



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Profissionalização e escola capitalista:

formação para a adaptação

José Deribaldo Gomes dos Santos

Gorete Amorim

Como citar: SANTOS, J. D. G.; AMORIM, G. Profissionalização e escola capitalista: formação para a adaptação. *In:* SANTOS, J. D. G.; LIMA FILHO, D. L.; NOVAES, H. T. **Educação profissional no Brasil do século XXI:** políticas, críticas e perspectivas. Vol. 1 Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 19-56.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-092-1.p19-56>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

PROFISSIONALIZAÇÃO E ESCOLA CAPITALISTA: FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO

*José Deribaldo Gomes dos Santos*¹

*Gorete Amorim*²

ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Pressupomos não ser difícil constatar no projeto da educação da burguesia para a classe trabalhadora qual é a finalidade da formação. A necessidade de adaptação da força de trabalho para o desenvolvimento da produção industrial determina, no entendimento deste artigo, o que ensinar sistematicamente aos homens e mulheres que produzem. Antes adaptada ao trabalho predominantemente agrícola, a classe trabalhadora, à medida que o modo de produção capitalista se complexifica, torna-se mais

¹ Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós- Doutor em estética pela Universidade Complutense de Madrid, Professor da Universidade Estadual do Ceará *Campus* Quixadá. *E-mail*: deribaldo.santos@uece.br, ORCID: (<https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>). Endereço: Rua Nossa Senhora Aparecida, nº 422, Eusébio/CE. CEP: 61760-000. Pesquisador nível 2 do CNPq.

² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Professora da Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca. *E-mail*: goreteamorim@arapiraca.ufal.br, ORCID:(<https://orcid.org/0000-0002-7791-7656>). Endereço: Rua Benjamin Freire de Amorim, 1960, Cond. Alameda, Bloco 11, Apto. 45 – Bairro Brasiliana, CEP: 57.310-540 – Arapiraca/AL

dependente da mediação do Estado para se adaptar ao que se solicita do mercado de trabalho capitalista.

O Estado, por natureza reformista, cuida com bastante atenção da educação escolar destinada aos trabalhadores e seus filhos. A intenção estatal é ajustar a formação dos trabalhadores, de forma mais adequada possível, às demandas do capital. A organização estrutural e curricular da educação em sentido restrito é determinada, em última instância, pelo modo de produção capitalista, assim como ocorreu com os modos de produção que o antecederam, embora nas formas anteriores de reprodução social a educação escolar não fosse acessível à classe trabalhadora.

Com a necessidade de formar, em sentido restrito, a força de trabalho para a produção industrial, nasce o que conhecemos por educação profissional, historicamente separada da educação propedêutica. Ainda que, a depender do grau de especialização da força de trabalho requerida pelo capital, tenha ocorrido certo alargamento do rol de conhecimentos científicos, a real finalidade da formação capitalista é preparar e adaptar um determinado contingente dos trabalhadores ao emprego mais especializado, mas não menos explorado. Para isso, utiliza-se da manipulação de currículos específicos para a formação de mão de obra em cursos profissionalizantes.

Inclinando a análise para o plano particular da política educacional contemporânea, a exemplo do Brasil, a contradição discursiva do Estado é aprofundada. Haja vista que, ao tempo que tenta manter a máscara da universalidade da educação integral, inclusive fazendo uso de categorias ontologicamente impossibilitadas de objetivação no processo de educação escolar burguesa – “formação humana”,³ “educação integral” –, também deixa explícita a real função que deve exercer a escola capitalista: “adaptar e readaptar”. Como exemplo do papel ontológico da escola capitalista, apontamos o *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* (UNESCO, 2010, p. 12), que deixa clara qual é a demanda do capital, isto é, “que homens e mulheres se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas – ainda mais no contexto da globalização”. Visando formar a classe trabalhadora para se adaptar às mudanças econômicas, não resta outra alternativa ao aparato escolar capitalista a não ser procurar a melhor maneira

³ Para ilustrar, essa categoria é encontrada 24 vezes em BRASIL/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

de também se adequar aos novos modos de exploração da força de trabalho em função da acumulação do capital em crise.

A concepção de educação integrada, que impregna a mais recente reforma do Ensino Médio, ou seja, a integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à educação profissional, é um exemplo emblemático do quanto está em vigor para o capital a necessidade da formação para a adaptação. A educação profissional ao modo de produção capitalista, como se sabe por meio de pesquisas recentes a exemplo da de Santos (2019), prepara para o trabalho alienado: qualifica, especializa, adapta e readapta a força de trabalho para a produção econômica do capitalismo. Pergunta-se então: é possível encontrar na natureza da educação profissionalizante alguma alternativa de formação para a classe trabalhadora que se alinhe com as necessidades da reprodução humana em sua integralidade?

Calçados nos pressupostos da onto-metodologia materialista, iniciemos pela determinação do que é peculiar ao complexo educativo, ao que lhe confere a particularidade de um complexo social específico. Esbarramos, contudo, para cumprir esse plano, num importante empecilho de partida; isto é, a dificuldade de encontrar fontes etnográficas seguras para se precisar o momento exato quando nasce a educação e quando ela se ergue como um complexo substantivo para a socialização humana. Para vencer esse obstáculo inicial, orientados pela *Grande Ontologia* de Lukács (2018b), consideramos que a educação surge junto com o aparecimento das primeiras formas, mesmo que ainda instintivas, de trabalho. Desse lugar da ontologia lukacsiana buscaremos dar o devido tratamento à problemática do presente artigo: a relação entre a educação e a profissionalização precária ofertada pelo capitalismo.

Em caráter didático, mas não fragmentário, desenvolvemos o texto em três momentos entrelaçados. No primeiro, partimos de anotações acerca dos complexos sociais educação, especialização e reprodução humana; no segundo, adentraremos na problemática da precarização profissionalizante como uma exigência educacional capitalista, seguimos recuperando a concepção marxiana de omnilateralidade, situando a formação humana como princípio educativo e o princípio educativo da formação humana. Por fim, no terceiro momento, expomos o antagonismo entre formação para a adaptação e formação humana.

EDUCAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO HUMANA: ANOTAÇÕES DE PARTIDA

Iniciamos pelas sugestões marxianas recomendadas por Lukács (1966a). Segundo Lukács, Marx distingue três períodos essenciais da divisão social do trabalho.⁴ O primeiro estágio relaciona-se com o trabalho de tipo incipiente, ou seja, “pelas primeiras formas do trabalho, animais e instintivas”, e funciona como estágio prévio de desenvolvimento para a simples e pouco articulada circulação de mercadorias (LUKÁCS, 1966a, p. 40). No segundo, o trabalho é profundamente vinculado às capacidades pessoais dos trabalhadores: período do artesanato, em que há certa proximidade entre arte e artesanato. Aqui, tem lugar o desenvolvimento do trabalho em um nível maior do que no anterior e menos complexo que no seguinte. Por fim, o terceiro estágio, que apenas pode surgir com o desdobramento histórico do segundo período. Neste registra-se a variedade da economia mercantil desenvolvida pelo capitalismo, na qual a irrupção da ciência aplicada ao trabalho produz transformações decisivas. O trabalho, aqui, passa a ser determinado primariamente pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador: período do trabalho maquinista, de crescente influência da ciência no trabalho.

Tomando como base esses três níveis de desenvolvimento do trabalho, vejamos qual o comportamento do ato educativo. Ao usar analogias entre os animais superiores e os seres humanos, Lukács (2018b) relata que naqueles se verifica que a educação entre os mais velhos e os filhotes resume-se ao ensinamento de comportamentos determinados que possam lhes garantir certas habilidades ligadas à sobrevivência imediata.

Vejamos um exemplo retirado da paleoantropologia. Consideremos, com Gordon Childe (1966, p. 35), de um lado, os seres humanos e, de outro, os mamutes: aqueles, “ao invés de sofrerem as lentas transformações físicas que acabaram tornando o mamute capaz de suportar o frio”, foram capazes de controlar o fogo e construir casacos para se proteger das baixas temperaturas que os dotaram da condição para enfrentar o frio como um mamute:

⁴ A divisão do trabalho, segundo Lukács (2018b, p. 118), “é dada com o próprio trabalho, brota a partir dele como necessidade orgânica. Hoje sabemos que uma forma de divisão do trabalho, a cooperação, ocorre já em patamares muito iniciais”. Pense-se, por exemplo, no caso da caça no Paleolítico.

[...] enquanto o filho do mamute nascia com a tendência a um couro peludo, que inevitavelmente crescia à medida que o filhote amadurecia, os filhos dos homens não nasciam sabendo fazer fogo ou casacos. Os mamutes transmitiam seus capotes aos filhotes pela hereditariedade. Cada geração de filhos humanos tinha de aprender toda a arte de manter os fogos acesos e de fazer capotes, desde seus rudimentos mais simples. A arte era transmitida de pais para filhos pelo preceito e exemplo. Era uma “característica adquirida”; estas, concordam os zoologistas, não são hereditárias. Uma criança não é hoje, ao nascer, mais conhecedora da arte do fogo do que o primeiro homem que, há meio milhão de anos, começou a cuidar das chamas, ao invés de fugir delas como os outros animais. (CHILDE, 1966, p. 35).

Quando se educam pessoas, mesmo que se tenha como base o comunismo primitivo, o processo educacional não pode se restringir ao aprendizado de certas habilidades. Mesmo que nesse modo de produção o trabalho esteja no segundo estágio do desenvolvimento citado acima por Lukács com Marx, quando se educam seres sociais, o essencial consiste em dotá-los de condições para que possam reagir da forma mais adequada possível a situações novas, a eventos imprevisíveis que se apresentam cotidianamente ao ser social, dado que a educação humana jamais se completa por inteiro (LUKÁCS, 2018b).

A própria atividade do trabalho humano obriga ao devir que se constitua continuamente a partir do novo, o que exige o cumprimento de novas tarefas no processo educativo. Uma boa ilustração disso é a diferenciação feita por Marx, e recuperada por Lukács, entre as exigências do trabalho artesanal e da manufatura para o trabalhador:

A divisão manufatureira do trabalho cria, por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um mecanismo global, a graduação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho. Nisto, embora a manufatura ainda não, ou pouco, transcenda o artesanato, contém de fato um revolucionamento do processo de trabalho. (MARX, 1996, p. 478).

Somente essa passagem já é suficiente para demonstrar que, distintamente dos animais superiores, que ao nascerem aprendem, em determinado tempo, tudo de que necessitam para sobreviver e se reproduzir biologicamente, o ser humano, no processo de produção de sua existência, depara-se com a necessidade de produzir o novo, com níveis de complexidade cada vez maiores, o que exige ser educado em duas especificidades distintas, mas não excludentes: a educação em sentido lato e a educação em sentido restrito.⁵

A educação em sentido lato é entendida como mais geral, e sua forma, em relação à educação em sentido restrito, é mais relaxada, o que possibilita que ela ocorra corriqueiramente no cotidiano e, até mesmo, em espaços com maior nível de exigências sistemáticas, como indústrias, laboratórios, centros de pesquisa, sindicatos e igrejas, entre outros locais. Sua marca principal, por possuir natureza abrangente, é a espontaneidade. Já a educação em sentido restrito, por sua especificidade, desenvolve-se de modo a atender à sistematização do ato educativo. A marca principal dessa especificidade educacional é institucionalizar conhecimentos sistematicamente.

Portanto, diferentemente do modo como se educam os animais,

o essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a **reagir adequadamente** a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos – tomada no sentido mais amplo – jamais está inteiramente completa. Sua vida pode, sob certas circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação – em sentido estrito – o preparou. (LUKÁCS, 2018b, p. 133, grifo nosso).

Estar, em alguma medida, preparado para reagir adequadamente a situações novas apresentadas no decorrer da vida, não deve ser confundido, em hipótese alguma, com o projeto educacional do capital para adaptar a classe trabalhadora a não reagir, mas agir da forma mais enquadrada e docilizada possível, ao modo de produção que se funda na

⁵ Marteana Lima e Susana Jimenez (2011) produziram esclarecedora exegese sobre como Lukács trata a relação entre a educação em sentido lato e restrito.

exploração de uma classe sobre a outra. A categoria da adaptação retornará mais adiante, mas consideramos valioso advertir desde o princípio sobre o seu caráter adestrador.

Com o surgimento da sociedade de classes, de um lado tem-se a educação em sentido lato, que é abrangente e espontâneo-cotidiana; do outro, mas sem se desligar completamente desta, surge a educação em sentido restrito, que, por ser institucionalizada pela luta de classes, intenta sistematizar conhecimentos por meio de processos que, mais tarde, com o apoio do Estado, vão se chamar de escolares. Entre essas duas especificidades educativas, no entanto, não se pode traçar uma separação idealmente precisa, nem uma divisão mecânica: “entre a educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão. Imediatamente, praticamente, contudo, ele está traçado, claro que em modos extremamente diferentes segundo as sociedades e as classes”. (LUKÁCS, 2018a, p. 133).

Depois de inaugurada a luta de classes, os trabalhadores e seus filhos continuam a se educar de forma espontâneo-cotidiana. Uma forma que, embora possa em alguns casos sistematizar conhecimentos, não os institucionaliza. Esta especificidade educativa dá-se no convívio cotidiano e é diretamente ligada ao processo de produção da existência material que garante a manutenção das duas classes. Já a classe que se autoproclama proprietária dos meios de produção – terra –, por ter a seu favor a possibilidade de desfrutar do ócio, realiza sua educação de modo que possa determinar suas finalidades. Para que possa atender a isso, institucionaliza a sistematização de conhecimentos que se destinam a resolver problemas de interesse de sua classe específica.

Nos primeiros modos de produção das sociedades de classes – escravista e feudal –, a classe trabalhadora se educa concomitantemente ao ato de trabalho, sem que possa afastar-se das necessidades imediatas da produção e sem que possa criar procedimentos que sistematizem, num processo educativo determinado, a especificação ou a qualificação de certos conhecimentos ou saberes. Os proprietários da terra elaboram, com o apoio do Estado, um meio educacional afastado do cotidiano, em que os estudantes dispõem do privilégio de um local exclusivo para desenvolver a relação aprendizado-ensino. Como esse processo educativo que se institucionaliza com a luta de classes apenas pode ser ocupado por

uma elite ociosa, quem vai ocupá-lo é a classe que detém a potência do tempo livre. Esse distanciamento do processo educacional em relação ao cotidiano, principalmente da produção, conforme registra Dermeval Saviani (1994), guarda o germe do que mais tarde vai se chamar escola.

A educação em sentido restrito, ainda segundo Lukács (2018b), tem como função social institucionalizar, com o aval do Estado, o processo educacional. Para cumprir com essa função nas sociedades de classes, precisa, com a mediação estatal, formular uma metodologia e uma didática que possa planejar o ato de ensinar. Concomitantemente a isso, a educação em sentido restrito propõe a organização de um currículo que, para se adequar às orientações do Estado e às demandas de reprodução de cada modo de sociabilidade, forma um determinado perfil de educando. Para que possa cumprir a demanda de formar um determinado perfil de indivíduo requerido pelo Estado organizador de uma determinada sociedade de classes, a educação em sentido restrito necessita ser planejada em função da demanda de cada modo de produção e reprodução social.

Em resumo: no modo de produção primitivo, o ser social se educa no próprio processo de trabalho, bem como com o surgimento das sociedades divididas em classes antagônicas, surge, sob as rédeas do Estado, um processo educativo denominado por Lukács (2018b) de educação em sentido restrito. Resta responder como nasce e se desdobra a profissionalização do trabalhador.

Para melhor tratar a questão da profissionalização, contudo, é preciso considerar a questão da especialização. Parece seguro indicar que a profissionalização, no mundo primitivo, dá-se no interior da produção material da vida. Também parece seguro ponderar que a divisão social do trabalho é o fator que define a necessidade da especialização do trabalhador, que exige, por sua vez, que “as ocupações singulares se independentizem em ofícios”, trazendo, como consequência direta, do ponto de vista econômico e técnico, um grande progresso ao desenvolvimento da humanidade (LUKÁCS, 2018b, p. 121).

Provavelmente, como considera nosso autor, até que a divisão social do trabalho tenha forjado a consolidação de determinadas especializações em profissões, passou-se um longo tempo. Ou seja, a profissionalização, por força da especialização, desenvolve-se sob “uma formação social específica com a qual o indivíduo singular já se depara

como forma independente do ser social e que, portanto, retroage sobre todo o seu modo de vida” (LUKÁCS, 2018b, p. 135).

Ao longo da *Grande Estética*, quando desenvolve as manifestações do período mágico, Lukács se refere à atuação de curandeiros e xamãs, entre outras pessoas que adquirem, sob a divisão social do trabalho, certa independência – sempre dialeticamente relativa – da produção material da vida. Sobre a autonomia relativa da produção material da vida adquirida no período mágico, o paleoantropólogo australiano Gordon Childe (1966, p. 138) anota o seguinte: “O mágico pode ter sido o primeiro artesão independente, o primeiro membro de qualquer comunidade a ter direito ao produto excedente da busca coletiva de alimento, sem contribuir para ela com sua atividade física”. Isto é, o nascimento, o desenvolvimento e a diferenciação das profissões “têm por pressuposto social que, em todas as esferas da produção, cada um pode se abastecer (reproduzir) de produtos imediatamente necessários à vida sem ter produzido por si mesmo todos esses produtos” (LUKÁCS, 2018b, p. 121). A divisão social do trabalho precisa produzir, pelo menos, alimento suficiente para que determinados indivíduos se especializem profissionalmente.

Acerca da relação entre a divisão social do trabalho e a profissionalização, Marx (1996, p. 466) observa que “a correspondente limitação dos indivíduos a esferas profissionais particulares [...]” ocorre com base na seguinte polarização: de um lado, a dependentização do que era autônomo; do outro, a autonomização do que era dependente.

Como distingue o pensador alemão, inicialmente na família, e com desenvolvimento ulterior, nas tribos e comunidades, a divisão social do trabalho evolui de maneira natural: tem como base as diferenças puramente fisiológicas, por exemplo, idade e sexo. Para Marx (1996), como no modo de produção primitivo não existem pessoas privadas, a transformação dos produtos em mercadorias dá-se quando diferentes famílias, tribos ou comunidades se defrontam autonomamente: as distintas comunidades “encontram meios diferentes de produção e meios diferentes de subsistência em seu meio ambiente natural. Seu modo de produção, modo de vida e produtos são, portanto, diferentes” (MARX, 1996, p. 467). É do desenvolvimento dessa diferença que, quando ocorre o contato entre as distintas comunidades, dá-se, reciprocamente,

o intercâmbio dos produtos que, por sua vez, transformam-se progressivamente em mercadorias.

O intercâmbio não cria a diferença entre as esferas de produção, mas as coloca em relação e as transforma em ramos mais ou menos interdependentes de uma produção social global. Aqui surge a divisão social do trabalho por meio do intercâmbio entre esferas de produção originalmente diferentes, porém independentes entre si. Onde a divisão fisiológica do trabalho constitui o ponto de partida, os órgãos particulares de um todo diretamente conexo desprendem-se uns dos outros, decompõem-se, para cujo processo de decomposição o intercâmbio de mercadorias com comunidades estranhas dá o impulso principal, e se autonomizam até o ponto em que a conexão entre os diferentes trabalhos é medida pelo intercâmbio dos produtos como mercadorias. (MARX, 1996, p. 467).

Esse autor esclarece que o desenvolvimento da divisão social do trabalho exige dos trabalhadores uma determinada especialização. Quando a dependência se torna autônoma e a autonomia se torna dependente, ou seja, depois que as famílias, tribos e comunidades deixam de depender apenas do trabalho de seus membros e passam a ter dependência do intercâmbio com outras comunidades, surge então a necessidade de o trabalhador se aprimorar numa especificidade profissional⁶.

Childe (1966), em sua investigação sobre a evolução da humanidade, documenta que desde 3.000 a.C. existem várias profissões decorrentes da divisão social do trabalho. O primeiro plano dessa profissionalização “é ocupado pelos sacerdotes, príncipes, escribas e autoridades, e um exército de artesões especializados, soldados profissionais e trabalhadores diversos, todos afastados da tarefa primeira de produzir alimento”⁷ (CHILDE, 1966, p. 144). A necessidade da especialização

⁶ O pensador alemão, na nota de rodapé número 645 de *O capital*, tendo por base as pesquisas do economista polonês e admirador de Adam Smith, Frédéric Skarbek, informa que existem nas comunidades que atingem determinando nível de evolução social três tipos de divisão social do trabalho. A primeira é a geral: divide os trabalhadores em agricultores, manufatores e comerciantes. A segunda, designada por Skarbek de especial, divide cada ramo específico de trabalho em espécies. A terceira divisão social do trabalho, por fim, é denominada pelo economista polonês “de divisão da operação de trabalho ou divisão do trabalho propriamente dita; é a que se estabelece nos ofícios e profissões separados (...) e que se estabelece na maioria das manufaturas e das oficinas”. (SKARBEEK *apud* MARX, 1996, p. 466).

⁷ Existem duas traduções para o português da obra de Gordon Childe publicada originalmente com o título de *Man makes himself*: são elas: Childe (1996) e Childe (1947).

manifestada em tais ofícios, segundo esse autor, justifica-se porque são necessários soldados para proteger o transporte do excedente de mercadorias, “escribas para manter registros de transações que se tornavam cada vez mais complexas, e funcionários do Estado para conciliar interesses de classes” (CHILDE, 1966, p. 143-144).

Em relação a esse período histórico, para o território que vai do Egito até a Mesopotâmia e se estende até o vale do Indo, na Ásia Meridional, o pesquisador assevera que a arqueologia não detém sua atenção nas comunidades de agricultores, mas “em Estados que abarcam várias profissões e classes [...]”, distintas de ofícios (CHILDE, 1966, p. 144). Para ele, junto com a movimentação demandada pelo transporte de mercadorias, ocorre uma série de relações que fertilizam o espaço de manobra onde a especialização se desdobra. Articulados ao transporte de mercadorias, também são transportados trabalhadores, inventores, artesões, entre outras pessoas que se movimentam com tal transporte. Segundo o autor, o que surpreende nas escavações “não são mais os instrumentos da agricultura e caça, e outros produtos da indústria doméstica, mas mobiliário dos templos, armas, jarros feitos na roda, e outras manufaturas produzidas em grande escala por artesãos especializados” (CHILDE, 1966, p. 145).

Para esse investigador, excluindo-se a atividade do mágico, o ferreiro pode “ser o trabalhador especializado mais antigo” (CHILDE, 1966, p. 123). Essa posição, contudo, para que ganhe mais clareza, precisa ser problematizada.

Começamos, então, pelo início da metalurgia que, segundo entende esse autor, tem como pré-requisito o comércio. Não podemos, todavia, abarcar aqui todos os acidentes que aproximaram a magia da metalurgia. Basta, para o problema da profissionalização, mencionar, com base nos escritos de Childe (1966, p. 120), o seguinte: a coleta de pedras como malaquita, turquesa, entre outras pequenas rochas coloridas, que eram de interesse de práticas mágicas, deve ter “motivado a procura de regiões metalíferas, e fez com que o homem conhecesse o cobre”, entre outros metais.

Este metal, com a interferência do aquecimento, torna-se maleável. Assim, mesmo podendo ser modelado como um plástico, ao ser resfriado, comparado à pedra e ao osso, possui dureza e a possibilidade de ser amolado, o que o dota da condição de servir como elemento cortante.

Portanto, apresenta, em comparação com aqueles dois materiais, a vantagem adicional de possuir uma maior durabilidade. Como explica nosso autor: “Um machado de pedra pode ser quebrado pelo uso, e estará perdido; na melhor das hipóteses, seu gume necessitará de aguçamento constante, o que reduzirá a ferramenta, dentro em pouco, a um tamanho inadequado” (CHILDE, 1966, p. 122). O machado de cobre, ao contrário, carrega a possibilidade de “ser refundido repetidamente, e ficará tão bom quanto novo” (CHILDE, 1966, p. 122).⁸

Quando o ser social está em condições de perceber as vantagens da fundição, passa a utilizar conscientemente o metal, de modo que consegue otimizar o resultado de seu trabalho. Tem início, então, segundo Childe (1966), a metalurgia.

Para ter condições de compreender que estava em suas mãos e sob seu controle um elemento dos mais importantes para o desenvolvimento da sociedade, o sujeito humano precisava transformar também sua imagem de mundo. Como descreve o etnógrafo, para compreender essa novidade, era necessário, porém, “um reajustamento na forma de pensamento. A transformação do cobre sólido em metal e novamente em estado sólido é dramática, e deve ter parecido misteriosa” (CHILDE, 1966, p. 122). Quando o ser humano em estágio precário de evolução das forças produtivas consegue perceber que pode manipular e controlar um pedaço amorfo de cobre bruto e, com a ajuda do fogo, transformá-lo em líquido, fundindo-o de acordo com suas necessidades, estava, em realidade, “controlando um notável processo de transformação física” (CHILDE, 1966, p. 122)⁹.

Como a fundição exige moldes e uma série de conhecimentos acumulados, os nossos primeiros metalúrgicos utilizaram todo o resultado

⁸ Não podemos prosseguir sem registrar que a utilização de metais como bronze, cobre e ferro, por sua importância para o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, denominaram um período histórico conhecido como Idade dos Metais, caracterizado, principalmente, pela substituição gradual das ferramentas de pedra por instrumentos metálicos. A datação, contudo, sempre causa polêmica, pois o avanço das forças produtivas vai possibilitando que se defina melhor cada período. Para não deixarmos os leitores sem ao menos uma orientação, seguimos Rômulo Navarro (2006, p. 4), que atualiza a datação do seguinte modo: Idade da Pedra: 600.000 a 14.600 a.C.; Idade da Argila: 14.600 a 4.500 a.C.; Idade do Cobre: 4.500 a 3.300 a.C.; Idade do Bronze: 3.300 a 1.200 a.C.; Idade do Ferro: 1.200 a 586 a.C.

⁹ Para o pesquisador australiano, o uso do bronze, para seu adequado desenvolvimento, exige uma indústria especializada, além de determinada organização comercial. Naturalmente, “para que a comunidade possa construir e utilizar ferramentas de bronze, precisa antes produzir excedente de alimentos suficiente de modo que possa manter os especialistas dedicados à profissionalização: mineiros, fundidores e ferreiros que não se ocupam da produção direta de alimentos”. (CHILDE, 1966, p. 50).

de uma larga experiência vivida cotidianamente que, por sua natureza espontânea, era repleta de tentativas que resultavam em erros e acertos. Comparada com a atividade do ceramista, como entende Childe, a tarefa do profissional que malha o ferro é bem mais complexa e exige de seu praticante conhecimentos mais especializados. Como conclui nosso paleoantropólogo, provavelmente, a atividade metalúrgica é a que demanda um trabalhador especializado há mais tempo – à exceção do mágico –, pois absorve todo o tempo do seu praticante: “o uso industrial do metal pode, assim, ser considerado como indício da especialização do trabalho” (CHILDE, 1966, p. 123).

Entre o ferreiro e o ceramista especializado profissionalmente, no entanto, existe o mineiro. O ofício especializado de quem vai operar a mineração, continua o pesquisador australiano, deve ter sido uma profissão ainda mais especializada do que a do ferreiro.¹⁰ O autor observa que talvez a metalurgia haja tido dificuldade para ser praticada como uma indústria doméstica, distintamente do início da indústria da cerâmica, que era uma atividade posta em prática domesticamente nos intervalos do trabalho da agricultura.

Em consequência do aparecimento da roda, a cena histórica da especialização do ceramista muda completamente. A roda de madeira é a condição preliminar para o aparecimento da máquina moderna. Lamentamos a impossibilidade de abordar com a devida profundidade a importância da roda para a evolução da sociedade. Não temos nem como apresentar aqui um sumário condizente com a importância de tal fato. Para as exigências do que debatemos agora, basta mencionar, seguindo as letras do etnógrafo australiano, que por volta de 3.000 a.C. os primeiros veículos a usarem rodas feitas em carpintarias são documentados pelos pesquisadores na Suméria mesopotâmica. Mesmo apresentando rudimentares imperfeições, a roda “não só revolucionou o transporte, como também foi aplicada na indústria da manufatura” (CHILDE, 1966, p. 128). Como registra Childe (1966, p. 128):

¹⁰ Como justifica o autor, os mineiros, assim como os ferreiros, de modo geral, não produziam seus alimentos. Contavam, todavia, “com um excedente de alimentos produzidos pelos que consumiam os seus produtos” (CHILDE, 1966, p. 125).

Com uma roda horizontal, no centro da qual podia fixar sua argila e dar-lhe movimento rotativo, o ceramista pode modelar, em poucos minutos, um vaso que exigiria vários dias de trabalho, se moldado à mão. E o produto será mais simétrico. A confecção de vasos foi a primeira indústria mecanizada, a primeira a aplicar a roda à maquinaria industrial.

A introdução da roda, por meio da operação sobre a argila, compõe outro patamar na especialização da profissionalização do trabalhador. Com essa transformação, os ceramistas passam à condição de especialistas e são afastados “da tarefa primordial de produção de alimento” (CHILDE, 1966, p. 129). Passam a trocar, com efeito, seus artigos por uma parcela do excedente comunal.¹¹

Não há dúvida de que a assunção de trabalhadores especializados ocorre sob a divisão social do trabalho. Diz Childe (1966, p. 137): “Tudo o que sabemos para os períodos mais remotos é que todo trabalhador devia ser de alguma forma alimentado e mantido pelo excedente oriundo dos produtores primários”.

PRECARIZAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: UMA EXIGÊNCIA EDUCACIONAL CAPITALISTA

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho chega a um momento que Marx denomina de período do trabalho maquinista – terceiro estágio, segundo o que registramos com Lukács na introdução desta comunicação –, em que há crescente influência da ciência no desenvolvimento do trabalho. Essa fase, como se comprova pela história, apenas pode ter amparo para se desenvolver materialmente com abrangência plena no modo de produção capitalista, portanto, após a Revolução Burguesa. Nesse estágio, o trabalho passa a ser determinado, primariamente, pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador. Esse é o contexto em que a burguesia precisa estabelecer qual o caminho que o processo educativo destinará à classe trabalhadora.

¹¹ Mesmo considerando que o livro do investigador australiano aqui consultado foi publicado em 1936, quando ele tinha 44 anos, importa o registro que se segue, dado que as pesquisas sobre o feminino avançaram muito nos últimos setenta anos: “[...] a fabricação de potes à mão é um artesanato doméstico feminino, ao passo que sua fabricação numa roda é ofício especializado reservado aos homens”. (CHILDE, 1966, p. 129).

Não se pode perder de vista o seguinte fato: mesmo que a burguesia “[...] tivesse o puro bom discernimento de oferecer educação bancada pelo Estado burguês, laica, gratuita e de qualidade para todos os trabalhadores, a natureza ontológica do capitalismo impediria que o suposto bom-senso da burguesia assim agisse” (SANTOS, 2017a, p. 52).

As contradições dos imperativos imediatos da produção capitalista exigem que a burguesia instrua os trabalhadores profissionalmente. Os proprietários necessitam do trabalho produtivo especializado para garantir os lucros da indústria capitalista. No intuito de tirar proveito histórico dessa necessidade, a intelectualidade decadente da burguesia explicita a seguinte retórica: “o capitalismo é o primeiro modo de produção que universalizou a educação”. A aparência enganosa dos fatos indica ser verdadeira essa universalização, visto que ainda hoje essa falsidade tem amparo no discurso das políticas públicas, bem como em segmentos significativos da academia. A opção onto- materialista que adotamos nesta exposição não nos permite, entretanto, que acreditemos acriticamente nessa falácia.

A universalização propalada pela teoria burguesa decadente apenas circunscreve seus interesses imediatos. Isto é: a burguesia, ao necessitar do processo educativo como elemento de realimentação para a produção capitalista, que se faz necessário após a Revolução Burguesa, universaliza seus interesses particulares: “O padrão propedêutico educativo é guardado para si. Já para resolver os problemas demandados pelos imperativos da produção, a burguesia apresenta a generalização dos seus interesses [...]”. Apresenta-os, contudo, como se fossem universais: particulariza seus interesses educacionais, enquanto os apresenta como se fossem universais (SANTOS, 2017a, p. 52-53).

A opção da classe dirigente para atender às necessidades do lucro capitalista é, portanto, disponibilizar para a classe trabalhadora a possibilidade de que ela tenha a profissionalização minimamente necessária. As exigências principais dessa precarização profissionalizante têm como objetivo garantir os imperativos imediatos da reprodução do capital.

Como essa exigência capitalista burguesa é qualitativamente diferente das necessidades nascidas com o surgimento da luta de classes, quando se dividiu a educação em dois ramos (amplo e restrito), a solução que a classe detentora dos meios de produção capitalistas encontra para a problemática educativa é, necessariamente, outra: opera uma dicotomia

dentro de uma dualidade. Explicando melhor: a burguesia decadente separa o que já é dual, ou seja, cria uma dicotomia dentro de uma dualidade. Para usarmos os termos de George Amaral (2020), a dicotomia é a expressão fenomênica da dualidade estrutural na educação.

Para que se ilumine a distinção com que a burguesia opera uma dicotomia com base numa dualidade, há a necessidade de se enfrentar outro conjunto problemático: a relação entre estrutura e superestrutura. Isso se justifica dado que a divisão – dicotomia – processada na educação após a Revolução Burguesa é qualitativamente diferente da dualidade estrutural ocorrida após a dissolução do comunismo primitivo. Enquanto o escravismo divide a educação em sentido amplo, para os trabalhadores, e em sentido restrito para os proprietários, o capitalismo separa o ramo restrito em duas metades: propedêutico, para os proprietários e seus prepostos, e profissionalizante, para os trabalhadores e seus filhos.

Lukács (2018a) estabelece uma interessante distinção entre operar diretamente na natureza e influenciar seres sociais a agirem sob a finalidade planejada por outros seres humanos. Escreve ele que há uma “diferença decisiva entre as alternativas originárias no trabalho meramente dirigido ao valor de uso”, que, por seu caráter originário, “contém posições teleológicas que convertem a própria natureza”, e as teleologias que se direcionam para influenciar pessoas e que ocorrem em patamares mais elevados de desenvolvimento social e se baseiam, principalmente, no efeito que suas posições terão “na consciência dos outros seres humanos”; sua finalidade, portanto, é “induzi-los a posições teleológicas desejadas” (LUKÁCS, 2018b, p. 79).

Com essa distinção, o autor aclara a fundamental diferenciação entre a função social do trabalho e dos demais complexos sociais. Ao primeiro cabe modificar a natureza, e aos demais a exigência é agir sobre consciências de outros sujeitos com a finalidade de que esses seres sociais atendam a finalidades planejadas por outras consciências. A unitariedade na diferenciação entre alternativas econômicas e não mais econômicas, humano-morais, como adverte o autor, não se deixa demarcar tão aguçadamente como no caso do trabalho no mundo primitivo. Aqui pode se ver claramente o simples e direto intercâmbio do ser social e sua ação sobre a natureza. O metabolismo entre a atividade humana e a natureza complexifica-se com a evolução da divisão social do trabalho.

Com a diferenciação entre alternativas voltadas diretamente para interagir com a natureza e as alternativas que tentam transformar consciências, voltemos a Marx (2008). Para ele, a produção da materialidade humana, independentemente de que seja política, educacional, jurídica, religiosa, artística, intelectual ou de outra ordem, condiciona o processo de vida social. No entendimento do pensador alemão, a consciência não tem o poder de determinar o ser. De modo contrário, é o ser social objetivamente posto no mundo e com os pés bem plantados no chão que determina a consciência.

Disso se desdobra o fato de que a transformação produzida na base econômica modifica toda a gigantesca superestrutura. Essa transformação, a depender de cada caso dado, pode ocorrer de modo lento ou rápido:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p. 47).

O pensador alemão adverte que é preciso distinguir as transformações que ocorrem na produção da economia, das modificações ocorridas nas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, educativas e filosóficas, entre outras formas “[...] ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim” (MARX, 2008, p. 48). O autor acrescenta que é necessário explicar as formas ideológicas de consciência “[...] pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, 2008, p. 48).

Como a educação restrita, que conta agora com o apoio do Estado capitalista, é um complexo posicionado na superestrutura, podem-se retomar os desdobramentos na formação dos trabalhadores de uma dicotomia dentro de uma dualidade. Ou seja, como a escola capitalista tem a função social de institucionalizar sistematicamente a educação profissionalizante como uma esfera da ideologia, é possível debater, com

mais profundidade, os efeitos da dicotomia como expressão mais bem-acabada da dualidade estrutural existente na educação (AMARAL, 2020).

Observa-se que os modos de produção escravista e feudal não necessitavam de uma articulação direta entre educação específica e produção econômica. Mesmo com muitas diferenças entre os modos de produção que antecederam o capitalismo, tanto no escravismo como no feudalismo – e inclusive no modo de produção asiático –, a educação existente, dividida entre sentido amplo e restrito, atendia à estrutura econômica, visto que os escravos e os servos não tinham acesso ao estudo institucionalizado-sistematicamente, pois a própria estrutura econômica dispensava a necessidade de educar os trabalhadores sistemática e restritamente para as especificidades da produção.

Com o surgimento do capitalismo, esse quadro muda radicalmente. Pela primeira vez na história, com as demandas do modo de produção capitalista, há a necessidade de educar, especificamente, o trabalhador. Com essa exigência, a burguesia, detentora dos meios de produção, cria dois modelos paralelos e distintos de educação institucionalizada-sistematicamente: a propedêutica e a profissionalizante.

A novidade é qualitativa. Com base na educação em sentido restrito, os proprietários dos meios de produção criam, para a classe trabalhadora, um ramo educativo que a ciência educativa denomina de ensino profissionalizante. Já para si e para os seus eleitos, a burguesia reserva o que a pedagogia denomina de ensino propedêutico.

Do ponto de vista curricular, a intelectualidade decadentista da burguesia mantém no ramo propedêutico os ensinamentos das disciplinas clássicas voltadas para o desenvolvimento científico. Naturalmente – e dessa decadente forma de pensamento não poderia sair algo distinto –, a política educativa burguesa, em seus diversos níveis e planos, determina que o currículo da assim batizada educação profissionalizante deve atender às especificidades do mercado de trabalho capitalista. Qualquer tentativa fora desse plano deve ser combatida.

Os prepostos da burguesia, aqueles que estudam a história, as teorias e, mais ainda, as leis que regem a educação, sob a orientação conservadora do planejamento administrativo e/ou industrial que toma corpo no capitalismo, optam por subdividir o processo educativo em diversas

partes. A subdivisão burguesa do processo de planejamento educacional em frações sistematizadas que, por sua subserviência, procura atender ao padrão que compõe o mercado e, por isso, apresenta os mesmos elementos empresariais, esquarteja a educação em partes. Além da adequação do planejamento industrial e administrativo burguês para a educação, que lança mão dos mesmos termos: objetivos, estratégias, metas, conteúdos, metodologia, avaliação, entre algumas outras características que compõem o que a pedagogia contemporânea chama de organização do processo de ensino (planos de disciplinas, projetos pedagógicos etc.), é também uma exigência escolar, e até extraescolar, a fragmentação do conhecimento em disciplinas que disputam um lugar no currículo, tendo em vista que este é hierárquico e coloca as ciências de maior interesse para o capital em lugar de destaque em detrimento das ciências históricas. Para ilustrar isso, basta observar o *status* da Matemática e da História, esta última, a exemplo de muitas outras, quase inexistente na denominada BNCC instituída pelo Estado burguês decadente em sua versão atrasada brasileira.

Cabe lembrar que um sistema educativo restrito sistematiza conhecimentos institucionalizados e, para isso, necessita de um currículo específico para uma dada finalidade. Essa organização curricular, para atender a tal fim, elege uma também determinada metodologia de ensino que acompanha, por seu turno, os objetivos e os conteúdos a serem ensinados, bem como o modelo avaliativo. A isso tudo atende um determinado planejamento que, como vimos na letra de Lukács, tem como finalidade influenciar as posições teleológicas de seres sociais – aqui, os estudantes das escolas profissionalizantes. Como assevera Lukács (2018b, p. 134): “Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdo, método duração etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem”. Para atender a específicas necessidades educativas de determinada estrutura econômica de dada sociedade, exige-se determinado modelo educacional. É natural, portanto, que a sociedade capitalista tenha criado, para atender às suas necessidades, o que a pedagogia chama de educação profissionalizante.

Por mais que a burguesia, ao operar sua dicotomia educacional, alcance a mais bem-elaborada expressão fenomênica da dualidade estrutural existente na educação, pois separa de um lado a formação propedêutica e,

de outro, a educação profissionalizante, o resultado concreto no cotidiano profissional do trabalho no capitalismo não é absoluto. Conforme Lukács (2018a, p. 134):

O tipo tão persistente de aristocrata inglês é, contudo, muito menos um produto da hereditariedade do que do caráter que lhe confere a educação, de Eton a Oxford-Cambridge. Sobretudo na consideração de tipos de classe ou tipos profissionais que permanecem conservados por longos períodos, deve-se antes de tudo pensar em tais caracteres nos quais, obviamente – com frequência de modo espontâneo –, a educação em sentido amplo desempenha um papel ao menos tão importante quanto o da educação em sentido estrito.

As profissões¹², independentemente do modo como se encontram no modo de produção escravo, feudal ou capitalista, como tematizado pelo marxista húngaro, é uma conjunção da educação em sentido lato com a educação em sentido restrito. Esta, como sabemos, por sofrer uma divisão no capitalismo, é ofertada ao trabalhador, “prioritariamente”, em sua forma profissionalizante. Deixamos a palavra prioritariamente em destaque, uma vez que a divisão operada sobre a educação em sentido restrito no modo de produção capitalista, para a maior decepção dos decadentistas pedagogos burgueses, não é rigidamente metafísica. O conjunto problemático que envolve a relação educação e profissionalização no modo de produção capitalista não pode deixar de considerar, mesmo que alusivamente, o fetiche que envolve o conceito de profissão. Como sabe todo estudante do marxismo clássico, uma categoria deve ser a expressão da realidade. Conceitualmente, no entanto, a noção de profissão carrega uma imensa oscilação que a articula, de um lado, à fetichização, e de outro, a toda uma flexibilização que relaciona profissão a emprego.

Por ora e para dar prosseguimento à exposição, a reflexão lukacsiana a seguir é suficiente. Para nosso autor, a moderna manipulação posta em prática pela intelectualidade orgânica à decadência burguesa esforça-se, muitas vezes de modo exitoso, em cultivar *hobbies* de toda espécie e o mais intensamente possível: independentemente de que o

¹² Sobre a profissionalização no modo de produção asiático, é necessária, com base no marxismo clássico, uma investigação específica. Pode-se apontar, contudo, que em todas as sociedades de classe, o comportamento da formação das profissões depende da articulação da educação em sentido lato com a educação em sentido restrito.

hobby se resume a “coleccionar selos, dirigir carros, viajar ao léu,” ou qualquer outro tipo de atividade viável apenas a quem pode desfrutar da potência do ócio. O resultado disso é que “mesmo a mais febril ‘paixão’ é impossível que possa provocar uma elevação para além da particularidade (*Partikularität*)” (LUKÁCS, 2018b, p. 687). O que ocorre com o *hobby*, mudando o que deve ser mudado, ocorre também com o que se chama de carreira profissional: “Naturalmente há soldados, juristas, servidores públicos etc., do mais sensato cumprimento do dever até a mais intensa ambição. Mas também aqui não surge da mera dedicação [profissional] nenhuma elevação para além de sua particularidade (*Partikularität*)”. Como conclui o filósofo de Budapeste, o máximo a que se chega com esse tipo de manipulação é a “uma apaixonada atrofia da personalidade na dedicação especificada a um detalhe que apenas na fantasia do sujeito é uma ‘causa’ [...]” em sentido concreto. Ou seja: “o próprio sujeito se atrofia na maior parte das vezes na grande escala da especialização à excentricidade” (LUKÁCS, 2018b, p. 687-688).

Em face dessa conjunção de fatores, conforme anotado por Santos (2017a), a organização curricular que a burguesia requisita para o ramo propedêutico é marcada pelos ensinamentos das ciências, das letras, das artes da oratória, entre outras disciplinas voltadas à formação dos dirigentes e seus prepostos. O ramo específico – profissionalizante – que se destina aos trabalhadores e seus filhos é organizado mediante currículos voltados a resolver demandas pragmáticas decididas, por sua vez, pela classe burguesa. Esta classe, aproveitando-se da necessidade educacional imposta aos trabalhadores pelo capitalismo, utiliza o aparato educativo, em sua versão profissionalizante, não só para formar os trabalhadores que vão operar o aparato produtivo, mas também para influenciar ideologicamente quem precisa estudar para se especializar e arrumar um emprego na roleta do mercado de trabalho capitalista. Esse cenário traz como consequência que o trabalhador, que precisa vender – “livremente” – sua força de trabalho nesse mercado, procure, a todo custo, manter-se empregável; por isso, aceita toda sorte (espécie) de formação profissionalizante.

A dualidade que se processa com o surgimento da luta de classes é da natureza da educação; visa separar a educação em sentido amplo da educação em sentido restrito. Já a dicotomia operada pela escola capitalista nasce, por sua vez, da dualidade. A dicotomia educativa do capitalismo

caracteriza-se por restringir o que já era institucionalizado-sistematicamente para ser restrito. Em resumo: por um lado, segue para a burguesia a escola propedêutica, e, por outro, é destinado aos trabalhadores o ramo especificamente profissionalizante (SANTOS, 2019a).

Essa separação, além de consolidar o preconceito em relação às atividades manuais, tidas como exclusivas à classe trabalhadora, caracteriza a impossibilidade de a burguesia universalizar a educação, uma vez que a dicotomia inaugurada com o capitalismo evidencia que universalizar a educação implica universalizar a produção. Óbvio que essa missão histórica não cabe à burguesia, pois essa classe se alimenta da exploração sobre o excedente produzido pelo trabalho humano. Desse modo, o lucro embolsado pelo capitalista apenas pode existir concomitantemente à existência da miséria.

Depois de apresentados alguns parâmetros sobre a educação em relação a determinados elementos da especialização para a profissionalização no capitalismo, apresenta-se agora a proposta marxiana capaz de articular, no mesmo movimento, a educação e as profissionalizações, bem como os demais fatores concernentes ao humano que vive em cada sujeito singular. Nosso próximo item dedica-se a demonstrar o que o marxismo clássico entende por formação humana.

A OMNILATERALIDADE TORNADA POSSÍVEL: A FORMAÇÃO HUMANA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O PRINCÍPIO EDUCATIVO DA FORMAÇÃO HUMANA

Sabemos que o trabalho funda o ser social e a sociedade; sabemos, também, que o trabalho não esgota toda a potencialidade do indivíduo humano. Para dar conta de toda a plenitude humana fundada pelo trabalho, há a necessidade da existência de outros complexos sociais. Isto quer dizer que a natureza humana, embora seja fundada pelo trabalho, não se resume a ele. Isso exige dos desdobramentos, surgidos com base no trabalho, complexos sociais cuja função é dar conta, em articulação dialética com o complexo econômico, de toda a plenitude humana.

Quando nos referimos ao trabalho realizado sob o capitalismo, temos de considerar, sempre com Marx (2015), a complexidade e as

consequências do trabalho alienado sobre a formação da classe trabalhadora. Como registra Gorete Amorim (2018), os elementos colhidos do pensador alemão são suficientes para compreender que não se encontram, na forma alienada e alienante de trabalho existente no modo de produção capitalista, os pressupostos para a formação humana que atenda à classe trabalhadora.

Para o fundador do marxismo, a divisão social do trabalho sob o capitalismo torna o trabalhador cada vez mais unilateral. Em consequência de tal unilateralidade, o trabalhador torna-se, crescentemente, mais dependente, dado que com a restrição de sua operação, dependerá, com maior intensidade, de apreender um processo cada vez mais restritivo. Essa restrição acarreta uma maior concorrência entre os trabalhadores e entre eles e as máquinas que operam (MARX, 2015).

A manufatura, no entendimento de Marx (1996, p. 456), produz “a virtuosidade do trabalhador detalhista, ao reproduzir, dentro da oficina, a diferenciação naturalmente desenvolvida dos ofícios, que já encontrou na sociedade, e ao impulsioná-la sistematicamente ao extremo”. No capitalismo, no entanto, se “o mesmo trabalhador mudar de profissão e se tornar marceneiro, agregará, depois como antes, valor a seu material mediante uma jornada de trabalho” (MARX, 1996, p. 318). O que importa, com efeito, para o capital, não é a especialização dos profissionais que lhes vendem a força de trabalho, senão o lucro capitalista.

Para o casaco, tanto faz ser usado pelo alfaiate ou pelo freguês do alfaiate. Em ambos os casos ele funciona como valor de uso. Tampouco a relação entre o casaco e o trabalho que o produz muda, em si e para si, pelo fato de a alfaiataria tornar-se uma profissão específica, um elo autônomo da divisão social do trabalho. Onde a necessidade de vestir o obrigou, o homem costurou durante milênios, antes de um homem se tornar um alfaiate. Mas a existência do casaco, do linho, de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas (MARX, 1996, p. 172).

Unilateralidade, restrição e animalidade! Sob esse encadeamento, resta ao trabalhador a liberdade ativa de apenas, como lembra Marx (2015,

p. 309), “comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adorno etc.”. Já como um mero animal nas suas funções humanas, prossegue o revolucionário marxista: “O animal torna-se humano e o humano, o animal” (MARX, 2015, p. 309).

A omnilateralidade, como horizonte formativo humano, encontra precisamente na distinção entre o ser social e o animal sua mais radical importância.

Decerto, o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como as abelhas, castores, formigas etc. Contudo, produz apenas o que necessita imediatamente para si ou para a sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente [omnilateralmente]; produz apenas sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade da mesma; produz-se apenas a si próprio enquanto o homem reproduz a natureza toda; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem confronta livremente o seu produto (MARX, 2015, p. 312-313).

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, não obstante, “uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1996, p. 172). Apesar disso, o trabalho como substrato da humanidade, quando se torna alienado no modo de produção capitalista, transmuta a livre autoatividade do trabalhador para um mero meio de subsistência física. Essa troca, por restringir o poder de criação do sujeito humano, como desvenda Marx (2015), apenas pode entregar ao trabalhador a sua mera animalidade, jamais a generidade do humano. Isso ocorre porque a propriedade privada é baseada na estupidez da unilateralidade. Isto é: “[...] um objeto só é *nosso* se o tivermos, portanto se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, comido, bebido, trazido no corpo, habitado por nós etc.; em resumo, usado” (MARX, 2015, p. 349).

Como entende esse autor, a superação da propriedade privada é, por isso, “[...] a completa *emancipação* de todos os sentidos e qualidades humanas; mas ela é essa emancipação precisamente pelo fato de esses

sentidos e qualidades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente” (MARX, 2015, p. 350). A divisão social alienada do trabalho capitalista em articulação com a propriedade privada opera a seguinte mutação: no lugar dos sentidos físicos e espirituais do sujeito humano, entra o sentido do ter. Em outros termos: a alienação simplificada de todos os sentidos humanos corrobora para que a essência humana seja reduzida à mais absoluta e estúpida pobreza (MARX, 2015).

Esse asselvajamento bestial, para usarmos a expressão consagrada pelo pensador alemão, faz com que o humano regresse às trevas da mais obscura caverna. Se, por um lado, o humano torna-se inumano, por outro, procura uma compensação capitalista para a sua desumanidade. Pela mediação do dinheiro, o sujeito humano “[...] pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro; saber de arte, de erudição, de raridades históricas, de poder político; pode viajar; pode apropriar-se disso tudo para si; pode comprar tudo isso; ele é a verdadeira potência (*Vermögen*)” (MARX, 2015, p. 395).

Temos, desse modo, o seguinte problema: não há formação humana sem trabalho, contudo, o trabalho alienado não pode ser a base para a formação humana. Isso quer dizer que precisamos de uma nova forma de organização da formação humana que se dá, por sua natureza, por meio do trabalho, de modo que essa organização possa constituir a base necessária ao ser social para desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades. Em outras palavras: um modo de produção que possibilite o desenvolvimento de um sujeito humano pleno, integral e que, por ter caráter unilateral, se oponha à fragmentariedade ofertada pela dicotomia educativa da educação organizada pela burguesia em seu estágio decadente em crise profunda. Uma formação unilateral que possa atender às demandas da formação humana em sua inteireza e integralidade, que não aceite a separação do indivíduo em partes irreconciliáveis.

Marx, embora não tenha um tratado específico sobre educação, permite que se constate ao longo de sua vasta produção intelectual ser a formação humana o princípio educativo para se educar o humano-social, pois apenas na plenitude integral da humanidade pode residir o princípio educativo capaz de formar a pessoa singular, conectando-a ao gênero humano. Especificamente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, aponta-nos o caminho para que possamos entender a dialética da formação humana.

Conceber o trabalho enquanto princípio educativo da educação é tirar deste complexo social – educação – a possibilidade de exercer a dialética entre dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao complexo fundante do ser social. A educação não se encerra no trabalho e tampouco consegue mediar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas; daí a necessária relação com outros complexos sociais.

Para ficar mais clara a relação de dependência ontológica e autonomia relativa do complexo da educação ao trabalho, Amorim (2018), depois de observar algumas tentativas pedagógicas do período revolucionário russo, concluiu que, se por um lado a crença do processo de transição ao socialismo requereu uma nova função ao complexo educativo, apenas a formação humana pode ser a base para a formação de uma sociedade emancipada. Essas investigações são centrais para as inferências de nossa exposição, sendo um mérito da pesquisadora nordestina demonstrar que “[...] não faz nenhum sentido falar de educação para o trabalho como se fosse sinônimo de formação humana” (AMORIM, 2018, p. 213). Como conclui a autora, a “[...] formação do indivíduo no horizonte da relação deste com a generidade humana [...]” confirma-se por meio das dimensões mais amplas do indivíduo, “[...] ou seja, não redutíveis ao trabalho, possível de se materializar [como visto] apenas na sociedade comunista [emancipada]” (AMORIM, 2018, p. 212).

O ato de formar a humanidade genérica dentro do indivíduo singular deve concentrar os elementos que preparam o sujeito para a atividade trabalhadora. A formação humana, para se completar humanamente, deve formar profissionalmente o trabalhador de modo que ele tenha acesso ao aprendizado necessário à produção material da vida, mas também alcance o pleno desenvolvimento físico. Marx denomina o processo educativo capaz de articular trabalho manual, atividade intelectual, desenvolvimento físico e formação estética dos sentidos humanos, entre outras características possíveis apenas à natureza de homens e mulheres, de formação omnilateral.

Marx concebe a formação humana omnilateral em oposição à formação humana unilateral, contudo esclarece que o ser social, submetido à alienação do trabalho abstrato do modo de produção capitalista, apenas pode ser formado de modo unilateral. Submetido à unilateralidade capitalista, o trabalhador fica exposto à educação ofertada pelo capitalismo,

que não pode senão disponibilizar um processo educativo que procure, no máximo de suas contradições, profissionalizá-lo, mesmo que precariamente.

As palavras proferidas por Marx nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* da Associação Internacional dos Trabalhadores, ocorrido em agosto de 1866, deixam mais claro que a unilateralidade da dicotomia educativa capitalista jamais pode atender aos anseios de formação da classe trabalhadora. Diz ele que por educação entendemos três coisas: “Primeiramente: Educação mental [intelectual]. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exército militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção [...]” (MARX, 1982, p. 4). Este terceiro passo “[...] simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (MARX, 1982, p. 4).

Com apoio nas palavras de Marx, podemos enriquecer a diferença entre educação e formação humana. A formação humana não se realiza sem a articulação desses três fatores, mas vai além deles. O em-si da formação humana, por sua dimensão omnilateral, concentra a totalidade do humano de cada ser social para que possa verdadeiramente conectar o indivíduo singular ao gênero humano. Isto é, precisa de um processo que contemple, além dos ensinamentos voltados ao desenvolvimento do trabalho, também e concomitantemente, todas as múltiplas dimensões humanas. Para sintetizar: precisa concentrar elementos que formem o humano singular do estômago à fantasia.¹³

Sobre esse debate, Ivo Tonet (2006 p. 10) observa que, talvez, a palavra grega *Paideia* tenha sido o termo que melhor haja expressado a “[...] ideia de formação humana [...]”. Prossegue Tonet: “A *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã também expressam, cada uma com nuances próprias, esta mesma ideia de uma ampla e sólida formação do ser humano” (TONET, 2006, p. 10). Para o

¹³ O termo *omni*, segundo sua origem latina, pode ser sinonimizado como todo, inteiro, totalmente. Della Fonte (2014) esclarece que, em alemão, “[...] ‘essência omnilateral’ diz-se *allseitiges Wesen*, enquanto ‘de uma maneira omnilateral’ diz-se *auf eine allseitige Art*. O termo omnilateral remete ao adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa todo/a, e *Seite* que, entre vários sentidos, indica lado, página” (p. 388). Ela conclui: “[...] *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: polimórfico, universal, completo, geral; pode ainda vincular-se a *allseits*, que significa de todos os lados, plenamente” (p. 388). A pesquisadora acrescenta que não é um acaso o fato de a expressão “de maneira omnilateral” ser traduzida “[...] para o inglês como *comprehensive manner, total manner*; e, em francês, *manière universelle*” (DELLA FONTE, 2014, p. 388).

pesquisador, a “sólida formação humana”, no entanto, “[...] era privilégio apenas de alguns poucos, os cidadãos” (TONET, 2006, p. 10). O que era defendido como solidez formativa “[...] excluía todo tipo de atividades – [principalmente] as que lidavam com a transformação da natureza – que não fossem condizentes com essa natureza propriamente humana” (TONET, 2006, p. 10).

Não por acaso, aprofunda o investigador, a *Paideia* grega, a *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã derivam da cultura da Antiguidade clássica. Essas expressões, ainda segundo esse autor, se por um lado representam momentos altos da trajetória humana, por outro, deixam clara a unilateralidade com que a formação humana é concebida. Essa solidez unilateral carrega como característica o privilégio do culto ao espírito: “Mesmo quando, como entre os gregos e romanos, se acentua a necessidade de formar o corpo e o espírito, a ênfase está na formação deste último”. Ao corpo, cabe apenas o treinamento, “[...] através de exercícios físicos, de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento das faculdades espirituais” (TONET, 2006, p. 10).

Diferentemente dessa valorização exacerbada do espírito em detrimento de outras dimensões humanas, a omnilateralidade é o processo em que os homens e mulheres apropriam-se “[...] de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral [...]” (MARX, 2015, p. 349), portanto, como seres humanos em sua plena totalidade.

Cada uma de suas relações *humanas* com o mundo [...] ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma órgãos comunitários, [VII] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade *humana*; o seu comportamento para com o objeto é o *acionamento* (*Betätigung*) da realidade humana (precisamente por isso ela é tão múltipla quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas*) (MARX, 2015, p. 349).

Algumas pesquisas que têm como raiz a tradição do marxismo clássico seguem a formulação manacordiana de omnilateralidade: “[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas

e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo e a satisfação humana” (MANACORDA, 1991, p. 81). Cada uma à sua maneira específica de tratar a questão e ressaltando as distinções entre cada caso, as investigações do intelectual italiano, de Tonet (2006), de Della Fonte (2014), de Amorim (2018) e de Lailton Santos (2019), além de nossas anteriores publicações Santos (2017a, 2019a), entre outras, entendem que o encontro entre produção, consumo (do estômago à fantasia), prazeres e satisfações humanas apenas podem completar-se quando o ser usufruidor dessas possibilidades for emancipado das amarras da mercadoria e da propriedade privada, pois a alienação produzida sob o trabalho abstrato impede qualquer tentativa de contemplação, usufruto e fruição plena das necessidades e potências humanas.

Lukács corrobora o entendimento de que o modo de produção capitalista cria obstáculos ao pleno desenvolvimento humano: “[...] a maioria das formações sociais põe obstáculos ao desenvolvimento omnilateral do homem” (LUKÁCS, 1967, v. 4, p. 41). A plenitude do desenvolvimento das capacidades e potências humanas requer um instrumental produzido pelos próprios homens e mulheres. Essa instrumentalização, como entende o marxista magiar, deve ampliar, complementar e aprofundar a existência natural da humanidade.

A *Grande Estética* desse autor conceitua a omnilateralidade como um estado de potência. Para o filósofo húngaro, um ser omnilateral realiza-se por meio da possibilidade de um desenvolvimento total da individualidade humana; ou seja, na possibilidade de desdobramento e desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades presentes no sujeito humano, isto é, todas as possíveis relações sócio-humanas com a vida. Isso quer dizer, como entende o autor magiar, que essa potência humana é a aspiração à realização dos homens e mulheres a um patamar superior de relações humanas. O sentido de omnilateralidade, portanto, na letra de Lukács (1966b, p. 504), é precisamente a realização de um ideal dentro de uma possibilidade: “[...] a meta de um infinito processo de aproximação”. Como complementa o autor, a omnilateralidade “é sempre uma aspiração, um esforço, um intento de aproximar-se à infinitude extensiva e intensiva que está contida em si – ou, por melhor dizer, se desenvolve objetivamente – nessa omnilateralidade [...]” (LUKÁCS, 1967, v. 4, p. 116). Necessário

observar, com nosso autor, que a “[...] proporção entre o esforço e a tarefa impõe como necessidade tanto uma pluralidade de caminhos como um caráter somente aproximado às consecuições possíveis” (LUKÁCS, 1967, v. 4, p. 116).

Para que possamos melhor entender o conceito de omnilateralidade lukacsiano como um ideal a ser seguido, pois abre ao humano a possibilidade de soerguimento a um patamar superior de convivência, precisamos destacar a relação homem- inteiro/homem-inteiramente.

O esteta húngaro ensina que o tráfego do homem-inteiro para o patamar de homem-inteiramente significa sempre um passo a mais na aproximação à omnilateralidade do humano. Para o autor, o homem-inteiro é aquele que está entregue às vivências da cotidianidade com toda a sua atenção e concentração; já o homem- inteiramente é o estado do sujeito que, por meio das objetivações superiores, atinge determinado patamar de autoconsciência que lhe possibilita criticar com mais profundidade a vida cotidiana. A relação entre homem-inteiro, experimentada no cotidiano, e homem-inteiramente, usufruidor das objetivações superiores, se dá de modo recíproco. Como resumimos em Santos (2018), tal tráfego é o momento em que o ser social imerso em sua vida cotidiana (homem-inteiro) acessa, ainda que momentaneamente, um mundo qualitativamente distinto do da cotidianidade, um mundo apropriado ao humano: um mundo em que o sujeito possa sentir-se homem-inteiramente.¹⁴

Depois de resumida a relação entre homem-inteiro/homem-inteiramente, que, por sua importância, contribui para que possamos sintetizar a proposta de formação omnilateral, é preciso esclarecer a seguinte advertência lukacsiana: que essa potência seguirá sendo sempre inalcançável em sua totalidade, visto que é uma potencialidade humana. Como o trabalho é a protoforma da humanidade, o que garante a criação do novo, os homens e mulheres sempre precisarão de um processo formativo voltado para o novo: para a constante e ineliminável criação da novidade sob o trabalho humano. Em outros termos, o devir humano sempre terá o que aprender em virtude de sua própria natureza humano-social, vinculada ao trabalho.

¹⁴ O fato de Lukács aqui se referir à arte como o veículo que condensa e abriga a transição de um momento a outro não muda o fato básico. Isto é, o tráfego da condição de homem-inteiro à condição de homem-inteiramente.

O processo educativo para formar os homens e as mulheres de forma omnilateral, nas palavras de Santos (2017a, p. 77), deve

[...] preocupar-se em restabelecer o vínculo afetivo (prazer nos bens que se produz) com a atividade intelectual (e seus fundamentos científicos) não somente de forma passiva, mas como o resultado do trabalho, o que demandaria a colaboração entre educação intelectual, do corpo e das capacidades tecnológicas possibilitadas pelo devir humano, além de contemplar a esfera espiritual. Nesse processo os trabalhadores, considerados igualmente em sua totalidade, adquirem consciência e autoconsciência de suas intenções e finalidades e se conectam ao ser genericamente humano universal, além de exercer a práxis revolucionária de unir teoria e prática na ação de transformar a natureza.

Sob o entendimento de que a omnilateralidade é uma meta dentro de uma possibilidade que se realiza num infinito movimento de aproximação, no próximo item retomaremos o tema da educação profissional no capitalismo desenvolvido e o conseqüente distanciamento da formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ANTAGONISMO INTRANSPONÍVEL ENTRE A ADAPTAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO HUMANA

A dicotomia dentro de uma dualidade educacional é a alternativa encontrada pela burguesia para enfrentar o problema da relação instrução-produção. É ela que estabelece definitivamente a marca da escola capitalista.¹⁵

A proposta capitalista da criação de uma dicotomia dentro de uma dualidade, que separa um ramo educativo específico para educar os trabalhadores e seus filhos, é denominada pela pedagogia de educação profissionalizante. Entre as duas especificidades de educação restrita

¹⁵ Com base em Abbagnano (2007), a dualidade se refere ao que é duplo: é o que concentra a natureza de duas coisas; isto é, refere-se a dois princípios distintos, mas não completamente divididos. A dicotomia, distintamente, relaciona-se com dois elementos que, de modo geral, são divididos. Filosoficamente, a palavra dualidade “[...] não tem significado tão preciso: indica em geral um par de termos entre os quais haja uma relação essencial: p. ex., matéria e forma, etc.” (p. 294). Já a expressão dicotomia é a “[...] divisão de um conceito em duas partes segundo o método diairético – subdivisão de ideias particulares – da dialética platônica”. (p. 275).

(propedêutica e profissionalizante), a burguesia procura instalar uma separação que se cristalice definitivamente. Infelizmente, para as pretensões burguesas, tal divisão nunca se processa de modo metafísico.

A cisão da educação escolar em dois lados desunidos que não se encontram jamais apenas existe no idealismo decadente da intelectualidade burguesa. No chão concreto da formação dos trabalhadores, mesmo perante as exigências do capitalismo, a dialética da realidade mostra que a profissionalização ocorre pela conjunção de muitos fatores. Como já visto com Lukács (2018b), o trabalhador conta com a articulação da educação em sentido lato e em sentido restrito, bem como com a possibilidade de cursar uma especificidade profissionalizante na escola capitalista.

Como o ramo profissionalizante é retirado da educação em sentido restrito, essa especificidade educativa na forma escolar que conhecemos hoje apenas pode surgir em face das demandas do desenvolvimento da maquinaria industrial capitalista. Apenas no terceiro estágio de desenvolvimento do trabalho, como citado anteriormente por Lukács (1966a) com apoio em Marx, é que o capitalismo como modo de produção pode exigir que se retire do interior de uma restrição uma via educativa ainda mais restritiva: a assim batizada educação profissionalizante,¹⁶ com a função primordial de adaptar a força de trabalho à produção na maquinaria.

A fim de encaminhar nossas considerações para um fechamento, ainda que inconcluso, parece razoável pensar, com Lukács (2018a), que o trabalhador primitivo, ao observar seu processo de trabalho, analisa, tipifica, agrupa, qualifica, entre outros elementos que o põem em condições de otimizar o resultado. Essa otimização tem como tarefa um maior e melhor aproveitamento sobre os acasos que interferem no processo de trabalho. Como forma de melhor ilustrar essa questão, exemplifiquemos, com nosso autor, a regulação do transporte movido a animais em tempos remotos e o trânsito de veículos modernos. Assim, quando pensamos “nos mais diferentes regulamentos para o trânsito e nos regulamentos do próprio processo de trabalho” (LUKÁCS, 2018a, p. 156), percebemos

¹⁶ O debate sobre a questão da profissionalização no contexto de crise estrutural do capital fica para outro espaço. Apenas indicamos o seguinte: o que já é ruim pode piorar ainda mais. No cenário de crise estrutural do capital – Mézáros (2009) –, a profissionalização do trabalhador por meio da escola assume feições ainda mais restritivas. Aqui, além de o estudante ser orientado exclusivamente para o aprendizado de uma função específica exigida pelo grande capital em sua versão periférica, como é o caso do Brasil, produz-se sobre o trabalhador toda uma série de ideologias decadentes, a exemplo do empreendedorismo individual ou empresarial, entre diversas outras facetas impostas pelos empresários e seus muitos ventríloquos alocados na academia.

como é importante a atividade do trabalhador em se defender de acasos inesperados que podem trazer prejuízo aos resultados esperados.

Na avaliação da própria atividade de trabalho, é conspicuamente visível que o emprego habilidoso dos acasos favoráveis desempenha um grande papel. Pense-se, por exemplo, num piloto de navio a vela nos estágios iniciais da cultura do trabalho. Em suas viagens, surgem calmarias e ventos de diferentes direções, tempestades, etc., pode-se dizer, regularmente. O seu aproveitamento ou defesa corretos é um critério importante do quanto o piloto realmente domina sua profissão. Seria, todavia, um grave erro pensar que tais constelações caracterizam apenas o início do ser social. Ao contrário. Quanto mais desenvolvido, socializado, for o trabalho, tanto mais significativo o aproveitamento exitoso de tais momentos. (LUKÁCS, 2018a, p. 156).

Os trabalhadores contemporâneos, formados pela escola profissionalizante capitalista em crise profunda, estão preparados para se mover diante das contingências da realidade, mesmo que sob os imperativos tecnológicos de uma fábrica moderna? Acreditamos que não.¹⁷

O discurso da educação para o trabalho, tão propalado pela educação burguesa, ajusta-se ao modo de produção capitalista tanto quanto nega possibilidades de desenvolvimento de capacidades, potencialidades e profissionalização do trabalhador, porquanto reduz o processo formativo do ser humano à pura necessidade de reprodução do capital, submetendo o indivíduo a comportamentos brutalizados, tanto na dimensão da vida material (modo de comer, vestir, morar etc.) quanto espiritual (modo de sentir, amar etc.).

¹⁷ Esta exposição, submetida aos limites impostos pela natureza de sua publicação, impede que dialoguemos com Henry Braverman (1980). As reflexões do pesquisador estadunidense, não obstante, têm acento de relevância no debate sobre a relação entre a educação e a profissionalização precária do capitalismo. Sobre nosso debate, assim ele se pronuncia: “Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade” (BRAVERMAN, 1980, p. 72). E continua: “Neste ponto, porém, nosso interesse não se volta para a divisão do trabalho na sociedade em geral, mas dentro da empresa; não para a distribuição do trabalho entre várias atividades e ocupações, mas para o parcelamento de ocupações e processos industriais; não para a divisão do trabalho na ‘produção em geral’, mas dentro do modo capitalista de produção em particular. Não é a ‘pura técnica’ o que nos interessa, mas o consórcio da técnica com as necessidades peculiares do capital”. (BRAVERMAN, p. 74).

Na sociedade capitalista, ainda que a educação em sentido restrito tenha sido ampliada à classe trabalhadora, longe de se aproximar da função ontológica situada por Lukács (2018b), ou seja, de dotar os seres humanos de condições para que possam reagir da forma mais adequada a situações novas com que se deparam na vida, o que ocorre é um processo de adestramento profissional que molda, conforma, adapta e readapta a classe trabalhadora às demandas de produção e reprodução do capital.

Em suma, como o capitalismo se sustenta no lucro, e este apenas pode ser retirado da exploração do trabalhador, torna-se necessário profissionalizá-lo. Isso implica concluir que é impossível ao modo de produção capitalista acabar com a dicotomia educacional que ele mesmo criou, pois isso representaria eliminar a existência de duas classes distintas. A miserável existência da classe trabalhadora, com efeito, é o que garante o lucro capitalista. Para que isso permaneça e até se fortaleça, a dicotomia educativa, por intermédio da profissionalização precária dos trabalhadores, presta um papel fundamental.

Desse modo, fica dada a impossibilidade de efetivação de inter-relações entre educação, profissionalização e formação humana. Na sociedade vigente, os processos educativos tendem, em larga medida, a preparar o trabalhador para que ele reproduza o que planeja a intelectualidade burguesa decadentista. A dependência ontológica do complexo educativo ao trabalho não afasta a possibilidade concreta de que a educação exerça a imanente autonomia dialeticamente relativa. Mesmo que o grau de autonomia do complexo educativo seja controlado pelo capital mediado pela ação do Estado, não há como cessar todas as possibilidades de o indivíduo, em alguma medida, alcançar patamares mais elevados de humanização.

A alternativa revolucionária que nos resta é efetivar a propositura marxiana da formação humana omnilateral. Para que isso se torne possível, no entanto, é necessária a superação do modo de produção capitalista, ou seja, para que a humanidade possa produzir e ter acesso à riqueza material e espiritual e, conseqüentemente, possa desenvolver livremente seus sentidos e potencialidades, inclusive as necessárias ao trabalho, é preciso uma ruptura radical com o capital e suas formas de exploração.

Apenas com a superação da propriedade privada e com a implantação do trabalho livremente associado, como registra Tonet (2006),

resta dada a possibilidade para a criação de uma sociedade emancipada e, conseqüentemente, a possibilidade da implantação de uma formação humana omnilateral. Sob o modo de produção livremente associado, jamais sob o modo de produção capitalista, a formação omnilateral poderá proporcionar o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, inclusive a autêntica profissionalização, aquela direcionada para o desenvolvimento do gênero humano em sua plenitude e não apenas para atender ao lucro capitalista.

O fato de a educação em sentido restrito ter surgido como necessidade da sociedade de classes e cumprir funções requeridas pela classe dominante para a reprodução de determinado modo de produção (escravismo, feudalismo ou capitalismo), retira o seu caráter de universalidade? Seria possível uma forma de organização escolar noutro modo de organização social que não o capitalismo?

Sem que tenhamos respostas precisas para estas perguntas, dado que antecipar como se organizaria a educação em uma sociedade emancipada estaríamos abraçando o idealismo, ousamos especular o seguinte: a educação, se chegarmos a uma sociedade organizada sob o modo de trabalho associado, encontrará lugar no processo de reprodução social.

Não há como prever a forma de socialização do conhecimento sistematizado numa sociedade emancipada. Ou seja, se sob o modo de produção do trabalho associado, a escola terá espaço como instituição educativa. A escola como forma predominante de educação em sentido restrito, criada pela sociedade de classes, e a forma elaborada pelo Estado capitalista, que vigora hoje, decididamente não deverão servir de modelo para a realização da educação sistematizada numa sociedade emancipada. A forma, a natureza e missão social da educação em uma sociedade para além do capital mudarão radicalmente. Outro fato que não se põe em dúvida é que numa sociedade de produção universalizada, a educação sistematizada não poderá ser privada.

Em uma possível superação do trabalho explorado pela instauração do modo de produção baseado no trabalho associado, portanto, no socialismo – transição ao comunismo –, supomos que a própria estrutura econômica forjará seu processo educativo. Para fazer valer a dialética marxiana da estrutura com a superestrutura – com predominância na economia –, o caráter radicalmente novo do modo de produção associado

reordenará uma forma de educação com a especificidade em sistematizar conhecimentos. Essa nova forma educacional será a guardiã do acúmulo de conhecimentos sistematizados pela humanidade que, certamente, permanecerão sendo socializados por meio de processos educativos específicos, mas jamais exclusivos de uma determinada classe de indivíduos.

Desse modo, não pode haver dúvida quanto ao antagonismo intransponível entre a formação para a adaptação – educação profissional no capitalismo – e a formação humana somente possível em sua inteireza numa sociedade onde o trabalho explorado tenha sido superado e o trabalho associado tenha sido instaurado, requerendo que os indivíduos se apropriem da ciência, dos meios de produção e façam a autogestão do próprio processo de produção e distribuição, não mais de mercadorias, mas do que é necessário à vida humana.

Esta é a condição objetiva para que os indivíduos acessem, universalmente, processos educativos em sentido lato e com especificidades na sistematização de conhecimentos. Desse modo, como certificou Marx (2015, p. 352), possibilitará o desenvolvimento livre dos sentidos: “um ouvido musical, um olho para a beleza da forma”. Assim poderão ser formadas as potencialidades humanas: tanto para o trabalho quanto para as aspirações superiores da humanidade: DO ESTOMAGO OU DA FANTASIA (MARX, 1996). Apenas desse modo, com efeito, abrem-se possibilidades para que as pessoas possam se posicionar da forma mais adequada às situações novas com que irão se deparar na vida, bem como para estreitar a relação com o gênero humano. No modo de produção capitalista, não resta dúvida, a função da educação em sentido restrito-dicotomizado torna-se necessária exclusivamente aos interesses do capital em crise. Em consequência do antagonismo alienante entre a humanidade de cada indivíduo e o gênero, posto pela propriedade privada, torna-se impossível à escola capitalista efetivar algum processo formativo que atenda à formação humana em consonância com a integralidade humana pensada por Marx.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. *Educação para o Trabalho no Capitalismo: o Projovem como negação da formação humana*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.
- BRAVERMAN, Henry. *Trabalho e capital monopolista*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- CHILDE, Gordon. *O homem faz-se a si próprio*. Tradução de Vitorino Magalhães Godinho; Jorge Borges de Macedo. Lisboa: Cosmos, 1947.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr/jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- LIMA, Marteana Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*, v. 27, no 2, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.
- LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para a ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a. v. 13.
- LUKÁCS, Georg. *Para a ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b. v. 14.
- LUKÁCS, Georg. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v. 1.
- LUKÁCS, Georg. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v. 2.
- LUKÁCS, Georg. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967. v. 4.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, Karl. *O capital: crítica à economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1996. v. 1, t. 1.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *Marx*. Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. *As diferentes questões*. Lisboa: Avante, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

NAVARRO, Rômulo. A evolução dos materiais. Parte1: da pré-história ao início da era moderna. *Revista Eletrônica de Materiais e Processos*, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 11, 2006.

PEREIRA, George Amaral. *Educação profissional e ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração do Ceará*. 2020 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

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

SANTOS, Derivaldo. *Educação Profissional: crise e precarização*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SANTOS, Derivaldo. *Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C, et. Al. (Orgs.) *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. *Ideação*. Foz do Iguaçu/PR, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/852>. Acesso em 21 nov. 2019.