Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Bianka de Jesus

A dialética do trabalho alienado e trabalho criativo na educação sob a crise orgânica do capital: uma contribuição à crítica da avaliação educacional

Rio de Janeiro
2023

Bianka de Jesus

A dialética do trabalho alienado e trabalho criativo na educação sob a Crise Orgânica do Capital: uma contribuição à crítica da avaliação educacional

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Coorientador: Aluisio Bevilaqua

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

J58 Jesus, Bianka de.
A dialética do trabalho alienado e trabalho criativo na educação sob a Crise Orgânica do Capital: uma contribuição à crítica da avaliação educacional / Bianka de Jesus. – 2023.
205 f.

Orientador: Gaudencio Frigotto.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.

1. Educação – Teses. 2. Avaliação educacional – Teses. 3. Capitalismo – Teses. I. Frigotto, Gaudencio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

br CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Bianka de Jesus

A dialética do trabalho alienado e trabalho criativo na educação sob a Crise Orgânica do Capital: uma contribuição à crítica da avaliação educacional

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 15 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Gaudencio Frigotto (Orientador)

Faculdade de Educação

_____

Prof. Dr. Aluisio Pampolha Bevilaqua (Coorientador)

Universidade Federal Fluminense

_____

Prof. Dr. Eurico de Lima Figueiredo

Universidade Federal Fluminense

_____

Prof. Drª. Beatriz Bissio Staricco

Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese às crianças do mundo, nas figuras de Aimberê e Peri, cujos abraços, sorrisos e gargalhadas, entre canções de ninar e histórias fabulosas, aqueceram e clarearam até meus dias mais frios e obscuros, e me permitiram percorrer a jornada até conclusão deste trabalho acadêmico;

À minha mãe do coração, Roseli Pires Quitete *in memoriam;*

À minha família - biológica e do coração - especialmente, meus irmãos, Marco Paulo de Jesus e Pablo Alex de Jesus, à minha afilhada Larissa C Sabino Silva, às minhas sobrinhas Bianca M. Cesário de Jesus e Valentina Jesus Quitete e ao meu primo Artur Sabino;

À Classe Operária, seus filhos e filhas;

Aos Povos que lutam em todo o mundo;

Ao Povo Brasileiro e sua Juventude.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr Gaudencio Frigotto pela orientação sábia, pela distinta consideração e valiosas críticas, por sua contribuição teórica à tese, por sua coerência política como intelectual orgânico da classe trabalhadora e por respeitar este trabalho e autora;

Ao Prof. Dr. Aluisio Pampolha Bevilaqua pela orientação firme e valiosas críticas, por sua generosidade em socializar seu profundo saber teórico, tanto na tese A Crise Orgânica do Capital: o Valor, a Ciência e a Educação, imprescindível à tese da autora, como em seus livros, escritos, cursos e conversas; pela defesa audaz da tese, por enfrentar destemidamente os obscuros preconceitos próprios do capitalismo e dos resquícios coloniais, dos que desacreditaram na capacidade da autora de realizar e concluir esse Trabalho criativo. Agradecimento, sobretudo, à sua dedicação ao longo da vida ao Trabalho transformador e revolucionário, tal qual definiu Karl Marx e Friedrich Engels;

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Beatriz Bissio, ao Prof. Dr. Eurico Figueiredo, e ao Prof. Roberto Kennedy, que me honrou também com sua presença em minha banca de mestrado. A todos eles, agradeço seu valioso tempo, apoio e críticas;

À Prof. Ms Julia Bevilaqua por sua contribuição à tese, pela camaradagem e apoio em todos os momentos da pesquisa, imprescindível para a conclusão da mesma;

À Prof. Camila Milani por sua contribuição à pesquisa, pela camaradagem e apoio fundamentais ao longo desta caminhada;

A todos que colaboraram em algum momento da pesquisa com revisões e apoio de qualquer tipo;

Às professoras e aos professores com quem tive a honra de compartilhar momentos de estudo e sabedoria no Programa de PPFH-UERJ;

Aos colegas com quem estudei, com os quais compartilhei além dos estudos, a tragédia da pandemia, perdas físicas, nascimentos e ressignificações que, considero, nos tornaram mais fortes e, dialeticamente, mais simples e amorosos;

Aos secretários e secretárias do Programa de PPFH-UERJ, por seu apoio em todo o caminho percorrido;

Ao PCAC – Painel de Acompanhamento da Crise;

Ao CEPPES – Centro de Educação Popular e Pesquisas Econômicas e Sociais;

Aos trabalhadores e trabalhadoras do Jornal INVERTA;

Aos trabalhadores e trabalhadoras da INVERTA – Cooperativa de Trabalhadores em Serviços Editoriais e Noticiosos.

Por todos os lados as sementes cresciam, alongavam-se, furavam a planície, em seu caminho para o calor e a luz. […] Aos raios chamejantes do astro-rei, naquela manhã de juventude, era daquele rumor que o campo estava cheio. Homens brotavam, um exército negro vingador, que germinava lentamente nos sulcos da terra, crescendo para as colheitas do século futuro, cuja germinação não tardaria em fazer rebentar a terra.

Germinal. Emile Zolá.

O bico do beija-flor
Beija a flor
Beija a flor
E toda a fauna aflora
E grita de amor
Quem segura
O porta-estandarte
Tem arte, tem arte
E aqui passa
Com raça, eletrônico, o
Maracatu atômico

Maracatu atômico. Nelson Jacobina & Jorge Mautner

RESUMO

JESUS, Bianka de. *A dialética do trabalho alienado e trabalho criativo na educação sob a Crise Orgânica do Capital:* uma contribuição à crítica da avaliação educacional .2023. 205 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A tese considera que a avaliação educacional está subsumida aos objetivos das teorias da Educação para o trabalho alienado no capitalismo, que desconsidera a atividade criativa do Trabalho, como imprescindível a concepção de totalidade desta categoria, ontológica à formação humana. Diante da incidência da Crise Orgânica do Capital, que se expressa como crise de paradigma no Valor, na Ciência, e na Educação, através de teorias defasadas em relação à realidade, e da própria ciência, dialeticamente, aprofundam a Crise Orgânica do Capital. A tese defende a necessidade de uma pedagogia de transição que contribua para que educação se emancipe do trabalho alienado, desenvolvendo elementos teóricos para a luta pelo tempo livre, condição *sinequanon* do trabalho livre e criativo.

Palavras-chave: Educação. Avaliação. Trabalho Alienado. Trabalho Criativo. Crise Orgânica do Capital.

RESUMEN

JESUS, Bianka de. *La Dialéctica del Trabajo Alienado y del Trabajo Creativo en la Educación bajo la Crisis Orgánica del Capital*: Una Contribución a la crítica de la evaluación educacional. 2023. 205 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

La tesis considera que la evaluación educativa está subsumida en los objetivos de las teorías de la Educación para el trabajo alienado en el capitalismo, que desconocen la actividad creativa del Trabajo, como esencial para la concepción de la totalidad de esta categoría, ontológica a la formación humana. Ante la incidencia de la Crisis Orgánica del Capital, que se expresa como crisis paradigmática en Valor, Ciencia y Educación, a través de teorías desactualizadas con la realidad y la propia ciencia, dialécticamente, profundizan la Crisis Orgánica del Capital. La tesis defiende la necesidad de una pedagogía transicional que contribuya a que la educación se emancipe del trabajo enajenado, desarrollando elementos teóricos para la lucha por el tiempo libre, condición sinequanon del trabajo libre y creativo..

Palabras clave: Educación. Evaluación. Trabajo alienado. Trabajo creativo. Crisis orgánica del capital.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CEPPES – Centro de Educação Popular e Pesquisas Econômicas e Sociais

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM– Exame Nacional do Ensino Médio

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ETEGS – Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho, Economia Global e Sustentabilidade

FACED-UFC – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

GEM – Global Education Monitoring

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA –Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPFH-UERJ – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SAEB –Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESDOC – Biblioteca Digital da UNESCO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

1 TRABALHO COMO PRINCÍPIO ONTOLÓGICO DA FORMAÇÃO HUMANA.. 29

1.1 A concepção de Marx e Engels sobre a categoria trabalho 32

1.1.1 Categoria trabalho desdobrada em polos dialéticos..... 35

1.1.1.1 Trabalho concreto vs trabalho abstrato 36

1.1.1.2 Trabalho morto vs trabalho vivo 37

1.1.1.3 Trabalho necessário vs trabalho excedente 38

1.1.1.4 Trabalho manual vs trabalho intelectual 40

1.1.2 Concepção materialista da história e o trabalho no centro das relações sociais 40

1.2 O caráter ontológico do trabalho na formação humana 45

1.2.1 Movimento histórico da categoria trabalho: complexificação e universalização 50

1.2.2 Movimento histórico da categoria trabalho: restrição a atividade produtora de valor 57

1.3 Trabalho e a relação capital 63

1.3.1 Revolução Industrial e a transformação do trabalho em capital 64

1.3.2 General Intellect e Knowledge Social Geral 71

1.4 A dialética entre trabalho alienado e trabalho criativo 74

1.4.1 Trabalho Alienado 78

1.4.2 Trabalho Criativo 85

2 CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A CRISE DA EDUCAÇÃO 90

2.1 Processo de Valorização e a Crise do Valor 92

2.2 Crise Orgânica do Capital e o Colapso do Capitalismo 98

2.3 Uma leitura dialética da Lei Geral da Acumulação Capitalista 101

2.4 Crise do Valor e Crise da Educação 106

3 EDUCAÇÃO 112

3.1 Teorias da Educação 124

3.1.1 Rousseau 125

3.1.2 Durkheim 127

3.1.3 Dewey 129

3.1.4 Paulo Freire *130*
3.2 A educação socialista e a aproximação com o Trabalho Criativo **131**
3.2.1 Nadezhda Konstantinova Krupskaya *133*
3.2.2 A Formação dos trabalhadores e a Politecnia como contributos de Pistrak *135*
3.2.3 A Experiência de Anton Makarenko *137*
3.2.4 Vygotsky *141*
3.2.5 Luria *144*
3.2.6 A Escola oriental: China Ontem e Hoje *146*
3.2.7 Experiência latino-americana com Cuba Socialista *153*
3.3 Crítica à educação para o Trabalho Alienado **159**
3.3.1 A contribuição de Antonio Gramsci *159*
3.3.2 A contribuição crítica de Mèszáros *162*
3.3.3 A contribuição crítica de Gaudencio Frigotto *163*
3.3.4 A Contribuição de Aluisio Bevilaqua *168*
4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL **171**
4.1 Macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira **176**
4.2 Crítica à subsunção da Avaliação aos modelos eurocêntrico e estadunidense **177**
4.3 Avaliação educacional em Luckesi **181**
4.4 Vasconcellos e a Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação **182**
4.5 Críticas à "sobralização" dos processos educativos no Brasil **184**
CONCLUSÃO **186**
REFERÊNCIAS **191**

INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado sob o tema **A dialética do trabalho alienado e o trabalho criativo na Educação sob a Crise Orgânica do Capital: uma contribuição à crítica da avaliação educacional** constitui-se na continuidade do trabalho de pesquisa realizado durante o mestrado acadêmico em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC) aprovada em 2015. Ela é parte de um projeto coletivo dirigido pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho, Economia Global e Sustentabilidade (ETEGS) do CEPPES/CNPQ e se desenvolve, desde 2018, através do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ).

A tese afirma que as teorias de avaliação dominantes do processo educacional no Brasil são insuficientes para quantificar e qualificar seu processo pedagógico. Esta assertiva se fundamenta, por um lado, nas evidências teóricas presentes nos conceitos de Crise Orgânica do Capital, de educação para o trabalho e avaliação educacional. No que concerne à crise orgânica do capital, sua lógica resulta da queda na produção e reprodução do valor, que é a determinação fundamental do sistema do capital, com base nas forças produtivas do trabalho, da tecnologia e da natureza. A alta composição orgânica na formação do valor, submetida às relações de produção e propriedade capitalistas, levou ao esgotamento das forças produtivas e à crise do sistema, que se expressa na economia, como crise do valor, na ciência, como crise de paradigma e na educação, como crise pedagógica (BEVILAQUA, 2017).

O conceito de educação para o trabalho é fundado na concepção ontológica do trabalho como princípio criador da riqueza e cultura humanas, que no curso do desenvolvimento da sociedade burguesa em geral e no Brasil (FRIGOTTO, 2001), em particular, tornou-se o objeto de todas as teorias educacionais: de Rousseau a Durkheim, de Durkheim a Dewey, de Dewey a Paulo Freire, de Paulo Freire a Schultz e atualmente da crítica a estas concepções pedagógicas, como Suchodolski, Saviani, Frigotto, entre outros. O mesmo pode-se dizer das teorias da avaliação – derivadas epistemologicamente das teorias educacionais – que têm por objetivo subsidiar a formulação de políticas públicas locais, nacionais e globais, como se pode comprovar com Ralph Tyler, Cronbach, Scriven,

Stufflebeam, Stake; e mais recentemente, Vianna, entre outros.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, por exemplo, afirma a Educação como direito de todos e lista como um dos seus objetivos gerais a qualificação para o trabalho, o que constitui uma evidência formal da política pública do trabalho como princípio educativo, o que exige das teorias da Educação e da avaliação a formação para o trabalho alienado ou trabalho objetivado sob as relações capitalistas de produção, que carrega em si, entretanto, o trabalho criativo, indissociável desta atividade humana, como se explicitará ao longo da tese. No mesmo sentido, estão as Leis de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, em seu artigo primeiro e 2º parágrafo, que preconiza que a "educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (LDB,1996). Por último, as evidências empíricas consideradas encontram-se em relatórios, estatísticas, políticas públicas aplicadas à Educação, em pesquisas de avaliação de larga escala e avaliações qualitativas.

O Tema e o problema

A pesquisa parte da hipótese teórica de que a incompreensão e aplicação não dialética dos conceitos trabalho alienado e trabalho criativo nas teorias de avaliação educacionais dominantes impedem e distorcem a análise das contradições essenciais da Educação, aquelas entre seus meios e fins, impossibilitando a compreensão histórica e problematizante contida nas mesmas, que se acentuam sob o avanço da crise orgânica do capital. A ineficiência educacional registrada empiricamente, seja pelas pesquisas em larga escala e avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e outras; seja em pequena escala, pelas provas, testes, etc; apenas indicam superficialmente o problema sem chegar à sua essência lógica e histórica.

Embora o conceito de trabalho alienado seja amplamente conhecido e aplicado na análise crítica das teorias da educação em Mészàros, Freire, Saviani e outros que derivam suas formulações destes**,** não encontramos no fundamento de suas críticas a necessária antinomia dialética – o conceito de trabalho criativo – presente em qualquer trabalho humano, como se

depreende como pressuposto e ferramenta do materialismo histórico de Marx e Engels, capaz de propiciar a compreensão do caráter histórico da crise da educação dirigida ao trabalho alienado. Encontramos a ideia de trabalho criativo aplicada como métodos de ensino-aprendizagens que incorporam as artes e as novas tecnologias; encontra-se também como inventividade resultante da incorporação de meios tecnológicos ao processo educacional, mas muito raramente como resultado do tempo livre do trabalho ou como tempo de trabalho voltado para o próprio trabalhador, como definiu Marx; já que sob o modo de produção capitalista, em que reina a propriedade privada dos meios de produção burguesa, todo o tempo do trabalho social, além do necessário à subsistência dos trabalhadores, é a base de acumulação de riqueza da classe capitalista, pela histórica fórmula de repartição trinitária da mais-valia ou mais valor, produzido durante o tempo além do trabalho necessário, ou seja, tempo que seria supostamente livre da produção.

Karl Marx, em **O Capital** e em outras obras foi crítico ao idealismo na ciência e na educação, uma vez que este último desconhece a base histórica do materialismo dialético, como pode ser analisado em a **Diferença entre a Filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro** (1972), nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** (1993), na **Questão Judaica** (2011), na **Sagrada Família** (2003) e até na **Ideologia Alemã** (1981), onde Marx analisa o desenvolvimento das concepções da base material e humana contra o idealismo, que levam à especulação filosófica e científica que dominam a história da produção e reprodução da sociedade, em especial, da sociedade burguesa em desenvolvimento (Suchodolski, 1978). Embora no **Prefácio à Crítica da Economia Política** Marx considerasse como suas obras cientificamente definidas **Miséria da Filosofia e Trabalho Assalariado** e **Capital**, somente no **Grundrisse** (2009) sua elaboração desenvolveu o conceito de mais valia ou mais valor, imprescindível para a crítica de todas as relações sociais formadas a partir do conceito de capital e seu sistema, a sociedade burguesa; em que todo o processo de produção tem como finalidade a obtenção e a acumulação de mais valor como capital, sob a égide da propriedade privada burguesa, ainda sob a submissão formal do trabalho ao capital. Entretanto, as relações sociais após historicamente alcançarem a reprodução ou a acumulação ampliada, passam à submissão real do trabalho ao capital, momento em que a Ciência e a Educação transformam-se cada vez mais em instituições fundamentais para a transição do trabalho criativo em trabalho alienado, que sob o paradigma de mensuração do valor – tempo de trabalho

socialmente necessário – transforma tempo livre ou excedente em tempo necessário ou mais-valia: que se constitui na base das contradições econômicas, sociais e políticas impulsionadoras da luta de classes e das transformações históricas e sociais.

Os conceitos de Educação e avaliação dominantes passaram a restringir a formação humana em sua totalidade no desenvolvimento histórico dos modos de produção, constituindo-se em um entrave ao desenvolvimento do próprio ser humano, relegando-o a uma mera mercadoria no capitalismo. Portanto, a educação no Brasil e as políticas de avaliação podem e devem discutir essa realidade, para além de buscarem soluções imediatistas e midiáticas por parte de governos e instituições nacionais e internacionais, mas como uma contribuição para um caminho de empreender uma formação e educação do **Povo Brasileiro** (RIBEIRO, 1995, *passim*) em sua totalidade e diversidade, em superação a classificá-lo nos pódios dos relatórios educacionais subsumidos aos paradigmas da educação para o trabalho, sendo este predominantemente compreendido aqui como a categoria trabalho alienado, tal como o define Marx, ainda nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** (1993) e nos **Grundrisse** (2009), ao analisar que o trabalhador se objetiva em um produto, fixando trabalho em um objeto e transformando em trabalho objetivado o que antes era matéria-prima, máquinas e força de trabalho humana.

Para Marx, a realização do trabalho (o produto) torna-se a desrealização do trabalhador, a objetivação como perda (de sua força vital, cérebro, sangue e músculos) e servidão do objeto (estranho a ele), a apropriação (por outrem: o capitalista) como alienação (MARX E ENGELS, 1981, MARX, 1993, *passim*). Assim, seguindo a dialética dos conceitos de Marx, a pesquisa defende que a educação, ao ser dominada pelo conceito de educação para o trabalho alienado, confere-lhe um caráter acrítico, apolítico e reprodutor do sistema social (BEVILAQUA, 2011, *passim*).

A presente investigação considera também que as teorias de avaliação da Educação, em sua maioria criadas pelos países no denominado primeiro mundo, e que servem de parâmetro para medir a qualidade da educação em países com desenvolvimentos díspares de onde foram criados, não são suficientes para diagnosticar os problemas reais da educação e ciência por não elaboraram uma crítica radical ao trabalho alienado, como finalidade dos processos educativos e científicos na sociedade. As teorias da avaliação nos países capitalistas – ao negarem a submissão real da Educação da Ciência ao Capital, apesar das lutas e

conquistas históricas no campo educacional ao longo dos séculos, fruto da luta de classes – não acertam o ponto fulcral, que é a educação e a ciência levadas a resolver as crises do modo de produção hegemônico na sociedade, em franca Crise Orgânica do Capital (BEVILAQUA, *passim*).

A presente tese recorre a estudiosos do campo avaliativo voltado à Educação, como Vianna (2000), que disserta sobre a origem da avaliação educacional como uma disciplina analítica reflexiva digressional, prospectiva e perspectiva, apoiada nos instrumentos técnicos e metodológicos das disciplinas afins das ciências exatas e sociais. Os especialistas Giroux (1986) e Luckesi (1996), consideram que o conceito de avaliação educacional compreende propriedade de disciplina crítica e autocrítica da Educação e de maneira potencial para impulsionar as mudanças e transformações pedagógicas. O psicólogo e educador soviético Vygotsky (1991) a considera subjetiva e objetivamente presente no ato pedagógico dos sujeitos cognoscentes (docentes e discentes).

A avaliação educacional constituiu-se tema de interesse de relatórios nacionais e internacionais que classificam a eficiência do ensino público e privado e servem de influenciadores das políticas públicas para o setor (VIANNA, 2000), normatizando o processo pedagógico e a política educacional brasileira segundo os objetivos das instituições internacionais, a exemplo da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE que, direta ou indiretamente, fundamentam-se na tese conceitual da educação para o trabalho ou produtivista, ou ainda sua versão do capital humano, como a utilizada pelo Banco Mundial em seu relatório de 2021 **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia COVID-19 no setor educacional da América Latina e do Caribe**[1] . Tais avaliações representam mecanismos de propaganda e pressão sobre as diretrizes educacionais dos países, acentuando o caráter seletivo, excludente e hierarquizado dessas metodologias pedagógicas, comparáveis às campanhas chauvinistas na imprensa com temas como a pena de morte, a maioridade penal, a violência nas escolas, etc. (LUCKESI, 1996 *apud* JESUS, 2015).

O ponto de partida desta pesquisa**,** no entanto, é o debate necessário em torno da Crise

[1] "Profundamente preocupado com a magnitude da crise, o Banco Mundial está comprometido *'em ajudar'* (grifo nosso) os países da América Latina e Caribe em seus esforços para mitigar as tristes consequências da pandemia em seus sistemas educacionais (RELATÓRIO, 2021)".

Orgânica do Capital, ainda incipiente no ambiente científico e acadêmico brasileiro, mas que envolve diversos cientistas e pesquisadores dedicados a compreender e caracterizar a atual crise econômica, política e social que enfrenta a humanidade. Apesar das crises conformarem parte essencial dos ciclos econômicos do atual modo de produção, a presente investigação concorda com os teóricos contemporâneos que descrevem este processo como qualitativamente diferente das chamadas crises cíclicas e como período de transformação histórica para a humanidade, classificando-o como crise estrutural (MÉZSÁROS, 2020), crise de transição, crise da modernidade (BOAVENTURA, 2000), entre outras denominações. Esta constatação não se restringe à tradição marxiana ou mesmo a intelectuais progressistas, como demonstra a citação de Paul Krugman (2019) em que questiona a humanidade em relação às atuais condições de vida e trabalho às quais é submetida em decorrência da crise: "E se condições estilo depressão estiverem aqui para ficar, não por um ou dois anos, mas por décadas?" (KRUGMAN, 2013).

A categoria Crise Orgânica do Capital, cuja concepção adotada por esta tese pode ser encontrada na obra **Crise Orgânica do Capital: o valor, a ciência e a educação** (BEVILAQUA, 2017), considera o conceito de capital como expressão da relação social dominante na sociedade capitalista e, como tal, ao atingir seu momento dialético de autonegação, redefine o caráter da categoria crise como conceito orgânico, estrutural e histórico. Esta contribuição original do marxismo latino-americano difere das concepções de Crise Orgânica que se apresentam principalmente no debate acadêmico europeu, dentre cientistas e intelectuais orgânicos nos âmbitos da economia, ciências políticas e sociais. Por um lado, discorda da concepção que reivindica o legado de Gramsci e relaciona a Crise Orgânica à crise de hegemonia, definida essencialmente como uma crise que se expressa em todos setores da vida social, a crise das crises que evidencia a incapacidade da burguesia e classes dominantes de continuarem seu domínio mediante o controle subjetivo da classe trabalhadora (LEVENSON, 2020), momento de ruptura do consenso societário devido à negativa dos diversos elementos da ordem social se coesionarem em unidade (DAWSON, 2021) e expressão de uma desvinculação entre a sociedade civil e a sociedade política, as duas "unidades orgânicas" que constituem a base do estado moderno (FUSARO, 2020, p. 354). Por outro lado, a concepção de tradição trotskista, conceituada como crise institucional ou política, que marca o desmoronamento das instituições burguesas e a constatação da ineficácia

do processo democrático burguês e expressa economicamente a tendência à superprodução e/ou subconsumo inerentes ao modo de produção capitalista, que apesar do nome, não deve ser confundida com a definição marxista de composição orgânica do capital, nem considerada como crise terminal ou final do sistema (SEWELL, 2015). Em posição diametralmente oposta a esta última, a concepção de Bevilaqua considera a crise atual como crise estrutural e de transição que resulta da alta composição orgânica de capital, como contradição e crise precisamente na composição orgânica de valor, observável nas reduzidas taxas de lucro das principais economias do sistema, decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas, força de trabalho e meios de produção, em consequência, do desenvolvimento histórico do próprio capitalismo. Não obstante sua especificidade, esta concepção encontra paralelo em trabalhos de marxistas em diversas partes do mundo, como demonstra a diversidade e eferverscência em torno do resgate das obras de Henryk Grossmann e as teses do **Colapso do Capitalismo** (GROSMANN, 1929**)**, assim como artigos apresentados na coletânea **A World in Crisis: A global analysis of Marx's Law of Profitability** (CARCHEDI e ROBERTS, 2018).

Como explicou Marx, a produção sob a relação capital, ou seja, reprodução e produção de mais valor para acumulação, historicamente emprega a ciência e educação na superação dos obstáculos periódicos que enfrenta em seu decurso, as crises cíclicas, para garantir seu processo contínuo de acumulação ampliada. A racionalização da produção e o aumento da produtividade, como respostas científicas aos obstáculos na autovalorização do capital, implicam necessariamente o emprego do capital constante, ou trabalho morto, em substituição ao capital variável, ou trabalho vivo, que é, contraditoriamente, a única força produtiva criadora de novo valor, ou mais-valia. A tendência decrescente da taxa de lucro levada ao paroxismo como consequência deste aumento constante e histórico na composição orgânica do capital, assim como os volumes gigantescos de capital constante, necessários à produção industrial – seja na forma de maquinaria, acúmulo científico ou infraestrutura para qualificação da força de trabalho – fazem com que o tempo de trabalho socialmente necessário seja insuficiente para mensurar o valor dos bens produzidos nestas condições; ou seja, perde vigência a Lei do Valor como reguladora das relações de produção no capitalismo e naturalmente entra em crise o valor, relação basilar e estrutural para todas as demais relações sociais no modo de produção baseado na relação capital, que consequentemente entra em crise. A Crise Orgânica do Capital é uma crise na organicidade do capital, onde "o próprio

capital é a contradição" (MARX, 2009a).

Neste sentido, a crise na educação em suas diferentes expressões não é um fenômeno isolado do restante da realidade social, pelo contrário, o presente trabalho argumenta que a crise pedagógica é, em sua essência, parte da Crise Orgânica do Capital, em relação dialética de causa e efeito com a crise da ciência e a crise do valor. Ao cumprir papel determinante na reprodução de valores anteriormente desenvolvidos, assim como na produção de novos valores, a educação não pode ser vista como alheia à relação-capital. Tanto a ciência quanto a educação interpenetram todas as relações sociais dominantes na sociedade capitalista e, baseadas no paradigma do trabalho alienado, perdem sua eficácia como forças produtivas ao constatar sua incapacidade de reverter a tendência decrescente da taxa de lucro de modo geral. Em oposição às análises que consideram a crise da educação, suas expressões e suas consequências meramente na formação das novas gerações, ao vincular sua essência à Crise Orgânica do Capital, desvelamos não apenas o papel subversivo que a educação e a ciência podem e devem cumprir na produção e reprodução de novas relações sociais fundadas em um paradigma de valor superior, mas também seu significado histórico para a superação deste modo de produção obsoleto.

Objetivo Geral

O objetivo geral desta tese é demonstrar que as teorias de avaliação dominantes do processo educacional no Brasil, subsumidas à Educação para o trabalho alienado, são insuficientes para quantificar e qualificar o processo pedagógico.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

a) aprofundar os conceitos de trabalho alienado e trabalho criativo; e o conceito de

crise orgânica do capital, como determinações fundamentais lógicas e históricas que impulsionam a crise na Educação, imperceptíveis aos olhos das teorias de avaliação;

b) investigar as interconexões entre as categorias anteriores com o conceito de Educação, o conceito de Avaliação Educacional e o conceito de Trabalho como fundamento ontológico, contraditório e histórico da formação humana;

c) demonstrar a partir de alguns documentos e relatórios empíricos a contradição entre a constante insuficiência do processo educacional mensurada pelas instituições internacionais e nacionais e a contradição entre o trabalho alienado e o trabalho criativo;

d) contrapor as concepções políticas de avaliação dominantes ao esforço teórico de autores nacionais e estrangeiros que divergem desse discurso tradicional;

e) argumentar a necessidade de mudança dos paradigmas teóricos da educação e da avaliação e

f) sugerir princípios que possam contribuir para novos modelos de avaliação educacional.

Justificativa

A tese, ao investigar os conceitos de trabalho alienado, trabalho criativo, Educação e Avaliação, tem por princípio a concepção de Marx de que o trabalho é condição ontológica à formação humana. Por isso, ao utilizar-se o conceito *trabalho alienado, como recurso expositivo* para referir-se ao trabalho alienado do produtor no capitalismo, deve-se considerar que nele está, indissociavelmente, o trabalho criativo, inerente a totalidade do conceito Trabalho, como definido em várias obras de Marx e Engels, como em **O Capital**. Contudo, no modo de produção capitalista, este trabalho passa a ter como objetivo produzir mais valia ou trabalho não pago, e torna-se trabalho alienado. Com a Crise Orgânica do Capital, em que o trabalho alienado perde sua força propulsora de produção e criação de valor na sociedade, devido à alta composição orgânica do capital, a categoria do trabalho improdutivo que servia para encobrir a criatividade do trabalho intelectual, artístico e cultural passa a ser reformulada, incorporando partes do conceito de trabalho criativo, restringindo a compreensão deste último em formulações como as de Hardt e Negri (2003), que considera que a lei do valor envelheceu e tornou-se inútil, o que corresponde ao conceito do trabalho imaterial; Moullier-Boutang

(2014), do capitalismo cognitivo, entre outros.

Estas considerações são de relevância para uma contribuição à crítica das teorias educacionais e de Avaliação no capitalismo, ao normalizarem a educação para o trabalho alienado como curso "natural" para o desenvolvimento humano, cujo produto mais elaborado é a teoria do capital humano e formulações vulgares como a Escola Sem Partido (FRIGOTTO, 2022), entre outras. O processo educacional no Brasil, como nos demais países capitalistas, está subsumido à divisão internacional do trabalho; em consequência, às diretrizes dos organismos internacionais fundados no trabalho alienado, tecnicismo, produtivismo, condensadas no conceito de capital humano, que norteiam as políticas públicas, a Educação e a avaliação educacional.

A pesquisa torna-se candente à práxis educacional por sua contribuição ao desenvolvimento de uma formulação própria da educação brasileira, sustentando-se em formulações teóricas universais e nacionais. Deste modo, contribui para a análise crítica da capacitação e formação profissional no currículo escolar nos diferentes níveis de ensino no Brasil, que enfatizam e privilegiam, em lugar das disciplinas sociais e humanas, a formação nas novas tecnologias da considerada 'revolução informacional', sem entender esse processo como a terceira fase da revolução industrial, segundo formulam Marx e demais autores que continuam sua classificação das revoluções nas partes da máquina: ferramenta, motor e mecanismos de transmissão e controle (BEVILAQUA, 2017). Entender esta realidade da produção capitalista como relação unilateral fora do conceito de revolução científico-técnica, que para se realizar necessita dialeticamente da revolução educacional e da revolução social, implica massificar o ensino corporativo (adestramento) e instrumental, atrofiando o trabalho criativo, conduzindo a educação aos estertores do privativismo e prolongando de forma efêmera a acumulação de trabalho alienado (objetivado).

Desta maneira, a relevância deste trabalho de tese encontra-se não somente em definir e conceituar a crise da educação como crise histórica que compõe a crise orgânica do capital, mas sobretudo, porque apresenta o desenvolvimento do conceito de trabalho criativo como ferramenta necessária à crítica da educação voltada ao trabalho alienado. Além disso, sugere o método da dialética, entre o trabalho criativo e o trabalho alienado, como base a uma pedagogia de transição da sociedade capitalista a uma sociedade socialista, em que o trabalho necessário liberte-se do trabalho excedente, socializando o tempo livre para todos os

trabalhadores, cuja formação seja sob o paradigma do trabalho criativo. Finalmente, apresenta a proposição da revolução educacional como fundamento da ação pedagógica e parte de uma iniciativa revolucionária que conduza à práxis educacional, à revolução científico-técnica e à revolução social.

A tese contribuirá também ao debate sobre a antinomia entre a educação das elites e a educação da maioria da população; compreendendo as primeiras como compradoras de força de trabalho e detentoras de tempo livre, que além de receberem os conteúdos da educação voltada para o trabalho, recebem uma educação diferenciada com elementos que permitem uma formação mais omnilateral; e a segunda, adestrada tecnicamente para aprender um ofício, com seu tempo de trabalho e vida dedicados à autovalorização do capital, em contradição com o tempo livre necessário para a continuidade de sua educação, desenvolvimento intelectual, desempenho das funções sociais e livre uso de suas forças vitais e espirituais (MARX, 2009, p.215).

Quadro Teórico

A tese parte do quadro teórico da crise orgânica do capital, no qual a educação e as políticas de avaliação podem e devem fomentar o debate acerca do domínio do trabalho alienado sobre a totalidade da categoria Trabalho. Para isso, analisaremos as obras de autores como Bevilaqua intituladas **A Crise do Capital e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico** (2011) e **A Crise Orgânica do Capital: o valor, a ciência e a educação** (2017); e complementarmente Mèszáros, Hardt e Negri. Assim, o trabalho analisa as interconexões entre os conceitos de crise do capital, paradigma da ciência e pedagogia da educação, ao entender que a crise de paradigmas que invade a sala de aula e media as relações entre os sujeitos cognoscentes é a mesma que se encontra no entorno da escola e na sociedade em geral: a **Crise Orgânica do Capital.** (BEVILAQUA, 2011).

Ao considerarmos as categorias trabalho, trabalho alienado e trabalho criativo, a tese referencia Marx que nos **Manuscritos Econômicos Filosóficos (1844*)*** debateu com os economistas liberais sobre a centralidade da propriedade privada na cisão entre o capital e o trabalho, uma vez que a propriedade dos meios de produção é uma das bases fundamentais da alienação do trabalho humano e, mais que isso, revela que o predomínio destas relações

capitalistas de produção na sociedade, ao lado do desenvolvimento da ciência a serviço desse modo de produção e o emprego do trabalho social, leva ao deterioramento cada vez maior das condições de vida dos trabalhadores.

Ao analisar os conceitos de Trabalho como 'categoria específica' do ser humano em oposição às formas servis que ele assume sob o modo de produção capitalista e esta relação com a educação para o capital, essa pesquisa considera a síntese da contribuição teórica de Frigotto que pode ser apreciada em obras como **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora** (2001); **Produtividade da Escola Improdutiva** (2006); **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos** (2005) elaborado em parceria com Ciavatta; entre outras contribuições, em que o autor critica o produtivismo na educação, que reduz cada vez mais o ensino médio à conteúdos tecnicistas. O autor distingue a crise do trabalho assalariado no neoliberalismo com as ideias sobre o fim do trabalho, ressaltando "o significado da crise do trabalho assalariado no contexto da nova sociabilidade do capital e da ideologia do neoliberalismo ou do mercado como deus absoluto das relações sociais" (FRIGOTTO, 2001, p.1). O presente trabalho de tese analisa suas propostas para uma educação integrada, sempre com a mediação da luta social para o alcance e consolidação de uma educação unitária, omnilateral e politécnica.

A presente tese realiza uma necessária digressão epistemológica ao recorrer a Rousseau, Durkheim, Dewey, Paulo Freire, cujas obras sedimentaram as teorias da Educação para o trabalho em consonância com o desenvolvimento do capitalismo. Este recurso torna evidente o movimento dialético em que cada concepção passa a superar a anterior através da crítica, constituindo-se como categorias mais adequadas ao momento histórico em que passam a ser dominantes, a exemplo da categoria trabalho que vai se concretizando em trabalho alienado.

Ainda como parte da digressão epistemológica, essa pesquisa tem como uma de suas fontes teóricas, o trabalho do filósofo e historiador alemão Werner Jaeger (1888-1961), em sua obra clássica **Paideia, A Formação do Homem Grego**, considerada fundamental à discussão dos conceitos de formação humana, educação e avaliação (JAEGER, 1979).

Dermeval Saviani defende a concepção pedagógica histórico-crítica, que une Gramsci

a Vygotsky (2008) e apoia-se em Suchodolski (1978) em sua interpretação do desenvolvimento do pensamento pedagógico no Brasil. O autor é crítico às teorias tradicionais da Educação e também ao movimento que veio em sua superação, o escolanovismo, que apesar de propor "uma organização dinâmica, devido ao alto custo, limitou-se a pequenos grupos de elite (SAVIANI, 2012, p. 10)" e "rebaixou o nível de ensino destinado às camadas populares" (*idem*). A análise crítica do autor ao tecnicismo e meritocracia relacionados à educação complementa a crítica à desigualdade na educação brasileira.

Mario Alighiero Manacorda defende a relação prático teórica da educação em Marx e Engels e tece a crítica ao trabalho alienado, consequência da propriedade privada. O autor baseou-se também em Gramsci, a unidade entre o processo educacional e o trabalho na sociedade como fundamental à construção da hegemonia da classe trabalhadora. Para alcançar este objetivo, essa pedagogia não deve se confundir com as propostas para o 'trabalho profissional', escolas tradicionais ou de ofícios, ou com o esnobismo das "tendências pedagógicas progressistas" (MANACORDA, 2007, p. 136).

Por sua crítica à 'hiperespecialização' da Educação em detrimento de uma aprendizagem que se integre a partir das várias áreas do conhecimento, esta tese recorrerá ao filósofo francês Edgar Morin (2000) em uma análise crítica de sua proposta de educação que integre o geral e o particular em um processo de compreensão do pensamento complexo, que relaciona o global com o local, permitindo abarcar a uniformidade e as diversidades incluídas na totalidade. Isso implica uma reforma profunda dos modelos de ensino, sendo necessário ultrapassar a aprendizagem por especialização para aprendizagens integradas das várias áreas do conhecimento.

Bogdan Suchodolsky (1978) em meados do século XX, debruçou-se sobre a Teoria Marxista da Educação como objeto de pesquisa, partindo da compreensão de que a obra de Marx e Engels teve significado determinante para a pedagogia, como uma das ciências sociais por ela impactadas, apesar de não terem se dedicado a elaborar uma teoria específica sobre educação. Neste sentido, dedicou-se a fazer uma análise minuciosa de toda a obra destes dois autores disponíveis na época a fim de extrair desta as concepções e categorias capazes de, não apenas auxiliar na compreensão da realidade concreta e dos problemas pedagógicos que Suchodolsky buscava atender como cientista, mas de constituírem-se como alicerces para uma pedagogia revolucionária. O resultado de seu trabalho, condensado em três volumes

publicados em português, em 1978, representa não apenas uma contribuição epistemológica à ciência pedagógica, mas também uma contribuição analítica robusta sobre os problemas pedagógicos de seu tempo; uma contribuição metodológica, ao seguir rigorosamente o método materialista e dialético nos estudos do marxismo; e uma contribuição ao marxismo em geral, por apresentar em detalhes o movimento histórico e dialético de diversas categorias das ciências sociais em geral, especialmente em formato de crítica às concepções destas mesmas categorias em seu uso pelos cientistas burgueses.

Como subsídio à proposta de uma pedagogia para uma sociabilidade que não se baseie nas relações de produção capitalistas e que apresentem uma nova relação entre o ser humano, o trabalho e a educação, a pedagogia socialista presente nas obras de N. K. Krupskaya (DE ARAÚJO, 2021) e M. M. Pistrak. Também nesse sentido, a pesquisa recorrerá a Luria (1981), ex-aluno e colaborador de Vygostksy, principal nome do socioconstrutivismo, para quem a natureza do trabalho e as habilidades de sobrevivência transformam-se radicalmente em um contexto social e refletem-se na Educação.

A partir da necessidade de realizar um estudo das teorias da avaliação empregadas na Educação brasileira ou que possam servir de parâmetros para compará-la, a pesquisa recorrerá à crítica de autores como Vianna, Luckesi, Vasconcellos, Afonso e Fernandes, às práticas avaliativas acríticas aos ditames dos relatórios dos organismos internacionais, como a OCDE, Banco Mundial, e outros, que avaliam segundo a régua dos interesses econômicos dos países centrais do capitalismo, relegando os avaliados a uma posição submissa, tanto em relação à criação das regras dessas avaliações, quanto ao destino dos resultados das mesmas, que em muitos casos não levam em contas as especificidades do ensino-aprendizagem de cada nação ao longo de seu desenvolvimento histórico e as contribuições próprias de cada país ou região.

Como se pode apreciar da exposição sistemática do quadro teórico, a análise marxista da literatura que define a teoria conceitual sobre o trabalho, educação e avaliação aplicada ao processo educativo permitirá sustentar os objetivos dessa pesquisa e justificam sua formulação e consequente realização como tese.

Metodologia

A tese recorrerá como método geral de pesquisa ao materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friederich Engels; bem como se auxiliará na teoria do conhecimento e na análise comparativa da bibliografia, além de documentação selecionada e referenciada sobre o tema investigado. Apesar de se utilizar, em parte, de estatísticas e pesquisas quantitativas, substancialmente a tese se apoiará em pesquisas qualitativas. A seleção de literatura observará sua contribuição ao debate sobre trabalho, trabalho alienado, trabalho criativo, educação e avaliação, sob o contexto do da crise orgânica do capital.

A tese está dividida nos seguintes capítulos: 1. Introdução, o tema e o problema, objetivos, justificativa, quadro teórico e metodologia; 2. Trabalho como Princípio Ontológico da Formação Humana; 3. Crise Orgânica do Capital e a Crise da Educação; 4. Educação 5. Avaliação; 6. Conclusão, e 7. Referências Bibliográficas.

1 TRABALHO COMO PRINCÍPIO ONTOLÓGICO DA FORMAÇÃO HUMANA

A presente tese investiga a categoria trabalho como atividade humana ontológica fundamental à organização da sociedade e à compreensão da educação em seus aspectos determinantes para as teorias de educação e avaliação do processo pedagógico. Nesse capítulo, estão expostas as transformações na divisão do trabalho e a apreciação teórica de como estas impactaram a educação na sociedade até o presente momento de crise do trabalho alienado, como substrato da Crise Orgânica do Capital e as crises da ciência e da educação como desdobramentos da mesma.

Adota a categoria trabalho como ponto de partida, não apenas por ser considerada central à formação humana na tradição marxiana (MANACORDA, 2007, p.57), mas principalmente porque a produção e reprodução da vida social no desenvolvimento histórico da humanidade sempre foi a base material para a educação das novas gerações e, neste sentido, o trabalho, a atividade prática que permite levar a cabo a produção e reprodução social, é a base sobre a qual se estruturam os objetivos e as teorias da educação nos diferentes modos de produção, mesmo antes da sociedade de classes ou da educação formal (SAVIANI, 2007, p.152-159). Por outro lado, porque concebida a categoria em sua totalidade, é a atividade exclusivamente humana responsável pela superação da espécie enquanto ser social em toda sua trajetória, em outras palavras, o trabalho é responsável pelo salto de qualidade ontológico que, por sua vez, funda a própria humanidade. Neste processo em que o ser social transforma a natureza orgânica e inorgânica para satisfação de suas necessidades, mesmo antes de desenvolver plenamente os elementos que o diferenciam de seu antepassado biológico símio, já transformava seu meio e, ao fazê-lo, dialeticamente transformava-se a si mesmo (ENGELS, [s.d.]a, *passim*; MARX, 2009a, *passim*) em um acúmulo de mudanças quantitativas que no decorrer de milhões de anos levaram à transformação qualitativa do macaco em homem (ENGELS, [s.d.]a, *passim*). Como sintetiza Marx em **O Capital**:

> Ao atuar por meio desse desenvolvimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita ao jogo de suas próprias forças a seu próprio domínio. (1985a, p.149)

Porém, ainda que tão antiga quanto a própria humanidade, nem sempre foi uma

categoria concebida neste sentido ontológico. A criação do ser humano reveste-se de conotações míticas e religiosas cuja determinação sobre a vida cotidiana é mais impetuosa quanto mais retrocedemos cronologicamente na história do conhecimento humano. Ainda que seja o substrato material para toda criação humana e para sua constante superação enquanto espécie, foi apenas quando a revolução burguesa realizou a crítica ao idealismo e trouxe a ciência para o cerne do conhecimento humano, portanto, quando a burguesia já estava em condições de fazer sua própria autocrítica, que o ser humano finalmente descobriu o trabalho como fonte de toda riqueza; ou seja, esta concepção é produto do trabalho científico da Economia Política e, concebido em sua forma mais completa, da Crítica da Economia Política. Porém, quando a humanidade fez esta descoberta, seu próprio desenvolvimento já havia conduzido a categoria trabalho à subsunção real ao capital e estava, portanto, dominada pela relação de trabalho alienado.

Neste capítulo, são apresentadas partes das obras de Marx e Engels que contribuem com a compreensão da categoria trabalho, apropriando-se inicialmente de certos elementos e ferramentas que nos permitam vislumbrá-la como totalidade e, em seguida, estudar com mais detimento a mesma categoria na concepção marxista a partir da perspectiva filosófica ou ontológica; depois, da perspectiva histórica e, por fim, conceitual ou semântica. Na primeira abordagem, evidencia-se a concepção marxista do trabalho como atividade especificamente humana central à origem de nossa espécie e a todo seu desenvolvimento; portanto, uma categoria essencial à formação humana em sentido omnilateral – físico, cognitivo, social, econômico e cultural – que acompanhou o desenvolvimento da própria humanidade e transformou-se de acordo com os diferentes modos de produção que esta construiu e revolucionou em sua trajetória. Em um segundo momento, o capítulo analisa o desenvolvimento histórico desta categoria para constatar como sua expressão na realidade concreta amplia-se, de uma singularidade restrita a diversas determinações naturais e regionais quando ainda vinculada a uma produção rudimentar e muito simples, a seu máximo desenvolvimento no capitalismo, aproximando-se nesta totalidade concreta mais complexa de sua expressão abstrata mais simples (contraditoriamente), como trabalho humano indiferente e universal. Para tanto, acompanharemos a divisão do trabalho e as relações de propriedade dela derivadas desde o chamado comunismo primitivo até o atual modo de produção. Por último, veremos como a categoria foi se restringindo semanticamente a mera atividade produtora de

riqueza que, contraditoriamente, limita o desenvolvimento humano; em síntese, como a dialética interna à categoria trabalho entre trabalho criativo e trabalho alienado passa do domínio do primeiro ao segundo aspecto da contradição.

A partir de uma base materialista, histórica e dialética, é apresentado o desenvolvimento da categoria trabalho como totalidade no recorte específico do atual modo de produção, em especial, a concepção da Revolução Industrial como revolucionamento constante das forças produtivas sob as relações sociais capitalistas, e suas três fases como expressão concreta da tendência ao aumento da composição orgânica do capital: primeira fase da Revolução Industrial caracterizada pelo desenvolvimento da máquina ferramenta, que substitui os membros do trabalhador (mãos, pés, etc) por máquinas na produção direta; a segunda fase representa o revolucionamento da máquina-motor, desenvolvida como substituição da força motriz humana nos gigantescos e pesados sistemas de máquinas decorrentes da primeira fase; e a terceira fase , a atual, implica a substituição do ser humano pela máquina nos mecanismos de transmissão e controle, cuja expressão mais desenvolvida são a automação, a cibernética e a inteligência artificial. Fica explícito, portanto, o domínio que a ciência e educação passam a exercer como forças produtivas, seja em sua expressão como o *General Intellect*, que organiza o conhecimento e dirige o desenvolvimento social; seja como *Knowledge Social* geral, ou senso comum que se apropria daquele de maneira fragmentada e instrumental; ambas categorias cunhadas por Marx que serão abordadas especificamente ainda neste capítulo, assim como seu esgotamento sob as relações capitalistas de produção.

Por último, o capítulo aborda em profundidade a conceitualização das categorias trabalho alienado e trabalho criativo, assim como a relação dialética entre ambas, no sentido de explorar em essência a crise do trabalho alienado em sua relação com a Crise do Valor, buscando ampliar e aprofundar a definição de Crise do Valor proposta por Bevilaqua (2017) e, ao mesmo tempo, contestar um setor acadêmico que vem claramente argumentando de forma vulgar o fim do trabalho e cuja produção e alcance tem se tornado cada vez mais amplos, encontrando terreno fértil nas consequências da Crise na Ciência e forte aliado nos meios de comunicação em massa sensacionalistas. Ainda que esta linha de pensamento tem se manifestado de maneira explícita e mais incisiva desde a década de 1980, podemos dizer que possui adeptos desde a primeira fase da Revolução Industrial, nos primórdios do capitalismo.

Em relação à educação, se por um lado as metamorfoses da categoria trabalho ao longo da história tenham levado à perda de amplitude de seu significado para uma formação humana geral; por outro, conservou-se como paradigma educacional ideal a uma formação humana integral, que sempre esteve presente na educação das classes dominantes e podemos observar hoje em teorias de resistência à educação instrumental para a produção do trabalho alienado no capitalismo. Não obstante, ao restringir-se ao trabalho alienado e este entrar em crise, restringe a própria educação, conduzindo a uma crise cuja superação exige uma Revolução Educacional que, como veremos ao longo desta tese, transcende o âmbito da *práxis* pedagógica.

1.1 A concepção de Marx e Engels sobre a categoria trabalho

Compreender o caráter ontológico do trabalho e a capacidade teleológica do ser humano é essencial para a presente tese não apenas por revestir interesse antropológico ou cronológico em nosso estudo sobre o trabalho, mas principalmente por sua relação dialética com a formação humana, que em um momento inicial de nossa espécie se expressa principalmente como transformação na forma fisiológica ou biológica, acompanhada das transformações em sua organização social. A apropriação dos meios a seu dispor para transformação da natureza a seu redor – nas palavras da ciência moderna: a criação de valores-de-uso através do trabalho concreto – este é o trabalho criativo que libertou o ser humano de sua pré-história natural e criou a humanidade e sua cultura à medida que suas criações transformavam o mundo e a vida cotidiana, atividade responsável ulteriormente pela beleza das artes, a força das ideologias, assim como o terror da guerra e destruição para a exploração do trabalho alheio.

A categoria trabalho é central para toda a obra de Marx e Engels, seja em sua contribuição científica mais teórica, nos debates contra as concepções filosóficas dos chamados Jovens Hegelianos em obras como **Sagrada Família** e **A Ideologia Alemã** (MARX & ENGELS, 1981), contra as concepções políticas do Socialismo Utópico e do Anarquismo em **Do Socialismo Utópico ao Científico**, **Miséria da Filosofia** e **Origem do Estado, da Família e da Propriedade Privada** (ENGELS, [s.d.]b), ou econômicas da Economia Política Clássica nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** (MARX, 1993), nos **Grundrisse** (MARX,

2009a e 2009b, *passim*; 1977, pp.228-237) e em **O Capital** (MARX, 1985a, V.1, pp.181-6, pp.261-2, 1985b, pp.261-290; 1986, V.4, pp.337-342, V.5, pp.295-310)*;* seja em seu estudo empírico da realidade concreta, tanto no sentido histórico ou de sua própria época, em obras como **Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**, **Papel do Trabalho na transformação do macaco em homem** (ENGELS, [s.d.]a) e **O Capital** (1985a, V. 1, pp.196-205, pp.211-238, pp.275-9; V .2, pp.22-38, pp.46-53, pp.85-102, pp.212-260, pp.275-279; 1985b, pp.95-120; 1986, V.4, pp.243-252) entre outras. A concepção do materialismo histórico dialético e de que portanto "conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história" (MARX & ENGELS, 1981, p.19, rodapé) representou um salto para o conhecimento e permitiu identificar a transformação constante como único elemento permanente da trajetória humana sobre a terra, assim como identificar nas condições objetivas de nossa existência, tanto condições naturais como sociais, a essência sobre a qual construímos o que somos e pensamos, sobre o mundo e nós mesmos. Ainda de acordo com esta concepção, independente da maneira segundo a qual a humanidade se organiza para transformar a natureza e produzir os objetos que satisfazem suas necessidades em cada período histórico, o trabalho útil criador de valores de uso "é uma condição da existência do homem, independente de todas as formas da sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana" (MARX, 1985a, V.1, p.50). Seria esta, portanto, uma primeira (e longe de ser a única) forma de conceber-se a categoria trabalho, como atividade iminentemente criativa e humana através da qual o ser social transforma a natureza para extrair dela os elementos e criar os objetos úteis à satisfação de suas necessidades, sejam estas "do estômago ou da fantasia" (MARX, 1985a, V.1, p.45).

É possível encontrar esta concepção ontológica do trabalho já exposta de maneira robusta, porém em nível superior de abstração, em uma das primeiras obras conjuntas de Marx e Engels, **A Ideologia Alemã** (1981, *passim*) escrita em 1846. Em defesa do materialismo contra os filósofos idealistas de sua época, em especial os jovens hegelianos de esquerda, Marx e Engels não se limitavam ao debate meramente abstrato da categoria e explicitam já nas primeiras linhas do primeiro capítulo que seu ponto de partida é constatável empiricamente, são "[…] os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria ação" (MARX & ENGELS, 1981, p.22). Ainda que apegados à análise objetiva, tampouco se restringem a

conceber a reprodução humana apenas em seu aspecto físico, mas como reprodução de um modo de vida, produção como cultura e vice-versa, coincidência entre produção e o próprio ser: "Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção" (MARX & ENGELS, 1981, p.23, grifos dos autores).

Diferente dos animais que apenas fazem uso da natureza e cuja atuação sobre ela se restringe à sua mera presença adaptada ao que encontram naturalmente, o ser humano "modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. […], diferença que resulta do trabalho" (ENGELS, [s.d.]a, p.277). Esta relação de apropriação e transformação específica à espécie humana e mediada pelo trabalho é o que os autores conceituaram como segunda natureza: processo de hominização da natureza ou objetivação do sujeito; o que significa, dialeticamente, o desenvolvimento do homem e seu trabalho, a subjetivação do mundo ao seu redor, o domínio sobre seu ambiente natural para transformá-lo segundo sua conveniência, 'imagem e semelhança', ampliando-se com a socialização cada vez maior destas conquistas e transformando as relações sociais à medida que transforma a realidade objetiva. Marx e Engels a resumem da seguinte forma:

> A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social – social no sentido em que aqui se entende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstâncias for e não importa de que modo e com que fim. Daqui resulta que um determinado modo de produção, ou fase industrial, está sempre ligado a um determinado modo de cooperação, ou fase social, e este modo de cooperação é ele próprio uma «força produtiva»; e que a quantidade das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado da sociedade, e portanto a «história da humanidade» tem de ser sempre estudada e tratada em conexão com a história da indústria e da troca. (1981, p.38)

É o processo de formação vinculada à construção desta natureza social especificamente humana que concerne a esta pesquisa, a construção da própria humanidade à medida que o sujeito histórico se objetiva e, dialeticamente, subjetiva a realidade; como, por exemplo, a transformação das vibrações do ar ou ondas sonoras em música; um processo de "civilização" em sua concepção mais moderna. Por isso, afirma Marx

> A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui

> […] Portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem, quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira para o ser humano e natural. (apud LUKÁCS, 2010, p.315, grifos do autor)

A humanidade foi adquirindo suas formas em um acúmulo milenar do trabalho – seja intelectual ou teórico como ciência, seja manual ou prático como tecnologia – em um contínuo "recuo das barreiras naturais", segundo Marx (op.cit., p.314), que nunca chegaria à ruptura com nossa constituição natural. No entanto, o desenvolvimento do trabalho sob domínio das relações de propriedade capitalistas, orientadas pelos paradigmas liberais de individualismo exacerbado e liberdade de mercado, obrigou a humanidade a enfrentar a possibilidade de extinguir-se como espécie da face da terra: seja no que se convencionou chamar Crise Ambiental, seja na Hecatombe Nuclear. Estas nada mais são que o desenvolvimento social sobre paradigmas que prescindem desta barreira natural levado ao paroxismo, produzindo e consumindo para uma população global como se a existência humana fosse autônoma em relação às leis da natureza. A Crise Ambiental é na atualidade a expressão mais contundente da Crise Orgânica do Capital, cujos efeitos são ainda mais acirrados com as Crises na Ciência e na Educação que retroalimentam aquela como negação da própria relação capital e, dentro da perspectiva ambiental e nuclear, como possibilidade de negação total e extinção de ambas classes em luta.

1.1.1 Categoria trabalho desdobrada em polos dialéticos

A concepção dialética em geral, e do movimento da categoria trabalho em particular, é essencial para a compreensão da realidade atual em que o modo de produção capitalista enfrenta a Crise Orgânica do Capital, que se diferencia historicamente de suas crises anteriores tendo em vista sua expressão desdobrada na economia, como crise do valor; na ciência, como crise de paradigma; e na educação, como crise pedagógica (BEVILAQUA, 2015, *passim*). Nestas condições, a categoria trabalho, que é central para Marx na formação humana, permite à análise científica desenvolver não apenas sua concepção ontológica e abstrata, mas definições mais precisas das diversas determinações que hora são analisadas em profundidade ou são abstraídas, de acordo com as interdeterminações desta relação com o objeto de estudo. Nenhuma outra obra de Marx apresenta definição mais precisa para esta

categoria, tanto em alto nível de abstração como em riqueza de exemplos concretos, como **O Capital** (1985, 1986) e os cadernos de rascunhos que a prepararam, os **Grundrisse** (2009), em que Marx descreve com riqueza de detalhes categorias específicas, entre elas o trabalho e seu movimento dialético em relação a outras categorias.

Durante toda a obra de Marx, é possível encontrar a categoria trabalho enquanto unidade dialética sendo abordada a partir de características específicas e desdobrada nos aspectos antagônicos que compõem tal unidade; o que nos permite compreender como a luta interna dos polos antagônicos determina o movimento histórico da categoria. Tal concepção nos servirá para compreender não apenas a categoria trabalho em geral, mas em especial a unidade dialética composta por trabalho criativo e trabalho alienado que concerne o objeto específico da atual pesquisa e será abordada mais adiante em seção específica. Serão aqui apenas citadas quatro maneiras em que a dialética da categoria trabalho é expressa por Marx em suas obras e que consideramos serem especialmente relevantes; mas cabe destacar que de forma alguma esgota a variedade de enfoques detalhados e à profundidade que Marx brinda a esta rica categoria e os polos antagônicos que a compõem.

1.1.1.1 Trabalho concreto vs trabalho abstrato

Já no primeiro capítulo de sua exposição para explicar **O Capital**, Marx parte da categoria mercadoria, cuja compreensão conduziu imediatamente à explicação do duplo caráter do trabalho (1985a, V.1, pp.45-53), resumido por ele na seguinte passagem:

> Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil, produz valores de uso. (MARX, 1985a, V.1, p.53)

Esta dialética entre trabalho abstrato e trabalho concreto é a chave para compreender a essência dialética da mercadoria, sua contradição interna entre valor-de-uso e valor-de-troca (op.cit., p.49-53), o que permitiu a Marx superar a economia política clássica e desvendar a ‘razão de ser’ da produção no capitalismo: a mais-valia ou mais-valor. Este valor a mais “de onde emanam a renda da terra, o lucro, a acumulação do capital” (MARX & ENGELS, [s.d.],

V.2, p.347) é o que Engels destaca como uma das principais contribuições científicas de Marx, ao lado da concepção materialista dialética da história universal (op.cit., p.346). Esta unidade dialética não se distancia da relação dialética entre qualquer categoria abstrata e sua expressão concreta, porém é essencial para compreender a crítica de Marx à Economia Política Clássica e para desvendar o segredo do lucro, a mais-valia, que foi sua grande descoberta. A concepção de trabalho abstrato nos ajuda a compreender a atividade humana como o conjunto de trabalhos concretos existentes na realidade que permitem a reprodução da sociedade e sua evolução; o sujeito deste trabalho, a concepção de trabalhador coletivo, nos permite também pensar-nos enquanto espécie ao abstrair toda qualidade específica a cada uma de nossas atividades produtivas, o quão diversas sejam, e pensar todo trabalho "apenas como dispêndios de força de trabalho do homem" (MARX, 1985a, V.1 p.52) necessário à vida em geral. Nesta relação entre trabalho concreto e trabalho abstrato, podemos apreciar como se opera internamente à categoria a dialética entre qualidade e quantidade (respectivamente), entre o singular e o universal (respectivamente), entre o trabalhador individual e o trabalhador coletivo (respectivamente), ou entre valor de uso e valor de troca (respectivamente). Mais adiante nesta pesquisa veremos como a tendência histórica no desenvolvimento do trabalho no capitalismo é de domínio do trabalho abstrato sobre o concreto, justamente porque a sociedade capitalista se organiza para a produção, apropriação e acumulação de valor, sendo o valor de uso mero veículo para o valor de troca e portanto o trabalho concreto, simples meio para organizar e explorar o trabalho abstrato produtor de valor; ainda que o desenvolvimento dos trabalhos concretos na sociedade, sua correspondente divisão, diversificação e complexificação, conduz a que se aproxime cada vez mais, contraditoriamente, de sua forma indiferente e simples como trabalho abstrato (MARX, 1977, pp.231-237) .

1.1.1.2 Trabalho morto vs trabalho vivo

Da perspectiva da centralidade do trabalho à produção social, é possível encontrá-lo em todos os elementos necessários ao processo produtivo desdobrado como trabalho morto e trabalho vivo: respectivamente, de um lado, meios de produção – ferramentas, objeto de trabalho e matéria-prima – e, do outro, força de trabalho (MARX, 1985a, V.1, pp.149-172). Esta segunda contradição dialética nos permite compreender a relação capital como

submissão do trabalho vivo ao produto do próprio trabalho: dispêndio de força, energia e criatividade humana que foi previamente objetivado em produtos, cristalizado enquanto valor em uma mercadoria, vendida no mercado, cujo comprador o organizou com outras mercadorias para apresentá-lo novamente à produção como trabalho morto (*idem*). Bevilaqua apresentou uma definição sucinta da máquina que resume o trabalho morto cristalizado ou capital constante em geral como "armazenador de trabalho vivo, que pode ser despendido em outro ciclo produtivo" (BEVILAQUA, 2015, p.256). A relação entre estes dois polos da categoria trabalho é o que Marx conceituou como composição orgânica de capital, que representa a quantidade de meios de produção consumidos e postos em movimento pela força de trabalho empregada, ou seja, sintetiza de certa forma a contradição interna às forças produtivas do capital. Ao analisar o trabalho como processo de valorização, Marx identificou que apenas o trabalho vivo é capaz de criar valor, mediante a participação imediata do sujeito no processo de produção, enquanto o trabalho morto consumido neste mesmo processo transmite seu valor ao produto final, mas não acrescenta mais-valor, não cria nada de novo. Neste sentido, veremos como a tendência ao aumento da composição orgânica do capital conduz, por definição, ao aumento do trabalho morto em relação ao trabalho vivo e ao domínio do primeiro sobre o segundo, que se traduz na decrescente capacidade do processo produtivo gerar mais-valia, anunciada por Marx como Lei da Tendência Decrescente da Taxa de Lucro, que antes dele Ricardo já havia constatado empiricamente. Aqui está a chave para compreender a Tese da Crise Orgânica do Capital, seu desenvolvimento como tendência "natural" do capitalismo e decorrente do trabalho humano, que, segundo seu autor Bevilaqua, apoiado em Marx, nunca será prescindível à produção (BEVILAQUA, 2017, *passim*) visto que o trabalho morto é também trabalho, mesmo que se apresente à produção como maquinaria, robótica, administração científica, capacitação técnica, inteligência artificial ou como um simples martelo. A concepção dialética nos permite compreender que em sociedade não existe trabalho vivo sem trabalho morto, nem vice-versa; assim como todo trabalho é abstrato e concreto ao mesmo tempo.

1.1.1.3 Trabalho necessário vs trabalho excedente

Ainda da perspectiva do trabalho na produção, em especial durante o processo de valorização, Marx explicita em detalhes a dialética entre trabalho necessário e trabalho excedente, ou trabalho pago e não pago, que pode ser observada e mensurada no valor produzido – relação entre salário e mais-valia, respectivamente –, ou no produto do trabalho – relação entre a cesta básica e todos produtos entregues de graça pelo trabalhador ao patrão –, ou em tempo – respectivamente, tempo socialmente necessário e tempo excedente (MARX, 1985a, pp.149-164, pp.173-179, pp.239-245). Foi justamente a capacidade humana de superar seus obstáculos através do trabalho e de aperfeiçoar o trabalho através do aprendizado, em um ciclo contínuo de reflexão e ação, que deu origem ao trabalho excedente, em outras palavras, a capacidade de produzir além do necessário para a mera sobrevivência. A produção de excedente impulsionou as trocas entre diferentes comunidades e o contínuo desenvolvimento da atividade de trabalho (e do trabalhador), o que por sua vez amplia o excedente e conduz à sua incorporação histórica e dialética como trabalho necessário, oferecendo à sociedade a satisfação de suas necessidades e criando outras novas e mais complexas (MARX & ENGELS, 1987, pp.35-39). Ao utilizarmos as categorias tempo necessário e tempo excedente, é preciso reconhecer que este corte é realizado por alguns críticos do capitalismo anteriores a Marx; todavia, foram os estudos do filósofo alemão que chegaram à concepção de que esse tempo excedente – já existente nos modos de produção anteriores como na escravidão e na servidão – no capitalismo, assumia a forma de gerador de mais-valia ou mais-valor para a classe proprietária dos meios de produção. Segundo a concepção marxista da Teoria do Valor-Trabalho, o tempo dedicado pela sociedade à produção de um determinado produto ou um volume de produtos permite mensurar a quantidade de trabalho nele cristalizado, a quantidade ou quantum de energia vital consumida como trabalhado vivo no processo que transfere o valor de todos elementos da produção ao produto final e ainda criar mais valor, entregando ao mesmo tempo um trabalho excedente que é também medido, contraditoriamente, pelo tempo de trabalho necessário. Este é o paradigma de valor sobre o qual se assentam as relações de produção no capitalismo, sua definição de riqueza e instituições; ainda que não seja a primeira a estruturar-se sobre a apropriação de excedente, que sempre tem sido entregue de graça às classes exploradoras nos diferentes modos de produção. Porém, no capitalismo constitui-se como apropriação de mais-valia, descoberta por Marx em sua concepção da Teoria do valor-

trabalho. A busca constante por ampliar o tempo excedente tem sido o principal motor para o desenvolvimento da indústria e da ciência, consequentemente do trabalho e da educação, conduzindo a sociedade capitalista à constante redução do tempo de trabalho necessário, que hoje atinge seu mínimo histórico e põe em cheque a própria definição de valor sobre a qual se estrutura a riqueza social.

1.1.1.4 Trabalho manual vs trabalho intelectual

Também resultante da divisão social do trabalho, e portanto do desenvolvimento da própria humanidade, a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual foi em parte responsável pelo salto de qualidade em termos dos avanços científicos, filosóficos e culturais atingidos na Antiguidade. Contraditoriamente, ter uma classe dedicada a sistematizar o conhecimento e colocá-lo a serviço da evolução humana só foi possível em uma sociedade erigida sobre a escravidão do trabalho manual, portanto organizada para controlar e submeter a mente humana à produção de riqueza alheia, relegando os trabalhadores a um retrocesso histórico que os condenaria a viver como animais e inclusive a lutar com tais feras para sua sobrevivência, literalmente, no caso dos famigerados Gladiadores na Roma antiga. Por mais que tentem os defensores do idealismo, do materialismo mecanicista e mais recentemente da pós-modernidade, a história nos demonstra a impossibilidade de retirar do ser social sua singularidade como animal racional e inteligente, que supera quaisquer obstáculos a seu pleno desenvolvimento através da luta pela sobrevivência. Toda atividade de trabalho contém em si ambos polos da contradição e, portanto, trabalho manual e intelectual historicamente cobram sua unidade, seja contra a exploração de classe, a relegar uma parte dos trabalhadores a condições de vida embrutecedoras que nos reduzem a animais; seja contra aqueles que negam nossa origem animal para nos fazer crer que surgimos e vivemos segundo vontade divina, além de nossa compreensão e controle.

1.1.2 Concepção materialista da história e o trabalho no centro das relações sociais

Nossa origem natural é outro ponto fulcral da concepção materialista defendida por Marx e Engels no combate a concepções idealistas da origem humana, como por exemplo as

ideias do criacionismo, destacando a natureza como fonte primordial de riqueza ao lado do trabalho (MARX, 1985a, V.1, p.51). O fato aparentemente contraditório das restrições impostas pela natureza constituírem o principal desafio à continuidade da espécie e, ao mesmo tempo, o principal impulso ao desenvolvimento do trabalho e portanto do próprio ser humano (MARX & ENGELS, 1981, *passim*), apenas explicita o caráter essencialmente dialético da relação homem-natureza. Nesta luta por superar suas restrições naturais, adverte Engels, após "cada uma dessas vitórias, a natureza adota sua vingança" ([s.d.]a, p.277) e os humanos puderam, mais adiante e principalmente através da ciência, compreender as consequências a largo prazo, adversas e muitas vezes imprevistas, de seu trabalho de dominação sobre a natureza, pois

> a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza […] não é o domínio de alguém fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramo-nos em seu seio e todo nosso domínio sobre ela consiste em que, diferente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada. (ENGELS, [s.d.]a, p.277)

Esta é em essência a concepção de formação humana adotada por esta pesquisa: um processo contínuo de desenvolvimento do ser humano, que transforma seu entorno natural e social mediante o trabalho criativo, transformando-se a si mesmo no processo e transmitindo sua experiência adquirida por gerações através do acúmulo de conhecimento e de objetos úteis, produtos de seu trabalho.

Tanto assim, que compreender as chamadas relações sociais de produção implica concebê-las não apenas como relações entre os seres humanos derivadas da atividade de trabalho, mas como a maneira em que se organiza a sociedade para satisfazer suas necessidades, ainda que atendendo diferentemente necessidades de setores sociais específicos, segundo as relações de propriedade que determinam a participação de cada classe e estrato de classe na produção e no consumo, mediados pela distribuição e a troca. A categoria trabalho centra, portanto, uma totalidade mais ampla que a mera atividade individual ou mesmo coletiva de transformação da natureza; pois é sobre o trabalho que se estruturam todas as atividades relativas não apenas à produção, mas a todos elementos desta totalidade. Marx enumera estes elementos em sua crítica à Economia Política Clássica e como são por ela articulados em uma concepção mecânica:

> A produção cria os objetos que respondem às necessidades; a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte o já repartido segundo as necessidades individuais; finalmente, no consumo, o produto abandona este movimento social, se converte diretamente no serviço e objeto da necessidade individual, à qual satisfaz no ato de seu desfrute. A produção aparece assim como ponto de partida, o consumo como ponto final, a distribuição e a troca como o temo médio, termo que por sua vez é duplo já que a distribuição está determinada como momento que parte da sociedade, e a troca como momento que parte dos indivíduos. (MARX, 2009a, p.9, tradução nossa)

Só ao considerar a relação dialética entre tais elementos é possível compreender a identidade, mediação e criação recíproca entre produção e consumo, mediados pela distribuição e troca (op.cit, pp.8-20); ou seja, ver como a maneira em que produzimos determina o quê e como consumimos, ao mesmo tempo que nosso consumo determina o quê e como produzimos, em um ciclo histórico que se reproduz cotidianamente. Parafraseando Marx (2009a, p.12), engolir carne crua rasgada com dentes e unhas não é o mesmo que se sentar à mesa e cortar um *filé mignon* com talheres de prata.

Uma concepção dialética da produção social como totalidade também permite compreender que nem toda produção se realiza em consumo individual: parte da produção é consumida produtivamente, parte é armazenada para consumo posterior – o que dilata no tempo e no espaço a distribuição e o ciclo de rotação do capital e permite criar mais consumidores e produtores em locais mais distantes – e parte talvez nem seja consumida, como ocorre no caso das diversas formas de obsolescência e nas diversas formas de destruição de valores, de maneira contundente nas épocas de crise.

Talvez seja no consumo que se manifeste mais claramente a desigualdade que marca as relações sociais como um todo, pois sendo o momento em que se concretiza (ou não) a satisfação de necessidades individuais, é onde se manifesta materialmente a acumulação de todos valores criados pelo trabalho social, não apenas na riqueza monetária da classe que explora os trabalhadores ou nos objetos úteis por ela acumulados, mas na ostentação e desfrute dos padrões estéticos ou no acúmulo de obras científicas e artísticas, assim como de conhecimento; expressa-se, em geral, no contingente de recursos naturais e humanos postos à disposição dos super-bilionáriosss que hoje podem, caso sintam a necessidade, embarcar em um foguete e sair deste mundo em que mais de 4,2 bilhões de pessoas ainda não têm acesso a uma latrina segura (ONU, 2020). Porém, o consumo é apenas um dos elementos desta totalidade e ainda que seja o ato que dá à produção sua finalidade, que consuma o objeto desta

subjetivando-o, ele não apenas produz o consumidor – literalmente, ao repor os nutrientes que reconstituem sua força vital e os elementos que perpetuam sua cultura –, mas cria a necessidade de produzir novamente aquele objeto e, portanto, cria também seu produtor e o ato repetitivo da produção, assim como toda a cadeia logística para produção e consumo que constitui a distribuição (MARX, 2009a, pp.9-14). O consumo atua como causa e consequência da produção e vice-versa, mediados pela distribuição, e todas as relações sociais como consequência histórica do desenvolvimento da própria humanidade. Sob esta perspectiva, fica evidente a centralidade do trabalho para transformação do modo como a sociedade satisfaz suas necessidades: toda transformação no consumo, na troca ou distribuição é impossível sem a respectiva adequação dos trabalhadores nos respectivos setores, o que impulsiona também uma mudança no âmbito da produção a eles vinculadas e, eventualmente, na produção em geral; por outro lado, uma transformação na categoria trabalho exige uma alternação em quase todas atividades e esferas desta totalidade.

Importante destacar que, dentre as chamadas relações sociais, nos diferentes modos de produção, é possível constatar o domínio das relações de propriedade sobre as demais, não apenas a propriedade sobre o produto do trabalho no sentido do desfrute, consumo ou acúmulo individual do produto social, mas primordialmente, propriedade sobre os meios de produção – que define quem produz o quê –, assim como propriedade sobre os instrumentos de comunicação e distribuição – que criam e perpetuam as necessidades que mobilizam a produção e legitimam a atenção a certas necessidades e negligência a outras. Ao refutar os defensores da propriedade privada, Marx explica que “Toda produção é apropriação da natureza por parte do indivíduo no seio e por intermédio de uma forma de sociedade determinada. Neste sentido, é uma tautologia dizer que a propriedade (a apropriação) é uma condição da produção” (2009a, p.7), oferecendo assim uma concepção muito mais ampla para a relação de propriedade, baseada essencialmente na posse e usufruto, ou na relação de apropriação através da qual o ser humano se relaciona com a natureza e consigo mesmo, que não está obrigatoriamente subordinada à apropriação individual, nem à qual está naturalmente subordinado o consumo, como defendem os liberais (MARX, 1977, pp.230-1). Na sociedade atual, quem mais produz e objetiva seu trabalho criando novos valores, consome uma porção ínfima do produto social total; quem desfruta e acumula volumes gigantescos de trabalho objetivado raramente produz novos valores ou sequer trabalha. A moderna relação de

propriedade, que orienta o fluxo da riqueza social dos que trabalham para os que exploram, mediante vínculos invisíveis do mercado financeiro com suas redes e canais virtuais, é uma categoria concreta muito distante da apropriação da natureza realizada pelo homem no comunismo primitivo (idem), a ponto da propriedade moderna impedir essa relação imediata do homem com a natureza para satisfação de necessidades; empecilho que é a condição do trabalho 'livre' assalariado sobre o qual preda a relação capital.

Em uma introdução a seu método de pesquisa, Marx apresentou resumidamente as primeiras conclusões às quais chegou ao descobrir que a anatomia da sociedade civil, até então seu objeto de estudo, deveria ser "procurada na economia política" (1977, p.28). Este resumo nos ajuda a compreender como a produção social, em cujo cerne está o trabalho humano, é a base sobre a qual se assentam todas relações sociais e inclusive a percepção dos homens e mulheres sobre si e sua realidade, ou o que podemos chamar em geral de cultura.

> na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1977, pp.28-29)

Esta concepção marxista permite compreender que as relações sociais de produção organizam a humanidade para uma reprodução social que não é apenas biológica e material, mas reprodução também de ideias, valores, etc. Cada transformação no modo de produção mediante a divisão do trabalho exige das forças produtivas, em especial a força de trabalho humana, um processo de adaptação e formação para o trabalho e o consumo que, necessariamente, se apoia no 'antigo' para criar o 'novo'. Marx e Engels oferecem uma concepção da dialética entre reprodução e produção social como continuidade histórica, ou seja, a perpetuação de um <u>modo de vida</u> através de gerações e a transformação deste a cada "nova geração":

> […] em todos os estágios, se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros que a cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, por um lado, é de facto modificada

> pela nova geração, mas que por outro lado também lhe prescreve as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um carácter especial -, mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias. (MARX & ENGELS, 1981, p.52)

Nesta passagem podemos observar a dialética entre criação do novo e reprodução do antigo, ruptura e continuidade, assim como se pode deduzir também o papel da educação formal e informal nesta continuidade histórica em sua relação material com o trabalho – "massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias" (idem). Neste sentido, fica evidente que é necessário haver reprodução do antigo para produzir o novo, não há como criar mais valor objetivando mais trabalho, sem trabalho previamente objetivado em ferramentas, matérias-primas e destrezas; mesmo nos estágios mais rudimentares do desenvolvimento humano, a construção e acúmulo coletivo de ferramentas e conhecimentos foi condição para que superássemos as 'barreiras naturais'. Da mesma forma, não há como criar mais teoria sem se apropriar das teorias anteriores; do ponto de vista do avanço científico e tecnológico da humanidade: sem educação, não há ciência e vice-versa.

Dotados de um arcabouço geral da concepção marxista da categoria trabalho – sua concepção enquanto categoria abstrata que expressa a relação fundamental do ser humano com a natureza; seu caráter histórico, materialista e dialético – avançaremos nesta pesquisa com mais detimento sobre o caráter ontológico da mesma para compreendê-la em sua totalidade.

1.2 O caráter ontológico do trabalho na formação humana

A fundação ontológica do ser humano foi definida pelo filósofo marxista húngaro Gyorgy Lukács como "salto ontológico" ou "o momento em que uma espécie puramente natural adquire o caráter de ser social mediante o exercício de uma atividade exclusivamente humana" (*apud* ALCÂNTARA, 2014, p.37). A capacidade de utilizar a razão para transformar a natureza com uma finalidade objetiva, projetando a ação na cabeça antes de executá-la e desenvolvendo os meios para tal, é o caráter teleológico do trabalho, a capacidade específica à espécie humana de unir meios a fins. Nas palavras de Marx:

> […] o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de

> trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina […] a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1985a, V.1, pp.149-150)

O desenvolvimento deste processo em sua materialidade é descrito na pesquisa de Friedrich Engels **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem** de 1876 (ENGELS, [s.d.]a), na qual constata que o trabalho é "muitíssimo mais" que uma fonte de riqueza, a ponto de podermos afirmar "que o trabalho criou o próprio homem" (ENGELS, [s.d.]a, p.269). Com base nas descobertas científicas mais avançadas da época, principalmente o trabalho de Darwin e de Morgan sobre o desenvolvimento das espécies e das sociedades humanas, Engels descreve em detalhes as etapas milenares de desenvolvimento percorridas por um certo tipo de macaco que se diferenciou dos demais ao se adaptar melhor à postura ereta, um "recurso circunstancial" para todas as variedades de macacos que para nossos antepassados passou a ser "uma norma, e logo uma necessidade" (*idem*). Importante destacar que este "momento" citado por Lukács pode ter durado milhões de ano; no entanto, segundo Engels, as centenas de milhares de anos em que se opera a transição do quadrúpede às duas patas (ENGELS, [s.d.]a, p.273) representam

> […] o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração. Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (op.cit., p.270)

Um dos méritos de Engels com esta obra foi colocar o trabalho no centro da humanização do bicho homem, ao pesquisar como o trabalho atua na biologia e dá passo ao salto "do animal ao homem" que, apesar das similaridades biológicas, já se diferenciava dos outros símios, pois "Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse" (ENGELS, [s.d.]a, p.270). Em **Ontologia do Ser Social**, Lukács resgata a significância do trabalho para o salto ontológico dado pelo ser humano, qualitativamente novo em relação as formas anteriores do ser, inorgânicas ou orgânicas, como

esclarece:

> Essa novidade consiste na realização do pôr teleológico como resultado adequado, ideado e desejado. Na natureza existem apenas realidades e uma ininterrupta transformação de suas respectivas formas concretas, um contínuo ser-outro. De modo que é precisamente a teoria marxiana, segundo a qual o trabalho é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, que funda, pela primeira vez, a peculiaridade do ser social. (LUKÁCS, 2013, p.61).

Desse modo, também a partir da leitura de Lukács, verifica-se a concepção geral de trabalho indissociável de seu componente criativo, como elemento essencial à ontologia do ser social. O autor, ao empreender pelos caminhos que levaram à divisão do trabalho e ao desenvolvimento social, identifica que suas causas "sempre serão determinadas pela estrutura da respectiva sociedade e não pela constituição biológica dos seus membros" (LUKÁCS, 2013, p.46).

No entanto, através do trabalho ia dialeticamente aperfeiçoando-se não apenas as mãos do antepassado do homem, mas todo o complexo de órgãos e sentidos que compõem seu corpo junto à mão; esta atividade teleológica "ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas" (ENGELS, [s.d.]a, p.271) e, ao "multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta" (*idem*), serviria para reunir mais membros desta coletividade melhor adaptada, ampliando-a e tornando-a mais complexa, a ponto de surgir a necessidade de comunicar-se e, desta, o órgão adaptado a este fim. Dialeticamente, "a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento, cada vez maiores, reafirmam por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando ainda mais o seu desenvolvimento" (op.cit., p.273). Da mesma forma, buscava novos alimentos e ia dotando-se de novas substâncias químicas que permitiam seu desenvolvimento biológico, em especial, o uso do fogo e a domesticação dos animais que permitiram o consumo de carne e, consequentemente, maior desenvolvimento do cérebro. O mesmo ser social "que havia aprendido a comer tudo que era comestível, aprendeu também, da mesma maneira, a viver em qualquer clima" (ENGELS, [s.d.]a, p.275) e pôde, por iniciativa própria, avançar sobre todo o globo terrestre, aprendendo assim "a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se objetivos cada vez mais elevados." (*idem*).

Por exemplo, a necessidade de sobreviver e se superar coletivamente é retratada no

filme de Stanley Kubrick **2001 – uma Odisseia no Espaço** de 1968, baseado no romance **Sentinela** de A.C. Clarke, em que grupos de símios vão se diferenciando de outros grupos à medida que se utilizam de ferramentas para transformar a natureza e a si mesmo. De certa forma, a cena em que o ser primitivo se apropria do resto de uma ossada e lhe atribui nova utilização retrata de maneira simbólica o salto ontológico, apesar dos devaneios dos realizadores que atribuem a seres superiores a produção da tecnologia que levou ao desenvolvimento humano – o monolito –, com conquistas até então inimagináveis, como a conquista do espaço. Este grupo de símios, ao utilizarem um osso como ferramenta para alcançar a força que seus membros não possuíam e assim obter vantagem perante os demais em sua luta pela sobrevivência, criam a primeira tecnologia. Dessa forma, interpretamos que o monolito – seja na aurora do homem[2], seja na conquista do espaço, como é revelado em sua segunda[3] e terceira[4] aparição – é o próprio homem e sua capacidade criativa.

À medida que o trabalho se diversificava e ampliava, tornava-se cada vez mais contundente a ação humana consciente e planejada sobre a natureza, modificando espécies de vegetais e animais, transportando-as consigo por distâncias inéditas e transformando continentes inteiros. Desta forma, Engels descreve a formação humana a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, desde sua constituição biológica e social enquanto espécie singular que se diferencia das demais espécies na natureza, até o desenvolvimento de sua segunda natureza, sua constituição e transformação enquanto ser social. Importante destacar que este processo de exploração e apropriação dos elementos naturais para sua transformação e adaptação às necessidades humanas, assim como a formação objetiva e subjetiva da humanidade que as acompanham, são elementos constantes da nossa história que perduram até hoje e são, em essência, trabalho.

A sobrevivência humana depende do trabalho no início e, à medida que cresce essa necessidade, desenvolve-se a formação do próprio homem, como demonstra Vygotsky em a

---

[2] "Parte 1: Primeira aparição do monólito.
Aurora do Homem. 00.04:39.
Monolito aparece e som é angustiante. 00:12:22.
Símio descobre como usar pedaço de osso como ferramenta e arma." (SOUSA, 2011, p.53)

[3] "Parte 2: Segunda aparição do monolito.
2.1 Cientistas vão até a lua para analisar um monolito que parece ter sido enterrado de propósito. 00:46:58" (idem)

[4] "Parte 3: Terceira aparição do monolito. […]
3.11 Júpiter e além do infinito. O monolito passa e Dave o segue. 01:57:29" (idem).

Formação Social da Mente (1991), que identifica as características do desenvolvimento exclusivamente humano, ao diferenciar o uso de instrumentos pelo homem do uso pelos macacos antropoides:

> […] assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKY, 1991, p. 19)

Ainda nesta obra de Vygotsky, revela-se a influência de Engels em várias passagens do livro, quando o autor destaca o trabalho e a utilização de instrumentos de trabalho na interação do homem e a natureza, bem como as consequências desta atividade que promovem "relações internas e funcionais no interior do cérebro humano" (1991, pp. 85-86).

Em seus rascunhos para **O Capital**, Marx afirmou que "todos os estágios da produção têm características comuns que o pensamento fixa como determinações gerais, mas as chamadas condições gerais de toda produção não são mais que esses momentos abstratos que não permitem compreender nenhum nível histórico concreto da produção" (MARX, 2009a, p.8, tradução nossa). A compreensão da categoria trabalho exige, portanto, situá-lo como atividade humana cujo desenvolvimento é indissociável do desenvolvimento da própria humanidade e, neste sentido, é necessário estudá-la em seu movimento histórico. Veremos, portanto, como esta atividade permitiu ampliar a vida humana sobre a terra, tanto no tempo – em termos da quantidade de pessoas vivas, com sua expectativa de vida média e absoluta – quanto no espaço – em termos da ocupação de todo o globo e inclusive a possibilidade de viver fora do planeta. Por outro lado, é essencial compreender o outro aspecto dialético da mesma categoria – a exploração do trabalho, a expropriação e acumulação do trabalho alheio, sua mercantilização e a distribuição desigual dos frutos do trabalho – como momentos desta mesma atividade que atrofia e abrevia a vida humana, seja pelos milhões que padeceram em nome do progresso, seja naqueles, no passado e no presente, condenados a uma vida curta e sem dignidade.

Observaremos no curso de nossa história, o movimento da categoria trabalho em dois

sentidos. Por um lado, a transformação no sentido de sua complexificação e universalização como atividade humana: como uma categoria concreta que era inicialmente muito específica, restrita a determinações sociopolíticas rígidas baseadas em características naturais da região geográfica, etárias, de gênero, étnicas, etc., e atualmente enquanto trabalho social se constitui de uma variedade quase infinita de atividades especializadas, que podem ser desempenhadas objetivamente por qualquer pessoa, desde que conte com a capacitação técnica e cultural correspondente, ou, no capitalismo, com dinheiro suficiente para comprar a correspondente formação adequada ao ofício independente de sua origem; ou seja, o chamado 'trabalho livre', a exemplo das ondas de imigrantes econômicos que vagam pelo mundo em busca de "oportunidades" de trabalho em territórios hostis a eles, tanto natural como politicamente. Por outro lado, a categoria trabalho se desenvolveu no sentido de sua subsunção e restrição enquanto categoria abstrata, pensada enquanto totalidade, que vai se distanciando de seu caráter ontológico de desenvolvimento, formação e superação para humanidade, e reduzindo-se a uma multiplicidade de atividades que, independente de sua expressão concreta, tem como condição a criação de valor para acumulação privada; em outras palavras, a submissão do valor de uso ao valor de troca, ou o domínio do trabalho produtivo sobre o improdutivo sob o paradigma burguês de riqueza. Este movimento histórico da categoria trabalho, cujo caráter dialético fica evidente no sentido contraditório destas duas tendências identificadas já nesta primeira aproximação, é o foco das próximas duas partes desta pesquisa.

1.2.1 Movimento histórico da categoria trabalho: complexificação e universalização

A obra de Engels **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**, ([s.d.]b) apresentada em 1884, conta como essas três categorias ou relações sociais – família, propriedade privada e estado – surgem e se transformam no desenvolvimento histórico da sociedade, o que permite acompanhar a transformação da categoria trabalho. Oferece-nos uma descrição detalhada e sistemática, baseada nos estudos arqueológicos e científicos de sua época, do que ele e Marx haviam identificado em seus estudos como os principais modos de produção que a sociedade europeia havia atravessado em seu desenvolvimento até chegar ao capitalismo. Engels descreve diversas fases de desenvolvimento da humanidade e os respectivos modos de produção dominantes em cada época histórica e região: comunismo

primitivo, e os estágios de selvagens, barbárie inferior e superior; o escravismo; o feudalismo e o capitalismo. Ainda que em uma leitura superficial esta esquemática possa aparentar linear e mecânica, na verdade o trabalho de Engels demonstra seu desenvolvimento dialético, de avanços e retrocessos; como os diferentes modos e produção e estágios se apresentam em diferentes épocas históricas e em diferentes regiões do mundo de maneira concretamente diferente e singular; o que Lenin em **O Imperialismo: estágio superior do capitalismo** (1979) e em **Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia** (1982) viria a sintetizar depois de forma genial na categoria "sociedades historicamente determinadas". Cabe destacar brevemente aqui que concordamos com as críticas de Samir Amin (1977a e b, *passim*) e Darcy Ribeiro (2000, *passim*) a este estudo específico apresentado por Engels sem desqualificar a grandiosidade do mesmo, considerando que os fundadores do socialismo científico desenvolveram um arcabouço teórico inédito com o método do materialismo dialético e conseguiram identificar as principais determinantes e tendências do desenvolvimento histórico da sociedade humana em geral, e da europeia em particular, assim como o movimento desta última enquanto berço do capitalismo mundial, e puderam precisar e inclusive prever as relações sociais que viriam a dominar todos demais modos de produção no mundo. Com isto, abriram caminho para que os cientistas que se seguiram pudessem aprofundar nos campos da história, arqueologia, etnografia, sociologia, economia, política, etc em todas as regiões do globo, enriquecendo assim a ciência e a história humana em geral, de cuja totalidade nenhum indivíduo ou par de intelectuais poderiam dar conta; nem no século XIX, nem hoje, nem nunca. Sem a intenção de despertar controvérsias e polêmicas do campo das ciências sociais, em especial aquelas das ciências políticas e suas características paixões ideológicas, seguiremos com as obras clássicas de Engels e Marx como referências principais desta pesquisa, cujas limitações não comprometem nosso objetivo de compreender a essência da categoria trabalho em seu desenvolvimento histórico. Realizar semelhante crítica como as de Ribeiro e Samin está completamente fora do escopo desta tese, e consideramos para nossos objetivos ambas contribuições científicas geniais, cujo conteúdo crítico está à altura do trabalho de Marx e Engels para aqueles que buscam se aprofundar na temática.

No chamado comunismo primitivo, afirma Engels, o trabalho era restrito a determinações naturais, como idade e sexo, geográficas e culturais, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas nas diversas regiões isoladas do mundo ([s.d.]b,

pp.21-87), em que toda produção e todo produto dela eram comuns aos membros da comunidade. O homem se organizava para produzir valores-de-uso e, no caso das relações interpessoais, "na maioria dos casos, costumes regulares já tudo regulam" (ENGELS, [s.d.]b, p.79). Todos eram iguais e livres e se encarregavam coletivamente das crianças, idosos, doentes, feridos de guerra, etc. (idem), e ainda não se diferenciavam direitos e deveres, portanto participar dos assuntos sociais era tão natural como comer, dormir e casar (ENGELS, [s.d.]b, p.126). Porém, esta "Admirável" (ibidem, p.79) estrutura do chamado comunismo primitivo, "[..] supunha uma produção extremamente rudimentar e, por conseguinte, uma população disseminada por um vasto território – e, portanto, sujeição quase completa do homem à natureza exterior, que lhe parecia como incompreensível e alheia" (ibidem, p.80). Neste modo de produção, dominante por um longo período histórico em que o desenvolvimento das forças produtivas era extremamente lento, a produção era dirigida a atender as necessidades da comunidade organizada a seu redor e não se produzia além do necessário para manutenção de seus membros, todo o trabalho era trabalho necessário. As atividades dos trabalhadores individuais eram determinadas pela necessidade coletiva e compunham harmonicamente o trabalho social, cujo produto era distribuído entre todos, ainda que de forma desigual segundo uma cultura coletiva de necessidades díspares. Vale ressaltar que já neste período começa a organização comum para defesa coletiva, ainda que o enfrentamento a comunidades vizinhas, assim como a troca, fosse na maioria dos casos raro e fortuito.

Segundo Engels, a primeira grande divisão social do trabalho, para além da divisão natural respectiva a sexo e idade, foi a domesticação e criação de animais, que por sua vez impulsionou a agricultura. Com a crescente produtividade, o mesmo tempo de trabalho resultou em maior quantidade de produtos, o que permitiu dedicar tempo à sua diversificação, assim como produzir além do necessário (ibidem, pp.128-9). Essa produção além da necessidade imediata permite que a troca deixe de ser fortuita, o que durante milênios se mantivera assim. Na que Engels chamou a segunda grande divisão do trabalho, a agricultura se separa do artesanato e a produção de excedente para a troca torna-se regra; ainda não se cunhava moedas, mas já se praticava amplamente a troca de metais por peso. Paralelo a este desenvolvimento produtivo, o domínio sobre os metais contribuiu também para desenvolver-se a guerra e seus objetivos como indústria militar, que, transformada em atividade regular,

ampliava em termos absolutos a rede comercial com a qual realizar a troca de excedentes produzidos, ao mesmo tempo que nutria também a sociedade militarmente superior com mais força de trabalho para impulsionar a produção de excedente: os prisioneiros de guerra tinham utilidade incontestável. Em consequência, "Mal os homens tinham descoberto a troca e começaram logo a ser trocados, eles próprios" (ENGELS, [s.d.]b, p.140); ou seja, como desdobramento, "a escravidão, ainda em estado nascente e esporádico na fase anterior, converteu-se em elemento básico do sistema social" (ibidem, p.130).

Com seu trabalho criativo, o homem conseguiu desenvolver as forças produtivas a ponto de criar mais do que o necessário para manter sua estrutura física individual e sociocultural; já era capaz de produzir um excedente. De uma perspectiva histórica, ao considerá-lo como trabalho social em geral, este trabalho excedente que abre o caminho para libertar o homem da produção imediata significou, pelo contrário, sua exploração: que um contingente de trabalhadores passasse a trabalhar mais e retrocedessem a condições de animais selvagens para que outros pudessem viver sem trabalhar, pela primeira vez em milhões de anos. Esta transformação de qualidade inaugurou a sociedade de classes e marca o desenvolvimento da contradição, interna ao trabalho, entre trabalho necessário e trabalho excedente. Para compreender a exploração e a alienação do trabalho hoje, assim como a superação de ambas, esta contradição precisa ser compreendida em sua unidade dialética, pois não há trabalho excedente sem o desenvolvimento do trabalho necessário; da mesma forma que o trabalho alienado é consequência histórica do desenvolvimento do próprio trabalho criativo e não existe sem este.

Desde então, em todos os modos de produção subsequentes, "[…] os interesses das classes dominantes converteram-se no elemento propulsor da produção" (ENGELS, [s.d.]b, p.279) e, neste sentido, seu afã por apropriar-se do trabalho excedente é o elemento propulsor do desenvolvimento das forças produtivas. Especificamente sob as relações de escravidão, a produção social destinava-se estritamente às necessidades e ao desenvolvimento da classe dominante, ou seja, produzia-se quase exclusivamente para o tempo excedente e o necessário restringia-se a mera sobrevivência dos escravos. O trabalho sob o escravismo já abandonara diversas restrições naturais e os sítios arqueológicos da Antiga Grécia, por exemplo, nos permitem vislumbrar hoje os gigantescos avanços obtidos pelo desenvolvimento das forças produtivas durante esta fase, inclusive a desproporção entre a quantidade dos cidadãos que

viviam deste excedente e a gigantesca massa de escravos que os sustentavam, oriundos de diversos povos conquistados militarmente (mais abundante em Atenas) ou descentes de inúmeras gerações de escravos gregos (mais abundante em Esparta). Nosso conhecimento da sociedade grega também nos serve como modelo para compreender a passagem da produção comum à propriedade privada (ENGELS, [s.d.]b, p.88-143) e a "grande derrota histórica do sexo feminino" com a submissão da mulher à condição de escrava do homem (ibidem, p.48, *passim*).

A exploração do trabalho alheio criou a necessidade de garantir a diferença entre pobres e ricos, que se somava à diferença entre escravos e livres, e portanto uma organização administrativa e militar, diferente do povo em armas: inventou-se o Estado (ENGELS, [s.d.]b, *passim*) para não só perpetuar "a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito da classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda" (ibidem, p.88). No caso grego, a experiência escravista e ao mesmo tempo 'democrática' que marca o início da divisão entre trabalho manual e intelectual (ibidem, *passim*) que perdura e se aprofunda até nossos dias; ou seja, o início da sociedade de classes em que "o não-trabalho de uns poucos" constitui condição "para o desenvolvimento dos poderes gerais do intelecto humano" (MARX, 2009b, p.228-9).

Para ilustrar a divisão do trabalho e sua relação com a exploração de classes, recorremos aqui à hierarquização do trabalho característica do período que aparece nos livros-texto de história e no vestibular sobre a Antiguidade, explícita em três categorias que ressurgem nos debates teóricos contemporâneos, principalmente na filosofia e na sociologia do trabalho. O *labor*, trabalho manual, penoso, principalmente na terra, submetido às leis da natureza e dedicado à sobrevivência, manutenção física e demais necessidades básicas, que tem o próprio corpo e as ferramentas movidas pela força muscular como principais instrumentos. *Poieses*, o trabalho artesanal e artístico, dedicado ao deleite estético e contemplativo para além das necessidades fisiológicas e instintivas, exercido com ferramentas elaboradas e mais precisas, incluindo a palavra (daí, poesia). *Práxis*, em que a palavra era o principal instrumento, considerando-se o discurso público e o debate como exercício da liberdade e meio para desenvolvimento dos elementos que vão além da satisfação física e individual e pensam o universal, a democracia, as leis, o espírito, etc. A personificação destas três categorias, respectivamente: os escravos, imigrantes, e homens livres miseráveis; os

artesãos, artistas, comerciantes; e a aristocracia governante. Ainda que não existisse no vocabulário grego uma única palavra para trabalho como a concebemos de forma unitária em abstrato na modernidade, vê-se claramente nestes três termos gregos ou ramos de atividade em que se dividia o trabalho a distinção gradual entre trabalho manual e intelectual e seu condicionamento às respectivas classes sociais.

Marx e Engels descrevem em **A Ideologia Alemã** (1981), assim como Engels descreve em **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado** ([s.d.]b), que o processo histórico de surgimento da educação se liga ao surgimento da propriedade, por sua vez, ligado ao aumento da divisão do trabalho, que se aprofunda efetivamente a partir do momento em que se opera esta separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

> A partir deste momento, a consciência pode realmente dar-se à fantasia de ser algo diferente da consciência da práxis existente, de representar realmente alguma coisa sem representar nada de real – a partir deste momento, a consciência é capaz de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria «pura», da teologia, da filosofia, da moral etc., «puras»" (MARX & ENGELS, 1981, p.40).

O exemplo grego, que ilustra concretamente a exteriorização desta contradição interna ao trabalho entre manual e intelectual, também expressa claramente a contradição entre trabalho criativo e trabalho alienado: o primeiro reservado às classes dominantes da Antiga Grécia, que tinham à sua disposição todo seu tempo de vida livre para apropriar-se dos conhecimentos e produtos do trabalho social, desfrutar dos mesmos enquanto dedicam-se à contemplação e à reflexão sobre a sociedade e seus desígnios, criando teorias, técnicas, tratados, obras de arte, etc; o segundo, como base de sustentação imprescindível ao primeiro, imposto aos escravos e trabalhadores miseráveis (imigrantes e cidadãos pobres) na forma dos diversos trabalhos necessários para a manutenção da sociedade, imposição à força legitimada pela estrutura jurídica, política e religiosa de então.

Também em **A Ideologia Alemã**, argumentam que "A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação da cidade e do campo" (1981, p.65), processo intensificado pelas relações feudais e acelerado com seu declínio. As relações de servidão ainda mantinham o trabalhador explorado subordinado a uma pirâmide que constituía a engessada organização da sociedade feudal. A propriedade da terra estava vinculada à propriedade sobre aqueles que nela residiam – diferente da propriedade sobre o trabalho que coincidia com a vida do próprio escravo no modo de produção anterior – o que significa que a

antiga subordinação dos indivíduos a relações pessoais e concretas de certos povos sobre outros, passa a ser subordinação aos instrumentos de produção naturais (como a terra, a água, a força, etc.). É ainda diferente da subordinação mais tarde ao capital, em que o trabalho acumulado submete o indivíduo a seu domínio; submissão ao trabalho e não mais à natureza (MARX & ENGELS, 1981, p.65). No feudalismo, a divisão entre trabalho necessário e trabalho excedente é mais evidente como, por exemplo, no regime de corveia em que o trabalho do vassalo para sua própria manutenção era fisicamente distinto e realizado em locais diferentes daquele destinado ao senhor feudal; não obstante, diferente do trabalho na terra que era o principal, ainda muito era produzido no ambiente doméstico como valor-de-uso para consumo individual e familiar, assim como havia uma apropriação da natureza permitida em áreas que ainda não eram propriedades de ninguém, o que significa que eram propriedades de todos, chamadas áreas comuns: florestas, rios, etc.

As cidades iam se constituindo a partir dos servos tornados 'livres' que se submetiam a um processo de formação sob condições duríssimas para conseguir trabalhar (MARX e ENGELS, 1981, pp.65-67; MARX, 1985b, pp.70-102; pp.212-260, pp.261-302), já que expulsos de suas terras e desprovidos dos meios de produção, migravam aos centros urbanos onde era possível encontrar uma nova forma de sobrevivência: aprender um ofício e submeter-se a uma guilda. Mesmo no apogeu do feudalismo, pouca foi a divisão do trabalho, mas um grande marco foi o surgimento do comerciante que "sem tomar absolutamente parte na produção, conquista a direção geral da mesma e avassala economicamente os produtores" (ENGELS, [s.d.]b, p.132) e, com ele, o dinheiro-metal como instrumento de seu domínio. Apresenta-se na história também a incipiente manufatura, que eventualmente predominará sobre o trabalho artesanal e individual (MARX & ENGELS, 1981, p.66; MARX, 185b, pp.70-102). Com o crescimento das cidades e a contundente cisão entre cidade e campo, apresenta-se a incipiente relação capital como "propriedade que tem sua base meramente no trabalho e na troca" (MARX & ENGELS, 1981, p.66).

Até aqui, a alvorada da sociedade burguesa, pudemos apreciar o ser humano saindo de sua condição de submissão à natureza, em que o trabalho social bastava para mera sobrevivência, em que o trabalhador individual obedecia uma disciplina secular construída sobre o saber empírico do mundo natural que se expressava como cultura religiosa, e contra a qual pouco se insurgia em um desenvolvimento milenar, cuja trajetória descreve desenho

sinuoso e fragmentário a um ritmo de contínua aceleração. Das pinturas rupestres, às pirâmides do Egito e à Biblioteca de Alexandria, às catedrais Europeias e as universidades dos monastérios, ao Grande Colisor de Hádrons e os milhões de supercomputadores dos *Data Centers* da Google, foram árduos e longos anos acumulando instrumentos de trabalho e conhecimento, de lutas e Revoluções na constituição da cultura, beleza e desgraça humanas. Esta é a espiral da categoria trabalho, que em seu momento atual é composta por uma quase infinita variedade de atividades concretas, desempenhadas às vezes de forma diversa dentro de uma mesma comunidade ou, contraditoriamente, de maneiras uniforme nos mais distantes rincões do mundo por seres humanos das mais diversas idades, gênero, cores, religiões ou ambições de vida. O indivíduo dono de si, homem livre até para escravizar-se caso assim o deseje, é o trabalhador moderno cuja liberdade está, no entanto, inscrita aos limites do salário imposto pelas leis da burguesia que, como descreveram Marx e Engels,

> Rasgou sem compunção todos os variegados laços feudais que prendiam o homem aos seus superiores naturais e não deixou outro laço entre homem e homem que não o do interesse nu, o do insensível 'pagamento em dinheiro'. […] Resolveu a dignidade pessoal no valor de troca e, no lugar de um sem-número de liberdades legítimas e estatuídas, colocou a liberdade única, sem escrúpulos do comércio. Numa palavra, no lugar da exploração encoberta com ilusões políticas e religiosas, colocou a exploração seca, direta, despudorada, aberta. (1987, pp.36-37)

1.2.2 Movimento histórico da categoria trabalho: restrição a atividade produtora de valor

A concepção ontológica do trabalho, como foi elaborada por Marx e Engels, é produto do pensamento científico e da modernidade; o trabalho nunca antes havia sido concebido como esta atividade responsável pela superação e grandiosidade do ser humano.

Em geral, diversos estudiosos das civilizações antigas atribuem uma valorização negativa a esta atividade humana, como ressalta Engels em diversos momentos de **A origem da família, da propriedade privada e do Estado** ([s.d.]b), ao afirmar explicitamente que na Grécia o trabalho era menosprezado pelos homens livres, mesmo aqueles mais empobrecidos (ibidem, p.124), ou quando explica resumidamente o fim da escravidão como resultado do desenvolvimento dialético da própria escravidão:

> Mas, com o progresso do comércio e da indústria, vieram o acúmulo e a concentração das riquezas em poucas mãos, e com isso o empobrecimento da massa dos cidadãos livres, aos quais só ficava o recurso de escolher entre: competir com o

> trabalho dos escravos, fazendo trabalho manual (o que era considerado desonroso, baixo, e era pouco proveitoso), ou se converter em mendigos. Este último caminho foi o escolhido. Como, porém constituíam a maior parte dos cidadãos, os que assim fizeram acabaram por levar à ruína todo o Estado ateniense. Não foi a democracia que arruinou Atenas, como pretendem os lacaios pedantes dos monarcas no professorado europeu, e sim a escravidão – que proscrevia o trabalho do cidadão livre. (ibidem, p.96, ênfase nossa)

Ao debruçarmos sobre a semântica da palavra trabalho, diversas referências destacam em nosso idioma e em espanhol a origem da palavra no '*tripalium'*, instrumento de tortura amplamente utilizado pelo Império Romano; assim como o latim '*laborare*' que implica sofrimento; e até mesmo encontramos a origem etimológica da palavra alemã para trabalho '*arbeit'*, que remete ao trabalho dos órfãos que não tinham quem deles cuidasse. Austin e Vidal-Naquet em sua obra sobre **Economia e Sociedade na Grécia Antiga** explicam que não há no vocabulário grego de então uma palavra para referir-se à atividade de trabalho em geral (1986, *passim*), o que não permite concluir pela ausência de uma concepção da atividade de trabalho ou por uma valorização negativa da mesma, mas inicialmente corrobora o desenvolvimento histórico delineado na seção anterior desta tese (de categoria concreta a abstrata).

Podemos traçar um paralelo entre os termos latinos na hierarquização descrita anteriormente (*labor, poieses, práxis*) com termos gregos como *ponos* que se assemelha ao *labor*; *technê e ergon* como atividades da *poieses*, à qual se vinculam a *teoria* e as atividades dos demiurgos, que também estariam relacionadas à *práxis* dos homens livres. Fica evidente nesta hierarquização que a parte do trabalho criativo nem era considerada trabalho; assim como o pensamento estratégico, a filosofia, política a cargo das classes no poder. O trabalho como tal era considerado *labor*, relacionado aos ofícios e atividades de trabalho mais torturantes, destinadas às classes sociais consideradas inferiores, muito próximas aos escravos. Apesar de argumentarem a ausência de uma valorização negativa ou positiva sobre o trabalho na Grécia, Austin e Vidal-Naquet apresentam duas considerações que contribuem com a compreensão do trabalho na época: por um lado, que não era o trabalho desempenhado que definia a condição social da pessoa, mas pelo contrário, era a classe social à que pertencia o indivíduo que definia a atividade à qual poderia dedicar-se; por outro, que o trabalho era um dos principais critérios de riqueza, pois eram ricos aqueles que poderiam prescindir do trabalho, necessidade que recaia apenas sobre os cidadãos pobres e escravos, que precisavam

trabalhar para sobreviver (AUSTIN & VIDAL-NAGUET, 1986, pp.28-29). Neste sentido, argumentam que o paradigma vigente na Antiga Grécia, apesar de variações cronológicas e geográficas, era o ideal de ócio, cuja concepção difere da contemporânea e não implicava inatividade (*passim*). Conceituação coerente com as ideias de Aristóteles reunidas na obra **Política**, de que o ócio é necessário para desenvolver a virtude e a atividade política, ou que a liberdade para escolher a qual atividade dedicar-se era o único bem capaz de proporcionar ao homem uma vida digna de viver-se (2005, *passim*).

Ao debruçar-nos sobre obras literárias, podemos observar esta diferença no ideal de formação dos heróis e classes dominantes apresentado como *Aretê*, a busca do semideus Aquiles por honra, glória e excelência física e moral, presente no primeiro livro de **Ilíada**, que ilustra de certa forma o paradigma sobre o qual se assenta a formação das classes dominantes. Ideia em contraste com a concepção de formação nas obras de Hesíodo, que retrata a vida no campo em **Trabalhos e Dias** submissa às leis de natureza e produto do esforço racional aplicado à produção, e mesmo em **Teogonia**, que conta a origem dos deuses, mas que não refletem o ideal de vida para os homens, pelo contrário, as divindades estão muito distantes no Olimpo, abandonando os homens a seu destino, sem outro recurso que sobreviver do fruto de seu próprio trabalho e suas atividades iminentemente humanas. No entanto, podemos identificar a presença da razão e inteligência humanas, oriundas do nosso caráter teleológico, em oposição às forças superiores e divindades no episódio do Cavalo de Troia, assim como a exaltação da parte humana do semideus Hércules e sua vitória sobre os desafios divinos em seus 12 trabalhos.

Já no Feudalismo, a concepção negativa do trabalho é sustentada pelo domínio da própria religião católica, que em seu mito de criação castigou o homem a trabalhar para sobreviver do suor da própria face, quando antes vivia no paraíso do eterno ócio contemplativo e criativo. As classes dominantes, em particular a nobreza e o clero, ostentavam seus privilégios como desejo divino e eram abjetas ao trabalho, relegado àqueles subjugados à servidão. No entanto, ainda muito se produzia para consumo próprio nas casas camponesas e havia um certo desfrute ou satisfação pelo trabalho realizado desta forma durante um grande período de desenvolvimento da sociedade feudal, em que houve pouca alteração na divisão do trabalho e nas relações sociais. Inclusive, pode-se considerar como conceituação positiva do trabalho quando a bíblia atribui esta atividade a deus, que teria dado

origem a tudo a partir do nada e com um sopro, mas precisou de seis dias de trabalho e um de descanso. A transformação desta concepção do trabalho de negatividade para aspecto positivo pode ser observada claramente na mudança que sofre a interpretação desta categoria dentro do cristianismo, da religião católica para as que resultaram do Protesto. Estas últimas já atribuíam a entrada (ou retorno) ao paraíso como fruto de uma vida laboriosa e de abstinência e foram força subjetiva do desenvolvimento do capitalismo, como bem apontou Max Weber em **A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo** (2004, *passim*).

Marx descreve no **Método da Economia Política** (1977, pp.228-237) que o trabalho quando começa a ser reconhecido como atividade criadora de riqueza estava associado a uma forma particular de trabalho, aquela forma que dominava na sociedade em questão.

> Somente ao chegar no século XVIII, com a 'sociedade civil', as diferentes formas de conexão social aparecem perante o indivíduo como um simples meio para lograr seus fins privados, como uma necessidade exterior. Porém a época que gera este ponto de vista, esta ideia do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as relações sociais (universais segundo estes pontos de vista) chegaram ao mais alto grau de desenvolvimento alcançado até o presente. O homem é […] não apenas um animal social, mas um animal que só pode se individualizar em sociedade. (MARX, 2009a, p.4, tradução nossa)

Desta citação, podemos destacar algumas características do trabalho no capitalismo: as relações sociais estão em seu "mais alto grau de desenvolvimento" e, contraditoriamente, aparecem "como um simples meio para lograr seus fins privados"; ou seja, o trabalhador já não enxerga as conexões sociais que o vinculam a determinado *modo de vida*, pensa-se como indivíduo que simplesmente busca satisfazer suas necessidades individuais sem compreender, em pleno século XXI, o alto nível de dependência que acarreta ter que satisfazê-las mediante um mercado globalizado e entranhado por "redes" tecnológicas e financeiras que têm mais a dizer na questão do que ele próprio, inclusive na definição de suas necessidades, muito mais sociais do que naturais. Porém, este ideal abstrato foi a base da economia liberal que, não obstantes suas limitações, permitiu que se revelasse a capacidade do trabalho criativo como produtor de riqueza e, contraditoriamente, que ele fosse se curvando e restringindo a este papel, submetido pela sua própria força produtiva acumulada durante séculos.

Nos primórdios da Economia Política, quando o capitalismo apenas começava a se desenvolver, ainda predominava a produção do campo e a propriedade fundiária era a forma de propriedade determinante; portanto, o trabalho na terra era de fato a principal fonte

criadora de valor. Constituiu já um avanço, segundo Marx, quando os fisiocratas passaram a identificar no trabalho uma fonte de valor, reconheciam inclusive o mais-valor como produto da produção e do trabalho social, mas não como resultado do trabalho humano e sim como um dom natural da agricultura e pecuária; o trabalhador resguardava e dirigia as transformações químico-físicas dos elementos, cujo dom natural reproduzia e criava – como por exemplo as sementes que se multiplicam em muito mais grãos –, o que explicaria o fato do valor da mercadoria ao final do processo ser superior ao valor consumido nele como matéria-prima, instrumentos, etc (MARX, 2009a, p.269).

David Ricardo consolidou a teoria do valor-trabalho apoiado na concepção do trabalho social, ao elaborar cientificamente os custos de produção e identificar o trabalho objetivado com o valor da mercadoria, cunhando como medida de valor desta o tempo socialmente necessário para produzi-la. Também via o mais-valor como resultado da produção e uma premissa do capital. Porém, achava que o salário pago à força de trabalho, que correspondia ao tempo necessário à sua própria reprodução, constituía todo valor do trabalho; considerava o tempo de trabalho excedente (que gera o lucro) como parte do tempo necessário (MARX, 2009a, pp.268-269), ocultando a mais-valia como fonte de lucro.

A categoria trabalho assalariado foi desenvolvida por Smith, que identificou o trabalho em geral como fonte da riqueza ao lado da natureza, um enorme progresso, segundo Marx, pois "rejeitou toda a determinação particular da atividade criadora de riqueza, considerando apenas o trabalho puro e simples, isto é, nem o trabalho industrial, nem o trabalho comercial, nem o trabalho agrícola, mas todas estas formas de trabalho no seu caráter comum" (1977, p.232). Já em seu tempo havia se desenvolvido a indústria, o uso científico das forças naturais para a produção e uma complexa divisão do trabalho que potencializa a própria força de trabalho; portanto, já era possível ver com mais clareza a autonomia do trabalho em relação à produção na terra. Smith traz também a compreensão do produto social do trabalho, ainda que executado pelo trabalhador individual – que atuando segundo suas necessidades individuais, independente de seu caráter, contribuiria para produzir a **Riqueza das Nações**. Porém, assim como os fisiocratas atribuíam o mais-valor a um dom da natureza, Smith o via como um dom natural do trabalho social, como força natural da sociedade, e não como apropriação de trabalho excedente. Para ele, a origem do capital não reside em sua antítese, o trabalho assalariado contido no próprio capital, mas na circulação como dinheiro, apresentando a tese

do marginalismo para explicar o lucro; que resultava de um consumo excedente e não de trabalho excedente (MARX, 2009a, pp.270-273).

Ao final, nem Smith nem Ricardo compreendiam a dialética entre o valor-de-troca da mercadoria força de trabalho (salário que constitui o valor das mercadorias necessárias para manter e criar esta força periodicamente) e seu valor de uso (que é reproduzir e criar valor à medida que se consome, transformando as demais mercadorias consumidas no processo de produção) (MARX, 2009a, p.268). Marx, apoiado sobre uma rigorosa revisão bibliográfica dos cientistas que o precederam, explicou que o tempo necessário para a produção de determinada mercadoria é como socialmente se define seu valor mediante as trocas; e que assim como as demais mercadorias, quem vende sua força de trabalho recebe como pagamento o valor de uma cesta de produtos e serviços necessários para sua reprodução e produção como trabalhador. Sua grande descoberta, resultado de uma concepção materialista dialética da categoria trabalho, foi identificar que durante sua jornada, o sujeito transforma a realidade objetivando mais trabalho que o necessário para sua própria subsistência, entrega um trabalho excedente pelo qual não é pago, cria um mais-valor de onde vem o lucro do capitalista e todo crescimento e acumulação de riqueza a cada ciclo do capital. Além disso, apontou a este processo de entrega gratuita de mais-valor ou, o que é o mesmo visto do polo oposto, de apropriação de trabalho alheio, como a origem da miséria e todos tormentos a que é submetido até hoje o povo pobre trabalhador.

Nenhum cientista da Economia Política clássica foi capaz de explicar a origem do lucro e da desigualdade social; em parte devido aos resquícios do modo de produção anterior em que o trabalho agrícola predominava sobre o industrial, em parte devido ao fato de que os economistas eles próprios pertencem a uma classe social e portanto elaboram suas ideias e desenvolvem sua ciência em consonância com os interesses desta classe. Foi somente após a descoberta da mais-valia por Marx que se compreendeu a acumulação de riqueza no período capitalista e portanto a relação social sobre a qual se assenta este modo de produção: a relação capital em cuja essência está a relação de valor. Constitui, portanto, a prova de que o "enriquecimento dos atuais capitalistas consiste na apropriação do trabalho alheio não pago, nem mais nem menos que o dos escravistas ou dos senhores feudais […] e que todas essas formas de exploração só se distinguem pelo modo diverso de apropriar-se do trabalho não pago" (MARX & ENGELS, [s.d.], V.2, p.347).

Tendo acompanhado em linhas gerais a divisão do trabalho, como este foi diferenciando-se como atividade social e tornando-se cada vez mais complexo, abandonando determinações e especificidades que o restringiam na realidade concreta para ampliar-se como trabalho humano universal, foi possível vislumbrar ao mesmo tempo a tendência histórica que o afastou de uma concepção libertadora e promotora do próprio desenvolvimento humano, restringindo-se à produção de valores para acúmulo privado de riqueza, atividade que embrutece quem trabalha e o reduz a mercadoria. A educação, como atividade natural e social de formação das novas gerações, passa a ser atividade que nega o papel do sujeito deste processo histórico e cotidiano de reprodução da vida, transformando-o, na produção, em apêndice da máquina, e na sociedade em geral, em mero objeto de interesses adversos aos seus. Como afirmam Marx e Engels:

> E, finalmente, a divisão do trabalho oferece-nos logo o primeiro exemplo de como, enquanto os homens se encontram na sociedade natural, ou seja, enquanto existir cisão entre o interesse particular e o comum, enquanto, por conseguinte, a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se torna para este um poder alheio e oposto que o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la. É que assim que o trabalho começa a ser distribuído, cada homem tem um círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair. Será caçador, pescador ou pastor ou crítico, e terá de continuar a sê-lo se não quiser perder os meios de subsistência. (1981, p.43)

1.3 Trabalho e a relação capital

Assentada a produção burguesa sobre a exploração do trabalho em geral, livre e indiferente, não só como ideia quanto na prática, fica evidente a importância da educação para o trabalho como força produtiva dentro do capitalismo, pois mesmo que a burguesia tenha rasgado todas ilusões ideológicas para explorar livremente qualquer trabalhador de maneira indiferente (MARX & ENGELS, 1987, pp.36-37), este precisa ser adestrado e capacitado para produção.

Tanto foi assim no início do capitalismo, através do processo de subsunção formal do trabalho ao capital demonstrado nos capítulos d'**O Capital** de Marx (MARX, 1985a, V.1, pp.85-101, pp.273-280), como em todo seu desenvolvimento como modo de produção que revoluciona constantemente as forças produtivas (MARX, 1985a e b, 1986, *passim*). O dinamismo com que a produção capitalista se renova para superar suas crises depende de sua

capacidade de potencializar as forças produtivas, agindo com a ciência sobre os meios de produção e a educação sobre a força de trabalho. Portanto, depende por um lado da capacidade de um contingente de trabalhadores adaptarem-se às novas ferramentas e técnicas de trabalho; por outro, da capacidade dos consumidores adaptarem-se às características de novos produtos, como no caso do que se convencionou chamar atualmente de inovações ou tecnologias disruptivas. Em ambos casos, um processo de formação humana para o trabalho: formar o trabalhador para produzir e também para realizar esta produção.

Esta dialética entre objetivação do ser humano na natureza e subjetivação da natureza no ser humano, incluindo a natureza social, ganha contornos espetaculares no modo de produção capitalista.

1.3.1 Revolução Industrial e a transformação do trabalho em capital

Em **O Capital**, Marx explica como se desenvolveram da estrutura feudal as origens do capitalismo (1985b, pp.261-295). Por um lado, através da famigerada Acumulação Primitiva, em que detalha como as classes sociais feudais foram se degenerando e transformando-se nas classes que sustentam as relações do nascente capitalismo, principalmente através do roubo de terras no campo e das leis sanguinárias nas cidades que caracterizaram o período de subsunção formal do trabalho ao capital. Por outro lado, através das transformações nas técnicas de trabalho e no desenvolvimento dos meios de produção que ganharam enorme impulso com a eferverscência científica que caracterizou a época, tendo lançado por terra as restrições feudais, marcadamente religiosas, que impunham barreiras ao desenvolvimento das forças produtivas. Consenso entre historiadores, a Revolução Industrial é considerada o fenômeno histórico que marca a passagem do modo de produção anterior ao capitalismo, ainda que sua conceitualização e periodização constituam dissenso na historiografia contemporânea. Outro consenso entre historiadores é a tendência no capitalismo, adiantada por Marx e Engels, de revolucionar constantemente das forças produtivas; nunca em nossa história vimos tão rápido desenvolvimento científico, assim como sua rápida aplicação à produção e consumo, em aceleração ascendente.

Encontramos em Bevilaqua um resgate da concepção de Marx da Revolução Industrial, dialética e vinculada à categoria valor, que a considera resultado de um gigantesco

desenvolvimento das forças produtivas e propulsora do doravante revolucionamento constante dos meios de produção, e coloca no centro de seu desenvolvimento a objetivação do homem em máquina, tratando-se aqui não do indivíduo isolado na produção rudimentar, mas do sujeito social já com seu potencial produtivo elevado enquanto trabalhador coletivo que constrói um sistema de máquinas adequado e subsumido à relação capital: portanto, um reservatório de trabalho vivo projetado pela inteligência e experiência humanas para reproduzir e, mediante a exploração do trabalho vivo na produção imediata, criar mais valor (BEVILAQUA, 2015, pp.246-278). Neste sentido, conceitua este processo como

> uma única Revolução Industrial ainda em curso, e que pode ser dividida em três fases, que eventualmente se sobrepõem temporalmente, mas que, ao serem derivadas das transformações nas três partes que conformam o sistema de máquinas, permitem a compreensão da dialética entre as três e, como cada uma delas, dentro de um determinado processo histórico, assume o lugar de polo dinâmico da relação, ditando o ritmo e a direção das transformações operadas nas outras. (BEVILAQUA, 2015, p.251)

Consideramos esta concepção essencial para compreender a continuidade histórica do desenvolvimento da categoria trabalho, do trabalho em seu caráter ontológico como construtor da natureza social que condiciona a vida humana, ao mesmo tempo que evidencia claramente sua singularidade no modo de produção capitalista, ao compreender a maquinaria como acúmulo de trabalho objetivado, trabalho morto ou capital fixo, que submete o trabalho vivo a seu domínio e converte-se no polo dinâmico da atividade de produção, ainda que seja ela própria produto de trabalho humano. Neste sentido, é "responsável por levar a mistificação da relação capital a um novo patamar" (BEVILAQUA, 2015, p.255) e por conduzir o processo de subordinação formal ao de subordinação real do trabalho ao capital. A máquina, na concepção marxista, é portanto a expressão material mais perfeita da relação capital e de fato aparece para o trabalhador de maneira invertida, como se ela fosse o sujeito de sua exploração, a ditar o método e ritmo de trabalho, e não objeto que é produto do trabalho (pretérito) a ser submetido e transformado pelas mãos humanas na produção imediata, nem que esta transformação se resuma ao desgaste de suas peças. Neste sentido, é imprescindível para compreender como se opera vigorosamente a alienação do trabalho no capitalismo:

> Este desenvolvimento da força produtiva do trabalho socializado, ao contrário do trabalho do indivíduo, etc. mais ou menos isolado, e ao lado dele a aplicação da ciência, esse produto geral de desenvolvimento social, no processo de produção

> direta, tem a aparência de uma força produtiva do capital, não do trabalho, ou apenas aparece como uma força produtiva do trabalho na medida em que esta última é idêntica ao capital e, em qualquer caso, não aparece como força produtiva do indivíduo trabalhador ou dos trabalhadores combinados em conjunto no processo de produção. A mistificação que se encontra na relação capital em geral é agora muito mais desenvolvida do que era, ou poderia ser, no caso da subsunção meramente formal do trabalho ao capital (MARX apud BEVILAQUA, 2015, pp. 255-56)

Como explica Bevilaqua (ibidem, *passim*), Marx concebe as três fases da Revolução Industrial, vinculadas ao processo de revolucionamento na máquina, sendo cada fase o momento em que cada uma das três partes da máquina torna-se polo dinâmico no processo das transformações científico-técnicas. Ao mesmo tempo, cada fase representa um processo de transformação constante da atividade de trabalho, obrigando a força de trabalho a se desenvolver no sentido de acompanhar os novos métodos e ritmos de produção e, ao mesmo tempo, despertando o interesse pela pesquisa e a mente científica para a criação de novas transformações que preparam e impulsionam um próximo salto de qualidade, deslocando o polo dinâmico para a próxima parte da máquina.

Neste sentido, a primeira fase da Revolução Industrial é dinamizada pelo desenvolvimento da máquina-ferramenta, um "mecanismo que, ao ser-lhe transmitido o movimento correspondente, executa com suas ferramentas as mesmas operações que o trabalhador executava antes com ferramentas semelhantes" (MARX, 1985a, V.2, p. 9). Assim como a ferramenta representa a substituição ou alongamento dos membros do corpo humano, permitindo que o trabalhador molde a natureza de forma mais eficiente do que antes processava com suas próprias mãos, pés ou membros superiores e inferiores em geral; a máquina ferramenta organiza e potencializa, multiplicando exponencialmente o mesmo movimento e procedimentos que o trabalhador coletivo já havia desenvolvido em ferramentas especializadas na manufatura, cuja raiz encontra-se no artesanato, e que já haviam sido transformados mediante a cooperação, homogênea e heterogênea, nos primórdios do capitalismo (MARX, 1985a, V.1, pp.257-290). O desenvolvimento da máquina-ferramenta foi marcado pelo espírito empreendedor do capitalista liberal, com a inventividade lúdica e o aventureirismo que acompanham o método empirista de tentativa e erro, que foi cedendo espaço para o método científico propriamente dito, frio e calculista, à medida que o foco do processo produtivo foi se deslocando: tendo o ser humano em seu centro, passou a centrar-se no desenvolvimento da própria máquina e dos meios de produção em geral.

Cada avanço tecnológico em um dado setor de produção representou o impulso ao desenvolvimento nos demais setores a ele vinculados. Por exemplo, os primeiros teares desenvolvidos como máquinas-ferramentas ainda empregavam a destreza do tecelão, mas eram capazes de produzir maior quantidade de tecido em muito menos tempo e sua utilização passou a demandar uma quantidade inaudita de fios. A máquina de fiar teve duas versões patenteadas por John Wyatt antes de ser batizada como a famosa *Spinning Jenny* de Hargreaves, que disponibilizou uma quantidade exponencial de fios: a primeira versão tinha oito fusos, passando a incorporar 16 na segunda versão, 80 e depois 120 fusos ao mesmo tempo. Acoplada a um mecanismo hidráulico, transformou-se na *Spinning Mule* e a quantidade de fios foi de certa forma tão abrumadora que tornou necessária a mecanização da atividade de tecelagem; mas não só: "ambas tornaram necessária a revolução mecânica e química no branqueamento, na estampagem e na tinturaria." (MARX, 1985a, V.2, p. 15), exigiram os cálculos da matemática e da física para a movimentação adequada das partes da máquina, e deram um impulso verdadeiramente revolucionário à metalurgia, já que esses titãs da produção e seus membros eram feitos de metal. O transporte e a montagem destas máquinas dependeu durante muito tempo dos hábeis artesãos forjados no período anterior: ferreiros, funileiros, armeiros, etc. Porém o ritmo de seu desenvolvimento implicou o aprimoramento e eventual mecanização também destes ofícios, e estendeu o desenvolvimento para as atividades de extração, transporte, pesquisa em laboratórios, etc.

A gigantesca dimensão que alcançaram as máquinas-ferramentas representava um movimento uniforme e massivo que passou a exigir uma força motriz que o ser humano já não era capaz de oferecer, e nem os animais à sua disposição. A organização não apenas de quantidades massivas de ferramentas em um mecanismo, mas a incorporação de diversas máquinas-ferramentas em um processo único impulsionou o desenvolvimento da máquina motriz, da qual a máquina-ferramenta passou a representar apenas uma parte, assumindo portanto papel dominante e dinâmico no processo de objetivação do homem na natureza. Importante destacar o caráter dialético deste processo descrito por Bevilaqua, com base em Marx. A máquina enquanto objetivação do ser humano, mesmo antes do desenvolvimento do capitalismo em suas formas mais rudimentares, já conta com estas três partes, mais ou menos desenvolvidas de acordo com o trabalho concreto e época histórica em que esteve empregada. Naturalmente, o desenvolvimento de uma parte enseja o desenvolvimento das demais, e as

três partes sofreram transformações profundas e se desenvolveram durante toda a Revolução Industrial até hoje. Porém, em cada fase, assume protagonismo uma ou outra parte em consonância com o desenvolvimento do próprio capitalismo, e adequada ao nível de desenvolvimento das forças produtivas em geral, em especial do trabalhador coletivo.

Em sua obra, Bevilaqua associa o desenvolvimento da Segunda Fase da Revolução Industrial à Lei da Produtividade Crescente, que dirigia o desenvolvimento do capitalismo em sua transição do crescimento extensivo ao intensivo, e do continente europeu à globalização colonial, que não só permite o acúmulo de valores na Inglaterra com base na ampliação absoluta de seu mercado e nas trocas desiguais, mas cobra um desenvolvimento científico sobre novos paradigmas:

> as fontes de energia e os objetos de trabalho sofrem transformações muito significativas para poder ajustar-se às novas máquinas e se dá um movimento internacional do capital para controlar as fontes de energia e as matérias-primas [que] […] por sua vez podem ser transportadas a grandes distâncias devido ao desenvolvimento dos transportes e das comunicações intra e interoceânicas nas últimas décadas do século XIX. […] Surgem novas linhas de produção e se desenvolvem novos campos de conhecimento. (SANTOS apud BEVILAQUA, 2015, p.265)

O uso fortuito do vapor na primeira fase converteu-se em matéria obrigatória para o sucesso da indústria, e para os burgueses que buscavam sua mais-valia por meio da atividade produtiva. Porém, em menos de um século, a potência do vapor já se demostrava aquém das necessidades de movimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, e Bevilaqua destaca o nascimento da indústria petroquímica e o domínio científico sobre a eletricidade como dois avanços de maior relevância nesta Segunda Fase, inclusive com o desenvolvimento da energia nuclear marcando sua culminação, já em sobreposição ao início da Terceira Fase. Contudo, destaca também o desenvolvimento da indústria naval e seu impacto sobre a expansão do capitalismo ao resto do mundo; a fabricação do papel e barateamento da imprensa revolucionando a comunicação e a educação humanas, junto à fotografia. Ainda mais significativo, aponta à consequência destes avanços tecnológicos da humanidade sobre o nascimento e revolucionamento da ciência moderna, cujos paradigmas foram abalados de maneira irreversível, “tratava-se de penetrar analiticamente nas causas do movimento, a partir das descrições feitas” sob o paradigma anterior (BEVILAQUA, 2015, p.268): ciências místicas como Alquimia e Astrologia deram lugar à moderna Química e Astronomia; a

Geologia não apenas se preocupava em mapear jazidas, mas incorporou em seus objetivos a descoberta da idade da terra, os processos de sua formação, etc; consolida-se a Economia Política como ciência, porém, é fadada à sua rápida superação pela perspectiva dialética que sustenta a Crítica da Economia Política.

A Terceira Fase da Revolução Industrial tem como polo dinâmico a substituição do ser humano por trabalho morto nos mecanismos de transmissão e controle do sistema global de máquinas, que segundo Bevilaqua encontra sua forma mais condensada em duas tecnologias interligadas: a automação industrial e a rede de computadores (ibidem, p.271); objetivando-se na máquina as operações mecânicas do cérebro humano e cujo ápice encontra-se no desenvolvimento e generalização hoje da chamada inteligência artificial. O desenvolvimento desta fase da Revolução Industrial está vinculado à efetiva realização da Revolução Científico técnica, na concepção elaborada por Radovan Richta e desenvolvida por diversos cientistas, dentre os quais tomamos como referência os trabalhos de Theotonio dos Santos (1983, 1987), Henryk Grossmann (GROSSMANN & HESSEN, 2009) e Aluisio Bevilaqua (2015). Aqueles elementos desenvolvidos na Segunda Fase implicaram a necessidade de desenvolver inclusive uma ciência própria, a ciência da computação, capaz de elevar a lógica matemática utilizada na automação aos níveis exigidos pelo controle da produção a nível global. Os níveis de controle de qualidade na produção e sobre as comunicações militares, e posteriormente civis, implicaram o rápido desenvolvimento e aplicação dos produtos do trabalho social, que na atualidade expressa claramente o domínio do trabalho intelectual sobre o manual, a ponto de diversos acadêmicos contemporâneos, em especial pseudocientistas amparados pelo escudo da pós-modernidade, tentarem ocultar por completo a participação do ser humano neste processo, com teorias como trabalho imaterial, capital intelectual ou cognitivo, sociedade pós-industrial, sociedade da informação, etc.

Concordamos também com Bevilaqua (2015) e Santos (1983, 1987) em sua asseveração da impossibilidade da Revolução Científico-Técnica realizar-se plenamente devido às travas impostas pelas relações capitalistas de produção. No entanto, o desenvolvimento desta Terceira Fase seguiu adiante, ainda que restringido, e a automação representou avanços incontestáveis na produção industrial e inclusive no consumo individual. Vale destacar que esta fase e sua globalização encontraram forte aliado na China, que de acordo com um paradigma societário distinto, pode prescindir do lucro como condição para o

desenvolvimento da pesquisa científica de base e para a inovação, investindo massivamente também na educação técnico-científica, para tornar-se no principal polo industrial do mundo e, através de sua inserção na competição intercapitalista, impulsionar a globalização dos avanços assim obtidos.

Este processo contínuo e dialético da objetivação do sujeito trabalhador e subjetivação da realidade objetiva não é específico ao capitalismo, mas nele ganhou impulso não apenas com a globalização, que permitiu a unificação do conhecimento e dos trabalhadores dispersos nas diversas regiões do globo, mas converteu-se em revolucionamento constante, graças a duas aliadas imprescindíveis: a ciência e a educação. O método científico garante a padronização, previsibilidade e replicabilidade dos experimentos, e portanto a universalização da ciência, que só pode se tornar realidade com a universalização da educação, conquista da Revolução Francesa que se tornou bandeira de luta e conquista dos operários nos países do capitalismo desenvolvido ainda no início da Segunda Fase da Revolução Industrial.

Neste sentido, ao considerar a máquina como categoria econômica que expressa materialmente a mediação da relação dialética entre homem-natureza, assim como acúmulo histórico de trabalho manual e intelectual sob a perspectiva marxista do trabalho no centro das relações sociais como totalidade, é possível compreendê-la como expressão do nível de desenvolvimento geral de uma dada sociedade sob as relações capitalistas de produção, nível de desenvolvimento dos meios de produção e da força de trabalho, como afirma Marx:

> A natureza não constrói máquinas, nem locomotivas, estradas de ferro, telégrafos elétricos, teares mecânicos, etc. São estes produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua participação na natureza. São órgãos do cérebro humano, criados pela mão humana; a força do conhecimento, objetivada. O desenvolvimento do capital fixo revela até que ponto o conhecimento ou *knowledge* social geral se converteu em força produtiva imediata e, portanto, até que ponto as condições do processo de vida social mesmo, entraram sob o controle do *general intellect* e foram remodeladas conforme o mesmo. Até que ponto as forças produtivas sociais foram produzidas, não somente na forma do conhecimento, mas como órgãos imediatos da prática social, do processo vital real. (MARX, 2009b, pp. 229-230, tradução nossa, ênfase do autor).

O grau de desenvolvimento a que chegou o sistema produtivo na sociedade capitalista – com seus edifícios, redes de logística e comunicação, e força de trabalho qualificada – implica um acúmulo de desenvolvimento anterior que não se restringe à produção industrial, mas é um reflexo do nível de desenvolvimento geral da sociedade, mesmo quando a

acumulação de riqueza é extremamente concentrada. Marx detalha mais adiante no mesmo **Grundrisse** outra maneira como o desenvolvimento do capital fixo é de certa forma um indicador do nível de desenvolvimento da riqueza em geral:

> A parte da produção orientada à produção de capital fixo não produz objetos diretos de satisfação pessoal, tampouco valores de troca diretos; ao menos, não valores de troca a serem realizados diretamente. Portanto, apenas quando um certo grau de produtividade já fora alcançado – tanto que uma parte do tempo de produção é suficiente para a produção imediata – pode uma parte maior ser aplicada à produção de meios de produção**.** Isso exige que a sociedade possa esperar; que uma ampla parte da riqueza já criada possa ser retirada tanto do consumo imediato como da produção para o consumo imediato, para que esta parte seja empregada em trabalho que é não é imediatamente produtivo (dentro do próprio processo de produção material). (MARX, 2009b, pp. 230, tradução nossa, ênfase do autor)

Desta forma, para que uma sociedade possa dedicar-se ao desenvolvimento dos meios de produção – não apenas a pensá-los, mas produzi-los e aplicá-los à vida cotidiana – precisa, por um lado, ter já organizada a satisfação de suas necessidades básicas e portanto ter uma parte do tempo de produção livre para dedicar-se a produzir meios de produção cujos produtos não são para consumo imediato; por outro lado, precisa ter suficiente riqueza acumulada para poder investir altas somas de valor sem retorno imediato e sem comprometer a satisfação de suas necessidades básicas. Isso implica um certo nível de produtividade e de abundância em geral e, também segundo Marx, tem como condição produção excedente e população excedente. (MARX, 2009b, pp. 231)

Diferente do espírito ou da magia, a produção e reprodução da vida deixam suas evidências para a posteridade, e a máquina é a expressão mais acabada da relação capital. Se o estudo dos meios de produção são a principal ferramenta da arqueologia e a chave para compreender as sociedades passadas, porque haveria de ser diferente com o atual modo de produção?

1.3.2 General Intellect e Knowledge Social Geral

O trecho dos **Grundrisse** citado anteriormente (MARX, 2009b, pp. 229-230) apresenta duas categorias que consideramos relevantes para a presente tese. Apesar de pouco desenvolvidas pelo próprio Marx, foram resgatadas por Bevilaqua como parte de sua elaboração da Crise Orgânica do Capital (2015, *passim*) e é a interpretação deste último que

consideramos correta em relação à concepção original. Na época da publicação de sua tese em 2015 e do correspondente livro em 2017 – cujo conteúdo contempla apenas a primeira parte da tese – eram muito poucas as referências às categorias *General Intellect* e *Knowledge* Social Geral, ainda que fosse possível encontrá-las em meio a debates internos ao chamado marxismo de cátedra, principalmente nos idiomas alemão, inglês e italiano. Desde então, pudemos encontrar algumas referências em português às categorias e os respectivos debates, ainda que todas centradas no *General Intellect*, sem quase mencionar o *Knowledge* Social Geral, ou confundindo ambos entre si, quase sempre por autores que buscam levantar ou reproduzir supostas polêmicas ou inclusive buscam 'corrigir' os erros de Marx no trecho supracitado. Dedicamos algumas linhas desta tese para esclarecer a concepção destas categorias que consideramos imprescindíveis para entender a dinâmica do desenvolvimento da categoria trabalho hoje, e por serem centrais para a tese da Crise Orgânica do Capital, apesar de pouco elaboradas no livro publicada por Bevilaqua (2017).

Ainda que pouco debatidas na academia, o *General Intellect* e o *Knowledge* Social Geral representam forças produtivas dominantes no capitalismo hoje, com o advento da Terceira Fase da Revolução Industrial; ambas altamente desenvolvidas e disseminadas pela própria dinâmica imperialista, cuja expressão mais caricata é a internet. A alta tecnologia presente no cotidiano da sociedade, inclusive da classe trabalhadora e do exército industrial de reserva, é fruto de um acúmulo histórico de ciência, reproduzida e produzida pela educação de gerações, que, independente da capacidade destas compreenderem ou se apropriarem da mesma enquanto conhecimento, podem usufruir em parte de seus benefícios.

O *Knowledge* Social Geral ou Conhecimento Social Geral, é justamente este avanço ou acúmulo histórico que chega à população em geral pela educação, formal e informal, e que permeia a produção e reprodução social em geral independente dos sujeitos cognoscentes ou indivíduos que a dominam; conta com seu setor propulsor e mais dinâmico nos centros de estudos avançados, públicos e privados, porém seus resultados chegam a fazer parte da cultura geral e do senso comum, sobre o qual se apoiam todos trabalhadores na luta pela sobrevivência. Já o *General Intellect* representa a ciência, o acúmulo de conhecimento sistematizado e ordenador na vanguarda do desenvolvimento, é a teleologia das estruturas e teorias que comandam o *Knowledge* Social Geral como um general, o General Intelecto.

A unidade dialética de ambos é o que poderíamos conceber como o cérebro do

trabalhador coletivo, cujo significado na perspectiva ontológica permite vislumbrar a possibilidade do desenvolvimento consciente da inteligência humana, de todos trabalhadores e cada um desenvolver seu potencial à plenitude em um modo de produção superior; ou nas palavras de Marx, o fim da pré-história da humanidade. Porém, por restringir-se à propriedade privada, e principalmente após o desenvolvimento da Terceira Fase da Revolução Industrial, seu papel hoje se reduz à imposição dos critérios e interesses do capital sobre a atividade científica, produtiva e sobre a educação. Sejam os não astronautas que passeiam pelo espaço, os motoristas de aplicativo que compensam o desemprego, ou os desempregados que recebem os benefícios sociais pelo celular, o *General Intellect* comanda e o *Knowledge* Social Geral reproduz, segundo as relações sociais desenvolvidas para a grande indústria com o objetivo de produzir mais-valia.

O avanço da ciência e sua aplicação à produção e reprodução social fazem parte de nossa história e desenvolvimento, e a educação é o veículo e o motor desta atividade intrinsecamente humana; tanto a educação formal que busca se aproximar ao General Intelecto, como a informal, da sociedade que se apoiada no *Knowledg*e *Social* e educa com base no senso comum, como explicou a Escola de Frankfurt (dialética do esclarecimento). Porém, O *General Intellect* e o *Knowledge* Social Geral passam a ser submetidos pelo próprio capitalismo que os engendrou, sendo restringidos e constrangidos, perdendo assim seu potencial enquanto forças produtivas. A restrição do *General Intellect* se dá pelo domínio da relação de propriedade privada, que reduz o conhecimento científico a uma pequena parcela da população e limita seu desenvolvimento aos centros de pesquisa e desenvolvimento que representa um esforço ínfimo em termos de tempo e contingente de trabalhadores, perante a atual população mundial. A distância entre ele e o *Knowledge* Social Geral implica na restrição deste último, que é repassado para as massas através de sistemas educacionais defasados e meios de comunicação adversos e até abjetos à educação popular, obstaculizando e desacelerando seu desenvolvimento, apesar da rápida socialização de alguns de seus mecanismos e ferramentas à população em geral, sob critério dos interesses de acumulação do capital. O constrangimento é imposto a ambos através do direcionamento de todas as atividades produtivas para a produção de mais-valor e acumulação; reside no fato de moldar todo trabalho científico e pedagógico à formação e desenvolvimento do trabalho alienado, o que naturalmente limita e sufoca o potencial criativo de ambos, ceifando seu potencial de

subverter em constante revolucionamento as forças produtivas e a sociedade em geral.

1.4 A dialética entre trabalho alienado e trabalho criativo

Como vimos anteriormente, o trabalho humano é a objetivação do sujeito sobre a natureza mediante complexas relações sociais de produção. Este processo de constante transformação, em que reproduz a vida e cria o novo, permitiu ao trabalhador desenvolver as forças produtivas naturais e do próprio homem, a ponto de produzir mais do que o necessário e, assim, com o desenvolvimento do trabalho necessário deu origem à sua contradição dialética, o trabalho excedente. Da mesma forma, o trabalho criativo criou seu antagonista, o trabalho alienado, ou o trabalho objetivado e apropriado por outrem para satisfação de necessidades alheias em detrimento das do trabalhador. Com o desenvolvimento da própria humanidade e do trabalho sob as relações de exploração, a cada modo de produção distinto, a alienação foi também desenvolvendo-se, assumindo no capitalismo uma forma de contradição que já não pode ser oculta sob o véu da ideologia religiosa ou mística, por um lado, devido à própria cultura burguesa que impôs a mente científica às relações sociais, por outro, devido a magnitude titânica que adquiriu o produto do trabalho social, constituído por edifícios, máquinas e algoritmos que não reivindicam nem se assemelham a obras de deus.

As contradições gritantes entre o estilo de vida da alta burguesia e as condições subumanas em que sobrevivem amplos contingentes populacionais em todos continentes do mundo; a constatação empírica de que o 1% mais rico da população mundial logrou acumular mais que o dobro da riqueza destinada aos 99% restantes (OXFAM, 2023, p.7); o sentimento de incapacidade que deixa os pobres em todo o mundo prostrados perante o magnífico poder de violência burguesa, ou perante sua ‘racional exuberância’, são todos indicativos de que a alienação do trabalho está hoje imposta sobre a classe trabalhadora com vigor proporcional à sua potência de criar e desenvolver as magníficas obras que observamos na riqueza e desperdício da burguesia. Fica constatada plenamente na prática a Lei Geral da Acumulação Capitalista posposta por Marx como resultado da alienação do trabalho.

Marx e Engels em **A Ideologia Alemã** (1981) consideram o antagonismo entre as forças produtivas e a circulação, no contexto da grande indústria e da livre concorrência. Este contexto do capitalismo desenvolvido implica uma intensa divisão do trabalho e uma

fragmentação dos meios de produção e, consequentemente, das condições de trabalho entre vários capitalistas, acirrando a concorrência entre trabalhadores e também entre capitalistas, e colocando pela primeira vez na história o homem como indivíduo indiferente e antagônico perante os outros, indivíduos que se encontram no mercado para satisfazer suas necessidades vitais sob uma única condição: ter dinheiro. A troca torna-se o momento onde se evidencia o alto nível de interdependência entre todos, assim como a contradição entre proprietários que acumulam e não proprietários. Neste ponto, a obra oferece uma descrição resumida da alienação do trabalho que reproduzimos a seguir:

> Primeiro, as forças produtivas aparecem como completamente independentes e divorciadas dos indivíduos, como um mundo próprio a par dos indivíduos, o que tem a sua razão no facto dos indivíduos, cujas forças elas são, existirem divididos e em antagonismo uns contra os outros, ao passo que estas forças, por outro lado, só são forças reais no intercâmbio e na conexão destes indivíduos. De um lado, portanto, uma totalidade de forças produtivas que assumiram uma forma como que concreta e que, para os próprios indivíduos, já não são as forças dos indivíduos, mas da propriedade privada, e que por isso são dos indivíduos apenas na medida em que estes são proprietários privados. Em nenhum período anterior as forças produtivas tinham assumido esta forma indiferente para o intercâmbio dos indivíduos como indivíduos, porque o seu próprio intercâmbio ainda era limitado. Do outro lado, face a estas forças produtivas está a maioria dos indivíduos, dos quais tais forças foram arrancadas, e que, por isso, roubados de todo o conteúdo real da vida se tornaram indivíduos abstratos, mas que só deste modo são colocados em condições de entrarem em ligação uns com os outros como indivíduos. (MARX & ENGELS, 1981, p.94, ênfase do autor)

Desta definição, que podemos chamar de introdutória, destacamos algumas características importantes da concepção marxista da dialética entre trabalho criativo e alienação. Primeiro, que as forças produtivas capazes de criar a monumental estrutura da sociedade capitalista são as forças da maioria dos indivíduos – o potencial de criar e produzir – que deles foram "arrancadas", "roubados de todo conteúdo real da vida", já não importa qual trabalho concreto realizam, onde residem, sua cultura, são "indivíduos abstratos" cujo caráter coletivo se esvaiu "na forma indiferente para o intercâmbio" desenvolvida pelo capitalismo. Este modo de produção, ao impor as trocas de mercadorias como condição para que o trabalhador satisfaça suas necessidades, reduz ao momento e espaço de troca no mercado a expressão da grandiosa obra que é o trabalho humano como totalidade. Não obstante, os indivíduos enxergam estas forças e seus produtos como "da propriedade privada", mercadorias de outrem, e não enxergam toda a sociedade como produto do trabalho social

total, resultado de sua própria força como trabalhador coletivo. Isso implica que a interação direta entre o trabalhador e seu produto, assim como dos trabalhadores entre si, ao apresentar-se em forma de antagonismo, impede que esta gigantesca interdependência e identidade entre uns e outros se revele aos mesmos. A alienação do trabalho, desta forma, isola os seres humanos uns dos outros e retira o conteúdo omnilateral e ontológico de seu trabalho como "Em nenhum período anterior".

Como pudemos observar nas seções anteriores, foi no desenvolvimento natural e social do ser humano que foram construídas as relações de produção que hoje mantêm a exploração do trabalho e inclusive, como veremos no próximo capítulo, passaram a impedir o desenvolvimento pleno das forças produtivas, não só o trabalho, como a ciência, a educação e seu produto em tecnologia. Como consequência deste desenvolvimento, foi possível identificar o domínio que passou a exercer no capitalismo de maneira crescente o aspecto de trabalho abstrato sobre o de trabalho concreto, visto que a produção de valores e apropriação da mais-valia são o único objetivo para o qual a classe dominante mobiliza as forças produtivas, não importa se produzir salsichas ou conhecimento, se explora idosos ou crianças. Da mesma forma, o domínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo, visto que a superação das crises cíclicas do capitalismo e a competição intercapitalista implicam necessariamente no aumento da composição orgânica do capital, na aplicação da ciência e da educação para substituir o homem pela máquina, fazendo com que o trabalhador se converta em um apêndice da mesma, perdendo o protagonismo e dinamismo sobre a produção. Também foi possível acompanhar como a dialética entre trabalho intelectual e trabalho manual passou ao domínio do primeiro aspecto, à medida que o domínio do trabalho abstrato impulsionou o domínio do trabalho morto, chegando ao momento atual em que a produção em geral é comandada pelo *General Intellect*. Por último, vimos como esta mesma tendência significou uma redução no tempo de trabalho socialmente necessário, já que a produtividade crescente tende a diminuir os custos de produção e o preço das mercadorias, inclusive aquelas que satisfazem as necessidades básicas dos trabalhadores (e da própria burguesia), tendência movida pela sede da apropriar-se do tempo de trabalho excedente na forma de mais-valia que, contraditoriamente, conduz à redução do próprio tempo excedente dedicado à produção, criando o que Marx chamou de 'tempo livre', cujo desenvolvimento, por um lado, libera trabalhadores e capitais para serem aplicados a novos ramos de produção e ao

desenvolvimento dos meios de produção, e por outro, lança contingentes populacionais gigantescos ao desemprego estrutural e à miséria. Podemos, desta mesma forma, enxergar paralelo com a submissão do trabalho criativo – seu caráter ontológico, libertador, com potencial de superar os obstáculos à sobrevivência da espécie e criar novidades, inovações, produtos que satisfaçam novas necessidades da cabeça ou do estômago – ao trabalho alienado – que restringe o ser humano a mercadoria, cujo consumo produz valores para a burguesia. É esta relação dialética que buscamos explorar nesta parte da pesquisa, em busca de elementos ou alternativas que permitam compreender melhor o potencial do trabalho criativo como paradigma hoje.

Na perspectiva dialética, todo trabalho é criativo. Marx e Engels elucidam como o trabalho criativo converte-se justamente em sua negação, o trabalho alienado cujo desenvolvimento, por sua vez, conduzirá inevitavelmente à abolição do trabalho alienado, ou seja, superará a sociedade baseada na exploração de classes (negação da negação), à medida que se desenvolvem as forças produtivas, em especial, os trabalhadores enquanto classe:

> 1) No desenvolvimento das forças produtivas atinge-se um estádio no qual se produzem forças de produção e meios de intercâmbio que, sob as relações vigentes, só causam desgraça, que já não são forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) — e, em conexão com isto, é produzida uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem gozar das vantagens desta e que, excluída da sociedade, é forçada ao mais decidido antagonismo a todas as outras classes; uma classe que constitui a maioria de todos os membros da sociedade e da qual deriva a consciência sobre a necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, a qual, evidentemente, também se pode formar no seio das outras classes por meio da observação da posição desta classe (MARX & ENGELS, 1981, p.50)

Esta última concepção aponta um caminho para a busca de um novo paradigma assentado sobre a antítese do trabalho alienado: o trabalho criativo. Aqui, a libertação da alienação implica o desenvolvimento da consciência comunista, que revele à força de trabalho a essência da desgraça e destruição às quais é submetida, assim como a necessidade e possibilidade de transformar essa realidade, através do mesmo trabalho que a construiu, porém levado a cabo de forma consciente.

Vemos como algumas bandeiras de luta que nos parecem tão caras podem nos ajudar a melhorar as condições de vida dentro do capitalismo, lutamos por condições de igualdade para certos grupos sobre os quais recaem com mais violência a desgraça e destruição, porém,

à medida que não rompem com o trabalho alienado, as conquistas de igualdade significam no capitalismo igualdade de exploração; seja liberdade de ser explorado para sair do desemprego e da miséria extrema, seja liberdade de explorar outro trabalhador para se aproximar ou se sentir mais próximo da burguesia. No entanto, consideramos possível encontrar alguns elementos na sociedade atual que nos permitam desenvolver o paradigma do trabalho criativo antes mesmo de realizada a Revolução Social, podendo inclusive contribuir desde já com a construção dos gérmens de uma nova sociedade. Para tanto, será necessário aprofundar-se com mais detimento sobre as categorias de trabalho alienado e trabalho criativo, nas próximas duas seções.

1.4.1 Trabalho Alienado

Ao considerar a categoria trabalho alienado a tese a identifica como conceito crucial na crítica da economia política realizada por Marx desde sua formulação nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** de 1844 (1993). Nesta obra, o autor define "alienação" como uma categoria intrínseca ao modo de produção capitalista, consistindo no estranhamento do trabalhador diante do produto por ele produzido, apropriado pelo capitalista mediante a propriedade dos meios de produção, levando a que ele próprio não se reconheça no resultado final do processo de produção e a ter uma percepção cada vez mais reduzida em relação ao significado do próprio processo. O seu trabalho, que é pra o trabalhador um suplício, produz algo que lhe é "estranho" que, socialmente, passa a dominá-lo.

O conceito de alienação desenvolvido por Marx, por sua vez, não pode ser compreendido em profundidade sem considerar o conceito de alienação em Hegel. Vários intelectuais marxistas, entre eles, Lukács, Gramsci e fundamentalmente Lênin reconhecem esta herança presente na concepção de Marx. O próprio Marx admite esta influência em sua obra magna **O Capital**, embora ressalte sua condição crítica à concepção hegeliana, estendida também aos chamados jovens hegelianos de esquerda, e especialmente à própria crítica de Feuerbach à dialética de Hegel, sobressaindo aí a dialética materialista histórica, como esclarece Marx no Posfácio da 2ª Edição de 1873:

> Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o

> nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais é que o material transposto e traduzido na cabeça do homem. (1985a, p.20)

Marx aplica o conceito de alienação ao caráter do trabalho dentro do modo de produção capitalista, dominado pelo antagonismo entre o capital e o trabalho que perdura até os dias de hoje. Faz essa aplicação então "invertendo" a dialética hegeliana em seu caráter idealista como o autor propunha que se deveria proceder, descobrindo nela seu cerne racional (idem).

Para Hegel, a única alienação existente era a alienação da autoconsciência, na medida em que ele compreendia o homem como emanação do ser absoluto, então, quando a partir da sensibilidade (olhos, mãos, ouvidos, etc) ele se objetiva em objetos exteriores, a autoconsciência se aliena, assim, a dialética hegeliana faz o movimento de, enquanto autoconsciência, se projetar em matéria, tal qual a metáfora da figura da santa trindade (pai, filho e espírito santo), para se autonegar enquanto matéria e assim retornar ao ser abstrato, ao ser absoluto, a deus. Marx destaca que Hegel concebe o trabalho como "a essência formativa do homem; considera o lado positivo do trabalho, não seu aspecto negativo", mesmo frente à limitação de reconhecer apenas como único trabalho o trabalho intelectual abstrato "O trabalho tornar-se o para si do homem no interior da alienação ou como homem alienado" (MARX, 2004. p.246). Em síntese, ao referir-se ao capítulo final da **Fenomenologia do Espírito** do filósofo berlinense, nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** Marx afirma:

> […] na medida em que apreende a alienação do homem – embora o homem apareça apenas na forma de espírito – nela se contêm veladamente todos os elementos da crítica e se encontram amiúde já preparados e elaborados de uma maneira que vai muito além do ponto de vista de Hegel. […] A «consciência infeliz», a «consciência honesta», a luta da «consciência nobre e da consciência vil», etc., etc., estas seções individuais contêm os elementos críticos – se bem que em forma alienada – de esferas globais como a religião, o Estado, a vida civil, etc. (Marx, 1993, p. 244)

Tendo assim partido da concepção hegeliana, Marx nos chamados **Manuscritos de Paris**, na seção intitulada **Salário do Trabalho** (MARX, 1993, p.101-118) do manuscrito primeiro, relaciona essa categoria com a dependência do trabalhador ao capital na medida que foi separado dos meios de produção na transição do modo de produção feudal para o capitalismo. Marx, ao contrário dos economistas de sua época, dedica-se a explicar a

propriedade privada e as leis que derivam da essência desta forma de propriedade e, nesta obra, começa a desfiar os pressupostos da Economia Política, suas terminologias e leis, investigando a sociedade dividida entre os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade. O filósofo alemão, então, parte de "um fato econômico contemporâneo" (MARX, 1993, p.158, ênfase do autor) para esclarecer essas relações sociais e como elas afetam as massas trabalhadoras na sociedade dominada pela contradição entre capital e trabalho, em que os trabalhadores empobrecem na razão direta em que sua produção de mercadorias eleva a riqueza e o poder social (ibidem, p.159). Ocorre o próprio produtor torna-se uma mercadoria módica na mesma medida em que produz uma poderosa sociedade de possuidores de mercadorias, alienando-se de sua produção ao mesmo tempo que aliena de si mesmo como dá entendimento Marx:

> Semelhante facto implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente estranho do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objectivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objectivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação (MARX, 1993. p.159).

Assim, considera o ato de alienação do trabalho, por um lado, como a relação do trabalhador ao produto do trabalho como a um objeto que o domina, que é ao mesmo tempo a relação ao mundo externo sensível, aos objetos naturais, como a um mundo estranho e hostil; por outro lado, considera a relação do trabalho ao ato da produção*:*

> Tal relação é a relação do trabalhador à própria atividade como a alguma coisa estranha, que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal – e o que é a vida senão atividade? – como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. Tal é a autoalienação, em contraposição com a acima referida alienação da coisa. (MARX, 1993, p.163, ênfase nossa)

Sob o modo de produção capitalista, o trabalho humano enquanto trabalho assalariado, portanto, alienado, encontra-se em franca contradição com a categoria trabalho como essencial para a sociabilidade humana e ponto de partida do processo de humanização do mesmo enquanto espécie, como entende Antunes (2005) ao afirmar esta finalidade básica do ser social é convertido, no capitalismo, sobretudo em meios de subsistência e o trabalhador,

apenas em uma mercadoria especial criadora de novas mercadorias para a valorização do capital.

No sistema do capital, em que esta relação domina a produção das mercadorias, forma elementar da riqueza, o trabalho se volta à objetivação, assim, ao valor, justamente, trabalho objetivado, mensurado pelo tempo socialmente necessário. Marx explica que é o trabalho no seu caráter abstrato, ou simplesmente, o trabalho abstrato como mero dispêndio de força humana, que iguala as diferentes mercadorias a serem contrapostas e intercambiadas no mercado. Todo o sentido disso se volta, entretanto, à extração do mais-valor, à mais-valia, de forma que a objetificação que define o trabalho alienado tem sua forma desenvolvida na produção da mais-valia e é só a partir de sua conceituação por Marx nos **Grundrisse**, que o conceito de trabalho alienado passa a estar imbuído da complexidade da base material que o engendra.

Cabe aqui destacar também como os aspectos que sustentam o trabalho na sua forma alienada para a valorização do capital aprofundam-se com o aumento da composição orgânica do capital, oprimindo o trabalho. Aqui cabe a reflexão sobre o desenvolvimento da maquinaria como algo inerentemente positivo ou negativo para o próprio homem. Marx considerava que a maquinaria tinha seu sentido positivo (MARX, 1985, 2009, *passim*) e até mesmo poderia melhorar a relação entre o trabalhador e a produção; porém, sob o modo de produção capitalista representava, este sim, um entrave à finalidade de poupar as forças físicas e mentais do homem, levando o trabalhador a executar, em competição desleal com a máquina, cada vez mais um trabalho penoso e desgastante, sem dar-lhe a chance de obter tempo livre para usufruir de tudo o quanto foi produzido anteriormente pela humanidade, como ele demonstra a seguir:

> A maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem; mas, com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores (Marx, 1985a, V.2, p.9).

O aumento da força produtiva do trabalho através das máquinas poderia significar o aumento do papel formativo que o trabalho desempenha, entre outras coisas, pelo domínio da ciência por trás da técnica, incentivado pela relação direta que essa poderia ter com a

qualidade de vida. Porém, no capitalismo de forma inversa, o desenvolvimento dos meios de produção se aprofunda e passa a afirmar, com mais força, o papel que ocupa na subsunção do trabalho ao capital (MARX, 1985b, pp.7-54).

Essa concepção está respaldada por diversas obras da ciência marxista, desde seu início, a exemplo do **Esboço de uma Crítica da Economia Política**, escrita por Engels em 1844, na qual debate com os economistas liberais sobre a centralidade da propriedade privada na cisão entre capital e trabalho, uma vez que a propriedade dos meios de produção é uma das bases fundamentais da alienação do trabalho humano e, mais que isso, revelou que o predomínio das relações capitalistas de produção na sociedade – ao lado do desenvolvimento da ciência a serviço desse modo de produção, e do emprego do trabalho social de uma massa humana cada vez mais numerosa em determinada jornada de trabalho – leva a um deterioramento, em razão direta, cada vez maior das condições de vida da classe trabalhadora. (BEVILAQUA, 2017).

Cabe resgatar a relação do salário com a alienação, pois ao aumentar o salário do trabalhador, garantindo um acréscimo à sua cesta básica de sobrevivência, faz com que a alienação cresça na mesma proporção, pois quem paga seu salário é ele mesmo, com sua força de trabalho consumida durante a jornada de trabalho. Diante da incorporação cada vez maior de máquinas, ao mesmo tempo em que uma parcela crescente de seres humanos é expulsa pela tecnologia, aumenta a intensidade do trabalho dos que continuam empregados, incrementando a alienação e a riqueza do capitalista, uma vez que aumenta a mais-valia. Aumenta a alienação também no sentido subjetivo, pois, na ausência de uma forte organização de base, deteriora a unidade e solidariedade entre os trabalhadores, que passam a se enxergar cada vez mais como indivíduos isolados que competem entre si por manter as vagas de emprego, e não como classe cujo destino está à mercê de interesses alheios, independente de sua condição individual. Este é o papel histórico identificado por Marx que desempenha o Exército Industrial de Reserva contra o desenvolvimento e libertação da própria classe trabalhadora.

Do mesmo modo, quando ocorre uma perda para a classe capitalista por variados fatores, quem mais perde é sempre o trabalhador que se vê mergulhado ainda mais na miséria diante da perda de sua já precária condição de vida. Por isso, Marx contradiz as máximas dos economistas burgueses de que “originalmente e em princípio <u>todo o produto</u> do trabalho

pertence ao trabalhador" (MARX, 1993, p.107), revelando que realmente o que o trabalhador adquire do seu produto como salário lhe dá apenas as mínimas condições de sobrevivência para manter-se como mera 'mão de obra', "não como homem, e para gerar a classe escravizada dos trabalhadores, não a humanidade" (MARX, 1993, p.107), e acrescenta:

> Diz-nos o economista que tudo é comparado com o trabalho e que o capital não passa de capital acumulado, mas acrescenta logo a seguir que o trabalho, longe de ter possibilidade de comprar tudo, deve antes vender-se a si mesmo e a sua humanidade. […]
> Embora a divisão do trabalho aumente o poder produtivo do trabalho e a riqueza e o requinte na sociedade, empobrece o trabalhador e transforma-o em máquina. Se bem que o trabalho fomente a acumulação de capital e, deste modo, a crescente prosperidade da sociedade, torna o trabalhador cada vez mais dependente do capitalista, expõe-no a maior concorrência e arrasta-o para a corrida da superprodução seguida pela correspondente crise econômica (1993, pp. 107-108).

Pelos motivos expostos, os trabalhadores que passam sua vida em busca de compradores de sua força de trabalho para em troca adquirirem meios de sobrevivência, em forma de salários, têm os seus salários reduzidos sempre que possível e, quando isso se inverte, ou enfrentará a resistência contundente do capitalista ou o incremento salarial representará uma situação de vantagem aos capitalistas no futuro, o que só demonstra seu trabalho alienado em todo o processo de produção capitalista.

A concepção geral da primeira natureza e da segunda natureza que o trabalho vai criando, passa a submeter-se ao trabalho alienado porque na sociedade capitalista o que vale é um outro tipo de criação, é apenas aquela que vai gerar a riqueza da classe capitalista na forma de acumulação de capital. Isso repercute inclusive na maneira como a classe trabalhadora desfruta de seu tempo livre quando as condições de exploração concedem certa liberdade da produção. Marx, ao estudar as crises, afirma que nos nas fases de ascensão do ciclo econômico, em que a reestruturação produtiva atrai os trabalhadores para o processo de produção e permite o aumento dos salários, a classe trabalhadora pode participar e ter acesso maior ao produto social e inclusive ter tempo fora da produção para seu desfrute (MARX, 1985a, V.1, pp.60-70; 1985b, pp.219-236; 1986, pp.189-195). Porém, fardados ao domínio do *General Intellect* sobre o *Knowledge* Social Geral, restringidos e constrangidos, e os trabalhadores subsumidos em grande parte na ignorância, parte considerável de seu consumo individual no tempo livre volta ao mercado financeiro e à burguesia em geral nas formas mais cruéis de roubo, golpes, ou mero charlatanismo disfarçado de entretenimento, como serve

para ilustrar o montante de tempo gasto pelas classes mais exploradas na comunicação «alienante» das redes sociais.

Daí depreende-se que o trabalhador no capitalismo encontra-se, dialeticamente, em relação antagônica com o produto de seu trabalho.

O trabalho alienado ao qual ele precisa se submeter durante toda a sua vida para readquirir parte dessa produção social é a condição de opressão do trabalhador, *é* a negação de todo seu potencial criador, é uma forma torturante de existência ao qual precisa se submeter para obter apenas os produtos vitais mínimos para sua manutenção imediata como trabalhador e secundariamente como ser físico a manter-se em pé para trabalhar, num círculo vicioso, como diferencia Marx:

> Por conseguinte, quanto mais se apropria pelo trabalho do mundo externo, de natureza sensível, tanto mais se priva dos meios de existência, sob dois aspectos: em primeiro lugar, o mundo externo sensível torna-se cada vez menos um objeto que pertence ao seu trabalho ou a um meio de existência no sentido imediato, meio para a sobrevivência física do trabalhador.
> Nos dois sentidos, portanto, o trabalhador se torna servo do objeto; em primeiro lugar, pelo fato de receber um objeto de trabalho, isto é, de receber trabalho; em seguida, pelo fato de receber meios de sobrevivência. Deste modo, o objeto capacita-o para existir, primeiramente como trabalhador, em seguida como sujeito físico. A culminação de tal servidão é que ele só pode se manter como sujeito físico enquanto trabalhador e só é trabalhador enquanto sujeito físico. (MARX, 1993, p.160, ênfase do autor)

Assim, a alienação do trabalho, ou a extração do trabalho não pago pelo capitalista que é a base deste modo de produção, é considerada por Marx como um processo de submissão da criatividade e fruição do homem para a atividade produtiva moderna. Porém, em sua crítica à alienação, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) oferecem já uma indicação de como poderia conceber-se o trabalho sob novo paradigma que o distancie da alienação: o trabalho como produtor de valores de uso,

> Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?
> […]
> O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e ‘educativo’. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos

> como ‘mamíferos de luxo. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo (2005).

1.4.2 Trabalho Criativo

Após fundamentar o conceito de trabalho alienado em Marx e Engels, torna-se imprescindível analisar sua contradição dialética: o trabalho criativo, uma vez que a presente tese considera este conceito fundamental para a recuperação do conteúdo social, científico e criativo do conceito de Trabalho para a formação humana, para além da disseminação de conteúdos pedagógicos limitantes à instrução de massas humanas como criadores de mais-valia ou mais-valor. Do mesmo modo, identificar o trabalho criativo como o trabalho não submetido à concepção de tempo necessário no capitalismo, em que os trabalhadores criam valores ao mesmo tempo que reproduzem os meios de trabalho gastos na produção, inclusive o seu salário, e geram “o lucro” para o patrão, como é denominada pela economia burguesa a mais-valia.

Diferente da categoria trabalho alienado, há pouca elaboração e publicação teórica acerca deste aspecto dialeticamente antagônico à mesma. Encontramos diversos autores na economia, filosofia, sociologia do trabalho e inclusive na educação que se debruçaram sobre a alienação do trabalho em Marx, porém de forma unilateral, tecendo críticas profundas e legítimas a esta relação social, sem considerar o trabalho criativo e todo seu potencial transformador.

Em termos gerais, o trabalho criativo é o trabalho como totalidade, o trabalho que cria cultura, que avança no conhecimento, que forma para a vida, que em seu empenho fomenta o desenvolvimento de toda a humanidade. Todo trabalho é em essência, criativo e, por isso, converteu-se em seu oposto, o trabalho alienado, na sociedade de classes.

A ideia do trabalho criativo pode ser observada já no início de **O Capital** (1985a), que evidencia o trabalho humano como criador de meios necessários à realização e satisfação humanas, tanto em relação às suas necessidades mais imediatas como para suprir suas necessidades abstratas e estéticas como criador de valores-de-uso, como trabalho útil. Resgata, portanto, a concepção ontológica e indispensável à existência da humanidade – quaisquer que sejam as formas de sociedade – como necessidade natural e eterna de efetivar

seu intercâmbio material com a natureza para manter a vida humana (Marx, 1996, p.50)

Essa concepção da totalidade do trabalho criativo, do trabalho como criador da segunda natureza, criador da cultura humana e dos meios necessários à subsistência e superação, é eclipsada pela visão do valor-de-troca, do trabalho abstrato, do trabalho quantitativo. Como uma categoria ontológica na formação humana, que vai construir valores sociais, valores de relações sociais necessários à subsistência e necessários à sua estética, vai se eclipsando e dando lugar somente ao valor como trabalho alienado, como riqueza quantitativa. É em essência o trabalho que desenvolve a cognição humana, suas habilidades e artifícios, forma as pessoas para o convívio em coletivo e em sociedade, e que permite ao homem resolver seus problemas enquanto sociedade como trabalhador coletivo, e não apenas individualmente, mas também individualmente (naturalmente).

A categoria trabalho criativo em Marx está ligada à ideia do trabalho livre, do tempo livre para o trabalho que se cria para si mesmo como valor-de-uso e não como valor-de-troca, o que implica uma concepção diferente de valores e de riqueza: não riqueza como quantidade de trabalho acumulado, mas como acumulação de conhecimento e de realizações humanas pela utilidade desse trabalho. Por isso, a ideia em Marx de libertação do trabalho alienado e a constituição do trabalho em tempo livre significa o domínio da construção de valores e da formação humana sobre o paradigma do tempo livre, em lugar do paradigma do tempo necessário; portanto, a submissão do trabalho alienado às necessidades gerais da humanidade por sua produção e reprodução, em lugar da apropriação individual como acumulação de riqueza e poder. Em outras palavras, a ideia do fim da pré-história da humanidade (MARX, 1993). Subverter o tempo livre disponível na sociedade, torná-lo tempo em que os trabalhadores podem apropriar-se do conhecimento e desfrutar das obras do trabalho humano, conhecer a história universal, a luta de classes, desenvolver o desfrute estético, a saúde física e mental pode ser uma contribuição possível para buscar e desenvolver o trabalho criativo ainda sob relações de produção capitalistas.

Segundo a concepção de trabalho em Marx e Engels, o trabalho criativo resgataria a concepção de trabalho livre, como trabalho realizado no tempo livre que o trabalhador produz para si, e não para se vender como força de trabalho a qualquer capitalista, para quem o trabalho livre é o trabalho assalariado em que o trabalhador é livre para se vender. São, portanto, duas concepções completamente diferentes que não podem ser comparadas. A

concepção marxista de tempo livre para poder criar intelectualmente e saborear as alegrias do espírito entra em contradição antagônica com a busca desenfreada de mais trabalho (mais-valia), que retira do trabalhador o tempo indispensável para que se desenvolva como ser genérico e saudável, levando-o a produzir o trabalho como capital e conseguir do seu produto somente o indispensável a satisfazer suas mais restritas necessidades vitais, para poder retornar à produção e reprodução de capital.

No entanto, a relação entre alienado e criativo no capitalismo, ao desenvolver o domínio do primeiro aspecto dialético sobre o segundo, conduz ao esgotamento do trabalho criativo como tal e do trabalho como força produtiva. No capitalismo, o impulso ao desenvolvimento das forças produtivas em geral, dentre elas o trabalho, está subsumida à concepção do trabalho alienado, apenas este aspecto da unidade dialética recebe atenção e portanto sua hipertrofia leva a uma crise do próprio trabalho, pois dirige a atividade criativa do homem à produção de mais-valor, esgotando o aspecto criativo do trabalho dentro do capitalismo. Ele só redescobre a criatividade na busca por alternativas e inovações capazes de resgatar taxas de lucro.

A crise do trabalho alienado, decorrente da Crise Orgânica do Capital que veremos em profundidade no próximo capítulo, conduziu o processo de formação humana a recuperar parte dos aspectos gerais do trabalho como força criativa, no sentido de sobrevalorizar a formação de valores de troca, visando ampliar a mais-valia. No capítulo seguinte, veremos que no desenvolvimento do capitalismo, a composição orgânica do capital foi esgotando cada vez mais o trabalho alienado, conduzindo à crise deste. Para poder sair desta crise, que se reflete na formação de valor e riqueza (no sentido capitalista) cada vez menor dentro da sociedade, a burguesia é obrigada a reintroduzir na formação humana parte da concepção do trabalho criativo como contratendência à Crise Orgânica do Capital e à taxa decrescente de lucros, na medida em que sobrevaloriza o capital variável, ou trabalho destinado à produção de mais-valia, dando sobrevida ao trabalho abstrato e ao trabalho morto, e com isso desencadeando as grandes crises financeiras dos últimos tempos, pois trata-se de um sopro de vida em um moribundo.

Este processo se traduziu nos currículos escolares em tentativas de desenvolver a criatividade na formação para estimular a criação de novos valores-de-uso que sejam portadores de valores-de-troca destinados à acumulação de capital como apropriação do

trabalho alienado. Por exemplo, a utilização de atividades lúdicas, que seriam parte do desenvolvimento estético e cognitivo, ajudaria dentro do processo de produção a criar mais ferramentas ou novos valores-de-uso para o trabalho alienado em todas as atividades humanas.

Essa é uma das ideias que reflete a tentativa vã de conter a Crise Orgânica do Capital na educação. Também há a visão que tenta modernizar os costumes da nobreza herdados pela burguesia, como a tese do ócio criativo de Lafargue (2019, *passim*) em que critica o trabalho, em especial, sob o modo de produção capitalista, que se disseminava como uma praga em toda humanidade, em sua incessante fome de mais trabalho para acelerar a produção de mercadorias. Em sua obra, Lafargue realiza uma digressão sobre como o trabalho excessivo rouba do proletariado o encontro com suas necessidades mais elementares, como o direito ao descanso físico, e outras mais complexas a serem executadas fora do relógio da fábrica. Essa concepção foi revisitada mais recentemente por Domênico De Masi (2000), quem afirma que o ócio só pode se dar sobre o tempo livre, em que haja o equilíbrio entre trabalho, estudo e descanso; e considera que a sociedade já alcançou o necessário avanço social e tecnológico para reduzir as horas trabalhadas. Da mesma forma, em entrevista a BBC, De Masi considera o aumento mundial da oferta de trabalhadores, relacionando-a com o crescimento populacional, todavia, em franca contradição à "demanda […] devido ao progresso tecnológico", e que "o trabalho que as máquinas nunca poderão tirar do homem é o de natureza cognitiva e criativa" (CARRANÇA, 2021). Sua crítica social entra em contradição com a literatura marxiana; existe algum trabalho realizado pelo ser humano, que não seja criativo, segundo Marx e Engels? Além de que, seriam menos horas dedicadas ao trabalho extrator de mais-valia ou mais-valor a solução para alcançar o «ócio criativo»? Além disso, De Masi não aprofunda o debate que, apesar das novas tecnologias, no capitalismo, o benefício do «ócio criativo» ou do tempo livre se resume a um privilégio da burguesia ou à miséria do exército industrial de reserva.

Marx já no primeiro capítulo do Livro I de **O Capital** nos adianta:

> O reflexo religioso do mundo real somente pode desaparecer quando as circunstâncias cotidianas, da vida prática, representarem para os homens relações transparentes e racionais entre si e com a natureza. A figura do processo social da vida, isto é, do processo de produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar

> sob seu controle consciente e planejado. Para tanto, porém, se requer uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são o produto natural de uma evolução histórica longa e penosa. (1985a, p.76)

O trabalho criativo como trabalho criador de valores, cria valor de uso ao mesmo tempo, cria valor de troca; ele também cria neste processo, portanto, a escala de valores que existe dentro de uma dada sociedade. Esta escala de valores, dentro do capitalismo, considera a riqueza como acumulação de mercadorias enquanto valores-de-uso e, mais enfaticamente, como acúmulo de valores-de-troca, abstratos: valor do dinheiro, valor financeiro. Quanto mais a pessoa acumula cifrões em seu patrimônio financeiro, mais tem riqueza na sociedade e este é o valor da sociedade atual que define a riqueza e pobreza humanas. A escala de valores na sociedade é definida para atender esse valor central em que se sustenta a sociedade, por isso, o trabalho na sociedade capitalista é o trabalho alienando que cria mais-valia, ou mais-valor e permite sua acumulação. Desenvolver o trabalho criativo também implica, nesta perspectiva, desenvolver relações sociais assentadas sobre outros valores, sobre uma concepção diferente de riqueza humana, assim como de tempo livre e de liberdade.

2 CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A CRISE DA EDUCAÇÃO

Em **A Crise Orgânica do Capital: o Valor, a Ciência, e a Educação**, Bevilaqua caracteriza a crise capitalista em sua organicidade no esgotamento do paradigma de mensuração do valor, do paradigma idealista da ciência, e do paradigma da educação para o trabalho alienado (2015, 2017, *passim*). Esta teoria, pela profundidade de sua análise e relevância das contribuições relativas à compreensão da economia capitalista e da educação inserida nesta, constitui-se na principal referência da presente tese de doutoramento, como pode se deduzir da centralidade atribuída em ambas teses à categoria de trabalho alienado na essência e movimento da crise do capital e, em particular, na crise da educação. Em termos gerais, consideramos uma contribuição científica que não apenas apresenta elementos inéditos em sua análise da realidade atual, identificando categorias e relações essenciais para compreender o movimento do capitalismo contemporâneo, tanto da perspectiva mundial como na sociedade brasileira em especial; mas também porque representa um resgate do método e teoria marxistas e, neste sentido, da ciência insubmissa às restrições e constrangimentos impostos pela relação capital à academia burguesa, portanto comprometida com o pleno desenvolvimento humano independente do valor e mais-valia que possa ter produzido para seu autor, a editora ou quaisquer outros setores de interesse que participaram de sua publicação enquanto livro e socialização enquanto tese. Resultado de um trabalho de pesquisa em andamento há quase 40 anos, a teoria da Crise Orgânica do Capital condensa um conteúdo científico que vai além da rica experiência teórico-prática de seu autor, ao reunir uma multiplicidade de teorias e análises referentes a debates, tanto antigos como contemporâneos, ao interior de cada tema abordado de maneira monográfica durante a elaboração da mesma, sem discriminação em termos ideológicos ou geográficos, portanto abarcando uma ampla diversidade cronológica e político-ideológica; o que evidencia seu caráter marxista e a legitima enquanto tese científica. Além disso, constitui um trabalho coletivo em andamento do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho, Economia Global e Sustentabilidade (ETEGS) e que, portanto, continua desenvolvendo-se em acompanhamento ao movimento da realidade concreta e ampliando-se a outros setores de conhecimento e especialidades científicas, o que também nos serve de balizador acerca da validade da Crise Orgânica do Capital enquanto categoria e, para o objetivo geral da presente tese, de seu candidato a novo paradigma de valor

e societário: o tempo de trabalho livre, em contraposição ao tempo socialmente necessário.

Ao identificar o objeto de estudo na Crise da Educação como categoria científica vinculada e subordinada à Crise Econômica, impôs-se à pesquisa um momento de estudo que permitisse compreender a atual crise do capital, cuja natureza constitui importante debate contemporâneo, dentro e também fora da academia. Alguns, em vão, esperam da ciência nada menos do que um receituário de como preveni-la e combatê-la, sem que para isso se aprofundem na questão subjacente e fundamental que é a da caracterização da crise do capital, no sentido de sua singularidade. Cabe perguntar-nos: a crise que enfrenta hoje a humanidade, ou a multiplicidade de crises que se expressam nos diversos setores da produção e reprodução social em todo o mundo, constituem momento histórico diferente das crises cíclicas que fazem parte do desenvolvimento econômico do modo de produção capitalista?

A imprensa e parte da academia baseiam-se no pressuposto de que a crise do capital é um distúrbio, um contratempo, uma falha momentânea que, para eles, logo será contornada para que um crescimento insolapável siga seu rumo natural. Contudo, a insurgência da realidade, que se recusa a existir obedecendo às leis formuladas pelos economistas burgueses, aponta para uma crise muito mais profunda do que a admitida. Uma crise que se apresenta intratável pelo receituário baseado nos preceitos neoliberais, que ainda dominam boa parte do debate acadêmico e a quase totalidade das políticas públicas colocadas em marcha no Brasil e na maioria dos outros países capitalistas.

Bevilaqua (2015, 2017, *passim*) propõe o estudo da natureza desta crise como resultado do aumento da composição orgânica do capital, uma consequência do desenvolvimento histórico das forças produtivas da sociedade, mediado pela luta de classes, que leva à erosão do tempo de trabalho como paradigma de mensuração do valor nas mercadorias. Crise aqui no singular, pois, mesmo diante de suas múltiplas expressões, pode-se demonstrar que os diferentes episódios que assolam os países em diferentes momentos, num fogo de fila similar ao que recentemente foi observado com a pandemia de Covid-19, compõem em conjunto um fenômeno maior, uma crise orgânica que, por localizar-se no âmago da produção e reprodução da sociedade, afeta todos os países e o sistema capitalista como um todo. Nesta perspectiva, as crises da economia mundial das últimas décadas do século XX e as do século atual, “constituem momentos e expressões singulares de uma crise geral ou global” (BEVILAQUA, 2015, p.7), uma crise que não pode ser resolvida, por mais

esforços que cientistas e educadores possam fazer, sem a transformação revolucionária das relações sociais.

A dificuldade em mensurar o valor de uma mercadoria pelo tempo de trabalho socialmente necessário, no momento em que esse tempo de trabalho se reduz a um mínimo devido aos colossais ganhos de produtividade, responde também ao fato de não existir correspondência entre o tempo necessário para se fazer uma descoberta científica, produto de milênios de acúmulo de conhecimento, e o tempo que se leva para ensiná-la ou reproduzi-la. Ciência e educação – ambos aspectos de uma unidade dialética que pode ser expressa também como pesquisa e ensino, produção e reprodução de conhecimento, *General Intellect* e *Knowledge* Social Geral – ao mesmo tempo em que se convertem em mercadorias, assumem um papel cada vez mais central como forças produtivas que atuam no interior do processo de produção capitalista, seja através de mudanças no capital variável (formação de trabalhadores e administração científica da produção) ou no capital fixo (sistema de máquinas e ferramentas). Reflexões sobre a natureza e o papel da ciência e da educação que considerem a luta de classes são fundamentais na constituição de um novo paradigma de valor – o do tempo livre social ou disponível da sociedade – para a superação desta crise (BEVILAQUA, 2015, p. 16). Neste capítulo será apresentada a tese da Crise Orgânica do Capital e seu desdobramento enquanto crise na educação, com vistas a identificar aqueles elementos e categorias que nos permitam refletir sobre novos paradigmas pedagógicos para um período de transição, baseados na concepção do trabalho como central à educação e que contribuam com a superação da alienação à qual está submetido no capitalismo. Neste sentido, é necessário retornar momentaneamente ao processo de produção para compreender em detalhes o processo de valorização que ocorre concomitante ao processo de trabalho e constitui a essência da relação capital, para poder entendê-lo em seu momento de crise, enquanto crise do valor.

2.1 Processo de Valorização e a Crise do Valor

Durante todo o tempo que é consumida, a mercadoria força de trabalho opera com seu duplo caráter: à medida que reproduz o valor das mercadorias envolvidas no processo de produção, vai criando novo valor, e cada mercadoria que compõe o produto final contém em

si uma parcela do mais-valor criado. O valor do produto final, portanto, deve ser suficiente para cobrir o investimento inicial e gerar o valor agregado do qual retira seu ganha-pão o bom burguês que colocou à disposição grandes somas de dinheiro como capital inicial; ou seja, deve cobrir os custos de produção e gerar lucro. Neste sentido, o valor do produto final contém em si o valor de todas mercadorias consumidas como matéria-prima, assim como o desgaste de máquinas, ferramentas e edifícios utilizados na produção; contém o salário pago ao trabalhador; e contém o valor correspondente à força vital do trabalhador empregue durante a jornada de trabalho, que logrou transformar todas esses objetos e materiais à sua disposição em algo completamente novo e útil para a sociedade; ou seja, contém o valor do capital constante investido na produção (*c*), o valor do capital variável (*v*) e a mais-valia produzida (*mv*). Em relação à jornada imediata, o valor pode ser dividido entre o trabalho cristalizado durante o tempo no qual é reproduzido o valor já existente (*c* + *v*), ou tempo de trabalho socialmente necessário, e o tempo em que é criado valor completamente novo (*mv*), ou tempo de trabalho excedente.

Isto é válido para mercadorias que serão consumidas como produto final da mesma forma que para aquelas que voltarão ao processo produtivo para serem consumidas como matéria-prima, instrumentos de trabalho, etc. Ainda que impossível distinguir entre os dois momentos da produção – o tempo de trabalho necessário e o tempo de trabalho excedente – é justamente esta distinção que permite identificar e medir, respectivamente, quanto trabalho é dedicado a produzir mercadorias para satisfação daqueles que produzem (trabalho necessário), e quanto é entregue gratuitamente aos que vivem sem trabalhar, que vivem da exploração do trabalho alheio (trabalho excedente); da perspectiva do trabalhador individual: salário vs mais-valia (de onde é extraído o lucro); da perspectiva do trabalhador coletivo: tempo dedicado à satisfação das necessidades vs tempo disponível para satisfação e desenvolvimento individual e/ou coletivo.

Todas mercadorias assim produzidas – seja a produção em massa a sair das fábricas de salsicha ou dos centros de educação particular (MARX, 1985a, V.2, p.106) – contêm este valor que, para ser apropriado e somar-se à acumulação capitalista, precisa ser realizado no mercado. Ainda que o próprio Marx tenha apontado a diversas falhas durante este processo que podem impedir o capitalista de rever seu dinheiro investido, entendemos que os preços das mercadorias estão assentados sobre seu valor, porém podem e quase sempre oscilam para

mais ou para menos. No entanto, acompanharemos a mesma abstração que Marx adotou no Livro I de **O Capital** e doravante assumiremos que preços correspondem a valores (MARX, 1985a). Sob a mesma lógica, assumiremos a concepção de que o trabalho complexo ou como se chama no senso comum trabalho qualificado, nada mais é que a força de trabalho submetida ela própria como matéria-prima ao processo produção e valorização para tornar-se uma mercadoria cujo consumo na produção imediata potencializa ainda mais a força produtiva do trabalho.

Durante muito tempo o glorioso desiderato anunciado pelo capitalismo, sua missão civilizatória, era a capacidade de satisfazer as necessidades humanas e ampliá-las ao chamar em seu concurso a ciência e a educação para "revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, por conseguinte todas as relações sociais" (MARX & ENGELS, 1987, p.37); nisto se apoiavam seus defensores, como vimos em Smith e Ricardo e sua incompreensão da origem do lucro. No entanto, este revolucionamento constante não rompe com a tendência na sociedade de classes de submeter aos desígnios mesquinhas e cada vez mais estreitos da burguesia o destino miserável dos milhões de trabalhadores que produzem a riqueza social.

Ao aplicar a ciência e a educação na superação das crises cíclicas de superprodução ou subconsumo, seja em tecnologia ou técnicas de trabalho, a burguesia vai "Preparando crises mais generalizadas e mais graves e reduzindo os meios para prevenir as crises" (MARX & ENGELS, 1987, p.40), forjando "as armas que lhe trazem a morte" (idem), em especial, de duas formas. Por um lado, vai reduzindo o tempo de trabalho excedente do qual se apropria por haver, contraditoriamente, se dedicado resolutamente a reduzir o tempo de trabalho necessário. Ao aperfeiçoar cientificamente a produção, cada capitalista visa reduzir os desperdícios, o desgaste de material e principalmente o salário para ampliar proporcionalmente o valor criado e não pago ao trabalhador; nas palavras da própria burguesia: reduzir os custos para ampliar os lucros. Porém, a redução de custos que implicaram nestes lucros excepcionais para um capitalista individual tende a generalizar-se com o tempo, reduzindo os custos em geral e o tempo socialmente necessário para a produção e, neste sentido, caem os preços das mercadorias como um todo e, portanto, se veem reduzidos estes lucros individuais excepcionais; a redução no tempo necessário para imediatamente ampliar o tempo excedente leva, dialeticamente, à redução do tempo

excedente. Por outro lado, ao aplicar a ciência como tecnologia não apenas em maquinaria, mas novos materiais e técnicas de produção, a burguesia amplia a força produtiva do próprio trabalho e, portanto, reduz a quantidade de trabalho vivo empregada para mobilizar volumes cada vez maiores de trabalho morto; no senso comum: substitui o homem pela máquina. Desta maneira, a burguesia retira gradualmente da produção imediata o único elemento capaz de criar mais-valor, vendo-se obrigada a operar com taxas de lucro minúsculas geradas por volumes gigantescos de capital, ganhando no atacado o que perde no varejo. A cada avanço tecnológico no processo produtivo, aumenta proporcionalmente a reprodução de valor à medida que caiu a criação de novos valores, já que a criação de valor está restrita ao âmbito da produção capitalista e constrangida à criação de mais-valia produzida pelo trabalho alienado e apropriada como capital.

Da perspectiva histórica e social, implica que, de todo o tempo à sua disposição, a sociedade reduz o tempo dedicado a produzir os objetos para satisfação de suas necessidades e vai criando novos objetos, materiais, métodos e conhecimentos que permitem se libertar da produção para sobrevivência, criando a possibilidade de ter tempo livre e trabalhar menos, ou trabalhar não para gerar lucro, mas para satisfazer com o produto social novas necessidades humanas e se desenvolver como sociedade: desenvolver o trabalho criativo para si. Porém, com os interesses das classes dominantes constituindo o elemento propulsor da produção e com as relações sociais, em especial a relação de propriedade, assentadas sobre a exploração (ENGELS, [s.d.]a, p.279), o produto social é subsumido à propriedade privada e não é visto nem pelo próprio sujeito como resultado de seu trabalho coletivo; tanto o trabalho necessário como o trabalho excedente constituem momentos do trabalho alienado:

> O fato de que o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, as condições laborais objetivas, ou seja, o trabalho objetivado, tem de aumentar com relação ao trabalho vivo […] aparece, a nível do capital, desta maneira: para ele, não é que um momento da atividade social – o trabalho objetivado – se converta no corpo cada vez mais poderoso do outro momento, o do trabalho subjetivo, vivo; senão, que […] as condições objetivas do trabalho assumem a respeito do trabalho vivo uma autonomia cada vez mais colossal que se oferece à vista por sua very extent [tamanha grandeza], e a riqueza social se contrapõe ao trabalho em segmentos cada vez mais formidáveis como poder alheio e dominante. Não se coloca o acento sobre o estar objetivado, senão sobre o estar alienado, o estar-alheiado, o estar-estranhado, o não-pertencer-ao-operário mas às condições de produção personificadas, id. est, sobre o pertencer-ao-capital desse enorme poder objetivo que o próprio trabalho social se contrapôs a si mesmo como um de seus momentos. (MARX, 2009b, p.394,

tradução nossa)

Bevilaqua comprova em sua tese que este constitui o momento que atravessamos atualmente enquanto sociedade: as forças produtivas foram desenvolvidas ao máximo sob as relações de produção capitalistas, que já se tornaram entraves para aquelas, conduzindo a humanidade a uma crise estrutural e de transição do modo de produção capitalista: a Crise Orgânica do Capital. O tempo de trabalho socialmente necessário é o paradigma estabelecido, histórica – e socialmente, ainda vigente a definir o valor das mercadorias na atual sociedade e, consequentemente, dá base para todas as relações sociais assentadas sobre o valor. Porém, o advento da terceira fase da Revolução Industrial levou a Lei da Produtividade Crescente e a tendência ao aumento da composição orgânica do capital ao paroxismo, e portanto, o trabalho vivo empregado na produção para satisfazer as necessidades básicas da humanidade em geral foi reduzido a um mínimo histórico. Exige, portanto, o emprego de uma parcela reduzida da força de trabalho disponível em todo o mundo, o que implica o que se convencionou chamar na academia de desemprego estrutural, mas que se expressa com maior precisão quando adicionamos os números de subemprego e do trabalho informal, que segundo a OIT inclui cerca de 61,2% da força de trabalho no mundo, alcançando o nível de 85,5% no continente africano e 50,5% na América Latina (OIT, apud BEVILAQUA, 2020, p.197). Neste aspecto, o valor criado durante o processo de produção e valorização é ínfimo quando comparado ao valor investido em capital constante. Por mais que seja necessário contratar uma força de trabalho altamente qualificada, o que implica um alto investimento também em capital variável, os volumes de mais-valia continuam sendo pequenos quando comparados ao volume total de capital mobilizado. Esta concepção é confirmada pelas taxas de lucro nos países do capitalismo desenvolvido, que se mantêm em patamares mínimos desde a década de 1990, se considerarmos as taxas de juros como seu principal indicador; tendência que é corroborada ao se traçar um paralelo entre os índices de crescimento do PIB e a criação de valor nas economias do G7, que têm se mantido abaixo de 5% no mesmo período. A triangulação destes dados com a composição bruta de capital fixo nos respectivos países e regiões permite demonstrar empiricamente, em essência, a expressão da Crise Orgânica do Capital como Crise do Valor (ibidem, *passim*).

Porém, na caracterização desta crise, Bevilaqua identifica uma outra tendência que se expressa plenamente e em paralelo: a desconfiguração da relação de valor e a incapacidade do

tempo socialmente necessário medir, de fato, o trabalho cristalizado nas mercadorias. Após a queda do muro de Berlim e a falência do keynesianismo que já não lograva recuperar as taxas de lucro do pós-II Guerra Mundial, a modernização e flexibilização do trabalho usadas como instrumento contra o próprio trabalho levaram a todos rincões do mundo a alta tecnologia através da globalização neoliberal. Isso fez com que o tempo de trabalho socialmente necessário se tornasse incapaz de medir o valor repassado e criado pelas forças produtivas do *General Intellect* e do *Knowledge* Social Geral. Este domínio que exerce o *General Intellect* na direção e controle da produção, da qual o trabalhador vivo é mero apêndice, foi ampliado às diversas esferas da vida social que passam a ser dirigidas pelo cérebro do trabalhador coletivo, cuja restrição e constrangimento passam também a controlar a totalidade das relações sociais, convertendo todo o tempo de vida em potencial produção de mais-valor para a acumulação. Neste sentido, por mais que o senso comum do *Knowledge* Social Geral esteja distanciado do *General Intellect*, serve de instrumento para seus objetivos, contribuindo com o controle subjetivo da classe e sua reprodução da lógica capitalista. Toda a extensa rede de aplicação tecnológica, científica e pedagógica, que exerce este controle social não pode ser mensurada pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua implementação, dado que logrou se inserir no tempo livre para conduzir a atividade de lazer à reprodução e realização de valores, que por sua vez tampouco cabem no paradigma do tempo socialmente necessário.

O valor contido na ciência da qual se apropria o trabalhador qualificado nos institutos de pesquisa e que é aplicada como tecnologia no sistema de máquinas inteligentes, por exemplo, se fosse calculado pelo tempo socialmente necessário à sua produção, teria que incluir milênios de desenvolvimento humano. No entanto, o valor repassado ao produto final se reduz ao tempo de trabalho dedicado à reprodução das teorias e métodos na sala de aula, tempo dedicado à formação da mercadoria força de trabalho que se expressa, quando contabilizado, no capital variável e não no capital constante; e, mesmo assim, infinitamente menor que o valor de sua produção, pois como constatou Marx sobre a ciência: “o tempo de trabalho necessário para sua reprodução não guarda proporção alguma com o [tempo de trabalho] exigido para sua criação original. Por exemplo, qualquer jovem no colégio pode aprender em uma hora a teoria dos binômios” (MARX apud BEVILAQUA, 2015, p.23). Neste sentido, a crise no valor não é apenas a crise na produção de mais-valor, mas é também uma crise na reprodução do valor construído historicamente pela humanidade e aplicado na

produção social. Crise na produção e na reprodução de valor: crise do capital.

A vigência forçada de um paradigma obsoleto se manterá enquanto manter-se um impasse na luta de classes. O desmoronamento da relação capitalista de valor e, portanto, a incapacidade da relação capital extrair valor do trabalho alienado, expressa como crise do trabalho alienado, é insolúvel. E a aplicação da ciência e da educação para tentar potencializar a força produtiva do trabalho e ampliar as taxas de lucro, só reforça a tendência a seu desmoronamento. Como previu Marx genialmente há cerca de 150 anos: o próprio capital converteu-se no obstáculo à acumulação capitalista. Neste sentido, apresentaremos de forma resumida uma teoria que a tese da Crise Orgânica do Capital resgatou, e cuja contribuição científica relevante para a presente tese reside justamente em demonstrar como o desenvolvimento do capitalismo conduziu à autonegação da própria relação capital.

2.2 Crise Orgânica do Capital e o Colapso do Capitalismo

Na virada do século XIX ao XX, o debate sobre a caracterização da crise do capital e a possibilidade do colapso do capitalismo era campo teórico efervescente, com desdobramentos práticos que viriam a definir a luta de classes durante todo o século que se iniciava. Por mais interessantes e relevantes que o consideremos, para o escopo da atual tese não nos aprofundaremos sobre o mesmo, a não ser no que tange o trabalho de Henryk Grossmann, cuja obra **La ley de la acumulación y del derrumbe del sistema capitalista: Una teoría de la crisis** (2004) publicada em 1929 de certa forma sintetiza a polêmica de décadas antes, que esteve centrada nas críticas e aporias aos esquemas de reprodução de Marx, contidos no Livro II de **O Capital** (1985b, pp.291-379). Grosso modo, a polêmica pode ser reduzida à questão: Sob a dinâmica da reprodução ampliada, o modo de produção capitalista poderá se manter *ad infinitum*? Grossmann tem o mérito de relacionar este debate com a tese marxista de que o valor é o fundamento da produção capitalista, a sustentar a reprodução de todas as relações sociais que compõem este modo de produção, e de elaborar um modelo matemático que identifica o caráter orgânico da crise, ao revelar que uma tendência ao colapso resulta da própria lógica interna da acumulação.

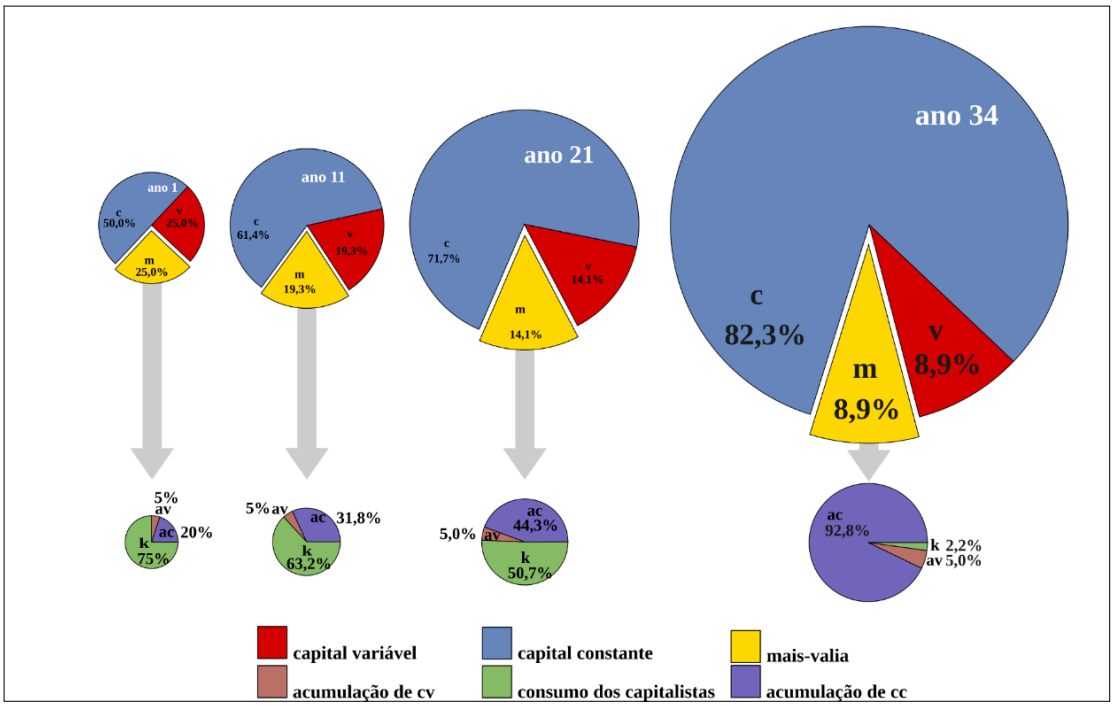
Durante a virada de século, em meio ao debate entre marxistas revolucionários e revisionistas, os chamados esquemas de reprodução foram submetidos a rigoroso escrutínio e

foram levantadas diversas críticas à abstração de Marx. Otto Bauer, revisionista defensor da social-democracia, elaborou um modelo matemático que inclui de volta algumas determinações abstraídas nos esquemas de reprodução, como por exemplo a tendência ao aumento da composição orgânica, para demonstrar que mesmo assim o capitalismo poderia seguir seu curso natural, pois a acumulação ampliada pensada por Marx tenderia a um suposto equilíbrio e estabilidade. Bauer levou a cabo uma simulação com seu modelo e a apresentou como prova de que o capitalismo poderia seguir sem empecilhos.

Contrapondo-se tanto à tentativa de Bauer de demonstrar a estabilidade do sistema, mas também à ideia de Luxemburgo que apontava um suposto erro do modelo de Marx, Grossmann recupera o método marxista, sua passagem do abstrato ao concreto, para defender que o ponto que Marx queria provar não dependia das determinações sociais trazidas ao quadro. Independente do efeito de fenômenos complexos como o colonialismo e a guerra, que Marx julgava reais e importantes, a tendência do padrão de acumulação capitalista de levar o sistema todo ao colapso estava presente. A crítica de Grossman consistiu, resumidamente, de que a estabilidade indicada pelo modelo de Bauer só era válida para algumas poucas iterações, insuficientes para que a tendência divergente se manifestasse. Quando Grossman continua simulando o mesmo algoritmo que descreve o modelo de Bauer, descobre que o padrão de acumulação capitalista sofre uma desestabilização no 35º ciclo em que, dadas as condições iniciais do exemplo de Marx e incluídas as críticas, o sistema entra em uma situação na qual a acumulação capitalista se torna insustentável. Abaixo uma figura resultante da simulação e apresentada para ilustrar dita tendência:

Na figura, é possível observar que o capital variável decresce em relação ao capital total apesar de crescer absolutamente, e revela-se também a clássica tendência decrescente da taxa de lucros, detalhada por Marx na Seção III do Livro III de **O Capital** (1986, V.1, pp.161-200) e que já havia sido identificada por David Ricardo.

Figura 1 - Tendência ao Colapso do Capitalismo



Legenda: Gráficos elaborados por Bevilaqua baseados na simulação de Grossmann.

Fonte: Bevilaqua (2015, p.22)

A figura também ilustra outro movimento que não está descrito por Marx em **O Capital**, mas sim nos **Grundrisse**. Trata-se da desproporção na repartição da mais-valia entre o que efetivamente o capitalista consumirá (*k*), e as partes que compõem os fundos de acumulação de capital constante (*ac*) e variável (*av*). É possível observar que o aumento do fundo de acumulação tende a consumir toda a mais-valia, reduzindo (k) a 0 e obrigando o capitalista individual a interromper a reprodução ampliada, que é o *modus vivendi* do capitalismo, para garantir seu consumo individual ou abrir mão de seu consumo para manter a acumulação ampliada de capital. (BEVILAQUA, 2015, p. 230). Segundo Bevilaqua:

> Com esta aplicação teórica dos esquemas de reprodução em Marx, sob as emendas de Bauer, Grossmann demonstrou, teórica e abstratamente, não somente o caráter histórico do modo de produção capitalista e a crise terminal deste, mas sobretudo o caráter orgânico e estrutural da crise, localizando o colapso na própria lógica interna da acumulação, ao negar a relação capital, isto é, a própria existência da classe burguesa enquanto tal, a medida em que opõe a fração k da acumulação contra as frações ac e av. (ibidem, p.228)

Grossmann, no entanto, não teve acesso aos **Grundrisse**, que seriam publicados anos

mais tarde, o que o impediu de conhecer o que Marx desenvolveu sobre a crise orgânica do capital, não apenas a partir do desenvolvimento lógico da relação-capital, mas também levando em conta o desenvolvimento concreto da história da humanidade, principalmente dos efeitos do contínuo desenvolvimento da Revolução Industrial, processo que como vimos, em Marx, está ligado à objetivação do corpo humano nas máquinas como órgãos sociais produtivos do trabalhador coletivo, algo que assume especial relevância agora com décadas de incorporação dos computadores no comando do processo de produção, que caracteriza a terceira fase da revolução industrial pela periodização de Bevilaqua (2015, *passim*), ou o que é o mesmo, com o domínio completo do *General Intellect* sobre o *Knowledge* Social Geral.

A composição orgânica do capital "condensa as relações de exploração e apropriação das forças produtivas, que estão na base da produção de valor e de mais-valia" (Ibidem, p.390), refletindo na proporção entre capital constante e capital variável o quão desenvolvida está a produção de um dado país, que pode ser inferida dos dados da Formação Bruta de Capital Fixo. Marx mostrou que o aumento da composição orgânica está identificado com a constituição histórica do *General Intellect* e do *Knowledge S*ocial Geral como forças produtivas, que foram brevemente abordados pela atual pesquisa em seção específica.

Assim, o que Marx anteviu foi o significado histórico do novo papel que a ciência e a educação assumiriam no interior do processo produtivo, "a principal contratendência que atualmente é empregada pela *intelligentzia* capitalista para neutralizar os efeitos da erosão do paradigma de valor e postergar o colapso" (BEVILAQUA, 2015, p. 231), um papel contraditório de forma, pois o resultado final é o agravamento da própria crise. Por mais que a alta burguesia se confine no fantástico mundo do consumo suntuoso, cuja entrada se vê cada vez mais reduzida pela centralização de capital em monopólios titânicos; por mais que ignore e até certo ponto desfrute da miséria abrumadora que se alastra sobre a humanidade, relegando a vasta maioria da população mundial a trabalhar longas e duras horas para sobreviver; a Teoria do Colapso demonstrou que o próprio capital é a contradição, e que a burguesia será obrigada a enfrentá-la, seja nas taxas de lucro reduzidas, seja nos volumes que se vê obrigada a investir como capital constante em detrimento de seu consumo enquanto classe.

Grossmann não se deteve nesta constatação e propôs diversos outros mecanismos sobre o qual se apoia a burguesia como contratendências ao colapso do sistema capitalista.

Neste mesmo sentido avançou Bevilaqua que, em trabalhos posteriores à publicação do livro **A Crise Orgânica do Capital: o valor, a ciência e a educação** apresentou contribuições que se desdobraram da tese inicial e que nos permitem lançar luz sobre fenômenos que se apresentam na atualidade e impactam a educação, aprofundando sua crise.

2.3 Uma leitura dialética da Lei Geral da Acumulação Capitalista

Em seu esforço de caracterização da atual crise do capitalismo, um dos pilares que sustentam a tese da Crise Orgânica do Capital, é a leitura dialética que Bevilaqua apresentou da Lei Geral da Acumulação Capitalista. Em um artigo anterior publicado em 2014, o autor já apresentara está como a Lei das leis do capitalismo, cuja dialética interna implica a disputa de cada uma destas leis tendenciais na definição do movimento geral da Acumulação em cada período histórico. Neste sentido, destacou a "unidade e luta entre esta Lei Populacional, a Lei da Produtividade Crescente, a Lei da Concentração e a Lei do Valor" no domínio da Lei Geral e identificou este domínio como a diferença essencial entre a Crise Orgânica do Capital e as pretéritas (2015, p.10). Já na obra publicada em 2017, apresentou na Introdução esta releitura da Lei Geral como uma necessidade da própria ciência econômica para se desenvolver uma teoria marxista de crise:

> A Lei Geral deve ser compreendida como resultado das interdeterminações das leis tendenciais que governam a acumulação e reprodução humana no sistema do capital. Sob este enfoque, quando uma lei tendencial sobrepõe-se às demais, ela determina o caráter dominante da Lei Geral, em consequência, a essência causal da crise econômica. Desta maneira, o domínio da Lei do Valor sobre a Lei Geral da Acumulação, devido ao crescente aumento da composição orgânica do capital e à consequente perda de validade da estrutura de mensuração do valor – o tempo de trabalho socialmente necessário –, altera o caráter de crise geral da economia do sistema para uma crise da estrutura orgânica do capital, ou de sua composição-valor (composição orgânica). (2017, pp.24-25)

concepção que ficou evidente na análise histórica que o autor realizou sobre o desenvolvimento da produção capitalista e respectivamente das forças produtivas, relacionando-o aos tipos de crise característicos em cada época histórica de desenvolvimento (2017, *passim*).

No início do capitalismo, em que o trabalho na terra era de fato a principal fonte criadora de valor e, portanto, a produção social ainda estava em grande parte submetida às leis

da natureza, a lei determinante que dominou a Lei Geral da Acumulação Capitalista foi a Lei da Oferta e da Demanda, que regeu o movimento de atração e repulsão da classe trabalhadora, configurando seu exército ativo e de reserva, descrito por Marx no Livro I de **O Capital**. (1985, V.2, pp.60-70). As crises do capitalismo nesta fase se expressavam como crises de escassez. Durante o período de ouro da expansão capitalista, em que este modo de produção conquistava todo o globo terrestre submetendo os demais modos de produção anteriores à relação capital e que, portanto, a ciência e educação tornam-se exigência imposta pela competição intercapistalista, a Lei da Produtividade Crescente passou ao domínio da Lei Geral, e com ela as crises de superprodução ou subconsumo apresentavam-se como obstáculos recorrentes e distúrbios momentâneos aos ciclos de reprodução ampliada. É possível identificar esta fase com o processo em que os métodos de exploração do trabalho passam da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa, acelerando a tendência ao aumento da composição orgânica e a competição intercapitalista, ambas tendências cujo paroxismo conduziria à esterilidade da própria Lei da Produtividade Crescente e ao domínio da Lei do Valor sobre a Lei Geral. Neste sentido, todo desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo são dirigidas pela relação de valor assentada sobre a relação capital, independente dos lucros e salários decrescentes, dando novo impulso à especulação de valor desvinculado da produção, o que significa dizer que o capital financeiro passou ao domínio da produção e os monopólios passaram ao domínio da economia global, características que Lenin identificou na fase superior do capitalismo, o Imperialismo (1979, *passim*). A corrida interimperialista pela sobrevivência torna-se ainda mais acirrada com a culminação da Terceira Fase da Revolução Industrial e a manifestação plena da Crise do Valor, devido à contradição que se desenvolve entre o valor e o preço das mercadorias; pois na luta desesperada contra seus efeitos, a burguesia lança mão das mais variadas técnicas, arcaicas e futuristas, para extrair mais-valia e especular com as oscilações de preço. Como são estabelecidos preços no atual contexto em que é impossível mensurar o conteúdo científico incorporado nos sistemas tecnológicos ou na educação repassada aos trabalhadores de alta qualificação? Aqui, vale a asseveração de Marx nos **Grundrisse** ao considerar o alto grau especulativo que revestem os preços das obras de arte, que não guardam relação com o tempo de trabalho socialmente necessário; o mesmo passa a ser válido para a ciência e a educação incorporadas à produção, levando a especulação a compensar a corrosão do paradigma de mensuração de valor na

definição de preços (BENSAID apud BEVILAQUA, 2017, p.194). A acumulação capitalista, portanto, continua tendo como base material a apropriação de mais-valia do trabalho alienado, mas passa a depender cada vez mais da centralização de capitais, mediante o capital financeiro.

Este caráter específico que o domínio da Lei do Valor exerce sobre a Lei Geral da Acumulação Capitalista tem um impacto, naturalmente, sobre a Lei da Produtividade Crescente, que perde seu dinamismo devido à alta composição orgânica de capital, demandando revolucionamentos constantes para retornos minguantes; e sobre a Lei da Oferta e Demanda, que já se encontra desconfigurada desde o início desta terceira fase. Porém, em artigo publicado em 2020 como resultado de seu estágio pós-doutoral, Bevilaqua descreve os impactos deste processo também sobre a Lei Populacional e, portanto, sobre a luta de classes; impactos que se expressam de maneira diversa nos dois polos descritos pela Lei Geral, ou nas duas classes em luta (BEVILAQUA, 2020, pp.196-206).

Frente a taxas de lucro cuja queda se mostra irrecuperável, a burguesia vê-se obrigada a assumir estratégias cada vez mais exasperadas para superar os efeitos da crise, recorrendo aos métodos de subordinação formal do trabalho ao capital para conter a rebelião das forças produtivas e submeter o trabalho à superexploração (ibidem, *passim*), garantindo, mediante as trocas desiguais, os superlucros e a respectiva transferência da alíquota que lhe corresponde ao capital financeiro. Este retorno aos métodos de subsunção formal foi denominado por Bevilaqua como uma Nova Acumulação Primitiva, que soma aos velhos métodos descritos por Marx no respectivo capítulo de **O Capital**, (1985a, V.2, pp.261-294) o emprego dos mais avançados recursos e ferramentas tecnológicas, valendo-se cada vez mais da cultura e estrutura do que o autor definiu como o submundo sem lei do capital, composto pelos setores informais e ilícitos (BEVILAQUA, 2020, p.196), cuja apropriação indébita de valor soma-se "pelo consumo ou por aplicações financeiras, ao processo de produção ou circulação do capital em geral" (ibidem, p.195).

Esta busca desenfreada pela superexploração do trabalho torna os estados nacionais estreitos demais para a dimensão dos monopólios, para os quais as fronteiras nacionais passam a significar pequenos obstáculos alfandegários ao fluxo contínuo do capital financeiro, da produção diretamente aos fundos de acumulação. Da mesma forma, tornam-se enfadonhas as leis e acordos internacionais que regulamentam o trabalho e as relações

comerciais entre os diferentes países, impondo inclusive limites à produção e consumo de setores estratégicos à dominação de fontes de recursos naturais e mercados, como o setor extrativista e o de armamentos. A tendência ao rompimento de ambas restrições à orgia do capital, as fronteiras nacionais e os acordos internacionais, inauguram nas relações internacionais um período de Anarquia dos Monopólios – ou a Anarquia da Produção levada ao paroxismo na fase monopolista do capital; que traz ao teatro internacional figuras como Boris Johnson, Donald Trump, Jair Bolsonaro (ibidem, pp.157, 180-182) e, mais recentemente, Milei na Argentina para promover a ruptura de ambas. A Anarquia dos Monopólios reforça ainda mais o caráter especulativo dos preços das mercadorias, e a centralização de capitais como método preferido da acumulação capitalista.

No outro polo da contradição, o gigantesco Exército Industrial de Reserva converte-se em terreno fértil para esta Nova Acumulação Primitiva vertebrada pelo capital financeiro internacional. A cisão ao interior da classe trabalhadora entre o Exército ativo e de reserva e, dentro deste último, entre empreendedores e excluídos, opera-se de maneira espetacular quando potencializada pelo *General Intellect* e disseminada pelo *Knowledge* Social Geral, vinculados às estratégias do capital financeiro para apropriar-se da mais-valia produzida sem correr diretamente os riscos da produção. O tempo livre da produção, que no proletariado se expressa na forma "de miséria, embrutecimento, escravização e degradação moral, fora do processo formal de trabalho" (ibidem, p.193) torna-se no caldo de cultura do trabalho criativo impulsionado pela necessidade de sobrevivência, e do trabalho alienado, já que os são obrigados a transformar todo seu tempo de vida em tempo de trabalho socialmente necessário, produzindo mercadorias com baixa composição orgânica a serem vendidas por preços muito inferiores a seu valor e, desta forma, transferir valor para o mercado formal. Esta dinâmica eleva o Exército Industrial de Reserva de regulador da massa salarial "para a categoria de reprodutor do sistema do capital na informalidade, por meio de métodos híbridos que combinam acumulação primitiva e tecnologia avançada, conformando-se em dantesco submundo de recriação do capital para sustentar a acumulação formal sob a regra do tempo socialmente necessário" (BEVILAQUA, 2020, p.193). Sobre esta "miséria sem disfarces" operam os setores mais retrógrados da sociedade, pois a bandeira de luta da inclusão – seja pelo empreendedorismo, seja pela igualdade das pautas identitárias – apaga a diferença com a classe média e a pequena burguesia, e constitui terreno fértil para ideologias obscurantistas,

fascistas e neonazistas (ibidem, p.204).

A referida pesquisa de pós-doutorado apresenta também o esgotamento das forças produtivas sob as relações de produção capitalistas não apenas como crises da ciência e da educação, ou como restrição e constrangimento ao *General Intellect* e ao *Knowledge* Social Geral, mas também a crise decorrente do esgotamento das forças naturais de produção, no que ficou conhecida como Crise Climática, ou em termos gerais, a Crise Ambiental. Da mesma forma como se manifesta a contradição interna às forças produtivas como contradição entre capital constante e capital variável, ou entre ciência e educação, esta mesma contradição se manifesta entre o trabalho e a natureza; e sobre ela emerge o capitalismo verde como contratendência que busca se apropriar de novos valores e necessidades criadas com dita crise. O autor aponta que, dentre as principais contradições ou tendências impulsionadas pela Crise Orgânica do Capital, esta seria a que "tende a se desdobrar do desenvolvimento de todas as demais, caso não se efetue uma transformação revolucionária no modo de produção e vida da sociedade" (idem). Ou seja, perante o impasse na luta de classes e o acirramento da Crise Orgânica do Capital, a humanidade se depara com a possibilidade concreta da aniquilação de ambas classes em luta, no processo ao qual Fidel Castro alertou em seu discurso perante a Eco '92: a ameaça de extinção da espécie humana (CASTRO RUIZ, 2012, *passim*).

2.4 Crise do Valor e Crise da Educação

A Crise na Educação, assim como suas raízes na crise econômica, são consenso entre estudiosos da temática em todo o espectro político-ideológico, apesar das divergências em relação a causas específicas e medidas a serem aplicadas para sua superação. Esta constatação chegou ao lugar-comum midiático e seus efeitos são sentidos pela ampla população nos índices de desemprego, evasão escolar, notas de avaliação educacional, restrição de investimentos, afastamento de professores do cargo, baixos salários, etc. Os órgãos internacionais constatam os problemas na educação, relacionado-os sempre à extrema pobreza e taxas de mortalidade infantil, porém, não vão além da superfície deste fenômeno e continuam proferindo os mesmos discursos moralistas filantrópicos e prescrevendo as mesmas medidas econômicas reformistas há décadas, incoerentes até mesmo com sua análise superficial.

Esta crise na educação vai além de questões econômicas e estão corretos os eminentes especialistas da USP quando afirmam que “o campo da Educação e a escola pública, mais especificamente, vivem uma crise sem precedentes na história de nosso país” (BOTO et al., 2020, p.11). Além disso, a essência desta crise histórica é a Crise Orgânica do Capital (BEVILAQUA, 2015, *passim*), momento de desmoronamento da sociedade burguesa, seus valores e instituições; essência que permite compreender todas as outras causas normalmente apontadas superficialmente como causa da crise na educação. Neste contexto de estagnação da acumulação capitalista, é exigido da educação um salto qualitativo para responder à necessidade de uma nova base de acumulação; que, contraditoriamente, a Educação é incapaz de oferecer sob domínio da relação capital, apesar de se prestar a diversos mecanismos de contratendência às crises do valor e da ciência, a exemplo das teorias do Capital Humano, Capital Intelectual e da Educação Ambiental. Gaudencio Frigotto traçou uma radiografia destas teorias, relacionando-as com a crise do trabalho assalariado em seu livro **Educação e a Crise do Capitalismo Real** (2010, *passim*).

A relação capital, no decurso de seu desenvolvimento, especialmente nos momentos de crise, recorre ao conhecimento e à criatividade humanos para resolver seus problemas de acumulação. Parte do papel civilizatório e humanizador que o próprio capitalismo cumpriu foi a racionalização da produção e, para tanto, o desenvolvimento da ciência e da educação que atuam, respectivamente, sobre os meios de produção e a força de trabalho. Esta dualidade reflete no âmbito da produção a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, que não nasce no capitalismo mas desenvolve-se ao paroxismo e torna-se contradição inelutável com o desenvolvimento deste, pois com o aumento da composição orgânica, o trabalho morto empregado nos meios de produção corresponde cada vez mais aos técnicos e cientistas, enquanto que a força de trabalho viva envolvida diretamente com a produção precisa ser adestrada para repetição de tarefas cada vez mais simplórias e embrutecedoras.

Esta ruptura entre ciência e educação passa também a se intensificar no interior da Educação como ruptura entre pesquisa e ensino (BEVILAQUA, 2015, pp.333-334), isoladas como polos de produção e reprodução de conhecimento, respectivamente. A pesquisa torna-se relativamente autônoma em relação à educação e converte-se em polo dominante desta contradição; reúne cientistas ou trabalhadores intelectuais altamente qualificados, elevados aos sismos da verdade, para apresentar soluções a problemas cada vez mais reduzidos à

acumulação de capital, ou seja, o desenvolvimento da própria ciência é conduzido à elaboração de paradigmas subsumidos a esta relação. O ensino, por outro lado, torna-se um dependente reativo, subsumido às diretrizes resultantes da pesquisa; realizado por professores ou trabalhadores manuais isolados da primeira, que se restringem à reprodução acrítica de teorias e paradigmas ditados por especialistas de formação pragmática, teorias e paradigmas cada vez mais descolados da realidade social devido à redução que a relação capital impõe sobre a ciência. Este processo transposto para a sociedade, ou pensado da perspectiva do trabalhador coletivo, apresenta-se nas concepções desenvolvidas por Marx do *General Intellect*, como ciência organizada, e do *Knowledge* social geral, a reunião dos diversos saberes e cultura disseminados no *common sense* como popularização do *General Intellect* e que sucumbem ao domínio deste e, portanto, da restrição e constrangimento impostos pela relação da capital.

A produção teórica da universidade brasileira tenta acompanhar essa tendência produtivista, apesar de não compreender a essência dos modos pelos quais alunos, professores e escolas são submetidos a esta lógica. A própria universidade premida pela onda do produtivismo tende hoje a acelerar a lógica do conhecimento, elaborando trabalhos ligeiros e efêmeros em grande quantidade; ao mesmo tempo que "O confinamento dos discursos na universidade e o protagonismo de organizações sociais produzem novos discursos e monopolizam a fala, silenciando professores exclusivamente ocupados com as tarefas que lhes são delegadas" (BOTO et al., 2020, p.13). Como consequência, ambas ciência e educação, pesquisa e ensino, *General Intellect* e *Knowledge* Social Geral perdem seu caráter social; reduzidas a meios de produção e forças produtivas, restringem-se a interesses e métodos corporativos, o que implica um desprezo crescente pela cultura e ciência humanas universais, e reflete a redução da categoria trabalho de seu caráter criativo ontológico, a mero valor econômico segundo a definição burguesa de riqueza, ou trabalho alienado.

A educação corporativa não apenas serve para intensificar a crise na educação, à qual se apresenta contraditoriamente como solução, mas sua generalização cumpre papel de contratendência econômica à crise do valor, seja no sentido de conquistar um mercado antes reservado ao Estado e garantido como serviço público, seja na criação de novos mercados derivados de novas necessidades, criadas pelo desenvolvimento técnico e social do trabalho. Um diploma universitário, o adestramento em novas máquinas e ferramentas tecnológicas

(dentro e fora da produção), a qualificação para o trabalho, a capacitação para o empreendedorismo, o preparo para processos de seleção (pública e privada), etc. são todas motivações para o crescimento do setor privado na educação para além do ensino fundamental, cuja privatização encontrou força propulsora no período de globalização neoliberal.

A Crise Orgânica do Capital na Ciência levou a Educação a reproduzir, tanto no ensino como na pesquisa, paradigmas que não condizem com a realidade, submergindo-a em uma crise profunda que, dialeticamente, agudiza a crise na ciência e a crise no valor, e implica que a própria educação deixe de ser força produtiva e possível solução para a Crise Orgânica do Capital. Como relatou Bevilaqua:

> A torção da ciência aos caprichos do capital e sua urgência diante da crise que se aprofunda, não somente arrastam a ciência para um papel impossível de se manter enquanto ciência, resvalando para a pseudociência. Teorias são formuladas sem consistência e a própria educação, como reprodutora do conhecimento, é a primeira vítima de sua própria criação. A teoria do Capital Humano, a teoria do Capital Intelectual, a teoria do Capitalismo Cognitivo demonstram até que ponto as leis que fundamentam a economia política, como a lei do valor, são claramente burladas para manter o paradigma do tempo de trabalho socialmente necessário diante da emergência do paradigma do tempo livre, que exige a transformação histórica e revolucionária do modo de produção social. (2015, p.337)

O aumento da produtividade do trabalho reduziu o tempo de produção a tal ponto que o paradigma do tempo socialmente necessário se tornou insuficiente para mensurar o trabalho já *objetivado* e a ser transferido para o valor final das mercadorias, bem como, do trabalho que se *objetiva*, cria e reproduz valor. É nesse quadro que a educação se estabelece para aumentar a eficiência do trabalho alienado nos mais diversos aspectos, mas em essência acaba por aprofundar, direta e indiretamente, a crise do valor, e dessa forma, a educação para o capital nega a si mesma, assim como o capital entrou em seu momento de autonegação. Neste sentido, as teorias que defendem a ampliação do acesso e permanência na escola como saída para o quadro da educação no Brasil mostram-se limitadas, não compreendendo a profundidade da problemática, por falta de uma leitura mais ampla da ligação entre educação e trabalho e da ligação entre crise da educação e crise do valor.

O discurso da sociedade da informação e da tendência à imaterialidade não servem apenas aos estertores do capital, mas conquistam espaço também dentre teóricos progressistas e de esquerda, como por exemplo a concepção de *Nova Economia* de Michael Mandel do

Instituto de Políticas Progressistas (1996, *passim*), e, inclusive, daqueles que se consideram parte da tradição marxista, como as concepções de trabalho imaterial ou afetivo de Hardt e Negri (2003, *passim*). Porém, as contradições que apontamos acima são essenciais na compreensão e desmistificação de uma teoria que pretende delinear o futuro da produção e reprodução humana prescindindo da cisão da sociedade em classes, equívoco no qual incorrem também os chamados progressistas e neomarxistas contemporâneos. A ideia apresentada como um avanço no sentido de maior liberdade e flexibilidade para os trabalhadores já demonstrou ser uma falácia, que significou instabilidade e precarização para a grande maioria (OIT, 2021a, 2021b, *passim*), pois a propriedade e controle sobre a criatividade e as ideias inovadoras não permanece com eles, mas passam ao outro aspecto da contradição dialética, junto aos patrões, empresas e investidores. Mesmo na aparência, há uma contradição entre o dinamismo do capitalismo atual e o controle de mercado exercido pelos monopólios sobre a produção, engessada em uma estrutura física resultante do acúmulo gigantesco de capital fixo do qual nem a indústria do conhecimento pode escapar e cuja renovação constante só reforça a tendência aos monopólios. Esta é uma realidade contrária àquele paraíso de mobilidade social, seja individual ou corporativa, sonhado pelos empreendedores reféns do capital financeiro.

Ao aprofundarmos um pouco mais no conceito e paralelamente na realidade social, a dissociação entre os dois torna-se gritante, pois a universalização de acesso a ditos conhecimentos e ideias geradoras de riqueza, que transformam trabalhadores em supostos capitalistas, é ainda mais falaciosa que a liberdade de mercado, basta voltarmos à constatação universal da crise na ciência e principalmente na educação. Por outro lado, os frutos deste trabalho, as riquezas geradas, são ainda mais centralizadas em uma elite financeira global isolada dos altos índices de desemprego, pobreza, morte e fome que a sociedade volta a sofrer em intensidade e ritmo crescentes. É como afirmar atualmente que qualquer pessoa pode passear de férias no espaço sideral, meramente porque houve um voo tripulado que incluiu não cientistas ou militares: na afirmação está oculto que esse ‘acesso’ é reservado à porcentagem mínima de indivíduos que dispõem de milhões de dólares para o lazer; grupo ainda mais restrito que a meritocracia dos programas espaciais.

É com base em discursos como a liberdade individual e de mercado, o fim da divisão entre trabalho manual e intelectual, a obsolescência da educação universal ou universitária, o

fim da luta de classes e demais falácias antigas e infinitamente repetidas que o capitalismo moribundo avança em sua gesta desesperada para manter-se vivo. Que a classe trabalhadora se veja agora obrigada a trabalhar longas jornadas – mesmo que em casa, de maneira artesanal, recorrendo à inventividade e elementos dos saberes e cultura popular, com seus próprios recursos e sem vínculo empregatício – e ainda, obrigada a alienar diretamente no mercado os frutos de seu trabalho a preços inferiores a seu valor real, não significa que esteja livre da exploração capitalista, que execute um trabalho criativo ou que seja dona de seu próprio destino, por mais que se embeleze com o rótulo de empreendedorismo.

Devido à erosão do paradigma de valor que domina as relações de produção, inclusive as da indústria da informação e do conhecimento, e devido à dificuldade na geração de mais-valor sob a relação capital, a burguesia encontra nos desempregados e subempregados uma reserva de trabalho barato e disponível que se converte em poderosa fonte de novo valor, disposto a dedicar todo seu tempo livre e criatividade a ideias geradoras de riqueza para outrem, principalmente a burguesia financeira cujo dinamismo permite imiscuir-se nos mais variados e distantes setores econômicos e regiões do mundo. Esta fração da classe trabalhadora, no entanto, seria a maior beneficiária e principal força propulsora de uma verdadeira revolução na educação, dotada de tempo livre para apropriar-se não apenas dos conhecimentos técnicos e novas ferramentas para a reprodução de capital, mas das principais teorias sobre o desenvolvimento humano e social, artístico e científico; indivíduos com formação humana omnilateral dotados de novas ideias geradoras de riqueza, com acesso aos recursos para experimentação e construção de novos métodos de produção, organizados para a produção da vida e não de capital. Neste sentido, tenderíamos a concordar em parte com Bradley quando afirma que “O sucesso econômico será alcançado se o capitalismo se reestruturar e der espaço a uma nova riqueza das nações. Não será um processo rápido, tampouco fácil” (1997a, p.61), complementamos que a nova riqueza das nações terá que ser sobre um paradigma de valor baseado no tempo livre e afirmamos que isso não será possível em um capitalismo reestruturado, mas apenas com a superação total deste modo de produção.

Apesar da vasta e diversa literatura crítica às teorias produtivistas da Educação, estas continuam sendo a base sobre a qual os órgãos internacionais estruturam seus programas, e servem de diretrizes norteadoras aos governos e instituições que buscam legitimidade e financiamento para o setor educacional a fim de solucionar a crise na educação. A constatação

desta Crise na Educação e de sua essência no trabalho alienado, assim como as teorias de educação assentadas sobre este paradigma, inclusive as mais recentes, e aquelas críticas ao mesmo – tanto na teoria quanto na prática – serão abordadas no próximo capítulo.

3 EDUCAÇÃO

Diante da Crise Orgânica do Capital, o paradigma educacional, a educação para o trabalho alienado, também encontra-se subjugado a esta crise sem precedentes, subsequentemente, todo o processo educacional de classes sistematizado para esse fim agoniza ao lado da Economia e da Ciência. Do mesmo modo, anteriormente, observou-se a indissociabilidade entre os conceitos Educação, Trabalho e formação humana, de acordo com o materialismo histórico dialético de Marx e Engels, que compreende o Trabalho e a Educação como atividades especificamente humanas, afastando-se das teses idealistas e especulativas que dariam margem a conceber estas capacidades como acidentais, não reconhecendo o fato do Homem não sobreviver na natureza sem o trabalho e a educação da geração que o antecedeu. A partir da unidade destas categorias, os seres humanos dialeticamente produzem, a partir da capacidade ontológica do Trabalho, os meios para sua existência e para sua reprodução enquanto espécie, estabelecendo relações cada vez mais complexas a cada geração.

Par e passo ao desenvolvimento da vida humana, logo, do incremento da produção para manter esse avanço da espécie, verifica-se na história a divisão do trabalho, a consequente apropriação privada da terra. Estes acontecimentos são de extrema relevância para a compreensão dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, pois permitem entender a dualidade da educação de classes e como o trabalho, que é o elemento definidor da essência humana, passa a ter um significado opressor para as classes trabalhadoras.

Desde a antiguidade, na Grécia e posteriormente em Roma, constituiu-se a separação entre a classe aristocrática, detentora da propriedade privada da terra e de escravos, os que despossuídos de propriedades, eram transformados eles próprios em posse dos primeiros. Assim, se caracteriza a produção escravista cuja divisão social se refletiu também na divisão no processo educativo; de um lado, formação para os proprietários e, para os não proprietários, a educação identificada com o trabalho. Da educação para as classes possidentes originou-se a palavra *Σχολείο*[5] ainda na Grécia e significava, “etimologicamente,

[5]Σχολείο: Escola em grego.

o lugar do ócio e que por sua especificidade, essa nova forma de educação, passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho" (SAVIANI, 2007. p.152).

Do mesmo modo, a cultura escolar ao longo da História não pode ser compreendida como linear, nem atrelada simplesmente a aspectos quantitativos ou qualitativos, separadamente, como podemos observar a partir da síntese de Manacorda em *História da Educação* (1989), sobre a educação de classes no antigo Egito, em relação à divisão entre educação e trabalho:

> A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução 'institucionalizada' como instituto de oratória, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o 'dizer', ao qual se associa a arte das armas, que é o 'fazer' dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um 'charlatão demagogo', um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas 'sátiras dos ofícios'. Logo, esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma 'escola', destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica *(*Manacorda, 1989, p. 356).

É possível considerar que as concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão à pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio (SUCHODOLSKI, 1978, p. 18-38), ou a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel (Idem, p. 42-46), o humanismo racionalista, difundido especialmente em consequência da Revolução Francesa; a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller (Idem, p.54-67), desembocavam sempre em uma teoria do ensino, pautando-se pela centralidade da instrução pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa era a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes eram transmitidos.

Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. Essa tendência atingiu seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX, com o método de ensino intuitivo centrado nas lições de coisas.

Merece destaque que a educação de classes existiu bem antes do capitalismo, ainda na Grécia, em que a disparidade entre a educação da elite e dos trabalhadores estava

presente. Isto pode ser observado nas obras de Homero, que retrata a educação das elites nos atos heroicos do semideus Aquiles e do príncipe de Troia, Heitor, em *Ilíada*; e na astúcia e racionalidade do rei de Ítaca, Ulisses, em *Odisseia* (Jaeger, 2013, *passim*). Já a educação dos trabalhadores é retratada nas obras de Hesíodo, em que os homens para sobreviver dedicavam-se ao árduo trabalho de enfrentar e transformar a natureza, encontrando a solidariedade apenas no semideus Prometeu, que lhes ofertara o fogo, imprescindível para a vida humana, e que significava a independência dos mortais em relação aos deuses (Hesíodo, 1995, *passim*).

Em relação ao Escravismo, a educação fornecida pela nobreza aos escravos consistia em quebrá-los física e mentalmente[6], a fim de submetê-los à desumanização, ao serem considerados apenas uma propriedade como os animais, e ao trabalho forçado, acumulador de riquezas.

No período feudal, a educação eclesiástica da Igreja, os representantes de deus na Terra, "educavam" os servos a serem submissos aos senhores feudais – classe possuidora de terras e poder, logo, segundo os parâmetros deste regime, dignos de obediência cega e privilégios.

Todo este processo educacional fraturado em classes ao longo da História, ainda conserva na sociedade moderna, uma relação direta com o trabalho alienado que, ao desconsiderar o trabalho criativo, presente em todo trabalho humano, para a totalidade do conceito Trabalho, constitui-se em impedimento para que a Educação cumpra seu *desiderato*[7] histórico, imprescindível para uma formação humana omnilateral.

A educação dos trabalhadores constitui-se em uma educação que se limita a transmitir, em grande parte, conteúdos e comportamentos adequados à sua condição como classe despossuída de capital; levando a que a relação ensino-aprendizagem na escola constitua-se em um laboratório da posterior relação capital-trabalho (alienado) na fábrica.

Outrossim, observa-se na educação das elites a incorporação, durante sua formação escolar, de elementos que vão além destes conteúdos para o trabalho alienado, com

[6] Ver o banzo, enfermidade semelhante à depressão que acometia os africanos escravizados, não poucas vezes levando-os ao suicídio.

[7] Do latim *desideratum*: algo desejado como essencial. https://www.merriam-webster.com/dictionary/desideratum

ênfase nos elementos do trabalho criativo. Essa educação é possível justamente pela condição de classe que lhes permite possuir tempo livre da produção social, tornando-as independentes do tempo necessário, ou seja, do trabalho assalariado, para sua sobrevivência, uma vez que em sua condição de proprietárias dos meios de produção têm garantidas as necessidades imediatas, ao contrário das demais classes na sociedade.

A apropriação de trabalho criativo pelas classes dominantes em sua formação acadêmica longe está de contribuir para a superação da Crise da Educação, diante da impossibilidade de reverter o cenário de paroxismo que levou o aumento da composição orgânica do capital. A deformação sintomática do valor atinge toda a estruturalidade do sistema que sobre ele se ergue, não apenas "uma dimensão da totalidade concreta" (BEVILAQUA, 2015).

A presente tese abordou que o investimento em formação, que aumenta o valor da força de trabalho especializada e, assim, alarga o capital variável na composição valor do capital têm sido usada como contratendência à crise. Os limites dessa estratégia figuram ao lado da insuficiência de estratégia de superação da crise ligada à produção de valor com média e baixa composição, pela força de trabalho expulsa do processo, através da informalidade. Os dados que avaliam o crescimento econômico dos países, principalmente, dos mais industrializados não mostram uma reversão à tendência de queda dos lucros.

Depreende-se desse contexto que nem a formação de "adestramento" dos trabalhadores para o trabalho alienado – não mais assimilado pela produção automatizada – nem a formação para o trabalho criativo das elites – interpretado como capital humano, capital intelectual, capital cognitivo pelas modernas teorias da educação, podem responder ao quadro de crise do valor e conformam o quadro geral de crise da educação, pois mesmo com tempo livre por sua condição de classe, as classes dominantes, ao usufruírem do trabalho criativo não o fazem, em sua totalidade, no desenvolvimento do conhecimento geral em benefício da humanidade, mas sobretudo, para a manutenção de seu *modus vivendi*, transformando o trabalho criativo em trabalho alienado, com a incorporação de mais-valia ou mais valor; por outro, com este mesmo objetivo, vai se incorporando de forma controlada o trabalho criativo dentro do currículo geral do ensino das classes trabalhadoras, e tais propostas – apesar das contribuições nesse sentido por parte de governos, de intelectuais comprometidos e de organismos nacionais e internacionais – se mostram inócuas e, ao contrário, a intervenção de

mais ciência e mais educação na produção para a extração de mais valia aprofunda a Crise Orgânica do Capital, em um ciclo vicioso que volta a aprofundar a crise do processo pedagógico.

A crise da educação para o trabalho assalariado toma contornos subservientes ao submundo do capital, nova fonte de criação de valores para onde são deslocadas parcelas cada vez maiores da classe trabalhadora e em que se apoia cada vez mais a acumulação de capital (BEVILAQUA, 2020, *passim*). Expressões deste processo são o desprezo pela ciência, com o retorno de teses já superadas em movimentos anti-vacinas, terraplanistas e outros obscurantismos; e a disseminação de uma educação superficial rápida e rasa como instrumento formador ainda mais limitante que a outrora educação patronal ou corporativa para o trabalho nas grandes indústrias e comércio.

Este rebaixamento da ciência e da educação é em parte assimilado como senso comum por esse contingente de força de trabalho marginalizada pelo mercado, permitindo estratégias de sobrevivência em transações comerciais no "se vira nos 30" do empreendedorismo, seja de forma legal, semilegal ou ilegal, estimulado tanto pela educação informal de organizações religiosas sob o credo da *Teologia da Prosperidade*, quanto por instituições economicistas como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae[8]), criado em 1972 no Brasil. Ditas iniciativas empreendedoras já nascem e sucumbem dentro da engrenagem de acumulação do mercado financeiro, como se pode ver na pesquisa Pulso dos Pequenos Negócios – 2ª edição (2023), do Sebrae e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revelou que em cada 10 micro e pequenas empresas, 3 estavam com suas dívidas atrasadas em janeiro do ano corrente e a situação se agravava em relação aos microempreendedores:

> O estudo foi realizado de 23 janeiro a 31 de janeiro deste ano por meio de uma amostra de 6.802 empresas de todas unidades da Federação. Segundo o estudo, a proporção de empresas com dívidas em aberto passou de 24% em agosto de 2022 para 27% em janeiro de 2023 do universo dos pequenos negócios. A situação atinge de forma mais grave aos MEIs (Microempreendedores Individuais). Ao todo, 63% desses empreendedores têm 30% ou mais dos seus custos mensais comprometidos com pagamentos de dívidas, enquanto 55% das micro e pequenas empresas se encontram nessa situação. (AGÊNCIA SEBRAE, 2023).

[8] Educação Empreendedora Para Inspirar e Despertar o Ser Humano. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora. Acesso em 31/03/2023.

Os dados empíricos demonstram que a educação para o trabalho alienado se esgotou, como se observa pelo desemprego da mão de obra jovem no mundo, uma evidência de que o mercado não absorve essa mão de obra, como pode se ver no relatório G*lobal Employment Trends for Youth 2022,* realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a empregabilidade dos jovens. Segundo o documento, o desemprego entre indivíduos de 15 e 24 anos pode ter chegado a 73 milhões em 2022. Em 2018, o relatório do IBGE indicava que entre jovens de 18 e 24 anos, a taxa de desemprego representava mais que o dobro da taxa da população em geral. Enquanto a taxa geral ficou em 12,4% no segundo trimestre, entre os jovens esse percentual salta para 26,6% (IBGE, 2018).

O relatório do Banco Mundial (BIRD, 2021), *Agindo Agora Para Proteger o Capital Humano de Nossas Crianças, Os Custos e as Respostas ao Impacto da Pandemia de COVID-19 no Setor da Educação na América Latina e Caribe* (2021), que analisa alguns impactos do fechamento das escolas em razão da pandemia de COVID-19 na Educação dos Países da América Latina e Caribe, identificou que mesmo antes da crise sanitária ligada ao novo coronavírus, a parcela de crianças que não conseguia ler e entender textos simples apropriados para sua idade era de 51%, podendo subir para 62,5% no pós-pandemia (BIRD, 2021, p.3) – dado que abarca estudantes de todas as classes, sendo esse o percentual daqueles que são considerados "pobres de aprendizagem"(idem). Essa porcentagem é ainda maior quando se fala da defasagem dos níveis de proficiência que poderiam subir de 55% para 71% (ibidem). Por fim, calcula um impacto econômico com perda de ganhos na ordem de 1,7 trilhão (op.cit, p. 7) em produtividade e capital humano – partindo desse paradigma que norteia a visão do documento.

Frente a esse quadro, o BIRD reconhece na busca de soluções uma oportunidade para que os setores de educação dos países 'mudem para melhor' a partir da adoção de certas medidas, dando destaque para a incorporação de modelos de países desenvolvidos e a obtenção de recursos do setor privado, entre eles, do próprio Banco Mundial para suprir as carências orçamentárias de forma a garantir, em síntese:

> (i) aumento do alcance, uso e eficácia da tecnologia para a educação, com foco na redução das desigualdades digitais, aprendizagem híbrida e remota e soluções de dados e tecnológicas para o longo prazo (aprendizagem adaptativa, sistemas de alerta e sistemas de informação de gestão da educação, entre outros); (ii) apoio às reformas pedagógicas e de gestão para recuperação e resiliência, com ênfase na

> avaliação, políticas de correção e apoio socioemocional, instrução personalizada, formação de diretores e professores, no apoio e gestão de sistemas e reformas no financiamento; (iii) apoio a escolas seguras, enfatizando os protocolos de saúde e higiene, segurança, infraestrutura e investimentos em conectividade; e (iv) desenvolvimento de habilidades para o mundo pós-COVID-19, com foco no desenvolvimento de habilidades nos primeiros anos, programas de educação secundária e terciária baseados em competências, flexíveis e acessíveis, habilidades transversais essenciais e transição entre escola e emprego. (BIRD, 2021,p.13).

Focado em políticas públicas voltadas aos interesses dos grandes grupos financeiros e difundindo paradigmas que escondem esses antagonismos de classes, o Banco Mundial que realiza pesquisas sobre a situação do setor de ensino nos diferentes países, chega a identificar parte dos problemas, porém, apresenta soluções que não tocam suas raízes – a educação para o trabalho alienado plasmada pela crise do paradigma de mensuração de valor recorrente da Crise Orgânica do Capital (BEVILAQUA, 2017) – e ainda, como defendido na presente tese, agravam essa contradição.

Helena Altmann (2002) expõe os elementos defendidos pelo BIRD para a educação e apresenta sua significativa influência na educação brasileira a partir da análise do governo de Fernando Henrique Cardoso, aspectos esses que podem ser identificados no relatório, primeiramente, no enfoque dado à avaliação como central ao remodelamento pedagógico proposto. Dessa forma, o controle não é mais estabelecido na base, na entrada do processo, mas na saída, em uma lógica de produtividade, critério que determinará o conteúdo a ser ensinado. Foi a partir da influência direta do Banco Mundial no país que foram implementados diversos mecanismos de avaliação a partir dos anos 1990.

A carência de dados mais gerais também reflete os enfoques do BIRD para o Brasil e demais países emergentes e pobres. Ao restringir-se à leitura e à proficiência, o relatório defende o aporte de investimentos públicos apenas para o ensino básico e, dentro desse, nas áreas de linguagem, ciências e matemática. Esses requisitos restritos se dão em consonância com o papel que cumpre o Brasil e a América Latina na transferência de capitais para os centros do imperialismo, em especial, os Estados Unidos, como produtor prioritário de commodities cuja força de trabalho não precisa de formação para além desses fins.

Porém, são nas soluções apresentadas que fica ainda mais explícito o limite da proposta do órgão para o setor. Como já exposto, mesmo apresentando dados que refletem problemáticas de importância da educação, propugnam a possibilidade de transformação da educação para melhor em um cenário pós-pandemia que têm como ponto de centralidade a

adoção de modelos dos países desenvolvidos e dos financiamentos privados, para principalmente, ampliar o acesso aos recursos tecnológicos, e, assim o acesso à escola no mundo pós-pandemia. Fica nítida a defesa dos interesses financeiros e de intervenção cultural a partir da importação de métodos que estariam, supostamente, sendo bem-sucedidos em seus respectivos países.

Ainda segundo Altmann (idem), o resultado da ampliação do acesso nos anos 1990 representou a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social, uma vez que a escola, por um lado, não tem capacidade por si só de desfazer as diferenças sociais dos estudantes que se preservam e, de certa forma, aguçam as contradições já existentes, uma vez que essas problemáticas se tornam mais um entrave para o funcionamento escolar. Por outro, a falaciosa concepção de que o acesso ampliado à escola garante o acesso ao mercado de trabalho esconde a necessidade de transformações sociais que possibilitem à escola ter outra finalidade que ela mesma.

Neste sentido, a autora traz elementos que corroboram a tese aqui defendida ao demonstrar que as teorias da avaliação são incapazes de entender a essência da crise da educação; da mesma forma, seu esforço teórico se aproxima da crítica às 'receitas' para resolução dos problemas na educação, baseadas em análises superficiais que se restringem à esfera da própria educação e ignoram inclusive a realidade brasileira ao espelhar-se em modelos díspares de nossa formação social, embora ela própria não chegue a entendê-la como uma expressão da Crise Orgânica do Capital na Educação (BEVILAQUA, 2017) em que se aprofunda a relação da educação para o trabalho alienado – cuja razão de ser, a produção da mais-valia, enfrenta uma crise em sua organicidade, ou seja, de forma ainda mais decisiva, o processo que se acelera de substituição do homem pela máquina para manter a produção de mais-valia em uma tentativa de conter sua taxa decrescente, necessita de mais ciência e tecnologia, logo, de mais educação, e a medida que assim o faz, amplia o acesso ao ensino voltado à formação da mão de obra em franco processo de substituição pela máquina, aprofundando a contradição entre o valor, a ciência e a educação, nesse caso, tornando gigantesco o hiato entre a escola e a vida.

Mais um exemplo de diagnósticos e propostas de melhoria da educação, mantendo-a, entretanto, dentro do paradigma do trabalho alienado pode ser encontrado no

relatório *Educação no Brasil*: *Uma perspectiva internacional* (OCDE, 2021)[9], que compara a Educação brasileira, da educação infantil à educação superior, com a de 13 países considerados com "características socioeconômicas e políticas semelhantes ao Brasil e/ou que trazem inspirações relevantes para o país" (op.cit, p.29), comparando o acesso e atendimento escolar; os resultados de aprendizagem e mercado de trabalho; a alocação, uso e eficiência de recursos financeiros, humanos e materiais; os gestores escolares, professores e ensino; e o clima escolar e bem-estar dos alunos.

O relatório inicialmente considera que o Brasil alcançou conquistas no campo educacional nos últimos 20 anos, com o incremento significativo do acesso escolar entre crianças e jovens, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Além disso, mereceu destaque a inclusão no ensino terciário de parcelas da população de nível socioeconômico mais baixo, que tornou o país fonte de inspiração para outros países emergentes:

> Em primeiro lugar, nas últimas duas décadas, um conjunto de medidas apoiou as populações e regiões mais vulneráveis. Essas medidas, como o Bolsa Família, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e as cotas no Ensino Superior, ampliaram o acesso a todos os níveis de ensino e ajudaram a reduzir as disparidades. Em segundo lugar, um longo histórico de investimento em indicadores e sistemas de monitoramento, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), forneceu valiosas medidas de resultados de aprendizagem, oferecendo suporte à avaliação da eficácia do ensino escolar e alimentando com informação a elaboração de melhores políticas e práticas […]. Esses dados e sistemas de monitoramento são comparáveis aos de muitos países desenvolvidos da OCDE.(OCDE, 2021).

Apesar dos prognósticos iniciais, o documento da OCDE considera que o incremento da instabilidade econômica no país na última década, foi o responsável pelos cortes de recursos para Educação, que durante crise sanitária que adveio com a pandemia da Covid-19, colocou em grave risco os avanços educacionais até então alcançados. A queda do PIB, de 4,1% em 2020, ao lado das medidas sanitárias de distanciamento social, de

[9] "Elaborado pela OCDE financiado pela Fundação Telles com estreita cooperação com o Todos Pela Educação e o Instituto Sonho Grande. Elas incluem dados de avaliação de alunos do Pisa e do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), assim como resultados das avaliações nacionais do Brasil. Além disso, utilizaram-se dados coletados por meio de pesquisas nacionais e internacionais, como a Talis. Também foram considerados dados do Panorama da Educação (Education at a Glance), da OCDE, e do Instituto de Estatística da Unesco (UIS). Os dados qualitativos foram coletados por meio de pesquisa documental e um número limitado de entrevistas com especialistas, realizadas em 2020.(Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em 22/04/2023).

fechamento de instituições escolares e da implementação do modelo híbrido de ensino, "aumentaram a desigualdade na Educação, pois as famílias de nível socioeconômico mais baixos têm menos recursos domésticos, técnicos e culturais que apoiam a aprendizagem à distância (op.cit, 2021)". A tese defende que tais documentos tomam os sintomas pela causa, ao desconsiderar, por um lado, que no capitalismo as famílias proletárias e sua prole sempre são as mais atingidas pelas desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais próprias do modo deste produção e, por outro, que tais desigualdades reveladas na Educação, durante a pandemia, apenas revelaram, como a Crise Orgânica do Capital na Educação levou de roldão a educação de classes no capitalismo, revelando-a sem disfarces, da mesma maneira como, na Ciência, a incapacidade de prever, ou de combater com celeridade e eficiência a própria pandemia.

O relatório, entretanto, não se propõe a uma autocrítica, e passa à sugestão de dez passos supostamente essenciais para o Brasil alcançar a trilha da "excelência para todos na Educação (idem)" rumo a uma jornada tranquila ao *Xangri-Lá* da educação, dentro dos marcos do capitalismo, da mais valia e do trabalho alienado, e mesmo que identifique alguns dos principais problemas da Educação, desliza nos pantanosos terrenos do paradigma do capital humano e do intervencionismo. O primeiro deles, é proteger os gastos com Educação e vinculá-los aos resultados. E ao considerar a Educação um "investimento central de longo prazo no desenvolvimento econômico e social do Brasil (op.cit, 2021)", para alcançar essa etapa, defende que as políticas públicas públicas em geral e as voltadas à Educação, em especial, em vez de enfatizarem exigências mínimas de gastos para o setor, tenham uma maior flexibilidade nos gastos, justificando-os a partir dos resultados.

Em um exemplo claro de intervencionismo nos assuntos internos do país e da frialdade das relações capitalistas aplicadas à Educação, outra medida sugere a demissão de profissionais considerados menos qualificados:

> Os Estados, os Municípios e as escolas devem ser capazes de usar os orçamentos de maneiras não convencionais se puderem justificá-los com resultados – por exemplo, empregando um menor número de professores, mas que sejam profissionais mais qualificados e mais bem pagos; ou dando aos gestores escolares mais liberdade sobre parte de seu orçamento, ao mesmo tempo em que esses gestores prestem contas pelos resultados que alcançam com esses recursos. Programas malsucedidos podem ser reduzidos ou eliminados, e os bem-sucedidos, expandidos (op.cit, 2021, p.315).

O direcionamento dos gastos e o redirecionamento dos mesmos para a obtenção de maiores retornos conforma outro passo e é justificado no relatório como meio de dirimir o alto custo das reprovações escolares, cujos gastos poderiam ser direcionados ao fortalecimento do ensino infantil. Nem o dilema da reprovação escolar, nem a demanda do ensino infantil constituem-se em uma novidade e fazem parte da luta histórica dos educadores brasileiros. Como defende Vasconcellos (2005) deve-se superar a reprovação escolar, uma das formas de discriminação na sociedade e mais que isso, uma distorção da avaliação educacional, que penaliza o aluno pelas eventuais deficiências do ensino. Para ele, em resposta a esse desafio histórico da Educação brasileira, deveria ser considerado o debate na sociedade para "[…] mantendo a qualidade do ensino, através de um sério compromisso com a aprendizagem, por parte dos educadores, a implantação da aprovação automática seja gradativa, considerando o enraizamento histórico de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar […]" (VASCONCELLOS, 2005 *apud* MOURA MARTINS & SILVA, p.7).

O relatório da OCDE, entretanto, considera como um dos pontos centrais, a contradição entre a Educação Infantil e a Educação Superior e – apesar de destacar a importância da segunda para atender as necessidades "da economia do país e às aspirações dos indivíduos, bem como a ampliação dos acessos às universidades públicas, com as cotas, e às universidades privadas com suporte financeiro (OCDE, 2021, p.317)" – critica que grande parte dos gastos públicos na etapa terciária, que favoreceria os alunos oriundos de classes privilegiadas no país que deveriam, por sua condição financeira, custear seus gastos com Educação; o que liberaria, segundo o documento da OCDE, recursos para a expansão do ensino infantil.

Quando se refere a aumentar a relevância da Educação para os alunos e para o mercado de trabalho, o passo 8 do documento da OCDE defende a reforma do Ensino Médio sob o pretexto de ser benéfico para a vida pós-escola, limitando a educação para o trabalho alienado aos interesses econômicos locais; além de que "o desenvolvimento de itinerários profissionais também pode ser alimentado por uma vasta experiência internacional (op.cit, 2021, p. 326)".

Segundo FRIGOTTO (2022), a reforma do Ensino Médio desprepara para o presente e para o futuro e faz parte do projeto da classe dominante no Brasil, que sempre disputou o controle do antigo ensino secundário, opondo-se à universalização de um ensino

médio de qualidade para os jovens das classes trabalhadoras, e assim favorecendo a educação de classes, como se viu através da tentativa de impor a Lei n.º 5.692/1971, que preconizava "a **profissionalização compulsória,** e a preparação para o trabalho desde o quinto ano, e que foi rejeitada pela sociedade" (Ibidem, 2022). O autor aponta também sobre a dissimulação dessa lei, em relação a formulação das políticas educacionais nos 60-70:

> A dissimulação estava no fato de que se previa uma **terminalidade real** e uma **terminalidade irreal** no ensino médio. A real era para aquele jovem que, por razões de origem social ou por questões do próprio Estado brasileiro – que não poderia oferecer lá no Brasil profundo todo o ensino médio –, tinha que interromper com um ano, dois anos os seus estudos e seria considerado que ele já estaria preparado e receberia um certificado de preparação para o trabalho. O ideal era aqueles que poderiam cursar todo o ensino secundário, evidentemente os setores de classes médias, que, na época, ainda frequentavam a escola pública, diga-se de passagem, pois não era tão generalizada a escola privada no ensino médio. (FRIGOTTO, 2022. p.3)

Essa divisão se reitera como um projeto legalizado com o Decreto n.º 2.208 [de 1997] e, em síntese, defende esta reforma educacional aos jovens da classe trabalhadora, considerando que "a maioria está destinada ao trabalho penoso e não precisa perder muito tempo aprendendo coisas demais na escola (idem)", e dessa forma sujeitos a uma "**formação adestradora**, rápida (idem)".

Fornecer orientações e incentivos para escolas e professores para ajudá-los a engajar e apoiar efetivamente os alunos em risco é o passo penúltimo do documento subdivide-se em quatro etapas, que certamente não são novidades aos governos, gestores e aos professores no país. Inicialmente a OCDE apela à promoção do ensino infantil e do ensino básico de forma geral, o combate à evasão escolar, e que os professores necessitem ser atenciosos o suficiente com os "alunos com desempenho mais fraco e mais desmotivados para garantir seu engajamento contínuo. Isso requer uma abordagem individualizada de ensino (OCDE, 2021)". A seguir, defendem que os alunos vulneráveis economicamente recebam auxílios financeiros e apoio a fim de terminar sua formação escolar; e destacam a necessidade de "políticas explícitas para combater a evasão, apoiadas por incentivos financeiros e uma estrutura na qual possam compartilhar as melhores práticas (idem)". Por fim, 'descobrem' a relevância do envolvimento comunitário que vá além das paredes escolares a fim de atrair os alunos que se afastaram do ambiente escolar. Além de não se ter algum ineditismo nas propostas, atrelam o avanço das quatro etapas ao forte envolvimento da comunidade fora da

escola pode ajudar a alcançar os alunos que já evadiram. Aqui, as boas intenções desviam-se de como a pobreza e a falta de sentido da escola para o trabalho alienado refletem-na evasão escolar e na vulnerabilidade dos alunos, ainda nas escolas, e recaem sobre os ombros de profissionais de educação e do entorno das escolas públicas, formado pelas classes trabalhadoras. A vida do aluno reflete a dificuldade da família, que carece de tempo livre ao estudo escolar, voltando-se à árdua busca de trabalho necessário à sobrevivência, seja na formalidade, seja na informalidade.

Em vinte e cinco de outubro de dois mil e vinte três, o governo federal enviou ao Congresso Nacional, o projeto de lei para a reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio, que revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, do Novo Ensino Médio. Esta resolução é resultado de debate entre o governo, através do Ministério da Educação (MEC) e entidades como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Fórum Nacional dos Conselho Estaduais e Distrital de Educação (Foncede), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). De acordo com o Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva o projeto tem como escopo “melhorar nosso ensino médio e a formação dos nossos jovens, parte fundamental da construção do futuro do nosso país” (AGÊNCIA, 2023). A tese reconhece o alívio trazido pela proposta governamental em relação a Lei nº 13.415/17 aos trabalhadores da Educação e à sociedade organizada, embora o ponto fulcral, a saber, a educação para o trabalho alienado, permeie o Plano Nacional de Ensino Médio.

3.1 Teorias da Educação

O capitalismo a fim de moldar o mundo à sua imagem e semelhança, necessitou, como todos os modos de produção anteriores, destruir os costumes e ideologias que eram base da estrutura anterior a ele. A educação, para formar o operariado outrora sujeito a outra relação com o trabalho, fez cair por terra os dogmas da Igreja e, para isso, necessitou de intelectuais para sedimentar, ao lado da lei bruta, uma nova ‘educação’ para os trabalhadores. A partir do desenvolvimento do sistema do capital e da luta de classes refletidos também na

luta das ideias, alguns teóricos tornaram-se referência, ora mais progressistas, ora mais conservadores, mas preservando, apesar do discurso e mesmo de ações pedagógicas, o *modus vivendi* do capitalismo, logo, da educação para o trabalho alienado.

3.1.1 Rousseau

O filósofo suíço Jean Jacques Rousseau, em *Emílio ou Da Educação (1995),* de Jean Jacques Rousseau, escrito em 1762, o autor aponta a educação ideal através desse manifesto pedagógico em forma de romance em que o personagem-título é educado desde tenra infância por um preceptor. A educação do Emílio foge às regras impostas pelo antigo regime feudal que para o autor estão diretamente relacionadas ao controle dos movimentos corporais das pessoas que negam a natureza humana, e iniciam logo após o nascimento

> Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza da liberdade de mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-no em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes, ao lado do corpo; envolvem-no em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição. Que se deem por felizes se não se veem apertadas a ponto de não poderem respirar, se tiveram a precaução de deitá-la de lado para que o líquido que deve devolver caia por si mesmo, pois não teria liberdade de virar a cabeça a fim de facilitar o escorrimento. (ROUSSEAU, 1995, p.17)

Não seria arbitrário interpretar que igualmente à criança o infante capitalismo também requer liberdade para crescer longe das amarras culturais, religiosas e sociais do antigo regime. Assim, é necessária uma nova pedagogia que eduque e forme cidadãos para esta sociedade de ‘homens livres’. Ainda que Emílio deva ser criado em profunda sintonia com a Natureza, não significa, em absoluto, que ele se tornará um selvagem, ao contrário, durante sua infância estabelecerá uma série de ilações que o permitirá ser um cidadão do mundo, porém, compreendendo as vicissitudes locais e assim desenvolver ao máximo o seu potencial, pois o autor defende que a humanidade retome os elementos essenciais do estado de Natureza, assim, a educação de Emílio preservará esta liberdade inata e a relação do Trabalho no que ele permite agregar à formação omnilateral do pupilo, para além da educação à

realização de um ofício, como expressa quando expõe os objetivos de seu ensino

> se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica, ou à advocacia, pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que quero lhe ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. […] nosso verdadeiro estudo é a condição humana […] (op cit. 1995, p.16).

Rousseau, em consonância com a Paideia, ainda que em sua obra não haja uma citação direta à obra, diferencia 'a educação, a instituição e a instrução, assim como a governante, o preceptor e o mestre[10]' (op.cit.1995, p.17). A obra de mais de 500 páginas, dividida em 5 livros, revela o processo de formação de Emílio e destaca que este não estava sujeito à educação para o trabalho alienado, logo, com tempo livre para o desenvolvimento do trabalho criativo, às regras da divisão social do trabalho e da educação de classes, em que uns participam da produção social como trabalhadores assalariados e outros comandam a produção como proprietários dos meios de produção. Esse é o momento em que a intelectualidade iluminista bradava aos quatro ventos os direitos universais, todavia, sem o recorte de classe da sociedade burguesa que se assenta sobre esta e outras teorias liberais.

Rousseau defende, através de Emílio, paradigmas que rompem com a educação do *ancién regime* para uma educação com um *leit motiv* civilizatório, que é abandonado posteriormente nos estágios mais avançados do sistema capitalista, onde a educação passa cada vez mais a possuir um caráter limitador à formação integral. Rousseau e sua concepção de liberdade se liga a autores, como John Locke, que radicaliza essa liberdade, chegando a indicar que o homem é livre, inclusive, para escravizar-se. Guardando diferença com Hobbes, defensor da necessidade de impor limite à liberdade dos homens, cujo extremo leva ao caos, pois se todos podem fazer o que querem, o homem torna-se lobo do homem – fundamento de sua tese da necessidade do estado.

[10] De ofício

3.1.2 Durkheim

O filósofo e sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) é considerado o fundador da sociologia francesa e precursor da sociologia da educação. Durkheim sedimentou as bases da educação em seu país "laica, obrigatória e igualitária" (FILLOUX, 2010, p.13):

> "Após a proclamação da República, em 1875, a instrução torna-se na França um ideal coletivo. Trata-se, em particular, de constituir o ensino primário como um serviço público laico e de instaurar a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução elementar. São, então, promulgadas as 'leis fundamentais', por iniciativa do Ministro Jules Ferry, entre 1879 e 1889. A secularização da escola deveria poder fundar a unidade do espírito nacional, sobre bases positivas. Durkheim participa ativamente dos debates dessa época crucial" (idem).

Segundo Filloux (2010, p. 13) sua contribuição sociológica pode ser melhor compreendida através das obras *Educação e Sociologia, A educação moral* e *A evolução pedagógica na França.* Seu modelo estrutural-funcionalista compreendia a sociedade similar ao sistema orgânico dos seres vivos, em que cada órgão atendendo à sua função[11] pré-estabelecida age para o funcionamento pleno do organismo. O modelo de Durkheim procurou estudar os fenômenos da sociedade a partir dos fatos sociais e direcionava "a análise estrutural funcionalista para duas vias paralelas":

> Enquanto a primeira identificava a sociedade como sendo constituída de órgãos com uma totalidade sistêmica: irá se falar de um sistema social ou de subsistemas que respondem a necessidades sociais. A segunda via considera o sistema social, num dado momento, como sendo analisável sob a forma de uma superposição de patamares, tratando-se de pôr em evidência as relações e as interações existentes entre eles: o substrato do social (sua materialidade), as instituições, as representações coletivas. Acrescentemos que a análise em termos de 'respostas a necessidades' privilegia a pesquisa das causas eficientes ou finais e que a análise em termos de 'patamares' busca uma causalidade, que poderíamos qualificar de causalidade de expressão.(DURKHEIM apud FILLOUX, 2010.pp.14-15).

[11] É Auguste Comte (1798-1857) quem cria o termo "sociologia", no âmbito da construção de uma filosofia 'positiva'. Seu Cours de philosophie positive (Curso de Filosofia Positiva) procura estabelecer as condições do 'consenso' social, através das noções de 'ordem' e de 'progresso' e da constituição de uma 'religião da humanidade'. Herbert Spencer (1820-1903) parte explicitamente da analogia sociedade-organismo, para formular os conceitos de estrutura e de função, analisar o desenvolvimento das sociedades e das 'instituições', distinguindo os aparelhos de 'manutenção', de 'distribuição' e de 'regulação' (idem).

Segundo Durkheim antes de estabelecer a função da educação na sociedade torna-se necessário observar se existe uma "correspondência entre o fato considerado e as necessidades gerais do organismo social e em que consiste essa correspondência" (DURKHEIM, *apud* FILLOUX, 2010. p. 14). Por isso, a defesa que todas as sociedades necessitaram, em determinado momento de um sistema de educação que buscou construir o seu "ideal de homem […], do ponto de vista intelectual, físico e moral, sendo esse ideal o próprio polo que norteia a educação (idem) ". Tal sociedade para prosperar dependia de "uma suficiente [relativa] homogeneidade (…) através da educação, o 'ser individual' transforma-se em 'ser social' (ibidem)". Trata-se, no entanto, de uma homogeneidade relativa – nas sociedades caracterizadas pela divisão do trabalho social, quanto mais as profissões são diferentes e solidárias, mais se torna indispensável uma certa heterogeneidade:

> Chegamos, portanto, à seguinte fórmula. A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada… Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração (DURKHEIM apud. FILLOUX, p. 51, 2010).

Para este autor, a educação é considerada essencial e inicia no seio familiar, todavia, encontra na instituição escolar, do ensino infantil à universidade, ferramentas que permitem a sistematização de valores, saberes e normas. Entretanto, segundo ele, não é possível uma educação "universalmente válida para o gênero humano inteiro – em todas as sociedades, por assim dizer, sistemas pedagógicos diferentes coexistem e funcionam em paralelo (Durkheim. 2013; pp.101-102)", justificando sua premissa ao afirmar que.

> […] Ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os *habitats*? A da cidade não é a igual à do campo, a do burguês não é igual a do operário. […] Mesmo que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade pedagógica. De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demandam aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar. É por isso que, em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se especializar, e esta especialização, a se tornar cada vez mais precoce (2013, idem).

Apesar de sua inegável contribuição à sociologia e à Educação, a obra de Durkheim se apresenta acrítica à sociedade capitalista e à divisão do trabalho, que se reflete na educação diferenciada para as classes sociais em luta, pavimentando do início ao fim a desigualdade social. Dessa forma, concluímos que

> O autor vê, então, como superação das injustiças, e para evitar conflitos na sociedade diante da desarmonia entre as classes, a necessidade da 'solidariedade orgânica'. As ideias de Durkheim por vezes assemelham-se, segundo seus críticos, ao Darwinismo Social, em que sobrevivem os mais 'aptos'. Ao pregar a neutralidade axiológica e distanciamento entre observador e objeto, de forma alguma aponta que o cientista para estudar objeto, e sendo esse objeto a Educação, e demais ciências humanas, deve estar acima/fora/distante dos conflitos ideológicos. Mas como levar isso na prática, diante das diferenças brutais entre aquela e as ciências exatas? Daí, revela-se o caráter conservador e limitado do ideário durkheimiano (de JESUS, 2015).

3.1.3 Dewey

A interconexão entre a educação e o trabalho no capitalismo é um dos pilares da teoria do pragmatismo de Dewey (BEVILAQUA, 2015, *passim*), que defendia que a convivência na escola preparava o as crianças a viverem uma experiência além do convívio familiar, preparado-as para a vida em sociedade. De acordo com Dewey esse a escolarização deve ser rigorosa cientificamente e se adequar aos anseios dos alunos, ao contrário da educação tradicional herdada da herança religiosa emque é a criança que deve se adaptar aos métodos de ensino. Dewey foi responsável por mudanças na Educação das massas trabalhadoras preparando-as para produzir não mais para o capitalismo da livre concorrência, mas sob os ditames dos monopólios. O pragmatismo de Dewey chega ao Brasil em uma versão adaptada a fim de modernizar a educação do país e tornou-se referência na educação no Brasil, através do esforço teórico e prático de Anísio Teixeira, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, em que ao lado de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, levantaram a bandeira da modernização do ensino inspirados em Dewey, defendendo a implementação de um ensino laico, público e gratuito; a criação de uma

nova estrutura e curriculum escolar que iniciasse no então pré-escolar até o ensino superior, a existência de um fundo financeiro independente para a educação; que o ensino pudesse ser dividido no segundo grau entre as áreas de humanas e o ensino profissional; o fomento da área de ciências exatas, ênfase na áreade ensino e pesquisa no ensino superior. Assim, apesar dos esforços dos pioneiros, a implementação de tal proposta encontrou obstáculos muito em conta da disparidade entre o desenvolvimento do modo de produção capitalista entre os dois países, EUA e Brasil, além das diferenças históricas e sociais.

3.1.4 Paulo Freire

Nos anos 1960, em um contexto em que o Brasil sob governo democrático viu-se diante do desafio de levar a educação escolar para a massa camponesa iletrada e aos trabalhadores jovens e adultos, veio à luz o método libertador de Paulo Freire. Ao incorporar esta população, valorizando seus saberes prévios e experiências de vida extrai, a partir da realidade, as categoriais mais abstratas do conhecimento. A contribuição e influência à educação brasileira de Freire é inconteste e, ao longo de suas obras, combateu os preconceitos e racismo das elites brasileiras em vários momentos, como de sua crítica à educação tradicional, seus preconceitos e negacionismo aos saberes populares, ao cunhar a expressão "educação bancária", que segundo sua concepção identifica a criança como um vaso vazio a ser preenchido como os depósitos-saberes do professor. De forma que se deve reconhecer e validar os saberes adquiridos pelos alunos, ao mesmo tempo que o educador deve ele próprio se educar nessa troca (FREIRE, 1985, p. 46). Não há um saber absoluto para Freire, as perguntas são fundamentais para fomentar a curiosidade imprescindível para se chegar às respostas

> um dos pontos de partida para a formação de um educador (…), numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: o que é perguntar? […] viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade (…). O problema que na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de 'espantar-se' (FREIRE, 1985, pp. 46-48).

A educação crítica de Paulo Freire mantém sua relevância além das fronteiras do Brasil, como o norte-americano Giroux (2016) que resgata do educador brasileiro sua "rigorosidade teórica, sua coragem cívica e o sentido de responsabilidade moral" qualidades tão necessárias na atualidade, pois

> […]Seu exemplo é mais importante do que nunca: com as instituições públicas de educação básica e superior, cada vez mais, sob o cerco de uma série de forças neoliberais e conservadoras, é imperativo que os educadores se apropriem do entendimento de Freire sobre empoderamento e do potencial democrático da educação. A linguagem da educação crítica, da esperança são seu legado, que está cada vez mais ausente de muitos discursos liberais e conservadores sobre os problemas educacionais atuais e as vias de resolução das reformas. […] No momento presente em que as instituições públicas de educação básica e superior estão sendo associadas à lógica de mercado, e sua conformidade a este modelo econômico, à perda de poder, conhecer as contribuições significativas da obra e legado de Paulo freire é ainda mais importante (2016, p. 297).

Freire defende uma organização política e uma pedagogia que impulsione a crítica social, pois não há neutralidade diante da opressão e a educação deve ser problematizada se serve à opressão ou à libertação. Todavia, apesar da crítica social, sua contribuição inestimável à pedagogia, identificada com a Igreja católica, não preconiza a superação da educação para o trabalho alienado, possível a partir de uma ruptura com o trabalho alienado através de uma revolução social socialista, em que o novo ideal societário seja o tempo livre para que o trabalho criativo seja possível a todos.

3.2 A educação socialista e a aproximação com o Trabalho Criativo

Os países que realizaram uma revolução social transformaram a educação no mundo, não conseguiram, porém, implementar de forma definitiva a educação para o trabalho criativo, por um lado, pelo vicioso ataque imperialista contra as nascentes sociedades socialistas e por outro, por não foram realizadas em países em que o capitalismo plenamente desenvolvido, o que impossibilitou liberação abrangente na sociedade do trabalho alienado, pois eram países onde as condições objetivas conduziram as forças subjetivas a um processo

de transformação que foi além do processo subjetivo. Cada país que realizou sua revolução social herdou todas as contradições do sistema anterior, como as demandas reprimidas das necessidades imediatas da população trabalhadora, apesar de terem realizados feitos incontestáveis historicamente.

Como subsídio à proposta de uma pedagogia para uma sociabilidade que não se baseie nas relações de produção capitalistas e que apresente uma nova relação entre o ser humano, o trabalho e a educação, a atual tese investigou a pedagogia socialista presente nas obras de N. K. Krupskaya e M. M. Pistrak. Além destes, a pesquisa recorre a Luria, ex-aluno e colaborador de Vygostksy, principal nome do socioconstrutivismo, para quem a natureza do trabalho e as habilidades de sobrevivência transformam-se radicalmente em um contexto social e refletem-se na Educação, "uma vez que as condições sócio-históricas determinam como as pessoas pensam sobre si mesmas e o mundo que as rodeiam, refletindo em termos de linguagem, valores e ambiente cultural (idem)", ou seja, as transformações sociais determinam o desenvolvimento intelectual dos homens e não o contrário.

A presente tese ao resgatar aspectos da educação aplicada nos países socialistas considera que as experiências de aplicação do marxismo à formação humana vão além do tempo e das conjunturas em que foram criadas e podem, ainda nos dias de hoje, contribuir para o estudo da superação dos desafios atuais enfrentados pelo processo de educação em crise de paradigma hegemônico, da educação para o trabalho alienado.

Karl Marx e Friedrich Engels em *O Manifesto do Partido Comunista* de 1848 (1999) defenderam uma educação pública, gratuita e em unidade com a produção social (socialista), além de advogarem o fim do degradante trabalho das crianças nas fábricas capitalistas. Após o lançamento do *Manifesto,* foram acusados de defenderem essa que seria uma "educação social em detrimento da educação doméstica (idem)", ao que os autores responderam:

> E vossa educação não é determinada também pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade por meio de vossas escolas, etc? Os comunistas não inventaram essa intromissão na sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação da influência da classe dominante. As declarações burguesas sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, tornam-se cada vez mais repugnantes à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares do proletário e transforma as crianças em simples objetos de comércio, em simples instrumentos de trabalho (MARX,1999, pp-36-37).

Paralelamente ao pragmatismo de John Dewey nos EUA no final do século XIX e início do século XX florescia a educação socialista com Lukács, Krupskaya, Makarenko, Pistrak, Vygotsky, Luria e posteriormente Gramsci. A Revolução socialista, em 1917, teve como um dos maiores desafios educar a população russa, principalmente as crianças e jovens, imersos pelo antigo regime czarista no analfabetismo, na fome e na ignorância.

3.2.1 Nadezhda Konstantinova Krupskaya

Nadezhda Konstantinova Krupskaya (1869-1939) foi uma pedagoga russa que desde os quatorze anos de idade esteve envolvida com os processos educativos. Bolchevique do Partido Operário Social-Democrata Russo foi crítica à educação de classes desde a juventude, de como as diferentes classes recebiam diferentes conteúdos durante o capitalismo e, já no processo de construção do socialismo, como ministra da Educação passou a combater os resquícios deixados pela educação no capitalismo na cultura dos operários.

No que diz respeito à escola pública, ela criticou como a burguesia desejava tomar a educação dos filhos dos proletários inteiramente em suas mãos, manter exclusivamente para si a influência sobre a geração mais jovem

> (…) A escola lhes dá o conhecimento, mas é um presente de grego, ela fornece conhecimento sob condição de assimilação da ideologia burguesa pelos estudantes. Incute neles que a ordem burguesa atual é estabelecida pelo senhor Deus, ela é a mais inteligente, a melhor, a mais justa. As autoridades que governam são as melhores pessoas, elas devem ser obedecidas sem questionar. Na escola, cada dia, cada hora, cada minuto, o estudante executa suas atividades em obediência e respeito aos mais velhos. A adoração pelo poder, pela riqueza e pela educação burguesa é ensinada aos estudantes a partir de pouca idade. (…) Em poucas palavras, a tarefa da escola pública é manter estudantes com a moral burguesa, diminuir sua consciência de classe, fazer deles um rebanho obediente. (KRUPSKAYA, 2017, p.67-68)

Depois do triunfo da Revolução Soviética Krupskaya passa a integrar o Comissariado Nacional para a Educação sob direção de Lunacharski, detendo-se às questões

como o fim do analfabetismo e a formulação e implementação das Escolas Comuna.

A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a escola não deveria se parecer com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola do antigo regime.

Os professores, pioneiros da nova escola, começaram seu difícil trabalho. Era preciso abrir uma picada na floresta, trabalhar por sua conta e risco, observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles. As condições externas eram extremamente difíceis: miséria material, necessidade de gastar uma quantidade enorme de tempo com trabalhos domésticos e, principalmente, incompreensão até dos pedagogos mais próximos

> (…) Recentemente, teve-se que ouvir fortes ataques às escolas experimentais do Comissariado Nacional da Educação, por elas não se conduzirem por um determinado "padrão", por terem, cada uma, sua fisionomia própria, por não terem programas fortemente estabelecidos. Aqueles que falam isso, claro, não têm a menor compreensão sobre o que é um trabalho experimental. Eles imaginam, provavelmente, que a questão é "pensar" um bom plano, e depois, rígida e firmemente, colocá-lo em prática. O plano, claro, é necessário. Sem ele, seria impossível qualquer tipo de trabalho. No entanto, a questão está em como realizá-lo. É preciso dar os primeiros passos, depois observar atentamente, tatear o campo para os passos futuros, ver com olhos abertos, não fechar os olhos aos erros, corrigi-los no processo de trabalho, criticamente relacionar-se com seu trabalho e o mais importante: observar, observar, observar. (KRUPSKAYA, *in* PISTRAK, 2009, pp.106-107).

Com sua ampla carreira dedicada ao ensino da classe operária e sua formação marxista, Krupskaya defendia, como os demais pensadores marxistas citados neste trabalho, o princípio educativo do trabalho no processo de ensino, educação politécnica e formação omnilateral. No final do século XIX, ela e Lenin, já escreviam em defesa dos princípios defendidos por Marx para a educação. Sobre a educação tecnológica, foi responsável por uma profunda análise de como ela se desenvolvia nos países capitalistas, o que deu base crítica para sua organização na URSS.

A autora tinha como uma de suas contribuições fundamentais a defesa de que, para a além das conquistas econômicas, políticas e sociais, a nova sociedade deveria se ocupar de formar o "novo homem", com consciência coletiva, inclusive, com novas características psicológicas. Essa concepção que, na América Latina, popularizou-se pelas obras de Ernesto

Guevara, dá base nos trabalhos da autora soviética e perpassa o que ela defendia para a educação, de que deveria desenvolver as potencialidades humanas, inclusive, reunindo os conhecimentos produzidos pela humanidade e a produção de novos conhecimentos. Krupskaya advogava "uma escola que ensina a vida coletiva, que coloca ante as crianças objetivos elevados e que, pela primeira vez, cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana" (KRUPSKAYA, 2017, p. 140).

Uma das suas reflexões sobre o que a escola deveria oferecer era a preocupação com questões como a saúde, boa alimentação, higiene, roupas adequadas, ar puro e movimentação do corpo. Aliás, a individualidade de cada criança deveria ser respeitada para não virar um quartel. Uma de suas propostas era o fim da divisão das classes nas escolas, defendendo que deveriam ser escolas livres, com outra metodologia, construída coletivamente. Dedicou-se a conhecer o que as escolas da classe dominante ofereciam de condições para seus estudantes, resgatando delas o que tinham de bom, mas sem romper com a base dos princípios socialistas. (KRUPSKAYA, 2017, *passim*).

Constituiu-se de extrema relevância as pesquisas de Krupskaya sobre a condição da mulher na sociedade capitalista. Na 2ª Conferência Internacional de Mulheres, em Berna, organizada por Clara Zetkin, desprezou a defesa das limitações naturais de homens e mulheres, entre outras coisas, criticava, como no antigo regime, os homens, que recebiam conteúdos para seu desenvolvimento intelectual, enquanto, as mulheres, basicamente eram formadas para realizar tarefas manuais. Por fim, defendia que ambos os gêneros fossem educados a realizar todos os tipos de tarefas, inclusive, as tarefas domésticas (KRUPSKAYA, 1986).

3.2.2 A Formação dos trabalhadores e a Politecnia como contributos de Pistrak

A relevante contribuição científica de M. A Pistrak para a Ciência e a Educação, bem como a formação dos trabalhadores veio à luz com a Revolução Soviética e todo o contexto que permitiu ao mundo conhecer a imprescindível contribuição dos intelectuais soviéticos, que contribuíram para o avanço da nova sociedade que florescia pós-revolução

liderada por Vladimir Ilich Lenin, plena de esperança e desafios gigantescos.

Pistrak concebia uma Escola de transição que representasse o novo pacto social existente de transformação para uma sociedade sem classes. Antes de ser alcançada – fazia-se necessário um período de mudança no mando de classe na sociedade: o poder nas mãos dos burgueses e latifundiários, passaria para as mãos da nova classe no poder, o proletariado, no que se convencionou chamar de ditadura do proletariado. A escola de transição, ou escola politécnica de transição, desde o seu início defenderia os preceitos marxistas de uma unidade entre "a educação intelectual, o desenvolvimento físico e a educação politécnica" (MARX *apud* PISTRAK, 2015, p. 20), com o objetivo de formar gerações capazes de estabelecer "o comunismo definitivamente" (idem).

A formação humana integral, já não submetida à educação para o trabalho alienado, ou à divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, iria muito além da mudança de currículo, sendo profundamente marcada pela desalienação em seu conteúdo, estabelecendo a necessária dialética entre os conteúdos gerais da cultura e da ciência com o trabalho produtivo social, além da equidade educacional para todas as crianças, independentemente de seu sexo, livre das amarras religiosas, logo, laica (PISTRAK, 2015 *passim*).

Não foi sem enfrentar obstáculos que os intelectuais soviéticos, como Pistrak, lutaram para erradicar internamente a cultura da sociedade anterior, e ao mesmo tempo enfrentar os desafios de nutrir a sociedade ainda marcada pelos flagelos da fome, da guerra, e pela histórica desassistência aos povos trabalhadores e sua prole; logo, a revolução exigia respostas urgentes a essas demandas.

Ao lado das contradições legítimas verificadas pelos sujeitos históricos diretamente envolvidos para superar os inúmeros problemas, das lutas entre as tendências dentro da própria direção do país diante da necessidade urgente do esforço coletivo, através do Trabalho, de não somente alimentar a população como reconstruir em novas bases a sociedade; emergem polêmicas, aproveitadas *ad nauseam* pelos detratores da revolução bolchevique, ontem e hoje; mas que em nada invalidam esse esforço histórico para transformar a Educação. Esse enfrentamento no campo educacional não seria uma surpresa; mais uma vez, Marx e Engels já tinham-no previsto no *Manifesto do Partido Comunista*

> Mas, dizeis, suprimimos as relações mais íntimas ao substitui a educação doméstica pela social. Mais, dizeis, suprimirmos as relações mais íntimas ao substituirmos a educação doméstica pela social. E não está também vossa educação determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que educais, pela intromissão mais direta ou mais indireta na sociedade, por meio da escola, etc? […] As tiradas burguesas sobre a família e a educação, sobre a relação íntima de pais e filhos, tornam-se tanto mais repugnantes quanto mais, em consequência da grande indústria, todos só laços de família dos proletários são rasgados e os seus filhos transformados em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho (1987, p.51).

3.2.3 A Experiência de Anton Makarenko

Com uma longa história na educação, Anton Makarenko atuou como educador desde jovem até sua morte, aos 51 anos, é um representante de renome da pedagogia soviética por sua trajetória pujante e devido o peso que sua contribuição teve na construção das estruturas criadas pela revolução para o setor. Antes mesmo do triunfo da Revolução de Outubro, Anton Semiónovich Makarenko travou lutas contra estrutura educacional autoritária e seus atrasos na Ucrânia, seu país de origem, que demonstraram seu compromisso com educação e que deram base ao que passaria a desenvolver posteriormente na República Socialista Soviética da Ucrânia e na União Soviética (URSS) com setores antes negligenciados pela sociedade.

Em 1919, Lenin assina o decreto *Sobre a liquidação do analfabetismo* que promove todo um clima de euforia que motivou Makarenko a se debruçar na formulação das suas propostas. Assume a direção do Departamento de Instrução Primária do Instituto de Educação de Poltavia nesse ano, passando a teorizar sua ideia da escola como uma coletividade total e única que deveria ser entendida pelos estudantes como necessária à sua vida; para isso, a própria escola deveria se desenvolver em unidade com as necessidades dos mesmos.

Nesse contexto, as jovens repúblicas dos sovietes ainda enfrentavam uma guerra civil, que na Ucrânia assumia contornos dramáticos por sua posição tática na guerra, ao mesmo tempo que começava a germinar a Revolução e a necessidade inexorável de educar e reeducar, principalmente as crianças e jovens. Por esse motivo, era destinado para a educação o segundo maior orçamento do Estado Soviético, depois do orçamento do exército exigido

pela assédio externo à recente experiência revolucionária.

Em 1920, o Departamento de Instrução Primária do Instituto de Educação de Poltavia encarrega o pedagogo de organizar a educação social de adolescentes infratores, desafio aceito pelo professor que sustentava uma postura de esperança e entusiasmo em relação ao que poderia ser feito através de uma proposta educativa que contemplasse a complexidade das questões envolvidas na formação. A primeira experiência foi a colônia nomeada Máximo Gorki; e a segunda foi em 1928 quando passou a dirigir também a Comuna Infantil Félix Dzerjinsky[12]. Dessa forma, o educador deveria se deter à tarefa de educar os jovens que representavam um desafio para a própria educação social. Tal experiência e o enfrentamento em condições tão adversas renderam a Makarenko reconhecimento mundial, como criador de um sistema pedagógico inovador até nos dias de hoje, a partir do qual se desdobraram paradigmas da educação socialista que extrapolaram sua experiência particular.

A forma como desenvolveu os princípios educativos marxistas na prática das colônias figura como uma de suas grandes contribuições. Primeiramente, havia um regime de trabalho adaptado às idades. Fruto de um processo de elaboração estudado, esses trabalhos respondiam às necessidades coletivas da escola, inclusive, as necessidades do meio ambiente e do trabalho político. Os educandos recebiam por esses trabalhos um soldo que cumpria também sua função educativa, levando-o a elaborar a capacidade de ordenar os interesses pessoais e os coletivos, mergulhando no complexíssimo mar do planejamento financeiro industrial soviético, dos cálculos de orçamento econômico e rentabilidade, estudando todo o sistema econômico industrial, assumindo posicionamentos de princípios comuns a todos os outros trabalhadores.

O sistema baseado na concepção alargada de voltar-se à formação humana da personalidade na coletividade educativa (MAKARENKO apud. FILONOV, 2010) também resgatava o princípio formativo do trabalho baseado no sistema fabril de Owen. A educação era de tal forma fusionada ao processo de produção que o autor por vezes se refere àquela como ‘sistema produtivo ou sistema de educação produtiva’. A divisão dos grupos em destacamentos para os momentos voltados ao processo de ensino-aprendizado, respondia também à a divisão do trabalho na produção, segundo as tarefas realizadas pelos grupos de

[12]Em seu livro *Metodologia para a Organização do Processo Educativo* (2010) ele descreve a complexa estrutura educativa responsável por tais resultados.

estudantes.

Isso fez com que essa experiência representasse a primeira Escola Pública em regime de autogestão econômica do mundo. Para se ter noção do impacto que alcançou a educação produtiva teorizada e aplicada por Makarenko na colônia em questão, foram produzidas "unicamente por crianças de 13 a 15 anos, a partir de 1931, as primeiras furadeiras elétricas soviéticas, além de outros instrumentos de grande aceitação popular, como as máquinas fotográficas FED, batizadas assim em homenagem a Felix Edmundovitch Dzerjinski" (FILONOV, 2010). Makarenko ressalta que sua intenção nunca foi construir a autogestão, justamente, na perspectiva de que a escola não perdesse de vista os interesses gerais da sociedade e atendesse esses interesses com a produção interna a ela.

Mas não era apenas através do trabalho diretamente que se exercia o princípio educativo da atividade criadora. O educador também desenvolveu uma dinâmica por estágios baseada em jogos: "a importância do jogo na vida da criança é semelhante à da atividade do trabalho ou do emprego na vida do adulto" (MAKARENKO, 1981, p. 47). Nas obras em que aborda a questão, vê-se que esses jogos foram desenvolvidos de uma forma bastante estruturada a partir dos respectivos fins pedagógicos.

Makarenko destacava o importante papel da família sobre essa sensibilização para o trabalho, assim como para demais questões do processo educativo. Ela deveria apresentar aos estudantes o local de trabalho dos responsáveis, as estruturas das fábricas para que compreendessem de forma gradativa que o trabalho social é fruto de intensa atividade. Também deveria ser apresentado às crianças e jovens questões da sobrevivência da família dentro de casa como orçamento familiar e os planejamentos necessários na administração dos recursos. Em suma, afirmava que os "muros" que afastavam a família da escola deveriam ser demolidos, uma vez que sua participação criava o clima adequado da escola como parte da vida.

Também merece destaque como a pedagogia de Makarenko considerava a organização política da escola e sua relação com a disciplina, que deveria ser rígida, mas estabelecida a partir da noção de responsabilidade com o coletivo, dando voz às crianças: "[…] essas crianças não apareciam como meros tutelados miúdos – eles tinham a própria organização, as suas leis e sua esfera de ação, nas quais existiam dignidade, responsabilidade e dever." (MAKARENKO, 2012, p. 618). Assim, existiam os órgãos de representação política

direta como a assembleia geral, instância máxima de decisão dos estudantes; o conselho da coletividade; a comissão sanitária e a comissão financeira (FILONOV, 2010, p. 36). O trabalho desenvolvido por Makarenko e os pedagogos das colônias sob sua direção incentivava a formação de lideranças, chamados de 'chefes de destacamento', escolhidos pelos grupos. O que estabelecia assim, uma estrutura de representação ao centralismo democrático desenvolvido por Marx e Engels e aprofundado por Lenin. Nesse sentido, estes espaços, junto a união do ensino e trabalho, tornavam os estudantes aptos a todos os aspectos da vida na sociedade soviética e na estrutura política no socialismo.

Makarenko apresenta também outras contribuições, como a defesa da educação sexual reconhecendo que a própria sociedade de classes implicava convivência forçada e muitas situações impostas pelo homem às mulheres. (MAKARENKO, 1981). Assim, uma educação voltada para os próprios homens na nova sociedade deveria desenvolver "[…] todos os sentimentos que, bem-educados desde a primeira infância, constituem o melhor método para formar a atitude para com a mulher […]". (MAKARENKO, 1981, p. 92).

Makarenko aplicou com genialidade a concepção marxista da educação, baseando-se nos princípios gerais científicos de todo processo de produção. O pedagogo combinou trabalho socialmente útil com a educação e estabeleceu como teoria e prática, dialeticamente, a educação intelectual, a educação corporal e a educação para o trabalho, também denominada educação politécnica. Dessa forma, resgatou valores presentes no ideal da Paidéia, ao implementar um modelo de educação humana articulando com a filosofia, ciência e a produção unidos ao trabalho. Outra de suas contribuições refere-se ao destaque concedido ao papel da experiência como base da regra pedagógica e seus resultados como caminho para a tomada de decisões, estimulando o desenvolvimento do trabalho criativo, unindo ciência, educação cívica, política e moral. O pedagogo escreveu em 1927 um projeto de unificação das 18 colônias existentes em um complexo pedagógico, que deu base para a criação da Direção-Geral das Colônias Infantis.

Anton Makarenko expôs em forma literária sua teoria pedagógica, fazendo-a patrimônio mundial. Além disso, escreveu obras de teatro e roteiros cinematográficos. Suas obras completas se compõem de sete tomos. As mais conhecidas são *Poema Pedagógico* (1981), *Bandeiras sobre as Torres (1958)* e *Livro para os Pais (1981)*. Dessa forma, para o autor, a pedagogia, ciência que segundo ele deveria guiar o processo educativo a partir de sua

razão de ser, deveria se apoiar na psicologia, na biologia, na medicina, na filosofia, nas artes, em suma, em todas as ciências do homem, sendo assim, uma ciência mais dialética.

Nesse sentido, a práxis, com base na ciência e estruturada sobre o método dialético, embasa a pedagogia de Makarenko que permite a educação intervir na realidade, cumprindo um objetivo revolucionário na construção da nova sociedade.

É nessa lógica pedagógica que ele estrutura a defesa de que a escola esteja ligada a outras instâncias da sociedade, por exemplo, o Partido Comunista da União Soviética através da Juventude Comunista e a organização de Pioneiros (crianças) para o bom funcionamento dos destacamentos e a formação integral dos estudantes. Em síntese, contribuiu para a estruturação da pedagogia socialista e da contribuição da educação da construção da nova sociedade que se erguia rompendo com o trabalho alienado, desenvolvendo o paradigma do trabalho criativo, para o qual, orgulhava-se Makarenko, de ter formado diversos trabalhadores.

No entanto, apesar das colônias guardarem contribuições aos educadores em todo mundo nas mais diversas situações e exemplos, as mesmas não servem de modelos a serem replicados nos países capitalistas, pois além do contexto em que se desenvolveram. Embora os feitos de Makarenko e dos demais feitos pedagogos soviéticos não possam ser concebidos fora da mudança de paradigmas para uma educação promovida pelo socialismo.

3.2.4 Vygotsky

O advento da Revolução de Outubro de 1917, par e passo aos avanços na educação e formação humana, levou a Ciência a avanços até então inalcançáveis na história humana e que deixaram até hoje sua distinção.

A jovem sociedade soviética, liberta das amarras do antigo regime czarista, fervilhava na busca de conhecimentos científicos utilizando o método do materialismo histórico dialético de Marx encontrando seus artífices em intelectuais, como Lev S. Vygotsky, professor, advogado e filólogo, que posteriormente, em 1917, iniciava sua carreira na psicologia. Em sua primeira palestra como psicólogo, Vygotsky causou espanto ao revelar a

existência de uma ‘crise na psicologia’[13], bem como a inexistência de uma concepção que unificasse os processos psicológicos do Homem, trazendo para si essa tarefa sob “bases teóricas completamente novas” (COLE, Michael, SCRIBNER, Sylvia *in* VYGOTSKY, 1991, p.8). Tornou-se, assim, pioneiro ao descrever as funções psicológicas superiores dentro do que se denominou de “teoria marxista do funcionamento intelectual humano”(idem), correlacionando-a a questões psicológicas concretas e observando, através dos métodos e princípios materialistas, a resolução de impasses fundamentais da Ciência que chamavam atenção dos demais intelectuais de sua época. Seu trabalho se destaca ao utilizar em sua metodologia o estudo dos fenômenos levando em conta o movimento e as transformações. No campo da psicologia, para ele, cabe ao profissional a reconstrução da “origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência (ibidem)”. É clara a unidade de seu pensamento e prática, com Marx e Engels, por exemplo, quando este último analisa que:

> A especialização da mão – que implica o instrumento, e o instrumento implica a atividade humana específica, uma reação transformadora do homem sobre a natureza’; (2) ‘o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela sua simples presença; o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Esta é a distinção final e essencial entre o homem e os outros animais (ENGELS apud Vygotsky, 2010. p. 11).

Vygotsky estendeu essa noção de mediação na interação homem-ambiente ao uso de símbolos por meio do uso de ferramentas. O sistema de símbolos (linguagem, escrita, sistema numérico) e o sistema de instrumentos são criados pela sociedade ao longo da história humana, mudando a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. Para ele, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente levava a transformações no comportamento e estabelecia uma conexão entre as formas do desenvolvimento do indivíduo, revelando que a mudança no indivíduo tinha uma relação intrínseca com a sociedade e a

[13]Para os gestaltistas contemporâneos de Vygotsky, a existência da crise devia-se ao fato de as teorias existentes (fundamentalmente as concepções behavioristas de Wundt e Watson) não conseguirem, sob seu ponto de vista, explicar os comportamentos complexos como a percepção e a solução de problemas. Para Vygotsky, no entanto, a raiz da crise era muito mais profunda. Ele partilhava da insatisfação dos psicólogos da Gestalt para com a análise psicológica que começou por reduzir todos os fenômenos a um conjunto de “átomos” psicológicos. Mas, ao mesmo tempo, ele sentia que os gestaltistas não eram capazes de, a partir da descrição de fenômenos complexos, ir além, no sentido de sua explicação. Mesmo que se aceitassem as críticas da Gestalt às outras abordagens, a crise persistiria, uma vez que a psicologia continuaria dividida em duas partes irreconciliáveis: um ramo com características de “ciência natural”, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e um outro com características de “ciência mental”, que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores. (Michaek & Sylvia in VYGOTSKY, 1991. p.9).

cultura.

Como ele mesmo explica, baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acreditava que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais:

> O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. […] Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existencial. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. (VYGOTSKY,1991, p.43).

Embora Piaget compartilhe com Vygotsky a noção da importância do organismo ativo. Ambos são observadores argutos do comportamento infantil. Entretanto, a habilidade de Vygotsky como observador foi amplificada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão do meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação, dentro do qual crianças nascem, eventualmente participando da sua transformação.

Vygotsky deixou seu nome na educação ao desenvolver teorias de suma importância, dentre elas, as mais estudadas são a internalização – referindo-se ao conhecimento adquirido no meio social, seu estudo com primatas levou-o a criação das etapas da linguagem pré-intelectual (x anos) e do pensamento pré-verbal (x) - e a zona de desenvolvimento proximal. Etapa em que a criança é colocada frente uma tarefa além de sua capacidade atual, em um espaço de ponte que une o que ela já tem conhecimento e o que ela tem capacidade de aprender posteriormente.

3.2.5 Luria

Alexander Romanovich Luria (1902-1977) é um dos fundadores da neuropsicologia, junto com Vygotsky e Leontiev. Nasceu quando a psicologia já se desenvolvia como ciência, pertencendo a uma segunda geração de psicólogos que desde 1880, passaram a desenvolver sua vertente experimental. Por ser de uma família que falava alemão teve contato com o que se tinha de mais avançado na psicologia mundialmente, que estava em fase de crítica aos limites dos estudos em laboratórios. Além disso, por ser filho de médico, interessado em medicina psicossomática, também teve contato com clássicos como Freud e Jung.

Assim, Luria transpôs as barreiras impostas pelo regime czarista em sua formação, que condicionava a psicologia aos debates ainda da primeira geração, mesmo em sua fase de disputa interna. O primeiro ponto de debate era se a psicologia podia de fato ser uma ciência objetiva e experimental. No qual Luria se insere neste indo além aquilo que já havia se estruturado. Mesmo que acreditasse firmemente na necessidade de experimentação, concordava com parte das críticas aos limites do método experimental da primeira geração.

Neste sentido, o pensador russo se insere nas discussões reafirmando a experimentação para alguns temas, mas contribuir também com outros aspectos como considerar a arte como expressão das funções superiores do pensamento. Também deu contorno próprio ao método experimental corrente que atribuía a observação da estrutura das ideias, em especial, a associação de palavras, como forma de verificar a estrutura das associações feitas mentalmente, interligações consideradas até então como a grande característica da mente humana. Reafirmou tal método associativo, todavia, mais tarde, discordou daqueles que viam uma relação imediatamente direta.

Dentro dessa linha de conhecimento das visões das pessoas e a associação com as estruturas da linguagem, Luria se aproximou da psicanálise que destacava às motivações de aplicação destes conhecimentos e afirmava que se podia chegar aos motivos ocultos ao consciente, através das palavras. Inclusive, Luria criticava na concepção comportamental a ideia do comportamento observável como a única matéria básica da psicologia, tratando o consciente e o inconsciente como variáveis interpostas ou conceitos que organizam o padrão

de comportamento obtido. Por fim, teve o olhar sensível às teorias que surgiam advindas da fisiologia, na neurologia e na anatomia desde o século XIX que haviam tornado impossível ignorar as ligações entre o sistema nervoso central e os fenômenos mentais.

Tendo iniciado sua carreira nos primeiros anos da Revolução Soviética, relata em algumas obras a importância que teve em seus estudos o ânimo de uma sociedade que pretendeu operar enormes progressos humanos em um curto espaço de tempo. Dentro dos termos de suas próprias concepções, o furor do dinamismo revolucionário estimulou seus pensamentos, tornando sua formação distinta daquela ordenada e sistemática dos cientistas dos outros países.

Desta forma, o impulso econômico, político e social dado à ciência na nova sociedade, seja na pesquisa e no ensino, seja, na incorporação de mais mentes ao fazer científico nos progressos alcançados, levou a grandes conquistas dentro das diversas áreas do conhecimento e na psicologia de Luria. Também é notável a influência do materialismo dialético nos esforços de encontrar as bases materiais da mente humana investigando a suas estruturas e funções superiores, como se concatenam com as demais e sua relação com o meio. Luria, em suas mais de seis décadas de trabalho contínuo, atuou em muitos setores da sociedade soviética, entre eles, o cuidado frente os impactos da guerra. Confrontando com rigor os fatos das teorias da psicologia e das neurociências, apresentou sua síntese na disciplina científica chamada de neuropsicologia.

Neste empenho, que também fundou a chamada perspectiva histórico-cultural da psicologia, que segundo ele teve sua base principal nas ideias Lev Vygotsky com quem colaborou, sintetizou que os dados objetivos – respostas verbais, movimentos, ou indicadores psicológicos observáveis, como também o que eles revelam sobre os fatores não-observáveis não se ligavam a estruturas isoladas, fechadas, mas a funções de relação dos individuais com o meio, enfatizando os estudos das diferenças culturais no desenvolvimento cognitivo das funções psicológicas superiores como a memória e as ações voluntárias.

Um dos seus célebres estudos neste aspecto foi desenvolvido entre 1931 e 1932, em regiões rurais das repúblicas soviéticas do Uzbequistão e Quirguistão. Ele avaliou respostas de trabalhadores envolvidos com atividades mais ou menos mecanizadas e em produções coletivas e individuais, chegando a conclusão que, no geral, aqueles que estavam envolvidos em atividade com maior grau de mecanização, complexidade de processos e

alfabetização tinham maior capacidade de pensamento abstrato, de dedução e inferência, dando resposta além do âmbito dos limites concretos de suas vivências. Neste sentido, apresenta uma concepção das estruturas corpóreas ligadas aos fenômenos mentais indo além das ideias que os reduziram só ao sistema nervoso, no que chamou de sistema funcional e desenvolveu a concepção do cérebro como sistema aberto, com plasticidade para adaptar-se aos diversos contextos sociais e culturais. Mesmo que com funções básicas, o aparecimento de certas capacidades estava condicionado pelo meio, capaz de moldar a atividade cerebral.

Com essas concepções, Luria deu relevo à importância da escolarização para se desenvolver o modo categorial de pensamento, capaz de se articular para além dos contextos imediatos, saindo do modo que chamou de gráfico-funcional. Apresenta também uma robusta contribuição à epistemologia, ao dar importância, como elemento investigativo para a psicologia, à formação do conhecimento e às conclusões que se pode derivar disso no intuito de se pensar a aprendizagem, com experimentos diversos.

3.2.6 A Escola oriental: China Ontem e Hoje

Como Estado mais longevo da terra, a China tem em sua história educadores de destaque que influenciaram profundamente as culturas no país. Mesmo que as doutrinas dos pensadores clássicos Confúcio, Mêncio e Lao Tsé, tenham impactado de forma geral as relações, enquanto modelos educacionais escolarizados, essas tradições foram, durante séculos, restritas a uma pequena parcela da população. O sistema educacional chinês remonta há 2000 anos e, durante seus primeiros séculos, era exclusivo para oficiais e burocratas do sistema imperial, os chamados mandarins. (OLIVEIRA; SILVA, 2022). Apenas em (618-907 d.C.) com a dinastia Tang isso se transformou, não com a liberação do estudo para outros contingentes da população, mas porque mais membros das classes populares passaram ocupar lugar na corte. Esse foi o primeiro marco atenuador das discrepâncias sociais, mas não foi suficiente para mudar o quadro geral do acesso à educação.

O movimento de impulso passa a se dar no século XIX motivado por acontecimento que abalaram o sistema imperial e a forma como ele enxergava a formação na

sociedade. Guiado por um chamado neoconfucionismo de cunho moral e concernente com os interesses imperiais, os matizes imperiais passam a ser questionados após as sucessivas derrotas sofridas, inicialmente, na Guerra do Ópio contra a Inglaterra (1839-1842), Guerra Sino-Japonesa (1894-1895) e Revolta dos Boxers (1899-1901), tendo esta se desdobrado na subordinação da China às oito nações vitoriosas, obrigada a pagar uma alta quantia ao longo de 39 anos, ceder seu território da Manchúria à Rússia e aceitar restrições à sua defesa (GOLOMBIEWSKI, 2021).

Yiyun Ding (2020) aponta que nos marcos do final da última dinastia, a Qing, que perdura até 1912, já estava em processo a mudança nas bases da educação chinesa para responder a demandas de modernização sob o impacto econômico das guerras. Sheng Xuanhuai, então Ministro das Ferrovias (Tielu dachen) e ajudante-chefe de Li Hongzhang (1823-1901), vice-rei de Zhili passa a defender escolas que ensinassem matérias modernas como primeiro passo para fortalecer a nação. Abriu em 1895 a primeira universidade moderna na história chinesa, Faculdade Beiyang. A instituição passa a fazer frente ao Colégio Imperial em seu domínio hegemônico nos níveis superiores de ensino. Em 1897, foi aberta a primeira escola de formação de professores adotando o novo modelo.

O Japão passa a se constituir como uma referência para o tipo de formação que se esperava alcançar na China. O país com um modelo constitucionalista de estado e sistema educacional com base científicas, projetou essas características como parâmetros a partir da vitória na guerra entre os países, o que se consolidou mais com o triunfo na Guerra Russo-Japonesa de 1904-1905. O grande movimento encabeçado pelo vice-rei chinês Li Hongzhang foi de incentivar a ida de estudantes para estudar naquele país. As escolas fundadas por Sheng Xuanhuai foram as primeira instituições a terem seus estudantes direcionados nesse intercâmbio. Entre os primeiros estudantes componentes da primeira geração que migraram para estudar, estava os membros da pequena nobreza Yang, mais tarde reformadores de destaque do sistema educacional chinês. Os estudantes formados sobre uma nova base de valores destoantes com o *modus operandi* imperial, encontram com juventude nacionalista revolucionária que tinham feito sede no Japão, após o fracasso de um primeiro levante armado. Esses estudantes, mais tarde fundadores do Partido Nacionalista Chinês (Kuomintang) depois da chamada de Humilhação Nacional na Revolta dos Boxers(1900), passam a articular o grande sentimento de revolta e ódio contra a chamada corte manchu. A

expressão desse sentimento são as diversas manifestações dentro e fora da China, instigadas pelos jovens no exterior. Esse processo culminaria na Revolução Nacionalista de 1912 que põe termo à última dinastia.

O processo de fundação da república promove mudanças consideráveis no campo da educação, seguindo algumas tendências já em curso. Um dos processos anteriores que deram base às políticas de governo foram fundadas pela Associação Educacional de Wuxi com os membros da já citada família Tang, egressos do Japão. Figura entre as ações promovidas pelo grupo a introdução de disciplinas modernas como a Física e a Biologia, nos currículos, exóticas no início do século XX. Articularam a vinda de professores japoneses para lecionar as novas matérias Acreditavam que parte considerável do conhecimento relevante para a instrução desejada estava desenvolvido pela literatura de outros países. Antes de iniciarem novas formulações, debruçaram-se em traduzir grandes clássicos que versavam sobre independência nacional e direitos humanos. Também foram editados pela família os primeiros livros didáticos. Por fim, foram pioneiros na defesa da educação para as mulheres, instituída mais tarde pelo império em 1907 (DING, 2020)

As escolas com um novo modelo passam a ser disseminadas no final da dinastia e no início do governo nacionalista. O sistema educacional superior foi uniformizado. É atribuído a essa transição a formação de profissionais do próprio país, buscando romper com o domínio dos estrangeiros nas temáticas mais modernas. Entretanto, consideram-se pequenos os ganhos, com um pequeno número de especialistas formados com pouca influência na sociedade em geral. Mesmo no posterior governo nacionalista de Chiang Kai-Shek (1927-1949) que atribuía à ciência a força capaz de transformar o país “em um Estado poderoso e independente” os avanços não foram expressivos. 80% da população mantinha-se analfabeta, e a taxa de matrícula para o ensino fundamental e médio era de apenas 20% e 6%, respectivamente, no final dos anos 40.

Contra essa realidade se deu o processo de fundação da República Popular da China, associado à Revolução que irrompeu em 1949 sob a direção do Partido Comunista da China (1921) e seu dirigente central, Mao Zedong. O partido tinha como uma de suas propostas superar as condições econômicas atrasadas de caráter semi-coloniais e feudais (ZEDONG, 1975) e desenvolver uma sociedade industrializada e com garantia de direitos sociais.

Mao Zedong, ocupou-se da questão da educação, sendo ele mesmo professor primário – como dizia que gostaria de ser lembrado – a partir da sua concepção marxista-leninista, formulando três eixos – ensino, pesquisa e produção – resgatando o princípio educativo do trabalho desenvolvido a partir da conjugação do trabalho no ensino. Também apresentou propostas para a organização direta do processo educativo, inclusive no que toca a avaliação, em consonância com sua crítica ao caráter de classe da educação anterior. Durante suas conversas com os líderes do Partido no festival da primavera, em fevereiro de 1964, Zedong afirmou:

> O período escolar pode ser encurtado… Os métodos atuais de exame contêm muitas surpresas, perguntas incomuns e problemas difíceis. Eles são planejados para lidar com o inimigo e não com o povo… Eu não os aprovo e acho que deveriam ser completamente remodelados. Sugiro que alguns exemplos de exames sejam publicados e que os alunos os estudem e os resolvam com os livros abertos... A duração atual do período, dos currículos escolares e dos métodos de ensino e de exames deve ser reformulado (ZEDONG apud. BHATTACHARAYA, 2016)

Essa crítica representa o que se deu no processo de transformação da educação. O tempo escolar foi diminuído, buscou-se um paradigma de uma educação não punitiva e em muitas instituições os exames de admissão foram abolidos. O sistema de notas também mudou como explica Bhattacharyya (2016).

Em um quadro complexo, um dos elementos chaves para se entender tais transformações, que impactam frontalmente a educação, é a Revolução Cultural ou A Grande Revolução Cultural Proletária que se iniciou de1966, como uma série de processos perpetrados pelo partido para desarticular a contrarrevolução e a influência ideológica, política e cultural herdadas do capitalismo.

As propostas da Revolução Cultural se dão como desencadeamentos de duas campanhas que não alcançaram os resultados esperados, o Movimento das Cem Flores em 1956, e o Grande Salto Adiante (1959). Ambos coordenavam mudanças educacionais, culturais, com medidas de industrialização. A última, também respondia a intenção de ruptura com a URSS depois de divergências ideológicas. O avanço econômico pretendido não foram alcançados e os métodos questionados. Mesmo nesse cenário, foram operadas transformações de relevo na educação como a expansão das escolas secundárias e técnicas, campanha contra o analfabetismo iniciada com a unificação da língua, um fortalecimento do ensino superior,

combinado com o intercâmbio de estudantes de ida URSS. Atribui-se a isso o planejamento e financiamento centralizado e um esforço em diversas frentes de trabalho pela nacionalização do ensino, pese nesse período já estar instituída a política de “andar em duas pernas” com investimento governamental e não governamental para o ensino primário. A política visava uma transição de controle a partir de um acúmulo de força gradual do poder do Estado e do Partido, o que em grande medida foi alcançado, com o domínio sobre os principais setores da economia (POMAR apud. OLIVEIRA; SILVA, 2022).

Tendo em vista o isolamento da figura de Mao na direção do partido, as dificuldades de industrialização do país explicada pela herança no atraso das forças produtivas, e o medo de que essa conjuntura levasse a um avanço da burguesia sobre os setores conquistados pelo Estado, Zedong passa a defender que só a classe trabalhadora poderia operar as transformações necessárias. Dessa forma, parte importante das ações da Revolução Cultural foi colocar o proletariado em papel de destaque na direção das diversas instituições educacionais do país, nas quais se avaliava estava concentrada elementos da contrarrevolução no país. Operários, camponeses e soldados passam a ocupar cargos de direção nas diferentes instâncias das escolas e universidades. Essa substituição dos intelectuais, não se deu sem desafios uma vez que agora o proletariado deveria se ocupar de assuntos para os quais não havia sido formado e uma houve uma postura violenta com os intelectuais, podendo ser considerado um desvio esquerdista com resultados no retraso dos avanços, superado apenas a partir dos anos 80 (GOLOMBIEWSKI, 2021).

É reconhecida a modificação os paradigmas do ensino de forma determinante pelo processo da Grande Revolução Proletária Cultural, em paralelo com uma formação política e ideológica que deu base para as transformações subsequentes. Por outro lado, impactou negativamente a organização da educação no país que passou por dificuldades consideráveis no seu decorrer. Tsang (2001) relatam que entre 1966 e 1968, todas as escolas urbanas na China foram fechadas. As escolas secundárias só foram abertas em 1972, uma das grandes justificativas era a liberação dos estudantes para focarem seus esforços na revolução cultural considerada uma medida necessária frente às contradições do processo revolucionário.

Com a morte de Mao em 76, vive-se a chamada quinta onda da educação entre 1977–1980, com a introdução de um vestibular nacional em 1977 (Cui, Zhu, 2012). Esse processo também teria amparado a transição depois da morte dessa direção com a ampliação da

responsabilidade das Universidades na resolução dos problemas econômicos do país. Isso se dá sob controle da ala moderada na direção PCCh. Deng Xaoping, representante desse setor, torna-se presidente em 1979 e exorta uma modernização do socialismo e uma abertura para o Ocidente. Promove um afrouxamento no controle do avanço dos setores privados na educação. A China até esse momento se mantinha com uma posição de neutralidade em relação a guerra fria, o que a libera dos gastos militares respectivos, além de não estar comprometida como a URSS com a garantia da sustentação dos outros países socialistas (BEVILAQUA, 1996).

Uma série de mudanças se dá nas relações de produção, por exemplo com a diminuição dos sistemas de cooperativas para o incentivo de um empreendedorismo de propriedades individuais, mas atrelada a garantias dos níveis de vida, mesmo que não atribuídas ao Estado na mesma proporção anterior. Houve também a busca no desenvolvimento da ciência e tecnologia que pressupunha uma ressignificação da relação com os intelectuais, abalada na Revolução Cultural. Isso favoreceu essas categorias que nos anos seguintes se articulam com os estudantes para cobrar melhores condições das bolsas e salários em um movimento que ficou conhecido como o Novo 4 de maio em 1989 – em menção aos movimentos universitários anti-imperialistas, aos quais se atribuem os impulsos a formação do Partido em 1919 e a própria revolução. O movimento foi duramente reprimido, ainda assim, a China manteve o crescimento científico no centro das conquistas, sendo o final dos anos 80 e 90, justamente, o momento do grande salto que culminou na marcha de desenvolvimento apresentada hoje, principalmente, na expansão do acesso.

A partir do final da década de 1990 as taxas de matrículas no ensino superior aumentaram de 21%, em 2006, para 39%, em 2014, e mais de 45%, em 2018, no país. Hoje, a China possui mais de 2.700 instituições de ensino superior. O país é considerado o maior sistema educacional do mundo com 260 milhões de estudantes, mais de 15 milhões de professores (GOLOMBIEWSKI, 2021). Nos anos 80, esse número era de 200 mil, enquanto os EUA possuíam 1,2 milhão de pesquisadores científicos e a União Soviética 900 mil. De acordo com dados da UNICEF, 99% dos chineses entre 15 e 24 anos são alfabetizados, o que significa que conhecem, pelo menos, 1.500 caracteres chineses. São reconhecidas as desigualdades regionais que faz com que essa porcentagem se expresse de forma diferente entre os ambientes urbanos e rurais e, frente a elas, o governo tem proposto medidas recentes

(LANTAU, 2020).

As reformas educacionais compreenderam também a mudanças no currículo escolar, não se limitando às tradicionais disciplinas de idiomas como o mandarim e o inglês, ou disciplinas de ciências exatas como a matemática, física, química, biologia, ou mesmo atividades práticas abrangentes como a educação física e artes. Segundo Golombiewski (2021), o currículo estudantil é complementado por atividades extras como tecnologia da informação, pesquisa em ciência, serviços comunitários sociais, sociologia, música e, em alguns casos, robótica, tecnologias disruptivas como biotecnologias e tecnologias espaciais.

Ainda segundo esse autor, professor da Universidade de Tsinghua, em Beijing, a China tornou-se o maior exportador mundial de estudantes estrangeiros. Em 2016, o número total de estudantes chineses que estudavam no exterior era de 545.000, e, em 2018, esse número cresceu para 663.000. Além disso, 80% em média dos estudantes intercambistas optam por retornar à China, bem como o país recebe aproximadamente 100 mil estudantes estrangeiros por ano, oriundos de um total de 205 países, tornando-se o maior destino na Ásia para estudar. Também, as instituições de ensino chinesas estão entre as melhores da Ásia, tal como a Universidade de Tsinghua e a Universidade de Beijing ocupantes das posições 23ª e 24ª. O país reserva 4% do PIB em educação

A partir dessa sucessão de eventos, a educação na China avançou em diferentes frentes, entre elas, a educação especial. Como país com mais pessoas com deficiência no mundo, investe em escolas de educação especial, além de prezar pelo pleno acesso, também não nas escolas especializadas. Em janeiro, o Ministério da Educação da China, junto às autoridades relevantes, divulgou um plano de ação para impulsionar o desenvolvimento da educação especial, com o objetivo de atingir uma taxa de matrícula de 97% para menores em idade escolar com deficiência na educação obrigatória até 2025. O ensino oferecido nessas escolas, mostram uma variedade de abordagens, entre elas, o uso da música no processo. Além disso, há uma preocupação na integração dessas pessoas ao mundo trabalho (XINHUA, 2022).

Outro aspecto a ser ressaltado é que com seu desenvolvimento econômico assentado em uma perspectiva de contribuição com o desenvolvimento em outros lugares, reconhecido por outros países, a China tem levado seu modelo de educação e seus ganhos, inclusive, com investimento material em edificações e com a ida de profissionais para outros

continentes, como África, América Latina e Oriente Médio. Em alguns desses lugares, incentivam a ampliação da língua chinesa para ampliar tal intercâmbio (XINXUA. 2022)

Com os citados avanços e retrocesso, a China é hoje o país que mais cresce no mundo - entre 7% e 8% - e isso pode ser atribuído consideravelmente ao seu sistema educacional e o esforço congregado de uma sucessão de governos voltado à melhoria do ensino público de qualidade. Assim, a China tem alcançado patamares distantes para muitos países.

Cabe situar que a revolução cultural na China se estende ao período delimitado entre 1966 e 1976. As mudanças profundas que em 74 anos foram alcançadas na educação, se sobrepuseram às conquistas dos países mais industrializados, cujas bases datam de séculos de desenvolvimento. A cultura milenar chinesa se assentava em códigos feudais e imperiais ligados em grande medida ao confucionismo que só passam a ser questionados no final do século XIX. O salto de qualidade visto durante o século XX e nesse começo de século XXI, pode ser considerado uma verdadeira revolução educacional responsável por parte determinante da revolução cultural na China.

3.2.7 Experiência latino-americana com Cuba Socialista

O processo de ruptura com trabalho alienado e da educação voltada para a formação das classes trabalhadoras para esse fim, será aqui analisado mais detidamente a partir de 1959, ano da vitória da Revolução Cubana. Independente de adotar uma linguagem marxista em seu processo e em seus primeiros anos, já é inegável a inspiração teórica ideológica do marxismo-leninismo na revolução, já reconhecido por Fidel Castro e outras direções do processo (HARNECKER, 2000), que dois anos depois do triunfo, declararam o caráter socialista do mesmo. Porém, apenas reconhecendo a decisiva e indiscutível influência do pensamento de José Martí e demais lutadores do processo de independência na luta pelo poder na maior das Antilhas, é possível perceber que já se encontravam desenvolvidas propostas que se ligam, em outros termos, com a adoção do trabalho criativo e de uma educação para a formação humana em seu aspecto amplo.

Analisando-se primeiramente as mudanças no trabalho em Cuba, em consonância com o que propõe a tese e o método materialista dialético adotado por ela, encontramos um processo intenso desde o primeiro ano, de socialização dos meios de produção concentrados pelo Estado, principalmente, associado com a expropriação ou nacionalização dos monopólios estrangeiros, em especial, os estadunidenses. É esse o processo central que atinge a propriedade privada que estrutura a exploração do trabalho, desde de tempos pré-capitalista, o principal responsável pelas mudanças nas relações de trabalho. Além disso, Cuba desenvolveu uma contribuição original na reflexão sobre o olhar para o trabalho que podemos encontrar, por exemplo, na obra de Ernesto "Che" Guevara *O Socialismo e o Homem em Cuba* (1965), em que o revolucionário argentino reconhece a alienação humana, dentro do capitalismo, ligada diretamente a sua lei do valor, ou, como está sendo abordado na presente tese, como a objetivação do trabalho humano no valor, em consonância com o que elaborou Marx e defendendo assim o reconhecimento dessas relações para guiar a organização popular e nova organização da sociedade. É sobre essa elaboração teórica que Che formula sua defesa do trabalho voluntário como forma de recuperar do trabalho seu papel formador:

> Fazemos todo o possível para dar ao trabalho esta nova categoria de dever social e uni-lo, por um lado, ao desenvolvimento da técnica que dará condições para uma maior liberdade e, por outro lado, ao trabalho voluntário, embasado na concepção marxista de que o homem realmente alcança sua plena condição humana quando produz sem a compulsão da necessidade física de se vender como mercadoria. (GUEVARA, 1965, p. 9).

Sabe-se hoje que esse processo em Cuba continua preservado, inclusive, a tradição do trabalho voluntário, implementados pelas medidas propostas pelo próprio autor como Ministro da Indústria e da Fazenda e em continuidade, em essência, ate os dias de hoje. É nesse sentido que podemos entender a preocupação com a formação humana e as transformações operadas na educação que, em Cuba, por ter desenvolvido uma nova ordem societário, o socialismo, como uma verdadeira Revolução Educacional.

O quadro que se estabelecia no país antes da revolução era de mais de 1.032 milhão de analfabetos em uma população de pouco mais de 7 milhões de pessoas, sendo o primeiro ato da Revolução Educacional em Cuba a Campanha Nacional de Alfabetização, que no ano de 1961 realizou o feito de em um ano erradicar o analfabetismo dando base às

transformações que se seguiriam adiante. (PCAC, 2022).

É importante dizer que em Cuba se operou grandes transformações no âmbito do acesso. 50% das crianças em idade escolar, aproximadamente 800.000, não estava na escola. Havia 17.000 salas de aulas quando eram necessárias 35.000. Já nos primeiros dois anos da Revolução, o número de estudantes subiu para 1.118.942. A ampliação do acesso continua como preocupação durante esses 64 anos de revolução e mesmo no chamado período especial, nenhuma sala foi fechada (RODRIGUEZ, 2012). Cabe destacar que esse processo foi sempre combinado a uma reflexão pedagógica profunda, que muitas vezes não é vista na defesa do acesso como saída para a resolução do problema da educação em nosso país, como já abordado anteriormente.

Sobre o acúmulo pedagógico de Cuba, destaca-se que a influência do pensamento de José Martí (1853-1895) no âmbito educação é determinante. O chamado Apóstolo de Cuba tinha diversas propostas educativas. Estão, entre elas, o aumento do acesso à escola com a defesa da educação no campo, quanto a defesa de uma educação para a formação integral do ser humano, até a ruptura com uma concepção egocêntrica e antropocêntrica do ocidente (CRUZ, 2020). Seguindo a influência dessa base fundamental figuram nomes como o de Enrique José Varona, influenciado pelas ideias martianas e dos demais próceres do processo de Independência. Sob influência do positivismo, Varona (1849-1933), que dá nome a Universidade de Ciência Pedagógicas da Universidade de Havana, foi o defenso da educação científica e da ampla educação para o povo como condição para o rompimento com a dependência estrangeira. Foi quem formulou o primeiro projeto de educação da Independência, o Plano Varona, que trouxe diversos avanços para a educação em Cuba (1985) (CARRASCO; GODÍNEZ; GONZÁLEZ; 2022).

A influência dessas figuras no pensamento pedagógico cubano é citada em diversos textos dos estudiosos do tema na ilha, no que toca a defesa da educação para o desenvolvimento amplo do ser humano, a ampliação do acesso, a formação científica, patriótica e soberana do povo cubano. Foi o mérito de conseguir resgatar e reivindicar para si a profunda tradição de luta do povo cubano, principalmente, as lutas de independência e o pensamento de seus dirigentes um dos elementos centrais da vitória do Movimento 26 de julho (FERNANDES, 2012; HARNECKER, 2000) e do ponto de vista da Revolução Educacional não foi diferente. Segue-se a essas bases, a influência político-social dos

discursos de Fidel na concepção geral da formação em Cuba, como sua *Mensagem Educacional ao Povo de Cuba* (1959) ao lado de obras de outros dirigentes da Revolução, como o próprio Che em seu discurso já citado *O Socialismo e o Homem em Cuba* (RODRIGUEZ, 2011) e o primeiro Ministro da Educação, o revolucionário cofundador do Movimento 26 de Julho, Armando Hart Dávalos (1930-2017), este último, foi o organizador institucional da Campanha de Alfabetização, junto com diversos professores de destaque com o Raúl Ferrer que estavam responsáveis por resolver os graves problemas deixados por anos de herança colonial e neocolonial (CRUZ, 2020).

Apesar de alguns nomes de destaque, saltam aos olhos na bibliografia especializada sobre o processo histórico de desenvolvimento da Educação em Cuba o processo de produção pedagógico coletiva levada a cabo pelos institutos e universidades. Em 1962 em Cuba produziu-se a reforma universitária com a instituição maciça de bolsas de estudos que materializou o direito ao ensino a todos os cidadãos cubanos (CRUZ, 2020).

Além do acesso, um impulso à produção universitária passa a se dar nesse momento para resolver os problemas da sociedade. Mediante a Resolução Ministerial 544/64, Armando Hart Dávalos, independentizou a formação de professores das faculdades de Ciências e Filosofia, criando as universidades pedagógicos Félix Varela da Universidade Central Martha Abreu de Las Villas, Frank País da Universidade de Oriente e Enrique José Varona da Universidade de Havana (UCPEJV, 2023). Essas instituições passam a ser o centro da produção para a reflexão pedagógica em Cuba, ao lado das discussões que se davam dentro do Partido Unido da Revolução Socialista de Cuba, e, posteriormente, do Partido Comunista de Cuba. O desenvolvimento acadêmico também permitiu a ampliação em grande escala da formação de educadores em todo o país, o que trouxe um salto de qualidade para o processo educacional na ilha uma vez que as novas formulações eram divulgadas na formação dos educadores. Em 1972, foi criado o Centro de Desenvolvimento Educativo que passa a dirigir o processo de mudança para a educação geral e, em 1976, essa direção passa ao Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), que posteriormente são divididos em dois Ministérios da Educação em Cuba, um voltado para a educação superior e outro para a educação geral (CRUZ, 2020).

A produção dentro das universidades conduziu o direcionamento da educação ao Princípio Educativo do Trabalho, com influência concepção pedagógica de Marx. Assim,

desenvolveu a tríade ensino, trabalho e pesquisa em todos os níveis de ensino: pré-escolar, técnico e profissional, especial, assim como na formação de professores e nos últimos anos da formação básica, que é direcionada à vocação profissional do estudante. Essa e outras concepções são aprofundadas no primeiro congresso do Partido Comunista de Cuba, 1975 que dita a Tese de Política Educacional, com sua correspondente resolução que oficializa a pedagogia marxista-leninista, sem abandonar a influência martiana e outras formulações autóctones, deixando assim explicitados os fins e objetivos da educação. (CRUZ, 2020).

Posteriormente ao Congresso e à aprovação das resoluções no âmbito da educação, suas aplicações foram debatidas e implementadas pelo Primeiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, com destaque ao papel que passa a ocupar o ICCP na condução das Ciências da Educação. No período de início dessa política até 1990 é considerado de aprofundamento da pedagogia socialista e do princípio de aperfeiçoamento contínuo, acompanhado por um processo mais amplo de aprovação de uma nova Constituição na qual se precisava qual era o ser humano que se pretendia formar (CRUZ, 2020). Durante o processo de formulação do pensamento pedagógico, pode se sentir o nível de influência das escolas soviéticas e do leste europeu, com destaque, para a Alemanha Oriental, cujos educadores participaram diretamente no processo de formação de professores no país. (RODRIGUEZ, 2011)

A partir de 1987, passa a se diagnosticar os problemas do período anterior e caminhava-se para a sua resolução nos marcos do Segundo Processo de Aperfeiçoamento que vai até 1988 (PCAC, 2022), porém, a conjuntura internacional, em especial, o fim da União Soviética, conduz, a partir de 1991, um processo que vai até meados de 2000, de fortalecimento do trabalho ideológico do ensino em meios das dificuldades do chamado período e a necessidade da revolução de se manter. Cabe destacar que nenhuma instituição de ensino foi fechado, mesmo na difícil situação econômica.

O último processo do aperfeiçoamento contínuo foi realizado de 2014-2015. Nesse meio tempo, em 1999, a defesa da chamada Batalha da Ideias, defendida por Fidel, conduziu ao desenvolvimento de novas tecnologias, métodos educativos, novas formas de ensinar e organizar as escolas (PCAC, 2022). Aqui, ressalta-se a educação como ponto de atenção, conduzida com profundas reflexões. Ao mesmo tempo, é de se destacar como ela se volta para resolver os problemas gerais da sociedade, com destaque, na defesa da Revolução

como conquista histórica da sociedade cubana.

Ao lado do princípio educativo do trabalho, outros dois saltam aos olhos como pilares da formação em Cuba: a formação a partir da comunidade e o internacionalismo. No que toca à comunidade, além dos componentes obrigatórios de ensino, há também Programas Complementares, Projetos sociais e técnicos Círculos de interesse e outras atividades socioeducativas, pautadas pela vivência comunitária. Além disso, o currículo de cada instituição é constituído a partir da realidade local, bem como o projeto educativo que concretiza o currículo (PCAC, 2022). Outro exemplo dessa nuance, é o programa *Educa tu hijo*, que desde 1983, promove a formação de 0-5 pelos responsáveis, com amplo suporte, em contextos em que a educação escolarizada estaria prejudicada. Dessa forma, agrega a família e a comunidade na formação da criança, com uma abordagem multissetorial, com a assistência de diversos profissionais da Educação, Saúde, Esportes, grupos comunitários e sociais (BID, 2023).

Impulsionado pelo princípio do Internacionalismo, fundamental para a constituição da pessoa e base do sentimento humanista do socialismo, Cuba tem em sua proposta de educação, as brigadas de formação e de atendimento a estrangeiros formados na ilha, além daquelas realizadas em sue próprio território com seus próprios fundos, como a Escola Latino-Americana de Medicina (ELAM) que forma jovens de baixa renda de diversos países, em especial, dos países pobres e emergentes, para que esses jovens retornem e contribuam com o atendimento de Saúde em suas nações. Outra iniciativa de destaque é o programa *"Sí, yo puedo"* que já alfabetizou milhões de pessoas em diversos países (PCAC, 2022), tornando-se referência mundial nessa modalidade.

Explicitado aqui apenas alguns elementos determinantes da Revolução Educacional em Cuba, que não pode ser entendida apartada das mudanças operadas na base material da sociedade, em especial, no aspecto econômico, Cuba chega a presente ano como território livre do analfabetismo. O próprio Banco Mundial, reconhece que Cuba tem a melhor educação da América Latina e que suas crianças recebem uma formação que apenas crianças de classe média alta recebem em outros países (UFJF, 2023). Cuba apresenta a maior quantidade de professores per capita do mundo e investe 12,5% do seu PIB, 0,9% acima do que estipula a UNESCO, em educação. Sendo esses, apenas alguns dos muitos avanços da educação de Cuba, suas conquistas são inegáveis (GONZÁLEZ; VELÁZQUEZ, 2009).

3.3 Crítica à educação para o Trabalho Alienado

3.3.1 A contribuição de Antonio Gramsci

Na escola preconizada por Gramsci, as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização. A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de substituir a visão de mundo mítica, folclórica ou de senso comum. Defendia a concepção de "uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa". Ao contrário das teorias pedagógicas que defendiam (ou defendem) a construção do aprendizado pelos estudantes, em uma perspectiva que desloca a importância do educador para coadjuvante, Gramsci acreditava que, pelo menos nos primeiros anos de estudo, o professor, por ser a pessoa que mais domina os conteúdos em sala de aula, deveria ter papel dirigente, e ir reduzindo sua influência apenas nos últimos anos de formação**(GRAMSCI, 1999).**

O italiano Antonio Gramsci foi um crítico da educação limitada a ser ora formadora de uma elite dirigente e especialistas, ora para formar os operários explorados. Para ele, deve-se reunir o trabalho manual e o intelectual, tal qual conceituou Marx, a escola deve ser única em seu propósito de estimular a criatividade e a crítica, portanto, levando à autonomia do sujeito uma vez que todos os homens são intelectuais, pela própria capacidade teleológica da humanidade, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. **(GRAMSCI, 1999).**

A teoria da escola única representa a principal contribuição de Gramsci para na área da educação. Voltada aos níveis básicos de ensino, nela se condensa as contribuições de Marx para o pensamento do autor sobre o tema, como a defesa da formação omnilateral, e do princípio educativo trabalho, recuperando a visão marxiana do trabalho como ação humana complexa, com a qual transforma a natureza para atender suas necessidades, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo que deve ser incorporado ao processo educativo. A essas concepções centrais, acrescenta outras contribuições nas quais a influência marxiana é igualmente explícita, como o resgate do conceito de práxis para a

educação, como forma de conhecer e transformar mundo, a qual ele utiliza os conceitos de saber e fazer. Para ele deve-se unir o saber – capacidade de reconhecer e conhecer o mundo através dos conhecimentos científicos – e o fazer – capacidade de operar no mundo, dominando o processo de produção da existência, com seus respectivos métodos tecnológicos desenvolvidos, já com um amadurecimento da autodisciplina e racionalização, no processo educativo, sendo essa uma das explicações do uso do termo escola única, unindo prática e teoria, trabalho manual e intelectual, além de ser única como uma escola para todos. Para além da explicação conceitual, o termo teve como inspiração direta as escolas únicas do trabalho da União Soviética. (GRAMSCI, 1991).

Para além de sua contribuição para uma proposta de uma escola socialista, o autor escreveu defendeu que a emancipação das massas através da educação e da cultura como condição para a conquista dessa nova sociedade pelos trabalhadores que deve ser precedida poruma mudança de mentalidade, por uma elevação cultural das massas no sentido de livrá-las deuma visão de mundo que interiorize a ideologia das classes dominantes, particularmente em destacar o papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação da sociedade burguesa de sua época. Em seus *Cadernos do Cárcere* (1999, p. 1338) ele destacou o papel da escola, igreja, universidades, sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação, entre outras instituições, condensadasno que ele conceituou de sociedade civil, e que representam papel de destaque para a construção dessa necessária consciência crítica. Através da relação com essas instituições os trabalhadores podem formar o senso crítico, a fim de alcançar uma nova hegemonia da classe trabalhadora dentro da sociedade, na medida em que romperem com o pensamento homogêneo limitado pelos valores elaborados pela concepção de mundo das classes dominantes. Alcançar esse estágio é um dos motivos da formação de um consenso ativo dos trabalhadores, que entrará em contradição com o então consenso passivo, em que residem as bases de sustentação do sistema vigente.

O conceito de hegemonia, transversal, na obra de Gramsci, explica também sua visão do papel que a educação ocupa tanto para que a burguesia possa ter a hegemonia, quanto para que a classe trabalhadora construa uma nova hegemonia. A hegemonia para ele é um tipo de direção consensual sobre os que aceitam ou consentem, e inclui uma dimensão coercitiva sobre os que se recusam, ou seja, os que extrapolam os meios de oposição considerados legítimos pelo grupo hegemônico. Em Gramsci, a hegemonia oscila assim entre

dois sentidos: direção consensual ou exercício legitimado da força por meio do consenso. Assim, ela se efetiva quando classe dominante dispõe de mecanismos com eficácia que garantem a dominação dos grupos que controla. Entretanto, a hegemonia não se resume a uma dominação ideológica ou mesmo política, mas se refere à relação orgânica que um grupo político mantém com uma classe fundamental (o que, em linguagem gramsciniana, significa uma classe que exerce uma função decisiva no mundo da produção material). A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. (GRAMSCI, 1991, *passim*). É em relação a esse conceito que Gramsci formula seu conceito de crise orgânica como os momentos em que a classe dominante sofre uma crise de hegemonia por eventos que abalem essa relação orgânica com as classes a ele submetidas, também podendo ser entendida como crise de autoridade que se desdobra em um descrédito das instituições burguesas assim, ela se produz:

> (…)seja porque a classe dirigente fracassou em alguma grande empresa política para a qual tenha solicitado ou imposto pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque vastas massas (especialmente o campesinato e os intelectuais pequeno-burgueses) tenham passado bruscamente da passividade política a uma certa atividade, e levantam reivindicações que em seu conjunto não orgânico constituem uma revolução. Fala-se de 'crise de autoridade', e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (GRAMSCI, 1991, pxx).

Nesse sentido, se diferencia da concepção de Crise Orgânica do Capital formulada por Aluisio Bevilaqua (2017) que fundamenta a análise central da presente tese, como resultado do aumento da composição orgânica levada ao paroxismo no aperfeiçoamento das forças produtivas do capital nas três fases da revolução industrial, condicionadas pelos conflitos da burguesia com o proletariado (interclasses lei da luta de classes) e entre a própria burguesia (intraclasse – lei da produtividade crescente) que abalam fatalmente o valor, base sob qual se ergue o sistema capitalista de produção, abalando todas as demais relações sociais, com destaque, à ciência e à educação. Constituída assim como a "crise das crises do sistema" ou crise terminal do sistema capitalista e mesmo que essa crise tenda a abalar de forma determinante as instituições de autoridade da burguesia, e assim, sua hegemonia, tendo assim pontos de contatos nas duas concepções, a significação neste autor se distancia da gramsciniana uma vez que trata de uma crise de aspecto particular e singular dentro da história do modo de produção capitalista e reconhece como elemento fundamental da crise a produção material e as contradições geradas no desenvolvimento histórico na relação

econômica que justifica a produção capitalista, a mais-valia, enquanto o conceito na obra do autor sardo pode ser aplicado às diferentes crises que já abalaram o sistema capitalista, em um aspecto mais geral, com a análise da estrutura que dá origem à crise, subordinada a análise de seus efeitos na superestrutura.

3.3.2 A contribuição crítica de Mèszáros

O autor considera que o modo dominante de produção social, o modo capitalista, é o mais desigual de 'toda história' anterior a ele, ao mesmo tempo em que propaga, como um dos seus ardis, o canto da sereia da igualdade de todos perante a lei, o que o diferencia dos modos de produção das sociedades anteriores do capitalismo, em que prevalecia a crueza sem disfarces dos modos de produção pré-capitalistas.

Para este autor, as relações humanas devem ser o ponto do qual a sociedade deve se organizar, ao contrário conduzir toda uma sociedade a fim de sustentar um modo de produção que se baseie em apropriação privada da produção social, utilizando-se de valores da 'individualidade, da competição entre trabalhadores e do lucro (Ibidem). A presente tese recorre às contribuições do autor sobre a inter-relação entre o Capital, o Trabalho e a Educação, considerando esta última, dentro da ordem social capitalista – quando predominantemente formal, uma ferramenta legitimadora, reprodutora e perpetuadora do sistema de classes sociais, como exemplificou em *A Educação Para Além do Capital* apresentado em 2004 durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre (PR). Esta obra corrobora com a crítica ao trabalho alienado como limitante à totalidade do conceito Trabalho, ao desconsiderar o trabalho criativo, que o autor considera como 'capacidades emancipatórias e criativas do trabalho', imprescindíveis à emancipação humana 'que deve ser o objetivo central da luta contra a alienação e a intolerância da sociedade mercantil' (Ibidem,2006).

Um dos pontos relevantes dessa obra para o presente trabalho reside justamente na assertiva de que a Educação está, em sua essência, vinculada ao trabalho, assim, um sistema de classes que pressupõe a fissura entre o trabalho e o capital necessita para seu êxito de uma

massa de trabalhadores[força de trabalho] sem o acesso a esses meios [de produção] leva a Educação a socializar aos valores que permitam a reprodução do sistema excludente, como escrito anteriormente. Para ele, a "Reformulação da educação é inconcebível sem a transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança" (Ibidem, passim).

Marx também enfatizou o facto de que – se estivermos à procura do ponto Arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis – encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente desvelada alienação do trabalho: um processo de autoalienação escravizante.

Dessa forma é na História do Homem e sua relação com o Trabalho precisamente que se encontra a possibilidade de transpor a alienação do próprio trabalho no capitalismo e investigar as condições de vida e a maneira **de ser deste Homem**, transpondo os subterfúgios interiorizados pelo sistema como empecilho a desvelar as causas dessa opressão, seja pela "condição humana" seja pela "natureza humana imutável", como diz o autor, que defende "um novo metabolismo reprodutivo social dos produtores livremente associados". Apesar da reconhecida contribuição do autor à crítica da Educação para o trabalho alienado, ele não vai além da mesma, marcadamente por não conceber a categoria trabalho criativo para a totalidade do conceito Trabalho, o que é compreensível uma vez que sua tese principal não contempla a revolução social.

3.3.3 A contribuição crítica de Gaudencio Frigotto

É possível ver um paralelo direto entre a concepção de Frigotto da Crise do trabalho assalariado com a concepção da presente tese de Crise do Trabalho Alienado.

Frigotto enxerga a tese do capital humano como mercantilização da educação, considera o sistema educacional e a administração escolar como sistema de negócios, a empresa da educação, que é incapaz de resolver os problemas da mesma e, pelo contrário, agrava a crise da educação por tornar mais grave a crise do trabalho assalariado. Bevilaqua, ao

centrar sua análise na relação de valor, considera que inclusive implica a financeirização da mesma, ao considerá-la como um investimento passível de dar maiores retornos, ou seja, a Tese do Capital Humano concebe os estudantes como ativos financeiros no qual se pode investir. Frigotto identifica a expansão do tempo livre e a emergência do trabalho livre, que crescem no seio da classe trabalhadora como desemprego e miséria, porém considera a impossibilidade de transformá-los em educação. Bevilaqua, ao concordar com esta concepção, identifica como a continuidade desta tendência conduz a uma transformação no interior da classe trabalhadora, em especial a cisão do exército industrial de reserva que passa a ser produtor de mais-valia e a sustentar cada vez mais o lucro mediante o trabalho informal e as trocas desiguais, justamente por ser obrigado a transformar todo seu tempo livre (de desemprego) e trabalho criativo (a inventividade do "se vira nos 30" fantasiada de "empreendedorismo") em tempo necessário e trabalho alienado, cuja mais-valia é transferida mediante relações de mercado informais sustentadas sobre as estruturas virtuais do mercado financeiro globalizado; exemplo disto é o que se convencionou chamar no senso comum e inclusive em âmbitos da intelectualidade como "uberização" do trabalho; ou, na concepção da presente tese, a apropriação do acúmulo histórico e cultural do *Knowledge Social Geral* para submissão ao *General Intellect* restrito à propriedade privada e constrangido à produção de mais-valia, portanto, dominado pela burguesia e seu paradigma caduco de valor, já o *knowledge social geral* é acessível a todos, a pessoa nem precisa ir à escola, se vira, se apropria do senso comum, da cultura popular, dos saberes, etc e por isso tem uma sensação de liberdade.

Frigotto resgata a proposta pedagógica de Marx e Engels defendida na presente tese, que tem no papel ontológico e formativo do trabalho seu eixo central, em torno do qual, deve se desenvolver o processo educativo. No mesmo sentido, aporta a sua contribuição ao apresentar a "subsunção da educação ao processo produtivo e de dominação política e ideológica capitalista, em relação à teoria do capital humano e de sua transfiguração em capital intelectual" (BEVILAQUA, 2015, p. 358).

Em *Educação e a Crise do Capitalismo Real,* Frigotto (2010) marca sua posição no campo marxista ao entender as transformações nos paradigmas educacionais como produto das necessidades do desenvolvimento contraditório do capitalismo real que enfrenta a mais profunda crise de sua história e que leva a uma crise de paradigmas da burguesia com

implicações nas teorias da educação. A explicação do autor é que as crises são resultados da falência das políticas econômicas aplicadas pelo sistema para fugir às crises anteriores, sendo a crise atual, uma crise do keynesianismo que se assenta, por sua vez, na superprodução e a tendência histórica à queda na taxa de lucros e que motivou a ofensiva neoliberal, uma reação que desestruturou as instituições criadas pelas políticas keynesianas, alterando a correlação de forças e remodelando as relações de trabalho.

Estas mudanças nas relações sociais contribuíram para o trabalho de diversos teóricos como Schultz(1973), Schaff (1992), Offe (1984) e Kurz (2004) e que, embora divirjam politicamente, em comum, buscaram descrevê-las sem a centralidade da categoria trabalho

> […]os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, defesa da educação geral, formação polivalente e 'valorização do trabalhador' – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (idem, p. 158).

Essa negação tenta esconder em seu conteúdo a mudança no padrão de organização do trabalho do taylorismo ao toyotismo ("acumulação flexível") na passagem do keynesianismo ao neoliberalismo e seu reflexo nas formulações que buscam alinhar à educação ao seu papel social de reprodução justamente propugnando conceitos como a formação flexível e polivalente dos estudantes. Além disso, a tese de Schultz do Capital Humano apresentada nas obras *O Valor Econômico da Educação* (1963) e *O Capital Humano – Investimentos em Educação e Pesquisa* (1971), é analisada por Frigotto mais detidamente em seu livro *A Produtividade da Escola Improdutiva* (1988) onde o autor a considera como uma continuidade das teses reprodutivistas e mesmo que se integre com os interesses econômicos pelo trabalho retira desta categoria econômica, sua centralidade, da mesma forma que apresenta os resultados a serem alcançados pela educação como de interesse geral escondendo, assim, os interesses antagônicos de classes em disputa nesse setor.

O autor ponta que essa tese parte da leitura dos clássicos da economia burguesa e seus desdobramentos da escola neoclássica marginalista que afirma os bens têm valor na medida em que escasseiam, tornando sua substância marginal o objeto dessa valorização (BEVILAQUA, 2015, *passim*), o que pode ser visto na análise feita pelo autor do fundamento econômico da teoria:

> A renda é tida como função de produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base deste raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é

> um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não frequentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais (critério *ceteris paribus)* e que se educaram. Daí decorrem também as teses relacionadas com a mobilidade social (Idem, p. 44).

Esse modelo, frente a incapacidade de solucionar as contradições criadas pelo próprio capitalismo e a partir dos anos 90, passa por uma transfiguração que esvazia ainda mais o papel do trabalho e ganha uma aparência ainda mais "social". Sob lemas como revolução informacional, sociedade do conhecimento, sociedade pós-industrial, as instituições mundiais que elaboram políticas públicas que promovem os interesses dos grandes grupos financeiros, como o FMI, o BID e o BIRD, difundem ideias como o fim da luta de classes, o que não é nenhuma surpresa, posto que educação é um campo de disputa hegemônica.

Frigotto rebate a crítica às teses reprodutivistas que negligenciam o papel da escola como reprodutora do capital, como a tese da Escola Improdutiva. Nesse sentido, o educador se afasta dessa última não só ao afirmar essa reprodução, mas ao situar a educação como um dos elementos da produção, criticando, por exemplo, a concepção althuseriana de que a educação só atua no âmbito ideológico dentro do capitalismo. Ao mesmo tempo, critica a concepção reprodutivista, em seus diversos aspectos, mas com destaque ao reconhecimento dos interesses contraditórios dentro da educação em razão da luta de classes que nela se expressa e a atuação de elementos que combatem a lógica hegemônica e seus desdobramentos. Por fim, afirma que uma escola marcada pelos interesses do capital que se preocupa com a formação de um cidadão mínimo (FRIGOTTO, 2001) que, entre outras coisas, não dá da acesso aos saberes científicos é improdutiva para as classes populares e produtiva para a reprodução das relações sociais vigentes (idem).

Sobre o processo histórico da educação no Brasil, o autor afirma que foi organizada de formas distintas de acordo com o momento do desenvolvimento do capitalismo no país. No primeiro momento apreciado, a educação tinha caráter instrumentalista, subordinada às necessidades de formação de mão de obra produção, por isso, o grande número de escolas técnicas industriais e agrícolas nos anos 1940. Quando publicou seu texto há 10 anos, logo, num momento de expansão da rede de educação instrumental, Frigotto considerava esta ainda como a perspectiva educacional dominante no país. Contudo, já naquele momento ele apontava como esta se encontrava ameaçada pelo economicismo.

Essa disputa entre os modelos educacionais no Brasil levou a uma mudança brusca que comprometeu uma expansão da educação formal que visava combater as desigualdades regionais. No centro da disputa está a reafirmação da ideia do mercado como regulador de todas as relações sociais. É por isso que autor considera que a crise de 1970 foi justamente causada pelo mecanismo para "a solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos" (FRIGOTTO, 2010, p. 66 *apud* Bevilaqua, 2015, p. 361).

Ao compreender a educação na sua relação com o estágio de desenvolvimento do capitalismo, cabe resgatar a compreensão sobre como incide a Lei Geral da Acumulação Capitalista, enunciada por Marx em *O Capital*, que postula que quanto mais riqueza o capitalismo acumula em um polo da sociedade mais miséria e tortura do trabalho ele acumula no outro, se afirma neste momento dando origem ao terrível quadro de pobreza atual e nesse, agravado pela crise, Frigotto demonstra que a teoria do capital humano convoca ao investimento em formação como forma de superação da desigualdade entre os países e as classes, quando na verdade o oposto ocorre, já que:

> a competição intercapitalista impele a uma incorporação crescente do progresso técnico ao processo de produção, cindindo de forma cada vez mais radical o processo de trabalho; se delineia, de forma cada vez mais acentuada, a divisão internacional da força de trabalho e a formação do corpo coletivo de trabalho; o processo de automação, em suma, não só tende a rotinizar, simplificar e desqualificar o trabalho, mas também, sob as relações capitalistas, tende ao subemprego e o desemprego e exasperar a extração de mais-valia (FRIGOTTO, 2010, p. 218-219 *apud* Bevilaqua, 2015, p. 370).

Em **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas** (2014) o autor retoma sua crítica ao caráter reducionista do capital humano para a educação e formação humanas:

> "(…) O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana. (FRIGOTTO, 2014)".

Como proposta de superação desse cenário, destaca a importância de um enfrentamento no âmbito societário e educativo. Reconhece a tese da crise do trabalho assalariado uma vez que o neoliberalismo destrói as bases que garantiam o trabalho como direito e alarga o tempo livre na forma de miséria para os trabalhadores.

3.3.4 A Contribuição de Aluisio Bevilaqua

Em seu livro *A Crise do Capital em Marx e suas Implicações nos Paradigmas da Educação* (2011), o pesquisador investiga a relação entre crise, paradigma e pedagogia no Brasil. Aponta o reconhecimento da crise de paradigmas na educação feita tanto por Gadotti (2010) e Frigotto (1989), esse último, aprofundando a relação entre essa crise com a crise do capitalismo, e proposição da nova pedagogia por Saviani (2008), a histórico-crítica defendida também por Frigotto, e a pedagogia da unidade de Gadotti, sendo essas as três principais referências para se abordar o tema. O autor apresenta sua crítica principal a tais proposições a partir das afirmações de Thomas Kuhn (1977) em sua análise da estrutura das revoluções científicas quando defende que um paradigma teórico de caráter universal e social de uma sociedade ou comunidade de especialistas não pode ser alterado sem uma revolução científica e a teoria de Marx (2001) de que as mudanças no pensamento resultam da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção no momento em que estas atravancando o desenvolvimento, com tendência a serem substituídas pela via da revolução social, por novas relações. Essa transformação, por sua vez, tende a transformar superestrutura da sociedade em processo progressivo.

Em *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política* (2009), Marx explica que o "trabalho objetivado se apresenta ao trabalho vivo no processo de trabalho, como poder que o domina e no qual consiste o capital" (MARX, 2009) e que assim, o cérebro social, é apropriado pelo capital e ao fazer a máquina operar como um autômato, não se apresenta como ciência, mas máquina, propriedade do capital.

A partir dessa reflexão, o autor aborda os conceitos de crise, paradigma e pedagogia como determinações teóricas desdobramentos da categoria trabalho subsumida a categoria

capital nas categorias complexas produção, ciência e educação como, que ao longo do desenvolvimento histórico do processo produtivo capitalista, particularmente, com o avanço da grande indústria, exigindo a subjetivação ou objetivação, abstrata em teorias e métodos, ganham uma existência mais concreta de conexão entre si, subordinadas e ao mesmo tempo, se desprendendo em uma relativa autonomia do capital, podendo inclusive, assumir o papel de negação a esse.

O fracionamento da categoria trabalho e a necessidade de recomposição dessa categoria, não só como método para elevar a produção social, mas como caminho para a formação omnilateral do ser humano, apoiado em Owen, que Marx aponta o chamado sistema fabril como o gérmen da educação do futuro:

> "Do sistema fabril, que podemos acompanhar em detalhes lendo a Robert Owen, brota a semente da educação do futuro, na qual se combinarão para todas as crianças, a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como método para intensificar a produção social senão também como o único método que permite produzir homens plenamente desenvolvidos" (Marx, 1984, p.589)

É nesse escopo de relações que está melhor colocada as transformações do trabalho como conceito que pertence a história do capital uma vez que a propriedade pelo trabalho, é o pressuposto para sua existência, não podendo ser abolido como relação intrínseca àquele. Para entender a emergência do paradigma do tempo livre é preciso ter como suposto e pressuposto o trabalho e não sua abolição, até porque, na literatura marxiana se reconhece o seu papel ontológico e fundamental da existência humana. Para além disso, o tempo livre se liga já nas análises apresentadas por Marx nos *Grundrisse* e já apreciadas nesta pesquisa, justamente com o aumento do protagonismo da ciência e educação, ou, do general intellect cuja produção das teorias e procedimentos que não podem ser mensurados pelo paradigma do tempo socialmente necessário que reduz sua existência abstrata a medida que o seu substrato material com a diminuição do tempo necessário de produção das mercadorias. O mesmo acontece com tempo livre que aumenta na sociedade, passando a emergir como novo paradigma para determinar o valor das mercadorias. Essa transformação na lei do valor na sociedade passa representar uma negação ao sistema capitalista que se ergue sobre o trabalho excedente não pago aos trabalhadores, hoje coexiste com o paradigma dominante em crise, como é próprio dos processo de ruptura histórica. Nesse sentido, o autor propõe a constituição

do Núcleo de Estratégico da Nova Pedagogia do Tempo Livre na Formação, que nas palavras do autor, “possibilidade de uma mudança na teoria e na prática do sujeito cognoscente para conduzir uma revolução educacional, científica e social que conduza a contradição a negação da negação ao capital e seu sistema” (BEVILAQUA, 2015).

4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A unidade dialética da Educação e da Avaliação é anterior ao atual modo de produção capitalista. Ainda na Grécia (384AC-322AC), Aristóteles já discorria sobre a existência do *Zoon Politikon*[14], pressupondo que este *bicho político* ao nascer em sociedade já era educado e avaliado pelas gerações anteriores de sua espécie, de forma que o processo da avaliação e da autoavaliação é inerente ao desenvolvimento dos homens e da sociedade, levando-os a construir e superar paradigmas estabelecidos. Todavia, um dos objetivos da tese é a defesa que desde a supremacia do capitalismo no mundo, também a educação e a avaliação aplicada a ela, passa a refletir os interesses e objetivos desse sistema econômico, o que torna relevante, para a presente pesquisa, ao estabelecer um olhar crítico à educação para o trabalho alienado, analisar as principais teorias da avaliação originadas nos centros capitalistas, Europa e Estados Unidos, que passaram a influenciar, com mais ou menos intensidade, estes processos no Brasil. Neste sentido, recorre-se à contribuição de Heraldo Marelim Vianna, que revela como a pesquisa e a avaliação no Ocidente tornaram cada vez mais relevantes, a partir do século XX, para a tomada de decisões na área educacional e científica, com a introdução de elementos da psicologia, psicometria, sociologia, antropologia, economia. Em 1957, o Ocidente e muito particularmente os Estados Unidos da América foram impactados pelos indiscutíveis avanços educacionais e científicos alcançados pela União Soviética, com o feito de enviar ao espaço o primeiro satélite artificial Vianna explica o impacto desse feito:

> "A avaliação, após o trauma provocado pela constatação da deficiência tecnológica associada à carência educacional, no mundo ocidental, especialmente, nos Estados Unidos, com o lançamento do Sputnik, no dia 4 de outubro de 1957, tornou-se impositiva. Há todo um esforço no sentido de recuperar o tempo educacional que fora perdido, sendo criados novos currículos, e a avaliação passou a ter um papel de relevância no desenvolvimento de novas estratégias de ensino." (Vianna, s/d, p. 7).

Não por acaso, o autor aponta que nos anos 1960 surgiram alguns dos principais teóricos da escola norte-americana da avaliação. Em seu livro *Avaliação Educacional – Teoria, Planejamento, Modelos* (2000), Vianna aborda destaca, nesse sentido, o pioneirismo de Ralph Tyler, que passou ao utilizar na Educação, o que antes era relegado às ciências

14

exatas: “testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares (VIANNA, 2000)”, levando ao entendimento que:

> “Com a crise no início do século, a necessidade de formação de mão de obra, a expansão do próprio capitalismo, a condição dos Estados Unidos se tornar uma nação imperialista, exige-se uma educação para as massas trabalhadoras, ocorrendo o aumento da incorporação do ensino público. Com este processo, o ensino privado precisa demonstrar eficiência e passa a mensurar sua produtividade, instalando-se no campo educacional estadunidense a teoria do custo-benefício, do padrão de qualidade e da capacidade de produção dos alunos, como se depreende das formulações de Ralph Tyler. […] seu estudo não se propõe a avaliar o conteúdo pedagógico das instituições escolares, públicas ou privadas, nem avaliar as teorias da educação existentes, mas implementar um currículo em que se possa mensurar a eficácia em relação aos objetivos a que se propõe, propiciando retorno aos investimentos aplicados ao setor, ou seja, uma análise do custo-benefício. (deJESUS, 2015. p.x *apud* VIANNA, 2000)

Os objetivos econômicos políticos, ideológicos muito além do campo pedagógico, contidos na *avaliação por objetivos* de Tyler podem ser demonstrados em sua atuação como consultor do governo dos Estados Unidos, durante os governos de Truman, em que contribuiu para a reforma do currículo; de Eisenhower, quando esteve na presidência da Conferência do Presidente sobre Crianças e Jovens; de Lyndon B. Johnson em que se dedicou a forjar as contas educacionais, como a Lei de Educação Elementar e Secundária. Tyler (JOURNAL MURAL, 2022) foi o responsável pela projeção ‘das medidas de avaliação para a Avaliação Nacional do Progresso da Educação, que são testes de referência de critérios obrigatórios pelo governo federal, usados para avaliar o desempenho nacional em várias disciplinas e domínios de habilidade

Segundo Vianna (1997.p.52) as críticas à avaliação por objetivos de Tyler giram, principalmente, em torno dos limites desse modelo em relação ao saber, à reformulação do currículo; e em relação a limitar o processo criativo aos tais “objetivos” esperados por essa avaliação. Segundo ele:

> O modelo de avaliação por objetivos, mesmo na apreciação de seus opositores, é racional, e suas críticas se concentram não exatamente na tecnologia da avaliação, mas no posicionamento de Tyler e seus seguidores em relação à natureza do conhecimento e nas formas de sua aquisição. […] o confronto estaria na limitação do modelo para a reformulação das experiências curriculares e, especialmente,

> quanto aos objetivos que seriam colocados […] de uma forma por demais trivial. Alguns teóricos opositores, por outro lado, […] preocupados com problemas ligados à arte e ao seu processo de criação, envolvendo a complexa questão da criatividade, colocaram em dúvida a possibilidade de aplicar a avaliação por objetivos a todo e qualquer tipo de conhecimento, via a especificação dos resultados esperados, tendo em vista a imprevisibilidade da criação artística. (Vianna.1997, p. 52).

Um dos críticos do modelo da avaliação de Tyler é L J Cronbach[15], para quem a mensuração da Educação contida na avaliação de objetivos apresentar-se, por um lado, como limitante do processo pedagógico e, por outro como veredito ao que pode ser alcançado no final desse processo, o que em embota a avaliação de contribuir para o melhoramento do currículo, e não apenas avaliar que se o objetivo foi ou não alcançado (Vianna, 1997.p47). Cronbach destacou-se por aplicar a avaliação às Ciências Sociais, a avaliação deve ir além do que propôs Tyler, pois segundo Vianna (idem), Cronbach:

> […] soube imediatamente compreender o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem e, a esse respeito, demonstra claramente que essa situação não pode ser constatada em um único escore compósito, agregando diferentes elementos. Assim, uma avaliação consequente exige uma descrição dos currículos ou programas educacionais que possam ser identificados os elementos que devem sofrer a intervenção dos especialistas, no processo de aprimoramento das atividades educacionais. Assim, uma avaliação consequente exige uma descrição dos currículos ou programas educacionais que possam ser identificados os elementos que devem sofrer a intervenção dos especialistas, no processo de aprimoramento das atividades educacionais (idem).

A avaliação, segundo Cronbach, pressupõe várias ações levadas a cabo a partir do conhecimento de informações colhidas, que levam os avaliadores a tomarem decisões a partir destas. (VIANNA 1997, p. 62). Aqui, traça-se uma diferenciação entre Tyler e Cronbach, pois a medida que este, segundo Vianna (1997.p.70), apesar de considerar a importância da mensuração no contexto da avaliação da Educação ressalva que esta não deve estar limitada à pontuação por si só ou apenas considerar comparar as posições alcançadas no rankings:

> […] O importante, no caso, é que saibamos usar esses escores para uma descrição bastante ampla dos resultados obtidos; por outro lado, é preciso, igualmente, que esses escores sejam indicativos das mudanças ocorridas e possibilitem identificar

[15] "Lee Joseph Cronbach (1916-2001) foi um psicólogo americano que fez inúmeras contribuições no campo da psicometria e da educação, incluindo **o índice alfa de Cronbach** (amplamente utilizado hoje para o propósito de determinar a confiabilidade de uma avaliação quantitativa de ferramenta). Como professor, lecionou em muitas universidades de seu país; particularmente em Chicago, Illinois e Stanford (onde passou grande parte de sua vida acadêmica). Em reconhecimento à sua contribuição considerável, Lee Cronbach foi nomeado presidente da American Psychological Association (APA) em 1957 e de uma de suas divisões (avaliação e medição), bem como da própria American Psychological Association". (*Disponível em: https://psicologiadiz.com/biografia/leia-joseph-cronbach-biografia-deste-psicologo/. Acesso em 29/11/2022*).

> pontos críticos do currículo, do curso, do programa que precisam ser alterados ou submetidos a uma rígida revisão. (idem).

Ainda no início de seu artigo *Course Improvement Through Evaluation*[16](1963), Cronbach ele questiona o papel desempenhado pela avaliação no debate sobre a qualidade da Educação nos Estados Unidos à época e a subsequente tentativa de alcançar essa melhoria com a criação de projetos para reformular os currículos na educação secundária e também critica a ode aos testes como meio e fim para isso. Segundo o autor:

> Em conferências de diretores de cursos de programas de aprimoramento de conteúdo, patrocinados pela National Science Foundation, questões sobre avaliação são frequentemente levantadas. Aqueles que indagam sobre avaliação têm vários motivos, da pura curiosidade científica sobre os eventos da sala de aula ao desejo de assegurar para o patrocinador que o dinheiro foi bem gasto. Embora os desenvolvedores de currículo desejem sinceramente usar as habilidades dos especialistas em avaliação, não tenho certeza de que tenham uma imagem clara do que a avaliação pode fazer e deve tentar fazer. E, por outro lado, estou me convencendo de que algumas técnicas e hábitos de pensamento dos especialistas em avaliação são inadequados para os estudos curriculares atuais. Para servir estes estudos, que filosofia e métodos de avaliação são necessários? E, particularmente, como devemos nos afastar das doutrinas e rituais familiares do jogo de teste? (Cronbach.1963.p.235).

Seguindo na mesma linha que seu antecessor, a formulação de Stake, a avaliação responsiva, submete os objetivos preestabelecidos às atividades do programa educacional, destacando-se a resposta obtida através da pesquisa que privilegie a observação sistemática, através do estudo de caso, concedendo relevância ao papel da subjetividade na entrevista. A avaliação responsiva considera que as percepções e intuições podem gerar conhecimentos, tem como objetivo compreender atividades e valores, seus principais elementos são as questões educacionais, a observação em sala de aula, estudo de caso, e a visão pluralista.

Este modelo de avaliação procura informar o resultado aos que tomam decisões, os usuários do sistema educacional, e pode ser resumido em seus vários momentos por:

---

[16] *Aperfeiçoamento dos Cursos através da Avaliação*. Tradução livre do título original em inglês. Este texto de LJ Cronbach é citado por Heraldo Merelim Vianna (1997) ao citar o autor e seus métodos. Quem quiser ler a fonte a encontrará disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226039731_Course_Improvement_Through_Evaluation. Acesso em: 05/12/22.

discutir com os responsáveis pelo programa, identificar o escopo do programa, analisar as atividades do programa, identificar propósitos e preocupações, conceituar questões e problemas, identificar necessidades de dados, selecionar observadores, juízes e até mesmo instrumentos, se necessários, observar antecedentes, interações e resultados, como no modelo *countenance*, preparar descrições, estudos de caso, validar – confirmar ou "desconfirmar", elaborar informações para vários públicos, apresentar relatório formal, se for o caso. (VIANNA, 2000. p.39)

A segunda formulação que deriva do trabalho de Cronbach é a avaliação iluminativa de Parlett & Hamilton. Esta mantém proximidade de objetivos e métodos com a avaliação responsiva e considera que a tomada de decisões deve ser proporcionada por informações, comentários, e análises que ampliem o conhecimento sobre os problemas na educação, para isso, admite a utilização de várias técnicas, subsumindo-as, porém, às especificidades do problema investigado. O trabalho de Scriven critica o modelo de Tyler filosófica e praticamente. Este autor enfoca o levantamento de dados para análise e determinação de valor de um fenômeno, contribuindo com a formulação da diferença entre a avaliação formativa 11 e a somativa 12 e apresenta a concepção da avaliação goal-free (livre de objetivos).

Michael Scriven tem defendido a ideia da avaliação como disciplina científica, identificando problemas e discutindo abordagens à luz dos seus fundamentos epistemológicos, ontológicos, éticos e políticos. Curiosamente, na sua opinião, alguns dos obstáculos à afirmação da avaliação como disciplina científica, têm origem na área prática da avaliação das aprendizagens e têm direta ou indiretamente a ver com a clarificação de conceitos tais como: corrigir, classificar, ordenar, distribuir ponderações ou atribuir pesos sumativo, formativo, objectivo e subjectivo. Apesar das suas preocupações de construção teórica se centrarem mais ao nível da avaliação em geral, Scriven (1994, 2000, 2003), sustenta que reina alguma confusão, que urge clarificar, no domínio da avaliação das aprendizagens.

Finalmente, sobre Stufflebeam, Vianna indica a crítica deste, que reclama uma tipologia eficiente para o máximo de informações necessárias ao planejamento de decisões, e a existência de um sistema informatizado para organizar, processar e relatar as diversas variáveis do fenômeno avaliado; ele aprofundou a aplicação do CIPP – Contexto, Input (insumo), Processo, Produto – à avaliação educacional. Seu modelo questiona se para que os

objetivos preestabelecidos sejam concretizados, que procedimentos devem ser adotados para realizar estes objetivos e se os mesmos funcionam satisfatoriamente.

4.1 Macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira

O macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira instituído a partir de 1995 pode ser considerado um dos mais abrangentes do mundo, segundo Maria Helena Guimarães de Castro em *A Consolidação da Avaliação da Educação Básica no Brasil* (2009), e é composto por programas como o

> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES – o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação […] (CASTRO, 2009.p.273).

A relevância assumida pela avaliação Educacional está centrada, segundo a autor, principalmente no ensino-aprendizagem, no processo de prestação de contas e no debate público sobre a qualidade da Educação no país e, mesmo com as críticas "de segmentos e entidades representativas, dos trabalhadores em Educação e lideranças do meio acadêmico (Idem)", o processo avaliativo não perde sua legitimidade social. Do mesmo modo, as avaliações em larga escala abrangem países de diferentes culturas e orientações ideológicas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA[17]), o Laboratório de Avaliação da Qualidade da Educação Leste – UNESCO e Avaliação Internacional de Matemática e Ciências de MMS, que abrangem a União Europeia, a América do Norte, a Ásia e a África. A desconsideração do desenvolvimento histórico, político e acadêmico na

[17]O PISA foi instituído pela "Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)" e mede a capacidade de jovens de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real. (Disponível em https://www.oecd.org/pisa/. Acesso em 13/11/22)

padronização de exames e testes avaliativos que não levam em conta as realidades específicas de cada grupo de países, levando à distorções nos mesmos e revelando como as avaliações não agem na raiz dos problemas educacionais.

Este consenso em torno das avaliações padronizadas, segundo (Ferrer (2003) *apud* Castro (2009), p.274) estas derivam de visões e interesses distintos, sejam econômicos, como os vínculos entre educação e mercado de trabalho; controle dos currículos e avaliação; redução de custos da educação, o incremento da participação da comunidade escolar nas decisões., embora isso não comprometa a incorporação destas tendências pelas administrações e gestões escolares. Apesar das contradições apresentadas, a autora, considera a importância das avaliações em larga escala, pois

> […] Independente dos motivos que levam à criação de sistemas de avaliação parece haver concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade. Como os resultados da educação não são diretamente observáveis nem imediatos, dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos, só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala. (Castro.2009.p.275).

4.2 Crítica à subsunção da Avaliação aos modelos eurocêntrico e estadunidense

O professor e sociólogo português, Almerindo Janela Afonso, em conversa com educadores no Brasil (2021) criticou a hegemonia do conhecimento científico eurocêntrico e euramericano, que sufoca os conhecidos do denominado sul global versus o norte global, que deve estar no mesmo patamar científico em pé de igualdade com os outros no que Boaventura de Sousa Santos (2019) denominou de *epistemologia do sul* que pressupõe "três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul." Dessa forma, destaca Afonso, a importância de ratificar que outros países fora da Europa e dos Estados Unidos, principalmente, têm o que dizer e isso há muito tempo em termos de conhecimento científico, cultural etc e, portanto, urge articular saberes de forma a retirar a hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos, mesmo reconhecendo sua importância:

> esse conhecimento tem que ser apropriado em função de necessidades e dentro de

> uma lógica autônoma por outros países, na medida que estes países têm o que compartilhar e não podem ser meros consumidores dos conhecimentos e das técnicas desses países centrais. (AFONSO, 2021.)

A avaliação educacional, dentro desse contexto de não submissão a um modelo eurocêntrico descolado da realidade histórica, política, econômica e social de uma região, de um país, não pode estar atada a testes promovidos e controlados por institutos internacionais, como por exemplo, o PISA (Programme for International Student Assessment) que comprime todos os países que o realizam a compararem-se mesmo diante de visíveis diferenças entre eles, o que torna essa avaliação preocupante, sobretudo à soberania desses países, e por sua pressão externa aos currículos educacionais como analisa Afonso (2021):

> A avaliação acaba por criar pressões para a definição do currículo que, por sua vez, acaba por fazer pressão para as indústrias, que fazem módulos de formação, e para as universidades chamadas de classe mundial que começam a vender os seus produtos para outros países, temos isso em Portugal, temos isso no Brasil, em países da África Subsariana etc. Esta exportação de modelos para outros países que tem sua própria capacidade de conhecimento científico, técnicos e humanísticos, e que não são reconhecidos nessas avaliações comparativas internacionais. Tenho discutido isso e chamado atenção se a avaliação pode ou não ser uma ampliação do poder hegemônico global através dessas formas de avaliações? O que chama atenção é o fato, por exemplo, o Brasil, que não é membro da OCDE cada vez mais dar importância ao resultado do PISA e saber como isso é observado em termos de políticas federais, estaduais, municipais, e ao nível da prática dos próprios professores e como essas relações complexas se desenvolvem. (Idem, 2021. *36'-39'16"*).

As análises recorrentes em algumas das obras (2000) e entrevistas de Afonso (2021) compreendem a avaliação de forma crítica e suas teorias, políticas e práticas devem ir além de sua dimensão educacional, levando em conta a economia, a sociedade, a ideologia e a gestão, e somente assim, a avaliação pode desempenhar um papel emancipador.

O autor critica o neocolonialismo presente nos principais institutos internacionais e seus diagnósticos avaliativos para os países da América Latina, África, e Ásia justamente, por um lado, por omitirem as diferenças históricas econômicas políticas que imprimem a essas realidades diferenças estas aprofundadas com a política neoliberal e, por outro lado, ignorarem a formação as formas de aprendizagem e de interação com a realidade e mesmo o trabalho de avaliação do ensino aprendizagem teorizado e levado à prática nesses países.

O olhar eurocêntrico e estadunidense para o mundo, assim como impõe parâmetros educacionais para o mundo subsume a avaliação destes países a parâmetros que

nem mesmo nos países centrais do capitalismo são alcançados para todos. E países, como o Brasil, ao se debaterem para atingir estes patamares podem estar desconhecendo ou desclassificando importantes contribuições de teóricos brasileiros de do corpo docente nacional de gestões que realiza um trabalho educacional e de avaliação do ensino de aprendizagem curricular e de gestão que este sim devem ser avaliados devem ser conhecidos e discutidos levando a quem sabe há uma avaliação própria da realidade Brasileira.

Assim, deve-se verificar, sobretudo, as funções que a avaliação cumpre, como se confrontam os discursos e práticas produzidos pela avaliação, as intenções e ações, efeitos previstos e os efeitos não previstos das ações e políticas avaliações, o confronto entre estes olhares e as tensões relacionadas com as questões de poder.

A presente tese se aproxima do olhar crítico de Afonso em relação às avaliações educacionais comparativas externas, dos institutos educacionais, orquestrado por instituições econômicas estrangeiras, como o PISA-OCDE, na medida que ambicionam ditar o que se deve estudar, como aprender e o que aprender em cada país, sem levar em conta a soberania desses países, suas idiossincrasias, que devem ser levadas em conta, tanto na produção de teorias e práticas educativas e devem servir de parâmetro para as teorias e para as práticas da avaliação da Educação, sem desconhecer as relevantes contribuições internacionais nestes campos. Em suma, entender que "a avaliação é um campo extremamente complexo e solicita contribuições claramente interdisciplinares, naturalmente, contribuições contra-hegemônicas às práticas de avaliação (Idem, 2021).

Em *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporânea (2000),* o professor Almerindo Janela Afonso reconhece a avaliação educacional como uma atividade política como se constata no estudo e prática da investigação avaliativa pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas. Dessa forma, as funções da avaliação Educacional podem ser observadas dentro do âmbito das transformações educacionais, econômicas e políticas mais amplas na sociedade, considerando em seu momento de influenciadora de políticas públicas e também quando sofre os efeitos políticos dos avaliadores e das agências que encomendam as avaliações, cujos resultados são "utilizados como recursos para satisfazer determinados interesses políticos. Esse direcionamento sociopolítico pode ser observado desde a escolha das modalidades e técnicas a serem aplicadas nas escolas".

Como visto existem diferenças de técnicas e modalidades avaliativas isso pressupõe a existência de várias funções exercidas pela avaliação, que podem ser manifestas ou latentes como explica o professor, inclusive, uma avaliação pode exercer mais de uma função. Ele cita alguns autores e suas denominações para as funções da avaliação: Broadfoot (1981), que destaca como funções a competência acadêmica *(competence)*, a competição entre os alunos *(competition)*, e a relação entre conteúdos e formas de avaliação *(contend)* e o controle *(control)* (Broadfoot, 1981. pp 191-201 *apud* Afonso, 2000. p.18); para M. Bonani, justamente por ser "A Pedra Angular da escola" avaliação, entre suas funções estão a regulamentação do fluxo do corpo discente na instituição escolar, o movimento de controle dos professores, tanto dos gestores escolares como do corpo docente entre si, modera que comunicação será feita aos responsáveis pelos alunos, influenciar a própria aprendizagem, os métodos disciplinares, "as motivações; e também a avaliação do desempenho do professorado e seus métodos pedagógicos" (Bonani, 1986. pp.63-64 *apud* Afonso, 2000.p.18). D. Nevo (1986) destaca na avaliação os processos de aprendizagem, como "seleção, certificação e responsabilização (accountability), estimular o interesse e a consciência em relação aos processos sociais e educacionais" e a constituição da avaliação como autoridade, principalmente, no contexto organizacional (De Novo 1986 *passim Apud* Afonso (2000). p.18)".

Assim, para a análise sociológica da avaliação, além do seu âmbito pedagógico, há que se levar em conta necessariamente os aspectos sociais, ideológicos e de gestão, "que fizeram da avaliação um dos eixos estruturais das políticas públicas contemporâneas (AFONSO, 2000,p. 9)" – o que leva ao questionamento das 'funções simbólicas de controle social e de legitimação política (Idem, p.19)", e que em determinados momentos tornam-se de extrema relevância, como exemplifica a seguir:

> (…) desde o começo dos anos 90, sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes que estão a ser imputadas aos sistemas de avaliação são essencialmente as que remetem para a seleção dos indivíduos e para a "gestão produtivista" do sistema educativo. Nestes países onde se tem buscado criar um *mercado educacional*, a avaliação tem um papel fundamental porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo, que é percepcionada como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos *consumidores da educação* (Willians, 1992 apud Afonso, 2000. p.19).

4.3 Avaliação educacional em Luckesi

Reconhecido como uma das referências em avaliação da aprendizagem, Carlos Cipriano Luckesi, deslinda em várias de suas obras a concepção de uma avaliação que ao focar no ensino e na aprendizagem, fuja das avaliações classificatórias estabelecidas como norma, em que a cultura da nota, dos testes e provas, ao lado de outras metodologias tradicionais que estimulam ainda mais dentro da escola, a exemplo da sociedade de classes extramuro, as desigualdades sociais, a intimidação aos alunos por parte das autoridades, professores e gestores, além da segregação mesma entre o corpo discente; contribuindo assim para o incremento crise educacional, para evasão escolar e da produção de mais desigualdades sociais.

Em seu livro *Sobre Notas Escolares: Distorções e Possibilidades* (2014), o autor esmiúça as contradições que subsistem no sistema educativo pautado em notas, uma vez que este parâmetro não tende a considerar como "qualidade plena" *(*LUCKESI, 2014, p.10) da educação "a aprendizagem satisfatória por parte do educando dos conteúdos que deveria aprender" (idem, 2014) e sim sua média de notas durante o ano letivo, quando as notas seriam, em sua concepção, apenas mostras do que foi aprendido satisfatoriamente, não delegando às mesmas uma autonomia, pois dialeticamente não existem aspectos qualitativos se eles não forem aplicados em um objeto, o que colocaria por terra, a divisão errônea entre avaliações quantitativas e qualitativas, pois

> não existe 'avaliação quantitativa'; avaliação para efetivamente ser avaliação, implica que seja qualitativa, pois avaliação significa *atribuir valor* (qualidade) a um determinado objeto (LUCKESI, 2014, p. 31)

Embora acertadamente Luckesi compreenda que um ensino de qualidade corresponda ao que uma sociedade considere em determinado momento histórico como aprendizado necessário, de forma que o processo avaliativo não se descole da ação pedagógica correspondente (LUCKESI, 2014, pp. 97-98), a presente pesquisa considera que o cerne do problema da educação de classes vai além dos problemas apontados pelo educador, necessitando uma crítica à educação para o trabalho alienado, paradigma da educação das

massas trabalhadoras e sua prole, dentro da divisão internacional do trabalho no mundo submetido à contradição entre o Trabalho e Capital e que qualquer ensino voltado a educar para o trabalho alienado subverterá o que ele considera como "aprendizagem satisfatória dos estudantes" (LUCKESI, 2014, p. 109).

4.4 Vasconcellos e a Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação

Vasconcellos parte da concepção de que a avaliação escolar é antes de qualquer coisa, uma questão política e relacionada ao poder. Uma vez que se liga a concepção da própria educação, seus objetivos e finalidades, afirma que avaliação está comprometida com o sistema social, e na perspectiva crítica de Vasconcellos a este, com a discriminação social, controle – dentro e fora da sala de aula – e inculcação ideológica que ele opera. Em sua análise histórica, reconhece esse modelo de avaliar vigente como desdobramentos da formação dos Estados Nacionais e afirmação da burguesia industrial. A avaliação como mecanismo ligado à reprovação e ameaça, atribui a cada um a responsabilidade por seu fracasso. Isso tem um aspecto político uma vez que com essa pressão, os dominados passam a se identificar com uma "incompetência" a eles atribuída, a ponto de poder colaborar com o dominador competente.

Assim, passa a discorrer sobre o papel que tem a avaliação. Ao ser identificado o papel que comumente ocupa, pergunta se o que caberia seria excluí-la, se isso seria possível e se o problema é ela como tal ou como se vem sendo feita.
Neste sentido, realiza uma crítica à redução da avaliação como sendo apenas o sistema de notas. Sobre este, o autor afirma que aliena a relação pedagógica e atribui aos sujeitos do processo – professor-aluno – papéis limitados. Os alunos passariam a agir segundo uma pedagogia comportamentalista de prêmio e castigo, ambas, tornando condicionando o aluno a atuar somente sob estímulos. Já no caso do professor, Vasconcellos identifica uma "lógica de detetive", em que precisa encontrar aqueles que não são capazes, que estariam "enganando" a sociedade se distanciando da concepção na qual todos podem aprender. Conclui, mesmo com essa crítica a avaliação em sua forma atual, mesmo crítico ao sistema de nota que poderia ser

substituído, defende que haverá necessidade de continuar existindo avaliações para acompanhamento do desenvolvimento dos educandos até para ajudar em suas eventuais dificuldades. Assim, a avaliação se liga aos objetivos da educação e pede uma mudança de postura do educador.

O foco necessariamente é a aprendizagem e, para isso, a questão deve deixar de ser "como ensinar?" e passar a ser "como o aluno aprende?" Também precisa superar o sujeito passivo da educação tradicional, o ativo da educação nova e estabelecer o sujeito interativo, onde o professor se debruça através da avaliação, no porque o estudante não está aprendendo e no que pode ser feito. Desta forma, não adianta só mudar o formato das avaliações se não se muda a forma como se processa seus resultados, a intencionalidade desse mecanismo. Por fim, ele propõe uma reflexão dialética entre o geral e o particular no que diz respeito a possibilidade dessa mudança no ambiente particular da escola, frente as dimensões estruturais no âmbito da sociedade. Refere-se a estudos que dizem que a história geral de um país pode tomar diferentes matizes de acordo com a história particular da escola e que ambos os tipos de escola representam as condições objetivas na construção da escola. Com uma tomada de posição sobre o problema político e opção por outra prática que parta da centralidade da questão política, não pela reprodução, mas pela transformação.

Desta maneira, fala contra um determinismo como se nada pudesse ser feito sem mudar o sistema. Ao mesmo tempo, diz que isso não pode se dar no âmbito técnico. Uma vez que a avaliação se liga ao papel da educação dentro do atual sistema, precisa ir além de uma mudança de procedimentos técnicos, de deixar de fazer semana de prova ou propor avaliações de cunho reflexivo, mas, sendo o problema político, pede um enfrentamento para fugir ao risco de fazer pequenos ajustes na velha estrutura. Assim, fugir a um voluntarismo como se cada um fizesse sua parte, o problema se resolvesse, sem fazer uma crítica à realidade. Pede então um enfoque dialético de análise da realidade e suas possibilidades e cita a ideia presente no início do 18 de Brumários de Luís Bonaparte de Marx, de que o homem que faz a história, mas sob as condições que herdou e não que escolheu; que sintetizaria sua forma de ver.

Em suas propostas para um novo modelo de como avaliar, Vasconcellos exorta uma diminuição da ênfase na Avaliação Classificatória e uma construção onde o erro deve ser um indicativo de como o aluno está processando as coisas. Pede também uma postura propositiva e resolutiva de toda a comunidade educativa, que se estabelece também para além dos muros

da escola e sintetiza seu ponto de vista ao considerar que a avaliação para ser democrática depende de uma sociedade que não utilize a educação como forma de seleção social.

4.5 Críticas à "sobralização" dos processos educativos no Brasil

Em dois mil e vinte três, duas escolas públicas brasileiras foram campeãs no concurso World´s Best School organizado pela londrina T4 Education: a Escola de Ensino Médio Joaquim Bastos Gonçalves, localizada em Carnaubal-CE e a Escola Municipal Professor Edson Pisani, na capital de Minas Gerais, e receberam o prêmio de 50 mil dólares. Outras duas escolas do país mereceram destaque na competição: O Ce também foi representado pela escola EEMTI Jaime Tomaz De Aquino, localizado em Beberibe (CE), que ficou entre as 10 melhores na categoria "ação ambiental" e a escola privada Camino School, da cidade de São Paulo, finalista na categoria "inovação".

A instituição de Carnaubal venceu na categoria "Apoiando Vidas Saudáveis" pelo projeto "Adote um Estudante", em que psicólogos voluntários prestaram assistência médica gratuita aos estudantes, no retorno das aulas, em 2021, após a pandemia, inicialmente de forma presencial e depois de forma remota através da plataforma *google meet*. O programa foi iniciado a partir da iniciativa de um docente e foi levado aos diretores e professores que notaram os sintomas de problemas psicológicos no corpo docente como "ansiedade, depressão, automutilação, baixa autoestima, além de dificuldades de comunicação e de socialização" (SEDUC, 2023).

A escola de Belo Horizonte **v**enceu com o projeto "Mais favela Menos lixo", que consiste na redução do lixo da comunidade onde está localizada. Cada uma das escolas premiadas realizaram projetos que atenderam a demandas da comunidade escolar e seu entorno, revelam a carência de Saúde e Saneamento Básico.

Embora os resultados alcançados pelo trabalho coordenado nestas instituições escolares sejam admiráveis como exemplo da força criativa do trabalho coletivo, torna se necessário avaliar As contradições daí derivadas, segundo nossa pesquisa até aqui, revelam a problemática das avaliações da educação para o trabalho alienado, pois apesar da exaltação

das autoridades escolares, governamentais e, principalmente, das instituições internacionais promotoras dessas ‘avaliações premiadas’, dos desempenhos escolares em 108 países, estes resultados não passam da superfície da crise educacional e, por isso, tem sido alvo de críticas dos trabalhadores em Educação, suas organizações e de intelectuais, como Luiz Carlos Freitas, em “MEC: ‘sobralizando’ a educação brasileira”(2023) em que alerta que a partir destas experiências locais, ainda que pesem sobre elas críticas por representarem a mercantilização da educação, estão padronizando a educação do país, desconsiderando a contribuição das entidades deste campo de atuação, como por exemplo, a Carta de Natal, documento da Conferência Nacional Popular de Educação realizada em 2022, que reuniu várias inquietações de trabalhadores na Educação de todo o país.

> A postura é típica da militância empresarial da educação que considera que a área da educação carece de objetividade, é vaga e não tem propostas concretas, pois é “muito ideologizada”. Ela é típica do Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base (ligado à Lemann) e outros think-tanks da reforma empresarial da educação.[…] há muito tempo estas agências estão tentando sobralizar a educação no Brasil – com receitas requentadas do fracasso educacional americano – e agora podem ter encontrado o caminho das pedras (FREITAS, 2023)

Os exemplos acima ilustram como as avaliações educacionais que ranqueiam as escolas públicas e instituições privadas para as classes C, D e E (FENEP, 2022)18 apresentam-se incapazes de questionar o objetivo da educação defendido por essa tese, de uma educação para o trabalho criativo, pautado no tempo livre, em vez de uma educação adestradora para o trabalho alienado claramente esgotado pela Crise Orgânica do Capital. Dessa forma, a tendência de que os estudantes de hoje engrossem no futuro próximo, por sua condição de classe, as fileiras das massas trabalhadoras são alijadas dos postos trabalho, por um lado, pela utilização crescente de tecnologia e ciência na forma de máquinas em substituição do homem pela máquina, e ou serão impedidos de acessarem os postos de trabalho existentes por receberam uma educação limitada a conteúdos defasados em razão da

[18]Em 2021, havia no Brasil 46.668.401 estudantes matriculados na Educação Básica. Destes, 8.136.345 estavam em instituições privadas, o que representa 17,4% do total. Já, na Educação Superior, conforme o Censo de 2020, havia no Brasil 6.724.002 de estudantes matriculados (56% em Cursos Presenciais e 44% em EAD). A rede privada, nesse segmento, atende a 77,5% de todas as matrículas. O trabalho também mostra o perfil de instituições privadas no país: 76,1% são particulares, 5% comunitárias, 18,2% filantrópicas, e 0,8% confessionais. […]O estudo mostra que o maior percentual de matrículas da rede privada em todos os seguimentos pertence às classes C, D e E. (FENEP, 2022)

velocidade das mudanças tecnológicas a fim frear tendência decrescente da taxa de lucros; levando-os à luta diária pela sobrevivência em um quadro social marcado pelo desemprego, pelo emprego informal, pelas estratégias de sobrevivência francamente reprimidas pelo estado.

CONCLUSÃO

A presente tese intitulada **A dialética do trabalho alienado e trabalho criativo na educação sob a crise orgânica do capital: uma contribuição à crítica da avaliação educacional** tem como tema desvelar até que ponto as teorias da avaliação são capazes de diagnosticar corretamente o problema educacional. Diante disso, apresenta-se o problema de que as teorias da avaliação são subsumidas às teorias da educação e estas últimas no capitalismo tem por objetivo a formação humana para o trabalho alienado. A subsunção das teorias da avaliação às teorias da educação de ofício limita os objetos das teorias da avaliação a estabelecer juízos de valores sobre as diversas políticas, teorias, didáticas educacionais e, portanto, não responde ao objetivo propriamente dito desta última, que a tese defende como o verdadeiro problema.

Para comprovar o objetivo geral da tese, são traçados os objetivos específicos com evidências teóricas, que são de caráter categórico e caráter epistemológico, e evidências empíricas (estatísticas, factuais, documentais). Também são apresentadas revisões bibliográficas, que afirmam ou negam o objeto geral.

A metodologia apoia-se em termos gerais na concepção do materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels; e em termos de evidências, nas análises comparativas. Esta pesquisa não é uma tese de narrativas, mas responde aos problemas e discussões levantadas a partir de elementos históricos, teóricos e lógicos, com a proposição de estar dentro do escopo da Ciência. Sendo assim, demonstra certo ineditismo, pois apesar de algumas categorias terem sido abordadas anteriormente por outros autores – como o ócio criativo, que Domenico Damasio (2000) considera o equilíbrio entre o trabalho, o estudo e o descanso e que a harmonia entre os três momentos seja responsável por ampliar a criatividade -; a presente pesquisa considera a relação entre o trabalho alienado e o trabalho criativo, e sua relação com o tempo livre no capitalismo. Da mesma maneira, o Trabalho deve atender a uma práxis, assim como a educação, não como produtora e reprodutora do sistema, acrítica e aistórica, mas de transformação, a práxis da educação que revoluciona, da educação transformadora.

A tese em sua crítica à educação para o trabalho alienado defende a construção de um método de avaliação do processo educativo cujo objeto seja formação humana em sua

totalidade, tendo como pedra angular o conceito de educação para o trabalho criativo, em superação à avaliação maniqueísta, que se detém no debate entre qualitativa ou quantitativa, o que em si é uma falsa dialética e não supera o paradoxo entre o trabalho alienado e o trabalho criativo.

No primeiro capítulo, a tese desenvolve o tema, o problema, objetivo geral e objetivos específicos, justificativa e quadro teórico em que se apoia, com Marx e Engels (trabalho, trabalho alienado e trabalho criativo); Bevilaqua (Crise Orgânica do Capital); Frigotto (Educação para o capital e o significado da crise do trabalho assalariado, tecnicismo); complementarmente Mèszáros, Hardt e Negri (interconexões do trabalho com o Capital)XXX, Werner Jaeger (sobre os conceitos de educação, avaliação e formação humana); e uma digressão epistemológica com Rousseau, Durkheim, Dewey, Paulo Freire; além de outros autores.

No segundo capítulo *Trabalho como princípio ontológico da formação humana*, apresenta como se dão as transformações na divisão do trabalho ao longo da História, e como impactaram a concepção do trabalho até o momento da crise do trabalho alienado no capitalismo sob as condições da incidência da Crise Orgânica do Capital; chegando à conclusão no item *Dialética do trabalho alienado e do trabalho criativo* de que a concepção geral do trabalho como força criativa foi limitada através do trabalho alienado, como mera criação de valores.

A tese demonstrou o constrangimento do trabalho criativo em relação ao trabalho alienado, diante da crescente mecanização do mesmo com o uso da Ciência e da Tecnologia. Isto faz com que as mercadorias sejam produzidas em menos tempo socialmente necessário, ou seja, que cada mercadoria tenha menos trabalho cristalizado, além disso, dentro do valor de cada mercadoria há uma proporção decrescente da parte criativa do trabalho, uma vez que o trabalho humano ou capital variável, que é quem cria valor, é reduzido em relação ao capital constante, que apenas reproduz valor, consequentemente, a busca desenfreada do capital por mais trabalho criativo leva contraditoriamente ao estrangulamento do mesmo.

As teorias da Educação são elas próprias reprodutoras dessa contradição a medida que seus conteúdos são subordinados ao trabalho alienado, logo, reduzem o conceito de Trabalho à categoria de valor econômico, afastando-se de sua definição como ontológico à formação humana.

O terceiro capítulo analisou como a Crise Orgânica do Capital pressionou as contradições do próprio Capital, da mesma forma que revelou que o tempo socialmente necessário – a medida de valor dentro do capitalismo – se tornou estreito, na proporção que trouxe a ciência e a educação para a formação do valor e da produção de mercadoria, afastando-as de sua finalidade, de desenvolvimento da força produtiva do trabalho e, assim, a grande contradição que surge neste processo de mecanização da produção, com a ciência e a educação, que vai substituindo o homem pela máquina, cria não apenas uma estrutura de produção que relega ao homem um papel de apêndice da máquina, e à medida que a produção industrial, o comércio e as finanças dentro do sistema do capital dominam a sociedade, com ele, leva à formação, por um lado, do trabalhador coletivo, e de outro, do *general intellect*, a ciência que passa a comandar todos os aspectos da vida social, que se desenvolvem dentro de uma dualidade: na forma de *knowledge social geral*, a forma com que ocorre a absorção da ciência na sociedade, entretanto, sem entender os seus fundamentos, e a parte mais instrumental dessa ciência aprendida na escola para o trabalho alienado. A tese também demonstrou a divisão que incide no *general intellect*, que se divide em pesquisa, apropriada por grupos privados que tentam controlar as pesquisas científicas, e a ciência que é desenvolvida nas universidades, e também tem a interferência de instituições privadas.

O conjunto deste capítulo apresentou como a Crise Orgânica do Capital afetou as teorias da educação e da avaliação, bem como a práxis educacional, ao se transformar, por um lado, em uma atividade de reprodução dos valores na sociedade e, sobretudo, do mais valor ou mais valia como trabalho alienado e, por outro lado, como esta atividade se transformou em instrumento teórico e prático de subversão do sistema, como supõe o ensino da categoria Trabalho como trabalho criativo, baseado no tempo livre e não no tempo socialmente necessário.

No quarto capítulo, a tese trabalha com os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho educação, fundamental para o entendimento da educação de classes e como a mesma incide sobre o trabalho, levando este a exercer um significado opressor para as classes trabalhadoras, enquanto trabalho alienado. Assim, este processo educacional fraturado, ao desconsiderar o trabalho criativo para a totalidade do conceito Trabalho, constitui-se em impedimento para que a Educação cumpra sua finalidade histórica de uma formação humana omnilateral.

A fim de comprovar a subordinação do objetivo da educação no capitalismo ao trabalho alienado, que mesmo quando incorpora o trabalho criativo tem a finalidade de extrair deste trabalho criativo mais trabalho alienado, a pesquisa ressalta as críticas fundamentais à educação mecanicista e sua utilização para o trabalho assalariado, em Frigotto; e a contribuição de Bevilaqua, com a Crise Orgânica do Capital na crítica da transformação do estudante em ativo financeiro. A tese também busca auxílio ao esforço teórico de pedagogos socialistas e suas experiências, estabelecendo a indissociável relação entre trabalho, educação e formação humana.

No quinto capítulo, a tese revela que as teorias da avaliação estão subordinadas à educação para o trabalho alienado e não questionam se o objetivo da educação está correto ou se apresenta impotente para apontar os objetivos gerais da educação. As avaliações locais, nacionais e principalmente as avaliações externas dedicam-se, em geral, a lançar responsabilidade ao professor, à gestão escolar, ao corpo discente, à comunidade, e até mesmo utilizar argumentos de cunho fascista e racista para justificar o desempenho aquém das metas estabelecidas ou supervalorizar experiências pedagógicas que eximem o Estado e suas políticas públicas da responsabilidade para com a situação de pauperismo e carências gerais da comunidade escolar. Neste sentido, o capítulo traz a análise crítica de teóricos da avaliação aos resultados obtidos pela educação no Ceará, considerados exitosos a partir de avaliações baseadas em metas dos institutos nacionais e internacionais, mas em plena contradição com a realidade escolar e social do próprio estado, atrelada à educação para o trabalho alienado.

A tese em seu escopo defende a contribuição a uma pedagogia de transição, considerando o potencial subversivo da Crise Orgânica do Capital na atividade educacional e avaliativa, a partir da contribuição da categoria do trabalho criativo como aspecto dominante da categoria Trabalho, subsumindo o conceito de trabalho alienado e abrindo as condições para a compreensão e ação pelo tempo livre como fundamento essencial da concepção de trabalho criativo. Todavia, essa realidade só será possível a partir da luta por um novo paradigma de mensuração do valor na sociedade, que deve ser o tempo livre, como afirmaram Marx e Engels, portanto, através da superação da propriedade privada dos meios de produção pela propriedade social destes meios, através de uma revolução na Educação.

A partir de uma revolução educacional se estabelecerá dialeticamente diretrizes impulsionadoras da revolução na Ciência, pois é através do saber organizado em forma de

knowledge social geral que será socializado os conteúdos científicos à massa da sociedade através da educação, de forma, que ambas se constituem em filhas da Revolução Social. Da mesma forma, a tese defende que uma revolução científico-técnica encontra entraves intransponíveis enquanto o *Intelecto geral* estiver sob o domínio das relações sociais capitalistas.

Por fim, torna-se necessário considerar que a tese tenha traçado um caminho que se sustentou ao longo de seus capítulos, indubitavelmente, poderia ter enriquecido o seu conteúdo, por um lado, com um maior aprofundamento das principais teorias que sustentaram a tese, particularmente nos campos da educação e avaliação; por outro, poderia ter se apropriado de mais dados empíricos inclusive pesquisados, mas não incorporados ao trabalho final pela necessidade de cumprir o prazo final para entrega da tese e assim concluir a jornada acadêmica iniciada em 2018, que passou por uma pandemia e suas consequências; assim como por desafios inesperados, como a troca da orientação após a qualificação, além de desafios pessoais. As contradições citadas, todavia, fortaleceram essa jornada de coragem, resiliência e desvelaram as contradições próprias da educação para o trabalho alienado, da necessidade imperiosa para a humanidade de uma educação e ciência baseadas no paradigma do trabalho criativo e do tempo livre.

REFERÊNCIAS

AFONSO, AJ, **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação** – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporânea**.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____.**Conversa com os Grupos de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação & Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática.** Rio de Janeiro: Avaliação/ProPEd, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hMJaJwk_7nM&t=2096s. Acesso em 22/10/22.

AGÊNCIA GOVERNO, **Governo vai enviar ao Congresso Projeto de Lei para alterar o Ensino Médio**. [s.l], 2023. Disponível em: < https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202310/governo-vai-enviar-pl-ao-congresso-para-alterar-o-ensino-medio> Acesso: 20 nov. 2023.

AGÊNCIA SEBRAE. **Pulso dos Pequenos Negócios:** Principais resultados. 2 edição. São Paulo: IBGE-SEBRAE, 2023. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/03/pesquisa-pulso-2-edicao-2023.pdf> Acesso: 31 mar. 2023.

AGOSTINHO, S. **O livre-arbítrio.** 2 edição. Tradução, organização, introdução e notas de Ir. Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulo, 1995.

ALCANTÂRA, N. **Lukács: ontologia e alienação.** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**, [*s.l*] v. 28, p. 77-89, 2002.

ALVES, F C; SARAIVA, R S L. **Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39704/1/2013_eve_rslsaraiva.pdf>. Acesso: 21 nov 2021.

AMIN, S. **O Imperialismo e o Desenvolvimento Desigual**. Lisboa: Ulmeiro, 1977a.

_____ (coord). **A Crise do Imperialismo**. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977b.

ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental.** Porto: Afrontamento,1976

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARISTÓTELES. **De Anima**. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes Reis, São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. **Política**. São Paulo: Martins Claret, 2005.

ASTI VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica.** Tradução de M Helena G. Crespo e Beatriz M.Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1973. Título original: Metodología de la investigación.

AUSTIN, M.; VIDAL-NAGUET, P. **Economia e sociedade na Grécia antiga**. Lisboa; São Paulo: Edições 70; Martins Fontes, 1986.

BAÍA, SF; MACHADO, LRS. **Makarenko**: Pedagogo Do Extremo E Da Alegria De Educar. Revista HISTEDBR, Campinas, v.19. p. 1-22, 2019. Disponível em: <10.20396/rho.v19i0.8654460> Acesso: 14 fev. 2023.

BARRETO LIMA, M. M.; LEÃO REGO, W. G. D. **Atualidade da Reificação de Marx como Instrumento da Análise de Relações Jurídicas e Sociais.** São Paulo: SciELO - Scientific Electronic Library Online, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/HG7ChyVdLb9kQRHnSxWK45m/?lang=pt> Acesso: 03 dez. 2021

BEVILAQUA, AP. **Reacender a Chama**: Teses sobre a Revolução Brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Inverta, 1996.

_____.Crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da Educação: Contribuição ao repensar pedagógico no século XXI. Rio de Janeiro: Inverta; Fortaleza: Edições UFC; 2011a.

_____. A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI. **Ciência & luta de classes,** Rio de Janeiro, v. 6 n. 7. jan/jun. 2011b.

_____. Uma filosofia política para a crise do capital In: CHAGAS, Eduardo F.; RECH, Hildemar Luiz; VASCONCELOS, Raquel Célia Silva, JOVINO, Widiana Kátia Monteiro (Orgs.). **Indivíduo e educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência e Luta de Classes**. Rio de Janeiro: 2014. v. 1, n.1. p. 3 – 18, 2014. Disponível em: <http://www.ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1/Bevilaqua-john-dewey-e-a-escola-nova-no-brasil/>. Acesso em 21 ago. 2022.

_____. **A Crise Orgânica do Capital: o Valor, a Ciência e a Educação**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. UFC, 2015.

_____. **A Crise Orgânica do Capital: o Valor, a Ciência e a Educação**. Rio de Janeiro; Fortaleza: Inverta; Universidade Federal do Ceará, 2017.

_____. **Perspectivas para a luta contra o neolliberalismo no Brasil sob a conjuntura de**

Crise Orgânica do Capital. In: BEVILAQUA, A; FRIGOTTO, G. et. al. Perspectivas para conjuntura de Crise Orgânica do Capital: nacional e internacional. Rio de Janeiro: UERJ, JPP; Inverta, 2020.

BHATTACHARAYA, A. A China Socialista e a Educação Popular – 1949-1976. **Revista Germinal**, Salvador, v.10, n.03, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27827> Acesso: 10 ago. 2023.

BOTO, C. et al. (orgs). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020.

BOUTANG, YM. **Capitalismo cognitivo**: Explotación de segundo grado. [*s.l*], Ed. Hipertextos, 2014.

BRADLEY, K. Intellectual Capital and the New Wealth of Nations. **Business Strategy Review**, London, v.8, n.1, p. 53-62, mar. 1997a.

_____. Intellectual capital and the new wealth of nations II. **Business Strategy Review**,London, v.8, n.4, p. 33-44, dez. 1997b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020** : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021. 70 p. : il.

BID, **Agindo Agora Para Proteger o Capital Humano de Nossas Crianças**: os Custos e as Respostas ao Impacto da Pandemia de COVID-19 no Setor da Educação na América Latina e Caribe. Washington: [*s.e*] 2021.

CARCHEDI, G; ROBERTS, M (Ed.). **World in crisis**: a global analysis of Marx's law of Profitability. [*s.l*], Ed. Haymarket Books, 2018.

CARRANÇA, T. **'Crescimento sem emprego veio para ficar', diz sociólogo italiano Domenico De Masi.** BBC News Brasil em SP: 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59528264?at_medium=custom7&at_custom2=facebook_page&at_custom4=2EF511B8-5AB0-11EC-9C78-C51D0EDC252D&at_custom1=%5Bpost+type%5D&at_campaign=64&at_custom3=BBC+Brasil&fbclid=IwAR3yIIKzO6DZrc9U8AcgQeQJNYvsIWDM2X8nwn8AG0N4q3x0egiQFOBduZY>. Acesso em 9 ago 2022

CARRASCO, CS; GODÍNEZ, RMM; GONZÁLEZ , C. IG. Algunas ideas educativas de Enrique José Varona en torno a la Pedagogía. **Revista Varona**, Havana, Cuba, n.75, jul.-dez, 2022. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382022000200002> Acesso: 22 jan. 2023.

CASTRO GUIMARÃES, M. **A Consolidação da Avaliação da Educação Básica no Brasil.** Revista Meta Avaliação-Cesgranrio: 2009.

CASTRO RUIZ, F. **El Derecho de la humanidad a existir**: selección de reflexiones del Comandante em Jefe Fidel Castro Ruiz sobre el desarrollo sostenible. Havana: Ed Científico-Técnica, 2012.

CHINA EDUCATIONAL CENTER. **Education in China**. [s.l]. Beijing: 2023. Disponível em :https://www.chinaeducenter.com/en/cedu.php Acesso: 14 fev. 2023.

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – Excertos, [*s.l*], 2005. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO> Acesso 03 abr. 2018.

CRUZ, FJP. Paulo Freire Y La Revolución Cubana 1959-1997: Da História Social À Intelectual. **Revista Ideação**, v.23 nº1 [s.l] 2021 e-ISSN 1982-3010 –, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.48075/ri.v23i1.26702. Acesso em: 22 jan. 2023.

CUI,Y; ZHU, Y, **Curriculum reforms in China**: history and the present day, Revista Tnternationale d'éducation de Sèvres, Shangai, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ries/3846> Acesso: 14 fev. 2023.

DAWSON, A. **Capitalism's Organic Crisis**. Verso Books Blogs. Disponível em: <https://www.versobooks.com/blogs/4141-capitalism-s-organic-crisis> Acesso em 01/12/2021

DE ARAÚJO, AS; DA SILVA, MP. Educação Comunista e Escola Socialista na Pedagogia de NK Krupskaya. **Ciência & Luta de Classes**, v. 4, n. 5, 2021

DAWSON, A. **Capitalism's Organic Crisis**. Verso Books Blogs. Disponível em: https://www.versobooks.com/blogs/4141-capitalism-s-organic-crisis. Acesso em 01/12/2021

DE MASI, D.; PALIERI, M. S. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2000.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2a Edição. São Paulo. Ed. Atlas S.A. 1987.

DING, Y. Investigando A Educação Moderna Na China Do Final Do Período Qing: As Ligações Sociais Dos Intelectuais De Wuxi Visando A Uma "Nova Educação" E Seus Impactos Na Sociedade Local 1902-1905. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 26, n. 2, p. 79-104, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770904005/html/> Acesso: 20 nov. 2023.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: MARX & ENGELS. Obras Escolhidas. Volume 2. pp.268-280. São Paulo: Alfa-Omega. [s.d.]a

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. In: MARX & ENGELS. Obras Escolhidas. Volume 3. pp.7-143. São Paulo: Alfa-Omega. [s.d.]b

FARIA, MHF; SILVA, CES. **Elementos de educação empreendedora no contexto da Engenharia de Produção: a universidade estimulando novos negócios**. XIII SIMPEP, Bauru, SP, 2006. Disponível em: <https://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/836.pdf> Acesso em 16/07/2022.

FENEP. **Publicação inédita com dados estatísticos do ensino privado no Brasil foi lançada no dia 30.** Disponível em: https://www.fenep.org.br/publicacao-inedita-com-dados-estatisticos-do-ensino-privado-no-brasil-foi-lancada-no-dia-30/. Acesso em 20/11/2023.

FERNANDES, D. **O Papel dos Professores no Desenvolvimento da Avaliação para as Aprendizagens** Portugal: Repositório da Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5884/1/O%20Papel%20dos%20professores%20no%20desenvolvimento%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o.pdf. Acesso: 13 mar. 2023.

FERNANDES, F. **Da guerrilha ao socialismo**: a revolução cubana. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERRER, J. G. e ARREGUI, P. **Provas Internacionais de aprendizado aplicadas na América Latina e seu impacto na qualidade da educação**: critérios para futuras aplicações. Plataforma Regional de Educação América Latina. Rio de Janeiro: 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/#. Acesso: 21 ago. 2023.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. [s.l], Editora Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora (2001); elaborado em parceria com Ciavatta Florianópolis. v.19, n.1, p.1-25, jan.-jun., 2001.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista trabalho necessário**, Rio de Janeiro, n.20, 2006a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182/37464> Acesso: 14 jul. 2021.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.8. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. Disponível em: <https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto>. Acesso: 20 nov. 2023.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

_____. **Pedagogos Fundamentais da Educação Brasileira**: Gaudêncio Frigotto. [s.l], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yW8k3YPrvEQ&t=7s>. Acesso: 20 nov. 2023.

_____. **Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país.** Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto.[Entrevista concedida a SANTOS, João Vitor. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto> Acesso: 02 ago. 2023.

FILONOV, G.N., **Anton. Makarenko**. Recife: Ed. Massangana, Coleção Educadores (MEC), 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4659.pdf >Acesso: 14 fev. 2023.

FILLOUX, JC. **Émile Durkheim**, Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. – Coleção Educadores – MEC, Recife: Ed. Massangana, 2010.

FREITAS, LC. **MEC: "sobralizando" a educação brasileira.** AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas. Disponível: https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/. Acesso em 22 de outubro de 2023.

FUSARO, L. Capítulo 20: **The Gramscian Moment in International Political Economy**. In FUSARO et. al. (editores). *Revisiting Gramsci's Notebooks*. Leiden, Holanda: Brill. <doi: https://doi.org/10.1163/9789004417694_022 (pp.354-375)> Acesso em 01 dez. 2021.

G1. **IBGE mede o problema nacional da evasão escolar**. O Globo. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/07/15/ibge-mede-o-problema-nacional-da-evasao-escolar.ghtml. Acesso: 06 dez. 2021.

GATTI, B; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**: metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Tradução, Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

GENTILLI, P; FRIGOTTO, G (org.). **A Cidadania Negada**: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

GIANCATERINO, R. **Avaliação do ensino/aprendizagem**: Um discurso político desvinculado da realidade do educando. Brasil Escola: 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/avaliacao-ensino-aprendizagem-um-discurso-politico-.htm>. Acesso: 08 abr. 2018.

GIROUX, H. **Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296-306 jan./mar. 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356

GOLOMBIEWSKI, A. T. **Sistema educacional chinês**: Como a educação vem modificando o futuro do país. [s.l.]:[s.e.], 2021. Revista Forum: 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniao/2021/8/11/sistema-educacional-chins-como-educao-vem-modificando-futuro-do-pais-alessandro-golombiewski-101765.html> Acesso: 10 nov. 2023.

GONZÁLEZ, JPG; VELÁZQUEZ, RR. Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, Havana, v. 9, n. 2, p. 1-28, 2009.

GROSSMANN, H. **Ley de la acumulación y del derrumbe del sistema capitalista:** una teoría de la crisis. 3. ed.,. México, D.F.; Madrid, España: Siglo XXI Editores, 2004.

GROSSMANN, H & HESSEN, B. **The Social and Economic Roots of the Scientific Revoltuion**: Texts by Boris Hessen and Henryk Grossmann. Boston: Ed. Springer, 2009..

GUEVARA, E. **El socialismo y el hombre en Cuba**. In: GUEVARA, E. Obras 1957-1967. Tomo II. Colección Nuestra América. Havana: Casa de las Américas, 1965.

HANSON, M. **Student Loan Debt vs Other Debts Education**. [*s.l*], 2021ª. Disponível em: <https://educationdata.org/student-loan-debt-vs-other-debts> Acesso: 21 jan. 2023.

_____. **Student Loan Debt Statistics**. [*s.l*], 2021b. Disponível em: <https://educationdata.org/student-loan-debt-statistics> Acesso 20 jun 2021.

HAAG C, **A saudade que mata:** Pesquisa discute a polêmica questão do banzo como nostalgia mortal dos escravos. Revista Pesquisa FAPESP. São Paulo: 2010. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/a-saudade-que-mata/. Acesso em 3 fev 2022.

HARDT, M e NEGRI, A. **Império**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HARNECKER, M. **Fidel - A Estratégia Política Da Vitória**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS. **Sistema educativo cubano é o melhor da América Latina Cuba melhor educação da America Latina**. Santa Catarina, 2018. Disponível em: https://iela.ufsc.br/banco-mundial-sistema-educativo-cubano-e-o-melhor-da-america-latina Acesso em: 23 jan. 2023.

JAEGER, WW. **Paidéia**: a formação do homem grego. [trad. Arthur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Mônica Stahel; revisor do grego Gilson Cesar Cardoso de Sousa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JESUS, B. **Fundamentos da Avaliação Educacional**: Trabalho Alienado ou Trabalho Criativo? (Dissertação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2015.

JUNQUEIRA, RD; SANTOS, AA; NETO, JLHorta. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação/ Alexandre André dos Santos, João Luiz Horta Neto, Rogério Diniz Junqueira. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/sistema_nacional_de_avaliacao_da_educacao_basica_sinaeb_-_proposta_para_atender_ao_disposto_no_plano_nacional_de_educacao_1.pdf> Acesso: 10 jan. 2023.

KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2017.

_____**. La educación laboral e la enseñanza**. Moscou: Ed. Progreso, 1986.

KRUGMAN, P. **A permanent slump?** New york Times. Caderno Opinion. Nova York. 17 nov. 2013. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2013/11/18/opinion/krugman-a-permanent-slump.html> Acesso em 01 dez. 2021

KURZ, R. **O Colapso da Modernização:** Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça.** [s.l], Ed Nova Alexandria, 2019.

LANTAU BUSINESS CENTER, **Educação valor central na cultura chinesa**. [s.l]. Shanghai: 2020. Disponível em: <https://www.lantau.com.br/post/educa%C3%A7%C3%A3o-valor-central-na-cultura-chinesa> Acesso: 20 nov. 2023

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo.** Ed. Progresso, 1979.

_____. **O Desenvolvimento Do Capitalismo Na Rússia**. Ed. Nova Cultura, 1982.

LEVENSON, Zachary. **An Organic Crisis is upon us.** ***Spectre Magazine*****.** Nova York. 20 de abril, 2020. Disponível em: <https://spectrejournal.com/an-organic-crisis-is-upon-us/> Acesso em 01 dez. 2021

LIBÂNEO, JC. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LODI-CORRÊA, S. Nadezhda Krupskaia: por uma Educação Revolucionária. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, 2019. Disponível em: <10.9771/gmed.v10i3.27387> Acesso em: 10 jan. 2023.

LUCKESI, CC, **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Sobre Notas Escolares: Distorções e Possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. **Para uma Ontologia do Ser Social II.** São Paulo: Boitempo, 2013

LURIA, Alexandre. **A Base Biossocial das Funções Psicológicas**. In : Série Completa. Alexander Luria (1), v. 1. Disponível em: <http://didatics.com.br/index.php/parte-1-a-base-biossocial-das-funcoes-psicologicas> Acesso em 23 jul. 2021.

_____.**The Working Brain** – An Introduction to Neuropsychology. Translation by Basil Haigh. [*s.l; s,d*] Disponível em: <https://archive.org/details/workingbrainintr0000luri/page/n1/mode/2up?view=theater> Acesso em: 02 mar. 2023.

MANACORDA, M.A**. Marx e a Pedagogia Moderna**. tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. Revisão da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo. 3ª edição. Cortez Editora.1992.

MANDEL, M. **The Triumph of the New Economy**: A powerful payoff from globalization and the Info Revolution. Bloomberg. 29 de dez, 1996. Disponível em: <https://www.bloomberg.com/news/articles/1996-12-29/the-triumph-of-the-new-economy> Acesso 20 nov, 2023.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981

_____.**Poema pedagógico.** Tradução do original russo de Tatiana Belinsky; posfácio de Zoia Prestes. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Metodologia para a Organização do Processo Educativo** .In: FILONOV, G.N., Anton. Makarenko. Recife: Ed. Massangana, Coleção Educadores (MEC), 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4659.pdf> Acesso: 14 fev. 2023.

MARX, K. **Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. 5a. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política – O processo de Produção do Capital. Livro 1, Volumes I e II. São Paulo: Nova Cultural, 1985a. (Coleção Os Economistas)

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política – O processo de Circulação do Capital. Livro 2, Volume III. São Paulo: Nova Cultural, 1985b. (Coleção Os Economistas)

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política - O Processo Global da Produção Capitalista. Livro 3, Volumes IV e V. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Coleção Os Economistas)

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **Elementos Fundamentales para la crítica de la economia política (GRUNDRISSE) 1857 ~1858**. Distrito Federal, México; Buenos Aires, Argentina; Madrid, España: Siglo XXI editores, 2009. 9ª ed. (Biblioteca del pensamiento socialista). Volume I, 2009a

_____. **Elementos Fundamentales para la crítica de la economia política (GRUNDRISSE) 1857 ~1858**. Distrito Federal, México; Buenos Aires, Argentina; Madrid, España: Siglo XXI editores, 2009. 9ª ed. (Biblioteca del pensamiento socialista). Volume II:, 2009b

_____. **Economic works**: economic manuscripts of 1857-1858: (First Version of Capital). In: MARX, K; ENGELS, F. Marx and Angles: collected works, volume 28-29. London: Lawrence & Wishart, 2010

_____. **Sobre a Questão Judaica**. Lisboa: Editora Cotovia, 2011.

_____. **Grundrisse**: Foundations of the Critique of Political Eonomy (Rough Draft). E-book em inglês do original de 1973. Londres: Penguin Books, New Left Review, 2015. Disponível em: https://www.marxists.org/archive/marx/works/1857/grundrisse/index.htm

MARX, K. & ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. 3 Volumes. São Paulo: Alfa-Omega. [s.d.]

_____. **A Ideologia Alemã (1º Capítulo): seguido das "Teses sobre Feuerbach"**. Lisboa: Edições Avante!, 1981. (Coleção Biblioteca do Marxismo-Leninismo/16)

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Moscou: Edições Progresso, 1987.

MEC e Secom-PR. **Governo vai enviar PL ao Congresso para alterar o ensino médio.** MEC. Brasília-DF: 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/governo-vai-enviar-pl-ao-congresso-para-alterar-o-ensino-medio. Acesso em 24 de nov de 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A crise estrutural do capital**. [*s.l*], Ed. Boitempo, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin;** tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf Acesso: 20 nov. 2023.

MOURA MARTINS, Elisabeth; SILVA, João Carlos da.**REPROVAÇÃO ESCOLAR:** Discutindo mitos e realidade. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2.pdf. Acesso em 20 nov. 2023.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Ingrid Torquato; DA SILVA, Wesley. **Educação, intelectualidade e desenvolvimento na Nova China**: breve apresentação histórica. Zi Yue, v. 2, n. 01, p. 104-118, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ziyue/article/view/181775/185216> Acesso: 20 nov. 2023

ONU, Organização das Nações Unidas. **Mais de 4,2 bilhões de pessoas vivem sem acesso a saneamento básico**. Site das Nações Unidas em português. Seção: ONU News – Perspectiva Global Reportagens Humanas. Publicado em 19 de Novembro de 2020. Disponível em: <Mais de 4,2 bilhões de pessoas vivem sem acesso a saneamento básico | ONU News> Acesso: 01 dez. 2023.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **World Employment and Social Outlook**: Trends 2021. Genebra: OIT. Junho, 2021a.

_____. **The role of digital labour platforms in transforming the world of work**. Genebra: OIT. Fevereiro, 2021b.

_____. **Global Employment Trends for Youth 2022:** Investing in transforming future for young people. Genebra. OIT: 2022.

OXFAM. **Survival of the Richest**: how we must tax the super-rich now to fight inequality. Oxford: Oxfam GB, 2023. Disponível em: <Survival of the Richest: How we must tax the super-rich now to fight inequality (openrepository.com)>. Acesso em 10 ago, 2023.

PARACELSO. **Botánica Oculta:** Tratado de las plantas mágicas. Edicomuniación. Barcelona: 1999. [*s.l*]. Disponível em <https://www.academia.edu/14589184/Paracelso_Botanica_Oculta> Acesso: 22 dez. 2021

PCAC, **Crise Orgânica do Capital e Revolução Educacional**. [*s.l*], 2022. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=HHfM2OIrnmQ&t=4897s> Acesso: 20 nov. 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PISTRAK, Mikhaylovich, Moyses. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2009a

_____. **A Escola Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

_____. Moisey M. **Ensaios sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O processo civilizatório**: estudos de antropologia e civilização: etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000. (Coleção Grandes nomes do pensamento brasileiro)

RODRIGUES, Luiz. **Educação Em Cuba**: Antes E Depois Do Movimento 26 De Julho E Da Revolução Cubana 1953, [s.l], 2012. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/educacao-em-cuba-antes-e-depois-do-movimento-26-de-julho-e-da-revolucao-cubana-1953/100846. Acesso em: 22 jan. 2023.

RODRIGUEZ, Justo Alberto Chavéz. **Educação Em Cuba Entre 1959 e 2010**, [s.l], 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/XcJnq95spXPpK8pn3bgdn5G/?format=pdf>Acesso 20 nov. 2023.

ROSSI. Andrew**. Torre de Marfim**: A Crise Universitária Norte-Americana. EUA, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**; tradução de Sérgio Millet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1995.

SANTOS, A. A. dos. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. INEP. Brasília- DF: 2017. Disponível: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/sistema_nacional_de_avaliacao_da_educacao_basica_sinaeb_-_proposta_para_atender_ao_disposto_no_plano_nacional_de_educacao_1.pdf. Acessível: 5 dez.2023.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ . **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Autêntica, 2019.

SANTOS, T. dos. **Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.

_____. **Revolução científico-técnica e acumulação de capital**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAUL, A. M. **A avaliação Educacional**. In: SOUZA, C.P. (et al) Avaliação do Rendimento Escolar. São Paulo: FDE. 1994, p. 61-68.

SAVIANI, Demerval. **Avaliação Emancipatória**: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. 1985.

_____. **Avaliação Emancipatória**: Desafio à Teoria e à prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. 4. ed.. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema.** Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. [*s.l*] v. 12 n. 34, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012> Acesso: 20 nov 2023.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp; editora Brasiliense,1992.

SCHULTZ, Theodore W. **Valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1973

SCHURMANN, D.M. **People´s China**: Social Experimentation, Politics, Entry Onto the World Scene. Penguin Books, Inglaterra: 1977.

SOUSA, A. C. C. Os deuses astronautas de 2001 - Uma Odisseia no Espaço. **Revista Ciência & Luta de Classes**. Ano V, V 5 nr 6. pp.48-53. Rio de Janeiro: Inverta, 2011.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación**. Tradución del alemán por Maria Rosas Borras. México, Editorial Grijalbo, 1978.

TSANG, Hector Wing-Hong; PEARSON, Veronica. **Work-related social skills training for people with schizophrenia in Hong Kong**. Schizophrenia Bulletin, v. 27, n. 1, p. 139-148, 2001.

TULESKI, S. C. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria**: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização. (Tese de Doutorado???). 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102330/tuleski_sc_dr_arafcl.pdf;jsessionid=689EB38026C9995C3008C2FFE10B6EFD?sequence=1 . Acesso em: 23/07/2021.

UNICEF. **Annual Report**. [s.l], 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/media/93006/file/UNICEF-annual-report-2006.pdf Acesso em: 14 fev. 2023.

UNIVERSIDAD ENRIQUE JOSÉ VARONA. **Síntesis Histórica de la UCP**. Havana, [s.d]. Disponível http://portal.ucpejv.edu.cu/course/view.php?id=2&section=3&singlesec=3 Acesso: 22 jan. 2023.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação – **Concepção Dialética-libertadora do Processo de Avaliação Escolar**.1 8ª edição. São Paulo: Libertad, 2008.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional**: teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, V. M. de O. **Representações Sociais e Avaliação Educacional**: o que revela o PORTFÓLIO PUC-SP, 2006. Disponível em: https://1library.org/document/zpne7o4y-representacoes-sociais-e-avaliacao-educacional-que-revela-portfolio.html. Acesso em: 05/12/2022

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XINHUA. **Interview: China's experience in education, scientific research "inspiring" to Arab world**: Egyptian expert. Cairo, 2023. Disponível em: https://english.news.cn/africa/20230130/907eaf513a1b40949304c0f53007da71/c.html. Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. **Across China: Special education brightens life of children with disabilities**. Lanzhou, 2022. Disponível em: https://english.news.cn/20220625/44bdb72e6b0e4f7da1b48e64b7235f71/c.html. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. **Chinese vice premier urges high-quality development of education**. Beijing, 2023. Disponível: https://english.news.cn/20220722/6a7eecc245e945e2abbdc1f4ebc122fa/c.html. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. World conference on vocational, technical education opens in north China. Tiajing, 2022.

Disponível:.https://english.news.cn/20220820/ab3a8df529f247b3b318211236e45168/c.html Acesso em: 20 nov. 2023

_____. Xi underscores role of education, sci-tech, talent in modernization drive. Beijing, 2022. Disponível em: https://english.news.cn/20221016/8d3b525cc41b47299c35f1f9d69d49ac/c.html. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. Education paves broader way for students in former China revolutionary base. Xi'na, 2022. Disponível em: <https://english.news.cn/20221102/ce75b07f834a4ea3ba5ac8e1a8185d75/c.html> Acesso em: 23 jan. 2023.

WEBER, Max. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**: o problema. [*s.l*], Ed. Companhia das Letras. São Paulo: 2004.

WESTBOOK, Robert B. **John Dewey / Robert B. Westbrook, Anísio Teixeira** ; tradução e organização José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues – Recife, PE: Fundação Joaguim Nabuco: Editora Massangana, 2010 – 135p. 21cm. - Educadores. Bibliografia: p. 131-135. Acesso: 29 mai. 2023.

ZEDONG, Mao. **Sobre a Educação**. [s.e; s.l]. Arquivo Marxista na Internet: 1964. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1964/mes/educa.html> Acesso: 14 fev. 2023.

_____. **Porque Pode Existir na China o Poder Vermelho?**. Beijing: [s.e] In: Obras Escolhidas de Mao Tsetung, tomo I, p, 85-103., 1975. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/mao/1928/10/05.htm> Acesso: 14 fev. 2023.

_____. **Sobre a Táctica na Luta Contra o Imperialismo Japonês**. Beijing: [s.e] In: Obras Escolhidas de Mao Tsetung, tomo I, p. 249-294, 1975. <https://www.marxists.org/portugues/mao/1935/12/27.htm> Acesso: 14 fev. 2023