirão prazer no trabalho e não apenas na comida, na bebida e no sexo. (SAVIANI, 2012, p. 139)

Certamente, Tumolo (2003, 2005) coloca um problema no campo de investigação da educação quando indaga sobre o trabalho como princípio educativo em uma sociabilidade capitalista como proposta emancipacionista, compreendendo esse caminho inserido pelas políticas educativas como o *oposto ao proposto*, enquanto negação do homem pela voragem do trabalho alienado.

Entretanto, ao tecer a crítica acerca do conceito empreendido por pensadores da educação, não desenvolve satisfatoriamente a questão, reservando apenas poucos parágrafos em seus trabalhos sobre a crítica. Centrando-se mais extensamente em “uma análise exegética efetuada sobre o conceito de trabalho em Marx.” (SAVIANI, 2012, p. 138)

Nas poucas linhas em que aborda o trabalho como princípio educativo, de maneira difusa, elege o prazer como princípio educativo em uma possibilidade emancipada⁶⁷. Mais ainda, torna-se frustrante ao se ler os dois artigos, *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica* (2003) e *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?* (2005), nos quais apresenta tais críticas à perspectiva do trabalho como princípio educativo, como fundamental à constituição emancipadora do sujeito na sociedade capitalista. Ao se perceber que a relação

⁶⁷ Isso sem destacar os sentidos do prazer no transcórre das abordagens filosóficas desde os gregos até a contemporaneidade.

entre ambos não se trata de aprofundamento do tema, o autor apenas altera algumas passagens introdutórias tentando dar um direcionamento distinto ao debate. Isso, em uma posição de contraponto, exige maior aprofundamento e precisa evoluir o debate em novas determinações sobre o tema.

Desse modo, sucinta, mas veemente a oposição do autor sobre o sentido do trabalho como princípio educativo como proposta emancipacionista, onde pensadores⁶⁸ do campo marxista da educação vêm demarcando em seus trabalhos a necessidade de construção de políticas educativas que sejam capazes de oferecer autonomia aos sujeitos, por meio de uma formação omnilateral, politécnica e integral, que propicie a emancipação, *injustamente* aportando-se em Gramsci como referencial reformista, contraditoriamente, em campo marxista.

Gramsci aborda a formação da cultura como estratégia revolucionária ao combate ideológico presente em um campo de domínio político fascista em que, necessariamente, se exige a compreensão da luta por hegemonia na direção do Estado. Mas convoca para a luta, forja-se dentro das classes proletárias, disseminada por meio dos quadros orgânicos constituídos nesses espaços de *fronts*.

Portanto, não se trata de uma política pública de Estado, mas de uma ação revolucionária por meio da formação de uma cultura proletária, associada ao desenvolvimento produtivo, mas partindo dos sujeitos, considerando que o “homem não é um ser abstrato, acororado fora do mundo. O homem é, de fato, o mundo do homem, o Estado, a sociedade.” (MARX, 2010c, p. 30)

Deveras urgente no contexto contemporâneo de tempo-espço de dominância do capital, onde se consolida sob o redemoinho neoliberal, forma-guia de políticas em sua totalidade, nas quais, sem o perigo de anacronismos, perceber-se-á as demandas das ações via Estado, alinhadas a uma necessidade de adequação às corporações financeiras, ao macrocapital nacional e internacional, determinadas por grupos que detém seus interesses privados sob uma ideia de interesse público universal nas tomadas de decisões na política social-democrata.

Como afirma Rancière (2014, p.09), “um padrão de pensamento que ainda não se esgotou”, onde “as leis e as instituições da democracia formal são as aparências por trás das quais os instrumentos com os quais se exerce o poder da

⁶⁸ Como citado acima, conferir documentos bases, resoluções e decretos (2007, 2004, 2010) relacionados à educação do ensino médio integrado. Todos esses documentos foram editados por autores referências em pesquisas acadêmicas, sendo alguns, muitas vezes, indicados como autores que tratam sobre uma abordagem marxista da educação.

classe burguesa”. Ou seja, desde a ascensão da “classe burguesa revolucionária” ao status de classe política de poder reacionária de decadência, os quadros organizativos das demandas do Estado têm como intuito a conservação posicional de grupos privados, por meio de aparato jurídico e ações policiais, preservando uma falsa universalidade de suas bases como filosofias emancipacionistas da liberdade, igualdade e fraternidade fincadas no espírito da Revolução Francesa, “cuja implicação política termina por desembocar numa prática conformista, que se reduz a um pacifismo reformista, a piedosos e inofensivos desejos.” (TEIXEIRA, 2008, p. 33)

Desse modo, a análise da relação trabalho e educação nas circunstâncias atuais torna-se importante ao campo de estudo, pois as configurações hegemônicas sob as nuances do capital, assumidas com o avanço neoliberal em âmbito mundial, em que predominam os discursos da impossibilidade de construção de uma forma distinta do modo de produção capitalista, onde, com o desmoronamento ideológico soviético como referência opositiva, “o capitalismo assume um imaginário de possibilidade única à sociabilidade humana, chegando-se a decretar o fim de uma história divergente a esse padrão” (MASCARO, 2013, p. 124-125), favorecendo, assim, os discursos (mesmo em bases marxistas) reformistas de transformação via Estado.

Assim, é importante entender que o “neoliberalismo não é uma política dos capitais contra os Estados, é uma política dos capitais passando pelos Estados. Os graus de liberação são empreendidos por meio de políticas econômicas estatais” (MASCARO, 2013, p. 124). Portanto, assim, sinaliza-se para uma concepção de que nenhuma mudança efetivamente emancipatória pode ocorrer sob a tutela vigilante desse vórtice.

O Estado brasileiro, por exemplo, engendra em sua dinâmica de governabilidade, como tentativa de alinhamento às diretrizes neoliberais, desde suas manifestações iniciais na década de 80 do século passado aos dias atuais, construindo suas políticas sociais, econômicas e culturais-formativas fundadas nas concepções fincadas aos interesses das corporações capitalistas internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional de Desenvolvimento, Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas, dentre outras, condicionando uma cartilha a seguir para concretizar uma “*parceria*” investidora com o país. E, no campo educacional recaem dramaticamente

tais propo/imposições. Inclusive nos próprios espaços marxistas de estudos da educação, como já se lembrou.

Dado que, com a necessidade de realinhamento qualificativo às demandas produtivas novas, originadas pelo avanço científico-tecnológico, a educação passa a ser entendida pelas instituições capitalistas “investidoras”, também, como um setor organicamente estratégico. Dessa forma, o campo educacional é diretamente afetado por planos governamentais que são obrigados a apresentar dados *estatísticos cumpridores das metas exigidas*.⁶⁹

Porém, como tais ações são construídas mediante interesses do capital, permanece a contradição inerente ao sistema, ampliando-se as diferenças entre classes existentes, preservando os grupos sociais de interesses antagônicos, atropelando o qualitativo formador por uma lógica quantitativa para suprir o mercado de trabalho. Na verdade, tem-se um *Leito de Procusto* em que se impõem concepções de realidades distintas. Para Frigotto (2007, p. 1.131), “um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, têm sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto”, inserido em uma concepção social de classes divergentes.

Será realmente que esse é o cerne da questão? pensá-la inserida em um projeto de *classes divergentes*? Então, é possível pensar pela via da política a transformação da educação como um processo independente da transformação política, social e econômica caso entenda-a enquanto um projeto de classes divergentes? Se se partir de uma perspectiva marxiana, não.

Considerando que a educação trata-se de um processo de reprodução da forma como os homens produzem sua vida material, abordá-la como um complexo propiciador da transformação da totalidade, desponta-se, certamente, uma ação de conservação. Entende-se seu caráter autônomo, pois tem sua origem no ser social, portanto, um complexo da totalidade concreta que necessita ser transformado juntamente com a forma como se produz a vida material. Desse modo, a sua dinâmica de funcionabilidade exige necessariamente a validação do tipo de sociedade vigente.

⁶⁹ Conferir a cartilha de compulsória governabilidade apresentada pelo Banco Mundial, onde se condicionam diversas questões aos países que desejam fazer empréstimos junto à instituição financeira, que incidem diretamente nas constituições de políticas e programas políticos de Estado.

Claro, não se intenta aqui afirmar o mesmo labirinto sem saídas posto sob a lógica neoliberal, mas indicar as contradições sobre o que significa superar em uma base marxiana, apontar o ponto de deslocamento do campo teórico-educacional que incidem decisivamente nas lutas emancipacionistas.

Dado que as instituições educacionais desenvolvem suas práticas como espelho das ideologias dominantes nas relações da sociedade, reproduzindo as condições objetivas existentes em suas políticas, logo os antagonismos inerentes à sociedade capitalista intensificam-se no fluxo dicotômico entre incluídos-excluídos, pobres e ricos, como um movimento espiral, pois em cada momento as relações sociais se complexificam.

Assim, a via da política da educação em sua totalidade tem se mostrado como um retrato fiel desse modelo, desde as estruturas internas de seletividade para o acesso aos espaços públicos de ensino ao modelo de currículo desenvolvido, oferecendo indicativos para uma formação de acordo com os interesses do capital, de forma aligeirada e fragmentada, determinada por rotinas em suas atividades cada vez mais *exaustivas e automatizadas*.

Nestas, a compreensão da organização científica do trabalho e seus condicionantes tornam-se *estranhos* aos educandos e educadores, corroborando, dessa maneira, na formação de um indivíduo *precariado*. Um ser que não compreende o trabalho como *autoatividade*, mas como uma qualificação necessária para empregar-se, visando a realização das condições de subsistência pelo *trabalho voluntariamente forçado*, em que o “homem em suas funções humanas só [se sente] como o animal”, colocando suas necessidades básicas, inseparáveis do homem, como “comer, beber e procriar”, semelhante a dos animais, como a única forma em que se encontra consigo, fora do trabalho estranhado. (MARX, 2010c, p. 83)

Na formação do sujeito precariado, a fragmentação faz parte da constituição de seu perfil social e a educação institucionalizada neoliberal, caracteristicamente mercadorizada, contribui à personalidade do “filhos da globalização”, em que parte do processo “vem da supersimplificação do sistema educacional”, onde “o jogo é maximizar os lucros por meio da maximização do ‘rendimento’ (produtividade)” (STANDING, 2013. p. 113), e, nessa lógica, qualquer proposta formativa é aceitável, contanto que se transforme em posto de trabalho.

Certamente, pode-se afirmar também como um *movimento espiral da alienação*, que vai transformando formas antigas em formatos difíceis de decifração,

em um *prolixo crítico-ideológico do aligeirado conhecer* como sobrevivência em um mundo da *informação desinformante*. Uma formação onde o *trabalho não é o objeto, porém um posto* qualquer que o precariado possa ocupar. E essa formação do precariado não se resume a uma concepção privada apenas; vem avançando decisivamente nos espaços público de educação.

Pergunta-se: como pensar uma sociedade onde o *sujeito histórico de transformação* delinea-se aos moldes da disfuncionalidade desajustada em uma *economia flexível*?⁷⁰ Aparentemente, sua compreensão sobre o trabalho em suas significações onto-históricas para dar espaço a condição de empregabilidade como forma de efetivação do sujeito do trabalho, contudo, compreendem-se a imprescindibilidade desse à sobrevivência.

Desse modo, questiona-se novamente: é possível pensar o trabalho como princípio educativo visando um sentido emancipatório em uma sociedade capitalista, na qual o objeto não é o *como*, mas *quantos* se formam para o mercado ou, de maneira efeumizada, como se preferir, o mundo do trabalho? Ou melhor, é possível pensar o caráter educativo na relação trabalho-educação como efetivação dos sujeitos em uma sociabilidade onde o trabalho resulta na negação dos homens, a perda de si (MARX, 2010c)?

Diante da problemática, Frigotto (2011, p. 237) persiste em indicar como saída a construção de projetos societários de Estados, que tenham posturas progressistas ante as questões e confronte os problemas sociais pela via institucional político-democrática. Para o autor, “falta uma opção clara de efetivação de medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas

⁷⁰ O sentido de flexível diz respeito a uma corrente de pensamento originada na concepção toyotista de produção, onde o o relógio de controle do tempo e a massiva produção universal fordista-taylorista é substituída por especialistas flexíveis, por uma produção flexível de adequação às exigências de consumo presentes no mercado, surgindo, dessa forma, novos padrões de gestão da força de trabalho, novas qualificações, que se expandem globalmente à filosofia de trabalho, mas não conhecimento técnico-científico. De acordo com Antunes (2015, p. 34), o “toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em varias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo daprodução. Diminui-se ou mescla-se a intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias.” Hoje vem surgindo uma outra prática mais danosa do que a flexível, é uma perspectiva *ultraflexível*, chamada na Inglaterra de “zero hora”. Nessa, as pessoas não possuem vínculo empregatício nenhum com o empregador e deve estar disponível vinte e quatro horas para o trabalho, no instante em que for solicitado. Ou seja, onde existia ainda qualquer contrato firmado, mesmo que minimante preservando alguns direitos, nessa modalidade emergente não há nem mesmo tal possibilidade.

consequências em termos de reformas de base”, que possibilite a “confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentaram.”

Seguindo essa linha de pensamento, entende-se, então, que pensar a crise da educação e sua superação está para além de um governo desenvolvimentista, necessita-se de um aprofundamento teórico acerca da questão e *práticas progressistas* ao rediscutir a modificação da legislação educacional, exigindo uma reforma nos moldes atuais da educação. Mudança que, de acordo com Frigotto (2011, p. 238), poderá desenvolver a “massa de trabalhadores [...] como sujeito político [...] para mudar determinado panorama ideológico, construir bases para relações sociais de novo tipo e de caráter socialista.”

Contudo, – respeitando a sua coerência política e a produção científica respeitável –, aparentemente, Frigotto, na passagem acima, condiciona o processo do *para-si* dos sujeitos às “práticas progressistas” de Estado na constituição formativa destes. Ora, como construir “bases para relações sociais de novo tipo e de caráter socialista” na voragem do capital? Não seria necessário, antes de mais nada, a transformação da forma como os homens produzem a vida material? Essas não seriam as bases?

Não há dúvidas da importância de um posicionamento institucional-educacional progressista de Estado; são questões necessárias aos sujeitos na busca por autonomia, entretanto, necesssita-se compreender que condicionam-se ao modo de produção predominante.

De acordo com Mészáros (2008, p. 25), “as mudanças sob tais limitações [...] são admissíveis apenas como único e objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida”, mantendo dramaticamente “intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global, de um determinado sistema de reprodução.” Dessa forma, “podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares e conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade”, contudo, de “maneira nenhuma pode-se alterar a própria regra geral.”

Logo, apoiando-se nas assertivas meszarianas, indica-se que as práticas sob o tempo-espaco do capital, independente do quadro progressista que se aponta, apenas propõem paliativos mitigantes dos problemas sociais, que por meio das

reformas criam-se apenas mais “lázaros a serviço do capital” e não bases para uma sociabilidade socialista, como propõe uma parcela de pensadores marxistas.

4 EPÍLOGO

Analisar a relação trabalho e educação, inserida em um processo decisório de construções ideológicas predominantes na sociedade, trata de uma tarefa hercúlea, tendo em vista que compreender as formas e imagens dominantes no contexto de complexificação histórica da totalidade em curso, aos menos atentos, pode se remeter por descaminhos de imprecisão científica, compreendendo que sobre o real existente, de complexas e intensas crises, tem-se apenas sombras espamódicas do concreto.

Assim, pretendeu-se relacionar trabalho e educação na forma social capitalista, retomando o conceito ontológico do trabalho, abordado n' *Os Manuscritos Econômico-Filosófico* (2010c) e em algumas passagens d' *O Capital* (2013), fundamentando-se na ressignificação da crítica ontomarxiana desenvolvida por Lukács na *Ontologia do Ser Social* (2010, 2013, 2012), onde o autor retoma essa perspectiva como metodologia de crítica radical à sociabilidade capitalista, na qual discorre sobre uma necessidade de apreensão da totalidade concreta, de uma “realidade autêntica”.

Indicou-se a centralidade ontológica do trabalho como contraponto à forma desefetivadora do trabalho abstrato, concebendo o sentido ressignificado em Lukács (2010), como ontológico, como forma efetivadora dos sujeitos, em que os homens reconhecem-se em sua autoatividade.

Com isso, ao compreender a relação entre trabalho e educação pareceu importante situá-la em seu liame de indissolubilidade com as construções de projetos societários hegemônicos de Estado. Considerando que tal relação diz respeito à forma como os homens produzem sua vida material, onde necessariamente precisa preservar a cultura produtiva. Assim, reintera-se o ato educativo como algo inerente ao ser social, independentemente de qual forma de sociabilidade predominante.

Ao tentar instituir os determinantes vigentes nesse processo, precisou-se retomar os fundamentos à elucidação das contradições na dinâmica da lógica do capital. Mas, para pensar em uma crítica desse tempo-espço vivido, assentar as bases do presente, pensando em um processo futuro de transformação, tornou-se necessário retomar a originalidade das reflexões históricas de apreensão.

Assim, estabeleceu-se a necessidade de resgatar a crítica ao capital, perpassando pelo discurso da relação entre trabalho e educação, voltando-se

diretamente a Marx, com intuito de exprimir a *radicalidade da crítica* em seu sentido mais filosófico, partindo da raiz.

Eis o desafio deste estudo, dado que não é possível instituir a relação como objeto de análise marxiana. Entretanto, o debate tecido entre a produção e reprodução ofereceu fundamentos importantes à abrangência de perspectivas de críticas à educação. Visto que, a partir do entendimento marxiano da relação entre produção e reprodução da vida dos sujeitos na sociabilidade capitalista, desenvolveu-se a crítica da concepção reformista presente na educação e em perspectivas teóricas de marxistas, ao estabelecer a questão do trabalho como princípio educativo enquanto fundamental a uma possibilidade emancipacionista para a construção gradual de relações socialistas.

Indicou-se, assim, um ponto de contradição ao assumir uma posição marxiana, ao ser compreendida que somente com a negação da totalidade da sociabilidade capitalista é que se pode construir uma alternativa educacional realmente nova, não alienada, inserida em uma proposta de autoatividade emancipada, oposta a alienação da produção e reprodução da vida determinantes da totalidade da dinâmica dos complexos sociais. Com isso, opõe-se veementemente a qualquer proposição reformista que estabeleça por meio do complexo social da educação um fundamento essencial a transformação da sociedade.

Obviamente, compreendendo a não-centralidade nas obras de Marx, ao tentar compreender as contradições, teve-se que voltar aos marxistas que intentaram o projeto de educação fundada em propósitos marxianos de sociabilidade. Um dos caminhos encontrados neste estudo, que ofereceu saídas importantes, situam-se na *práxis* socialista educativa na pós-revolução comunista russa entornada por uma escola pedagógica marxista e no sentido formativo-cultural gramsciano, alinhados aos mesmos propósitos emancipatórios.

Entretanto, como bem alertado por Netto (2015), voltar a um sentido originário da perspectiva crítica marxiana, exigiu retomá-lo em seus trabalhos fundantes. Pensando assim, corre-se um risco de descaminhos marxistas, partir de autores, tais como Gramsci e Pistrak, por exemplo, enquanto representação originária de uma proposta marxiana emancipacionista. Tendo em vista que eles não tiveram acesso às obras importantes para o entendimento de Marx, às quais possibilitam, de forma mais evidente, o entendimento ontomaterialista presente em seu método. Entretanto, mesmo entendendo os enunciados concretos marxianos

como afirmações ontológicas, Lukács (2012) ressalta que não há no pensamento de Marx nenhum tratamento autônomo acerca de questões ontológicas, o problema da ontologia não é objeto de inquietações marxianas.

Porém, não significa dizer que não se tratam de leituras importantes à luta emancipacionista, ao contrário, isso somente demonstra o caráter independente das linhas de pensamentos, como uma variação da crítica radical marxista.

Com Lukács (2010) renovou-se o debate marxista ao retomar a concepção ontológica materialista e diferenciá-la das demais ontologias fundadas em uma estaticidade da essência. Pois ele constrói bases para se compreender uma relação entre trabalho e educação partindo de uma apreensão mais precisa das contradições, ao instituir a crítica ontológica como método. Para o autor, somente com o método marxiano o problema assume um perfil apropriado ao debate, entendendo que Marx “vê com clareza que há toda uma série de determinações categoriais, sem as quais nenhum ser pode ter seu caráter ontológico concretamente apreendido”. Por esse motivo, “a ontologia do ser social pressupõe uma ontologia geral. Porém, essa ontologia não pode ser de novo distorcida.” (LUKÁCS, 2012. p. 27)

Assim, tentou-se expor a onto-metodologia lukacsiana à crítica da sociabilidade capitalista, partindo da fonte originária: Marx. Tal exame ontológico tornou-se importante à medida que as complexificações do tempo histórico presente falseabilizam as ontologias dominantes, preservando um caráter de conservação perigoso. Ou, como diz Netto (2015, p. 03), “natureza regressiva dos ‘tempos conservadores’”, em que as lutas sociais e políticas reduzem-se a simples reivindicações por direitos na esfera do capital. Deslocando-se do foco revolucionário presente em uma perspectiva marxiana de transformação da realidade, retomada de maneira teoricamente engajada por Lukács (2010).

Dessa forma, com este estudo tentou-se oferecer um caminho inseguro, contudo, possível à retomada de uma perspectiva de luta emancipacionista anticapitalista, desfalsoabilizadora dos prenúncios das *não-alternativas* de contraposição. Colocando as questões sob o jugo da crítica radical.

Com isso, por meio da crítica, em sua radicalidade originária marxiana, construiu-se esta tentativa sucinta de estudo acerca da relação entre trabalho e educação, haja vista que a “maneira de salvar as aparências é produzir o efeito de ‘profundidade’ através de uma inversão puramente formal” (ZIZEK, 2013, p.21) como

superação do obscuro. Espera-se ter alcançado uma percepção esmerada ante os debates postos nas seções anteriores, para que o sentido de profundidade não se torne realmente a aparência e o desvendar ideológico não seja apenas o descortinamento para uma nova postura dogmática.

Talvez não seja possível pensar em uma possibilidade organizacional sem tendenciosidade, ou em um lugar em que se possa denunciar os aspectos ideológicos que permaneçam no vazio, sem “nenhuma realidade positivamente determinada” (ZIZEK, 2013, p. 23). Todavia, mesmo sujeito aos perigos de uma prisão ideológica autoinvalidante, foi inevitável o risco de qualquer tentativa de discernir os mecanismos condicionantes; que seu inverso seja apenas uma mudança hegemônica com novas imposições sob o véu “*falseado*” da real emancipação.

Não como ficcional ou ilusório, pelo contrário, bem real, ou melhor, metafisicamente físico, apresentando-o de maneira precisa, com sua enunciação bem delimitada, mas permanecendo o oculto sob o disfarce explícito de uma verdade.

Para estas implicações não houve como desenvolver um debate conciso sem a compreensão livre de qualquer maniqueísmo, na residência do *vazio* doutrinário como rompimento com o ideológico. Talvez seja impossível, mas, certamente, deve ser exigência ao *tempo não-cíclico*, clivado por formas complexas irresolúveis por dentro dos antagonismos designados na totalidade. Onde a ruptura com o *tempo cíclico* ocorre com o triunfo do *tempo irreversível histórico* metamorfoseado em “*tempo das coisas*”, em que a “história do movimento abstrato das coisas [...] domina todo o uso qualitativo da vida” e “a dominação do tempo irreversível da produção vai tender a eliminar socialmente [o] tempo vivido.” (DEBORD, 2013, p. 99)

Demonstrando, assim, que o desafio de uma proposta hegemônica da emancipação parece tornar-se cada vez mais utópica ao romper com a passividade dogmática de um ponto de vista determinado. Mas, talvez, o processo dialético da utopia seja indispensável; pois, de um lado, corre-se o risco do “Leito de Procusto” ante as verdades ocultas e, de outro, pode-se indicar caminhos à superação das contradições.

Desse modo, ao intento de compreensão da relação entre trabalho e educação como parte da totalidade do abstrato, necessita-se da percepção ante a dialeticidade histórica no tempo presente, evidenciando pontos de tensões no desenrolar entre formação humana e trabalho. Sem pretensões exegéticas de

conceitos, mas como pressupostos norteadores de uma ação consciente diante das manifestações opositivas ao caráter regressivo e destrutivo do capital.

Ressaltou-se o caráter mercantilizado da educação, apontando para uma ideologia dominante imbuída nos planos de formação para o trabalho, atrelada ao *mundo das coisas*, ao “*tempo das coisas*”, em que a “forma-mercadoria é a igualdade confrontada consigo mesma, a categoria do quantificativo. Ela desenvolve o quantificativo e só pode se desenvolver nele.” (DEBORD, 2013. p. 28)

É a inversão da noção de qualidade por competências quantitativas, formando pessoas com o menor custo e tempo possível, que sejam adequadas e flexíveis ao sistema produtivo, educando-as, contraditoriamente, sob um *falso véu do livre-qualitativo*. A qualificação profissional na lógica neoliberal trata de formação quantificada de mão de obra “descartável” para o mercado de trabalho.

Constitui-se como a preservação das condições dicotômicas inclusão-exclusão da *sociedade neoburguesa*, na qual está implícito o conjunto de relações e práticas sociais coagidas pelas divergências de interesses de classe, inseridas na lógica do capital, exigentes dos sujeitos históricos no tempo histórico, “novas formas de lutas no lugar das antigas.” (MARX, 2012. p. 45)

Diante desses paradigmas, questionou-se: Como construir possibilidades emancipacionistas aos intentos da educação e do trabalho? Em que perspectiva deve-se desenvolver um projeto de educação e trabalho onde os envolvidos se assumam como sujeitos de construção da sociedade?

São questões pertinentes para a atualidade no campo educacional, tendo em vista a voracidade das políticas neoliberais, em que as demandas teóricas e políticas definem-se em um campo de disputa hegemônica necessitante de uma crítica radical, que vise apresentar indicativos aos movimentos de lutas emancipacionistas, entendendo as instituições desse tempo histórico presente como reprodutoras da lógica do capital. Por isso, na exposição anterior acerca do trabalho ontológico e do trabalho abstrato, procurou-se indicar as contradições presentes no debate.

Compreendeu-se o risco da crítica tornar-se autoinvalidante, por trazer em seu pano de fundo certa tendência. Como referido anteriormente, “talvez o contrário disso seja impossível”. Mesmo assim, percebendo que tais aspectos permaneçam, arriscar é preciso!

Entender o debate é perceber, também, a necessidade antecipatória (BLOCH, 2005) das lutas contra o avanço *totalitário do capital*, não se resignar ao

real existente como condicionante do que é, na busca do que pode ser. Esse sentido utópico do *pensar adiante*, agir com o *vir a ser*, não significa romper com a concretude, mas necessário ao retomar as questões fundamentais inegociáveis em defesa da emancipação humana universal.

Em síntese, apresentou-se um estudo enquanto exposição de uma perspectiva de crítica radical da lógica do capital, partindo das raízes originárias em Marx, retomando o método ontomarxiano por meio de Lukács (2010), com intuito de expôr as contradições na relação entre trabalho e educação nas perspectivas teóricas que incidem decisivamente nas práticas pedagógicas pela via do Estado e suas políticas na totalidade.

Refletiu-se, assim, sobre o conluio equivocado de práticas educacionais entremeadas por concepções divergentes. A pretensão foi deixar abranger os questionamentos *para que* e *para quem* deseja-se a educação, talvez seja a indagação-chave para se pensar em uma proposta de formação. Para além disso, compreendê-la como *um* processo de mediação da *totalidade*, como necessidade de conscientização sobre as determinações do *todo* social.

REFERÊNCIAS

ABAGNANNO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013a.

_____. **O que é o precariado?** [2013b]. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/>. Acesso em 16/02/2015.

_____. **O enigma do precariado e a nova temporalidade histórica do capital – Parte 1**. [2012a]. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2012/05/14/o-enigma-do-precariado-e-a-nova-temporalidade-historica-do-capital-parte-1/>. Acesso em 08/02/2015.

_____. **O enigma do precariado**. [2012b]. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2012/05/14/o-enigma-do-precariado-e-a-nova-temporalidade-historica-do-capital-parte-1/>. Acesso em 11/02/2015.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo – As políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. Introdução: a substância da crise. In: MESZÀROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo et al. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O caracol e a concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARANTES, P. E. **Zero à esquerda**. Coleção baderna. São Paulo: Conrad, 2004.

ARCARY, V. Uma etapa histórica de reformas ameaçadas: limite da regulação na época do capitalismo decadente. In: LOURENÇO, Edvânian Ângela de Souza & NAVARRO, Vera Lucia. **O avesso do trabalho III**. Saúde do trabalhador e questões contemporâneas. São Paulo: Outras expressões, 2013.

BENSAÏD, D. Apresentação e posfácio. In: MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

BERTOLDO, E. **Trabalho e Educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Macéio: EDUFAL, 2009.

BEVILAQUA, A. P. **A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação**. Contribuição ao repensar pedagógico no século XXI. Rio de Janeiro: Inverta e Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BIHR, A. As formas concretas do trabalho abstrato. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Vol. I. Trad. de Nélío Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto/ UERJ, 2005.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003.

BRAGA, R. **As jornadas de junho no Brasil**: Crônica de um mês inesquecível. In: Observatório social de América Latina. Año XIV Nº 34/ nov. 2013.

_____. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de abr. 1997. P. 7.760.

CALDART, R. S. Apresentação. In: PISTRAC, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2011.

CARLI, R. **A política em György Lukács**. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTEL, R. Et maintenant, le 'precariat'. **Le Monde**, 29 abr. 2006.

_____. **A insegurança social**: o que é ser protegido? Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **La inseguridad social**: ¿qué es estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004.

_____. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica ao salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In: SOUSA, A. A. *et al.* (Orgs.). **Trabalho capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Senac/UFC, 2008.

CIAVATTA, M. A cultura do trabalho e a educação plena negada. Revista **Labor**. n. 5. Vol. 1. UFC, 2011.

_____. Formação integrada: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: Ciavatta, M. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina; faperj, 2007. p. 131-152

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. As Faces Históricas do Trabalho: como se Constroem as Categorias. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos/ Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais**. Vol. 1, n. 1, Brasília, set. 1995.

_____. **O trabalho como princípio educativo** – uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CIAVATTA, M. e TREIN, E. **Trabalho e educação** – uma análise para debate. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da Anped. CD-Rom, 2002.

CIAVATTA, M. & RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em www.esforce.org.br. Acesso em 21/12/2014.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; FAPERJ, 2009.

CLAUDÍN, F. **A crise do movimento comunista**. Trad. José Paulo Netto. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. [A primeira foi realizada em 11 de março de 2010, na cidade do Rio de Janeiro. A segunda foi realizada em 15 de abril, em São Paulo/SP, como parte da sétima edição do Fórum Estadual de Educação Profissional], 2010.

DANGEVILLE, R. Introdução e notas. In: MARX, K. & ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Cotraponto, 1997.

DUAYER, M.; SIQUEIRA, A. V.; ESCURRA, M. F. **A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx**. R. Katál., Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013.

DUAYER, M.; MEDEIROS, J. L. **Marx, estranhamento e emancipação**: o caráter subordinado da categoria da exploração na análise marxiana da sociedade do capital. Revista de Economia, Curitiba, Editora da UFPR, v. 34, p. 151-161, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUSSEL, E. **A produção teórica de Marx**. Um comentário aos Grundrisse. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Expressão popular, 2012.

ENGELS, F. **Do Socialismo utópico ao Socialismo científico**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2011.

_____. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FORTES, R. V. **Trabalho e Gênese do Ser Social na “Ontologia” de George Lukács**. (2001). 209 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FREDERICO, C. Nas trilhas da emancipação. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Introdução. Trad. Lúcia Ehlers. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. (Org.). **A Escola-Comuna**. Trad. Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013a.

_____. Prefácio. In: SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

FRIEDMAN, M. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

_____. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Os circuitos da história e balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de educação**. V.16, n.46, jan./abr., 2011.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 13.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010a.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.**, vol.14, no.40, Abr 2009b.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. educ. saúde**, vol. 7, 2009a

_____. A relação da educação profissional e tecnologia com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 22 de set. de 2013.

_____. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, n. 14, p. 95-1004, mayo/ago. 2005.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ª. edição revista. Campinas: Autores Associados, 2004b.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: Regina Novaes e Paulo Vannuchi (orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora: Fundação Perseu Abramo, 2004a.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____. Delírios da razão. Crise do Capital e Metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: **CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE**

EDUCAÇÃO, 2., 1982, Belo Horizonte. Anais. Rio de Janeiro: SENAC/DIPLAN, 1983.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Novas e antigas faces do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2008.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005c.

_____. **A Gênese do decreto nº 5154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Rio de Janeiro. 2005b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005

_____. A nova agenda. In: **Depois da queda: o futuro do comunismo e o futuro do socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GRAMSCI, A. **Cardernos do cárcere**. Vol. 2. 7. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Americanismo e Fordismo**. Trad. Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRESPLAN, J. Apresentação. In: MARX, Karl. **A mercadoria**. Ensaios comentados. Trad. Jorge Gresplan. São Paulo: Ática, 2006.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUIMARÃES, J. R. S. **Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação durante a segunda metade da década de 2000**. Brasília: OIT, 2012. Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br>. Acesso em 10 de jan 2015.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo** - Vol. 1 - Racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1980b.

_____. **O desemprego e apolítica monetária**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1985.

_____. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1980a.

HEGEL, G. W. F. **Ciência da Lógica**. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Bacarolla, 2011.

HOBSBAWN, E. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011**. Trad. Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

_____. **A era dos extremos**. O breve século XX 1914 – 1991. 2. ed. Trad. Marcus Santarrita. São Paulo: CIA das Letras, 1995.

JAMESON, F. **Representing Capital: A Reading of Volume One**. London: Verso, 2011.

_____. **Valences of the Dialectic**. London: Verso, 2009.

JAPPE, A. **As aventuras da mercadoria**. Para uma nova crítica do valor. Trad. José Miranda Justos. Lisboa: Antígona, 2006.

JINKINGS, I. Nota à edição. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Celia Neves e Alderico Toríbio. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAIA, N. Prefácio da edição russa. In: PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. 2. ed. Trad. Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular 2013.

_____. **La educación de la juventud**. Madri: Nuestra Cultura, 1978.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão includente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 -

Especial, p. 1153-1178. Disponível em <[http://: www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 13/05/2014, out. 2007.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910. Disponível em <[http://: www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 15/05/2014, out. 2006.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G.(org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2º. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.68, p. 21-28,1989.

_____. **Ensino de 2º grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

LAZARINI, A. Q. (2010) **A relação entre capital e educação escolar na obra de Demerval Saviani**: apontamentos críticos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: Trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 3. ed. Injuí, RS: Unijuí, 2007a.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. 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.

_____. **A ontologia de Lukács**. 2. ed. Macéio: EDUFAL, 1997b.

_____. **Trabalho e Ser social**. Macéio: EUFC/EDUFAL, 1997a.

_____. A centralidade do trabalho em Lukács. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 52, p. 7-23, dez.1996b.

_____. A ontologia de Lukács: retorno à ontologia medieval? In: ANTUNES, R.; R., W. (orgs.). **Lukács: um Galileu no século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996a.

_____. Sociabilidade e individuação. Macéio: Edufal, 1995.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V. **O complexo da educação em Lukács**: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73-94/ ago. 2011.

LÖWY, M. Prefácio. In: BRAGA, Ruy. **A política do preariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Trad. Lya Luft e Rodney Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Marxismo e teoria da literatura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010a.

_____. **Estética**: la Peculiaridad de lo Estético. Vol. 2: Problemas de La Mímesis. 2. ed. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha), Grijalbo, 1972.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **Estética**: la Peculiaridad de lo Estético. Vol. 4: Questiones Liminares de lo Estético. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha): Grijalbo, 1967b.

_____. **Estética**: la Peculiaridad de lo Estético. Vol. 3: Categorías Psicológicas y Filosóficas Básicas de lo Estético. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha): Grijalbo, 1967a.

_____. **Estética I**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona/México, DF: Grijalbo, 1966b.

_____. **Estética**: la peculiaridad de lo Estético. Vol. 1: Cuestiones preliminares y de principio. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha): Grijalbo, 1966a.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução**. 2. ed. Trad. Lívio Xavier. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas - SP: Alínea, 2010.

MARTINS, M. F. Apresentação da 2ª edição Brasileira. 2. ed. In: MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Trad. Willian Laços. Campinas – SP: Alínea, 2013.

MARX, K. [Sobre a educação na sociedade moderna]. In: BUSTO, Marcelo. (Org.). **Trabalhadores, uni-vos!**: Antologia política da I Internacional. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **O capital**. Crítica da economia política: livro I. Vol. 1. O processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 31. ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Crítica do programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Dezoito de Brumário de Luis Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo editorial, 2011b.

_____. **Grundrisse**. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2010c.

_____. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Introdução. Trad. Lúcia Ehlers. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A ideologia Alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉNARD, R. **Mitologia Greco-Romana**. 5a ed. São Paulo: Opus Editora, 1997.

MESZÁROS, I. **Para além do Capital**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Estrutura social e formas de consciência.** A determinação social do método. Trad. Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo Boitempo, 2009.

_____. **A educação para além do capital.** 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** O socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, L. A. & MACENO, T. E. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.) **Trabalho, educação e formação humana.** Frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O. e RAMOS, M. In: MEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** [documento base]. Brasília, dezembro de 2007.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, out./dez. 2011.

_____. **A escola de Gramsci.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado:** transformações contemporâneas do trabalho e da política. Tradução Wanda Brant. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

OLIVEIRA, R. **As novas singularidades do capitalismo e as possibilidades da escola unitária.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped. CD-Rom, 2005.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). **Tendencias mundiales Del empleo.** 2013.

PAULANI, L. M. **A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil.** *Estud. av.* [online]. 2009, vol.23, n.66, pp. 25-39. ISSN 0103-4014.

PAULO NETTO, J. **Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

_____. **Crise do capital e consequências societárias.** *Serv. Soc. Soc.* [online]. 2012b, n.111, pp. 413-429.

_____. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Georg Lukács: o guerreiro sem repouso.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PEREIRA, J. S. C. [prefácio]. In: PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PERISSÉ, G. **Introdução à Filosofia da Educação**. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sóciohistórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. Trad. Alexey Lararev e Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. 2. ed. Trad. Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PONCE, A. **Educação e Luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, vol.32, n. 116, p.771-788. Set 2011.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr., 2010b.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010a.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RANIERE, J. Apresentação. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Trabalho e dialética**. Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

SANTOS NETO, A. B. **Trabalho e Tempo de Trabalho na perspectiva marxiana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SAVIANI, D. **Histórias das idéias Pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

_____. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol.8, n.3, pp. 595-596, 2010b.

_____. Apresentação. In: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Trabalho e Educação – Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 18 de março de 2014, jan./abr., 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, vol.1, n.1, pp. 131-152. 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/ autores Associados, 1991.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVER, B. J. **Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo, Boitempo, 2005.

SOUSA JUNIOR, J. **Marx e a crítica da educação**. Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital 2ª Ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

STANDING, G. O precariado e a luta de classes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**[Online], 103 | [2014]. Disponível em <http://rccs.revues.org/>. Acesso em: 15 dez 2014.

_____. **O precariado**. A nova classe perigosa. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SUCHODOLSKI, B. **Teorias marxista da educação**. Vol. I. Trad. Maria Carlota Melo. Lisboa – Estampa, 1976.

TEIXEIRA, F. Marx, ontem e hoje. In: TEIXEIRA, F; FREDERICO, C. **Marx no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2008.

THERBORN, G. **Do marxismo ao pós-marxismo?** Trad. Rodrigo Nobile. São Paulo: Boitempo, 2012.

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

_____. **A educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012

_____. Ontologia Marxiana e educação. **HISTEDBR** [On-line], Campinas, número especial, abr./2011, p. 135-145.

_____. Educação e Revolução. **Germinal: Marxismo em Debate**, Londrina, v. 2, p. 43-53; ago. 2010.

_____. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. (2001). 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. Educação e concepções de sociedade. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 9, n. 19, mai./ago. 1999, p. 100-4.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./ Abr. 2005.

_____. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2003.

VAISMAN, E. & FORTES, R. V. Três abordagens distintas sobre a categoria da reprodução: Lukács, Althusser e Bourdieu&Passeron. **Trabalho & Educação**/ v. 24/ n. 1/ p. 245-255/ jan – abr/ 2015.

_____. Apresentação. In: LUKÁCS, Györy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Trad. Lya Luft e Rodney Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

VAISMAN, E. A Usina Onto-societária do Pensamento. In: **Revista Ad Hominem**, n. 1, Tomo I – Marxismo; São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.

_____. A Ideologia e sua Determinação Ontológica. In: **Revista Ensaio**, n. 17/18; São Paulo: Ed. Ensaio, 1989

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. María Encarnación Moya. 2ª. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VIANNA, L. W. À propósito de uma apresentação. In: GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

ZIZEK, S. **O ano em que sonhamos perigosamente**. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2012.