

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA LUCIA PANIAGO LORDELO NEVES

**A RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA ONTOLÓGICA ENTRE
CAPITAL, ESTADO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA
SOCIABILIDADE CAPITALISTA**

CAMPO GRANDE, MS

2017

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LUCIA PANIAGO LORDELO NEVES

**A RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA ONTOLÓGICA ENTRE
CAPITAL, ESTADO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA
SOCIABILIDADE CAPITALISTA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito.

CAMPO GRANDE, MS

2017



Bibliotecária responsável:

Maria Lúcia Paniago Lordelo Neves

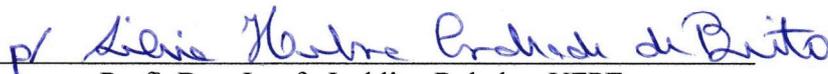
A relação de dependência ontológica entre capital, Estado e educação no contexto da sociabilidade capitalista

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito
final para a obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Silvia Helena Andrade de Brito - UFMS
Orientadora



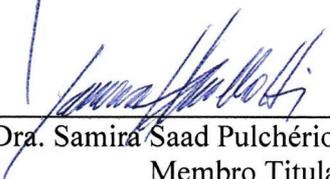
Prof.ª. Dra. Josefa Jackline Rabelo - UFPE
Membro Titular



Prof.ª. Dra. Margarita Victória Rodríguez- UFMS
Membro Titular



Prof. Dr. Ricardo Pereira Melo - UFMS
Membro Titular



Prof.ª. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti - UEMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 07 de dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

À Silvia, minha orientadora, por quem eu tenho o maior respeito, admiração e carinho. Que mais que ser orientadora foi meu apoio, e de uma compreensão enorme, sempre me estimulando nos momentos desconfortantes dessa caminhada.

Ao meu querido amigo Rafael, pelas conversas e discussões esclarecedoras e por ter compreendido minha ausência no GESTO.

Ao meu amigo, não menos querido, Jorge por ter insistido comigo a enfrentar esta jornada e que ela era possível.

Ao Juberty e a Lia pela ajuda em momentos de grandes conflitos.

A minha filha e meu filho postiços, Hellen e Fabiano, pelo grande carinho que sempre foi recíproco.

À minha família: irmãos, irmãs e sobrinhos e sobrinhas que souberam entender algumas ausências em momentos estritamente familiares.

Ao Felipe e à Juliana, filho e filha queridos, que amo infinitamente, por todo carinho, atenção e apoio tanto material quanto afetivo a mim dedicado.

Ao Marquito, eterno companheiro de todas as escolhas que fiz e sempre presente em todos os momentos de nossas vidas.

Latinoamérica (Calle 13)

Rafael Ignacio Arcaute, Eduardo Cabra e Rene Perez (autores)

*Soy
Soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que te robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima*

*Soy una fábrica de humo
Mano de obra campesina para tu consumo
Frente de frío en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, ¡mi hermano!*

*El sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva*

*Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena*

*Soy una canasta con frijoles
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles
Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta es mi cordillera*

*Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria no quiere a su madre
Soy América latina
Un pueblo sin piernas pero que camina, ¡Oye!*

*Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor*

*Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores*

*Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor*

*Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores*

*Tengo los lagos, tengo los ríos
Tengo mis dientes pa` cuando me sonrío*

*La nieve que maquilla mis montañas
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña*

*Un desierto embriagado con bellos de un trago de pulque
Para cantar con los coyotes, todo lo que necesito
Tengo mis pulmones respirando azul clarito
La altura que sofoca
Soy las muelas de mi boca mascando coca*

*El otoño con sus hojas desmalladas
Los versos escritos bajo la noche estrellada
Una viña repleta de uvas
Un cañaveral bajo el sol en Cuba*

*Soy el mar caribe que vigila las casitas
Haciendo rituales de agua bendita
El viento que peina mi cabello
Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello
El jugo de mi lucha no es artificial
Porque el abono de mi tierra es natural*

*Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor*

*Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores*

*No puedes comprar al sol..
No puedes comprar la lluvia
Vamos caminando
Vamos dibujando el camino
No puedes comprar mi vida
Mi tierra no se vende*

*Trabajo bruto pero con orgullo
Aquí se comparte, lo mío es tuyo
Este pueblo no se ahoga con marullos
Y si se derrumba yo lo reconstruyo*

*Tampoco pestañeo cuando te miro
Para que recuerdes mi apellido
La operación cóndor invadiendo mi nido
!Perdono pero nunca olvido, oye!*

*Aquí se respira lucha
(Vamos caminando)
Yo canto porque se escucha (vamos caminando)
Aquí estamos de pie*

¡Que viva la América!

No puedes comprar mi vida...

RESUMO

Nosso objeto de estudo neste trabalho, parte das pesquisas da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS, diz respeito à relação entre educação, capital e Estado, priorizando o manual didático como instrumento hegemônico de mediação no processo de educação formal. O objetivo central desse estudo é investigar a natureza da relação capital, Estado e educação formal, particularmente o manual didático, na sociedade de classe capitalista, apontando as suas articulações estabelecidas para o atendimento às necessidades de reprodução do capital, considerando a sua etapa atual. Na compreensão e apreensão do método de conhecer a realidade posta, o que implica a educação, o capital e o Estado, nosso pressuposto funda-se no pensamento marxiano, sem com isso negar o que foi construído historicamente pela humanidade, o que seria um contrassenso da perspectiva adotada. Assumimos como método de investigação o materialismo histórico dialético por ser imprescindível ao trabalho científico, pois deixa o campo da especulação e se detém no campo do real, do concreto, como condição prévia e efetiva. No desenvolvimento da pesquisa, tomamos como fundamento teórico a análise das bases materiais do modo de produção capitalista, para conhecer como, por quais vias, por quais mediações, os homens fazem a totalidade de sua história. Embora tenhamos tomado como prioridade as obras de Marx e Engels, também são parte do nosso referencial os escritos de Lukács e Mészáros. Nossa investigação indicou que a contribuição da educação para a destruição do capital, está nas atividades educativas que desenvolvam a consciência revolucionária, não perdendo de vista o fim que se deseja alcançar – a transformação radical da sociedade. É imprescindível para a superação da propriedade privada e do capital, a consciência de que a única forma de alcançar o “reino da necessidade” (trabalho associado) e o “reino da liberdade” (tempo livre) é a destruição do sistema de exploração do trabalho alheio.

Palavras-chave: Educação. Capital. Estado. Manual didático.

ABSTRACT

Our object of study in this work, a piece of the research of the “History, Policies and Education” of the Post-Graduation Program in Education at UFMS, Our object of study concerns the relation between education, capital and State, prioritizing the didactic manual as a hegemonic media instrument in the process of formal education. The main objective of the study is to investigate the inner relations of the capital, State and formal education, particularly the didactic manual, in the capitalist class, pointing out its settled articulations for capital reproduction needs, considering its current stage. In understanding and apprehension of the method of knowing this known reality, which implies the education, the capital and the State, our presupposition is based on the Marxian thought, however without denying what was built historically by mankind, which would be a nonsense of the perspective adopted. We assume as method of investigation the dialectical historical materialism because it is essential to scientific work, as it leaves speculations grounds and hold into the real grounds, concrete, as a prior and effective condition. In the development of the research, we take as theoretical foundation the analysis of base materials of the capitalist mode of production, to know how, by what paths, by what mediations, men make a totality of their history. Although we have taken as a priority as works of Marx and Engels, are also included as references in our study writings of Lukács and Mészáros. Our investigation has indicated that the contribution of education to the destruction of capital lies in the educational activities that develop the revolutionary consciousness, not losing sight of the end that one wishes to attain - a radical transformation of society. It is imperative to overcome private property and capital an awareness that the only way to achieve the "realm of necessity" (associated work) and the "realm of freedom" (free time) is to destroy the system of exploitation of others labor. This work is set in four chapters.

Keywords: Education. Capital. State. Didactic manual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A CONSTITUIÇÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	24
1.1 A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL.....	24
1.2 A EDUCAÇÃO COMO NECESSIDADE HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL (O SENTIDO AMPLIADO DA EDUCAÇÃO).....	35
1.2.1 O sentido ampliado da educação	39
1.3 PROPRIEDADE PRIVADA E CONSTITUIÇÃO DAS SOCIEDADES DE CLASSE (A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E AS CLASSES SOCIAIS).....	42
1.4 A EDUCAÇÃO FORMAL COMO CRIAÇÃO DAS SOCIEDADES DE CLASSE.....	54
2 A CONSTITUIÇÃO ONTOLÓGICA DO ESTADO CAPITALISTA	62
2.1 ORIGEM E FUNDAMENTOS DO ESTADO.....	63
2.1.1 O fundamento do Estado.....	67
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO MODERNO.....	71
2.2.1 Considerações sobre a teoria liberal na fundação do Estado Moderno	75
2.3 A CONFORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO NA SOCIEDADE ATUAL	79
2.4 OS LIMITES DO ESTADO COMO FORMA CORRETIVA DOS DEFEITOS DO CAPITAL	84
3 ESTADO, EDUCAÇÃO FORMAL E AS DEMANDAS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	91
3.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E ESTADO	92
3.2 A QUESTÃO DO CONHECIMENTO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FORMAL.....	99
3.2.1 O papel do manual didático na educação formal e o conhecimento ideologizado.....	103

3.3 O PAPEL DO ESTADO NA REPRODUÇÃO CAPITALISTA E A PRODUÇÃO DOS MANUAIS DIDÁTICOS.....	111
À GUIA DE CONCLUSÃO: O SENTIDO AMPLIADO DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE SUPERAÇÃO DO CAPITALISMO	117
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu de nossas indagações a respeito da natureza do Estado, da sua relevância como instituição de poder e de ordem e, portanto, da sua relação com a educação de forma ampliada, assim como com a educação formal. Em relação a esta última, inclui-se o manual didático¹ como instrumento central da prática pedagógica, visto que a sua distribuição ocorre por intermédio do Estado, que mantém uma enorme estrutura especificamente voltada para esse fim. Essas indagações tiveram origem durante o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado, cujo tema considerava prioritariamente a centralidade do livro didático nas atividades educativas formais, abordando as políticas públicas para a educação e o Estado. A necessidade de aprofundar questões que ficaram inconclusas durante aquela pesquisa, dada à natureza do estudo, impulsionou o nosso interesse em investigar o que ora levamos a termo.

Nossa trajetória à luz do marxismo, ainda que por intermédio de seus interpretes e leituras esparsas de algumas obras de Karl Marx (1818-1883), tomou corpo com o ingresso no curso de Mestrado em Educação e tem se alargado com a nossa participação, como membro do Instituto Lukács², nos debates realizados por esse grupo de associados. A opção por essa perspectiva teórica tem acento na percepção de que as análises feitas por Marx sobre a realidade social são as que respondem às nossas necessidades de apreensão e atuação no mundo dos homens.

É por meio da compreensão da radicalidade proposta por Marx que analisamos os aspectos determinantes da sociedade do capital e observamos que o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção exige um posicionamento teórico-crítico perante a realidade. É absolutamente indispensável a discussão sobre a transformação da atual sociabilidade. A chave dessa análise foi-nos dada por Marx, quando fez a crítica à economia política da sociedade capitalista. Tornou-se imprescindível, assim, a explicitação dos nexos causais do desenvolvimento do sistema do capital no seu processo histórico-concreto, e da sua vinculação com elementos que assumem centralidade na reprodução social, a exemplo do Estado e da educação.

¹ Importa esclarecermos que estamos denominando manual didático o instrumento de trabalho do professor que, construído a partir de uma “[...] versão resumida e simplificada dos conteúdos”, aparece em sala de aula como fonte única de conhecimento, “[...] impedindo, desse modo, a apropriação, por parte dos alunos, dos elementos fundamentais à sua autoconstrução rumo à emancipação humana [...]” (PANIAGO, M. L., 2013, p. 68). Apresentaremos outros elementos sobre essa discussão no capítulo 2 desta tese.

² O Instituto Lukács foi fundado em 2012, organizado por pesquisadores e militantes em prol da defesa da emancipação humana. É uma entidade permanente sem fins econômicos, de caráter cultural e sem vinculação partidária.

O que torna relevante o referencial teórico de Marx é o fato de que seus estudos e análises sobre a realidade do modo de produção, que expropria o trabalhador, permanecem atualíssimos. A título de exemplo, basta observar os dados econômicos disponíveis pelo sistema do capital nos últimos dez anos para constatar que, cada vez mais, as contradições da relação capital e trabalho se agravam e apontam para a saturação do modelo econômico liberal. O reconhecimento da importância do seu trabalho se expressa em um artigo de 1872, publicado no jornal *Correio Europeu*, de São Petersburgo, Rússia, que consta do Posfácio à segunda edição de *O Capital*³ e que desvela, com muita precisão, os objetivos de Marx. Diz o artigo:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa. [...] Para ele, o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. Por isso, Marx só se preocupa com uma coisa: provar, mediante escrupulosa pesquisa científica, a necessidade de determinados ordenamentos das relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irreprensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio [...] (CORREIO EUROPEU apud MARX, 1985a, p. 138).

A tese defendida por Marx e Friedrich Engels (1820-1895) sobre o surgimento do Estado é de que, a partir do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, surgem as classes sociais, das quais decorre o Estado como de proteção e dominação de classe. O modo de produção capitalista manifesta o seu caráter antagônico na relação capital e trabalho de forma inconciliável, o que estabelece a emergência de o Estado como órgão regulador de tal antagonismo. Em outros termos, esse caráter inconciliável dos conflitos de classe revela o Estado moderno⁴ como o necessário produto histórico da classe burguesa.

Segundo Marx e Engels (1990, p. 68): “[...] O poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa.” Também Mészáros (2004), autor que, na esteira de Marx, trata das relações capitalistas na sociedade hodierna, entende o Estado como o colaborador mais valoroso do capital. Esse instrumento, a favor da burguesia, utiliza-se de várias instâncias, dentre elas a educação

³ A obra de Karl Marx *O Capital* (em alemão: *Das Kapital*) é um conjunto de livros (sendo o primeiro *Livro I - O Processo de Produção do Capital*, 1867), e constitui-se de análise do capitalismo (crítica da economia política).

⁴ A questão do Estado moderno, como uma das formas de Estado produzidas pelas sociedades humanas, será discutida no Capítulo 3, *A Constituição Ontológica do Estado Capitalista*.

formal, escolar, para cumprir o papel que lhe cabe na sociedade capitalista, como aparato institucional da ordem burguesa e garantidor do poder de classe.

Na compreensão e apreensão do método para conhecer a realidade posta, o que implica conhecer o Estado e a educação, nosso pressuposto está fundado no pensamento marxiano, sem com isso negar o que foi construído historicamente pela humanidade, o que seria um contrassenso da perspectiva adotada. A opção pelas obras de Marx para discutir tais pressupostos justifica-se porque, pela sua apreensão sobre a essência do modo de produção capitalista, ele tem sido capaz de explicar as relações mais íntimas dessa sociabilidade.

As investigações de Marx (1985a, 1985b) tratam do desenvolvimento histórico objetivo do ser social, no terreno da luta de classes. A sua importância histórica para a elucidação das questões imanentes à sociedade capitalista ultrapassa as distintas concepções ideológicas e demonstra a atualidade do seu conteúdo. Podem mudar as circunstâncias históricas dessa sociabilidade, mas a essência dos seus fundamentos permanece. Enquanto houver trabalho explorado para enriquecimento alheio, os estudos do autor seguirão como pressuposto para a crítica/interpretação das formações sociais.

Para a investigação sobre o nosso objeto de estudo, então, partimos do entendimento de que o Estado e a educação formal, pensados sob uma perspectiva ontológica, são dois dos complexos da sociedade de classes. Nossa proposta é conhecer e compreender, com base no conjunto do pensamento de Marx, a natureza geral e essencial desses dois complexos, considerando o processo histórico do sistema social regido pelo capital. Também buscaremos estabelecer a relação com a educação como atividade historicamente necessária à construção da vida social, situada na malha de mediações sociais.

Afirmar a dimensão ontológica do Estado, assim como da educação, requer a compreensão do processo de desenvolvimento do ser social. Começamos por dizer que, na produção da sua existência, os homens precisaram, ao longo da história⁵, conhecer a natureza, as propriedades da matéria, suas leis imanentes e reais, a fim de transformá-la para atender às suas necessidades, o que é feito pelo trabalho – salto do ser natural para o ser social. É pelo trabalho que o homem se faz diferente dos animais, o que exige uma determinada forma de relação com a natureza e implica a sua transformação, em um processo de ação e resultado, sempre projetados na consciência, antes de serem construídos na prática. Esta é a base

⁵ “A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente.”. Sobre a história dos homens, é preciso dizer que a maior parte dela é ideologizada e “[...] se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87).

material da sociedade humana. Isso significa que, ao construir objetivamente sua existência, ele se constrói como indivíduo, adquirindo sempre novos conhecimentos e habilidades. Tal situação impõe um processo contínuo de novas formas de produzir a sua vida material.

A compreensão de Marx (1985a, 1985b), acima de tudo, é que o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo sobre o trabalho como fundamento ontológico do ser social, determinando toda a sua formulação sobre as relações que se estabelecem na sociedade. A educação, como um processo amplo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, e por isso um dos complexos mediadores na relação entre os homens, nasce com o trabalho por ser, este, uma atividade intencional, que permite ao indivíduo participar de forma consciente da vida social. O Estado, então, a partir do desenvolvimento histórico dessas relações, surge justamente no momento em que tais relações se tornam antagônicas⁶, demandando a necessidade de um poder que ordene o conjunto das relações sociais de trabalho.

Vale ressaltar que as investigações sobre tais complexos não são novas. Inúmeros pesquisadores, fundamentados na concepção marxiana de sociedade, têm se debruçado sobre o assunto. Não temos a pretensão de veicular uma versão definitiva sobre o tema, mas uma reflexão que favoreça o debate. Há de se observar, igualmente, que Marx nunca escreveu obra específica sobre o Estado e sobre a educação. Entretanto, ao tratar das relações sociais construídas pelo conjunto dos homens e rastreando as suas conexões mais íntimas, traz para cena, sempre que a investigação o exige, os fundamentos da atividade humana.

Assim, para examinarmos a relação entre a educação, abrangendo a educação formal (o que inclui o manual didático), e o Estado que, estruturalmente, assegura e preserva a dominação capitalista, é fundamental a compreensão da totalidade social.

Segundo Marx (2010a, p. 59-60),

[...] o Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes [...] [, ao contrário,] [...] o Estado é o ordenamento da sociedade [...] [, uma vez que ele, o Estado,] [...] repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. [Pois a] [...] escravidão da sociedade civil, é o fundamento natural onde se apoia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo.

⁶ O antagonismo entre as classes dos possuidores e dos não possuidores, a partir da divisão do trabalho e consequente desenvolvimento da propriedade privada, questão que será oportunamente abordada neste trabalho.

Nesse sentido, o marxismo, ao partir da centralidade da relação dialética entre a base material e superestrutura, entre os fundamentos materiais do capitalismo e sua esfera política, torna-se fundamental para a compreensão dos processos envolvendo a educação, incluindo-se aí os elementos materiais e superestruturais relacionados à questão educacional.

Reforça-se, assim, a necessária compreensão da totalidade do ser social para que, ontologicamente falando, se compreendam as funções que a educação cumpre no processo formativo da humanidade. Por isso é preciso desvelar as relações entre capital e trabalho, na sociedade capitalista, que se dão a partir da compra e venda da força de trabalho alheio, para a acumulação de riqueza privada. Tais relações se estabelecem pela existência de possuidores dos meios de produção – os capitalistas – e de possuidores apenas de sua força de trabalho – os trabalhadores – como único meio de manter sua existência. O Estado é a esfera da sociedade que ordena, regula e controla a luta entre estas forças antagônicas.

Ao se oporem capital e trabalho, não se criam as condições para o desenvolvimento pleno do indivíduo, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral. Interessa ao capital o indivíduo como força de trabalho e todas as atividades que, da melhor forma possível, o modelem para a produção de mercadorias. Para entender a totalidade social, que tem no trabalho o fundamento ontológico do ser social, deve-se depreender que a complexidade do trabalho exige, para a reprodução do ser social, o surgimento de outras esferas de atividade – a exemplo da educação – que cumpram, em especificidade e legalidade próprias, determinadas funções nessa reprodução.

Todas as esferas de atividade, na sociabilidade capitalista, têm no capital elementos predominantes de sua entificação⁷. Isso não significa conceber essa relação com o capital de maneira mecanicista, mas reconhecê-la como matriz dessa sociabilidade unicamente no seu sentido ontológico, visto que há uma determinação recíproca em todos os momentos da totalidade social. É nesse sentido que podemos distinguir a educação como uma esfera da reprodução social, subsumida à lógica do capital.

⁷ Entificação refere-se ao processo histórico de constituição dos entes – que pode ser um único indivíduo, uma única sociedade ou mesmo a humanidade, dependendo de qual relação se esteja analisando em determinado momento. Diz respeito às relações não limitadas por fronteiras claras e imutáveis, que expressam sempre uma relação de algo com outro algo: neste caso, se dizemos que as esferas de atividades capitalista são a singularidade do capital, estamos também dizendo que o capital é a universalidade daquelas esferas, que tais esferas são particularidades do capital (TONET, 2005).

Para Mészáros (2005), a interiorização⁸, que assegura tais parâmetros produtivos, sustenta a concepção dominante do mundo sob o capital. Nesse quesito, a educação, no seu sentido amplo, desempenha papel importante porque comporta nossas mais diversas experiências, conflitos e confrontos, uma vez que o processo capitalista de produção rompe com a resistência do trabalhador e o submete às exigências das relações de dominação. Marx (1996, p. 358) afirma que “[...] Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por *educação, tradição, costume*, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes [...]”. Em outras palavras, que internaliza, naturalizando, as relações sociais, constituição historicamente construídas, sob as quais vive.

E por serem irreconciliáveis os parâmetros do capital, para Mészáros (2005), não se pode esperar que as soluções para os males da sociedade venham através de uma educação (tanto formal, como em seu sentido mais amplo) subordinada a tais parâmetros. Por isso, o problema que se coloca a respeito da relação entre Estado e educação é: qual a determinação de dependência ontológica entre capital, Estado e educação formal em uma sociedade de exploração e expropriação do trabalho alheio?

Como caminho para a resposta a essa pergunta, investigamos a literatura produzida sobre o tema em questão, para identificarmos como a problemática da relação Estado e educação, sob a perspectiva ontológica, se aproxima da discussão pretendida. Pudemos constatar que, nos trabalhos encontrados, as investigações que tratam da questão do Estado e da educação ocupam-se de temas especificamente sobre o Estado ou sobre a educação. Ressaltamos, também, que a descrição da relação Estado/educação se baseia na discussão sobre as ações políticas realizadas pelo Estado, mesmo que analisando-as à luz do marxismo, assim como o fato de que, em alguns casos, buscam as respostas às suas indagações nos intérpretes de Marx, e não no pensamento original do autor.⁹ Diante desse quadro, inferimos

⁸ A respeito de interiorização, Mészáros (2005, p. 35, grifo do autor) afirma: “A educação institucionalizada, [...] serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma ‘internacionalizada’ (i.e. aceite pelos indivíduos ‘educados’ devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente. A própria História tinha que ser totalmente adulterada, e de facto frequentemente falsificada de modo grosseiro, para este propósito.”

⁹ Os autores aqui citados são aqueles sobre os quais não faremos maiores comentários no texto, mas que compõem a literatura arrolada sobre o tema e que, em certa medida fizeram parte de nossas reflexões. Silva, R. (2007) trata das questões do Estado com enfoque na análise de Lênin (1870-1924) sobre o processo de transição ao socialismo. Souza, V. (2014) trata as políticas de responsabilização docente, considerando a lógica gerencialista da educação. Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua consonância com os pressupostos da ontologia marxiana, citamos Santos (2011). Paula (2007) discute a inter-relação de conceitos fundamentais da

que a relação de dependência ontológica entre Estado e educação e destes com a estrutura econômica social não se revela como foco dessas pesquisas.

Se, em relação ao Estado, nossas pesquisas apontaram uma considerável diversidade de temas, os trabalhos encontrados sobre educação trouxeram uma pluralidade ainda maior.¹⁰ Lima (2009, p. 5), com o tema *Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács*, traz uma análise ontológica de educação, destacando “[...] sua essência e suas relações com a totalidade social, considerando a necessidade de uma contraposição à fetichização que a envolve e dissimula suas reais funções numa sociedade capitalista.” Fundamentada em Mészáros, particularmente na obra *A Crise Estrutural do Capital* (2000), a autora salienta o engodo da versão de que o papel da educação seria “[...] amenizar as mazelas produzidas pelo sociometabolismo capitalista, cuja crise estrutural¹¹ vem tornando maior o fosso da desigualdade social e agudizando as contradições que já lhe são próprias.” A autora enfatiza, então, a educação como práxis social presente na produção de posições teleológicas secundárias¹², que induzem os homens à realização de tais posições, sejam elas voltadas à internalização dos princípios diretores da sociedade do capital; sejam elas dirigidas à transformação desta mesma sociedade. Respalhada no pensamento de Lukács, no livro *Ontologia do Ser Social: Os princípios Ontológicos Fundamentais de Marx* (1978), Lima e Jimenez (2011) afirmam que estas posições teleológicas secundárias, como é o caso da educação, são necessárias para orientar e articular os movimentos parciais que são realizados pelo homem, seja no processo de trabalho propriamente dito, seja na práxis social em geral.

Nesse sentido, as autoras relacionam a educação como um dos complexos sociais fundados no trabalho, que estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e

teoria marxista, a partir da tese político-pedagógica da união do ensino com o trabalho produtivo. No tocante à relação entre Estado, a política e a compreensão de educação a partir dos textos de Louis Althusser (1918-1990) e Marx, encontramos a discussão de Bernardino (2010).

¹⁰ Os autores da área da educação aqui mencionados (dentre tantos outros), mesmo que não coincidentes com a nossa perspectiva teórica, são considerados pela diversidade de temas que levantam, apresentando alguns aspectos de interesse para a nossa discussão. Orso (2003) versa sobre o liberalismo, neoliberalismo e educação, a partir de Roque Spencer de Barros (1928-1999); acerca do pensar a educação a partir da ideia de uma estética da existência, em uma abordagem que relaciona estética e micropolítica da educação, citamos Pastre (2014); a respeito das relações entre política, educação e sociedade, sob a perspectiva freireana de ensino, encontramos o trabalho de Alberto (2015). Vaz (2015) discorre sobre a atualidade da Pedagogia Histórico-Crítica e sua potencialidade como referencial teórico-metodológico a ser apropriado na área de pesquisa e de formação do *designer*.

¹¹ O que Mészáros (2006) apresenta como “crise estrutural do capital”, referindo-se à crise que o capital atravessa atualmente, está relacionado: a) ao “caráter universal” das crises do capital em todos os aspectos da produção social; b) ao “alcance verdadeiramente global” de sua extensão; c) à extensão em “escala de tempo”, que a torna permanente e não mais cíclica; d) ao “modo rastejante” como se desdobra, sem excluir a sua violência, mesmo no futuro.

¹² “[...] voltadas a influenciar o comportamento de outros sujeitos, visando à realização de determinadas posições teleológicas.” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 6).

autonomia relativa. Por entender a educação como práxis social, considera sua função essencial à efetiva “[...] apropriação das objetivações que constituem o gênero humano [...]” e, portanto, está vinculada à reprodução social (LIMA, 2009, p. 123).

Uma vez que o manual didático¹³ é o instrumento que detém a centralidade da atividade educativa¹⁴, e nessa condição, portanto, terá presença definitiva no complexo da educação formal, ele não poderia deixar de fazer parte de nossa pesquisa. Sua formulação, foi apresentada por Jan Amos Comenius (1592-1670), cuja obra maior foi a “Didática Magna” (1649), a partir de sua proposta de “ensinar tudo a todos” de modo certo, fácil, sólido, com economia de tempo e para facilitar a execução do método. Assim, insere-se na pedagogia comeniana como um instrumento para o professor, na organização do trabalho didático, já que nele estariam contidos todos os conteúdos necessários às aulas, dessa forma, dispensando o professor do conhecimento erudito (COMENIUS, 2006). Tal forma de organizar o trabalho didático veio se materializar a partir do século XIX, em razão do desenvolvimento das forças produtivas, propícias à instauração da escola moderna.

Segundo as nossas investigações, a produção que trata mais detidamente do manual didático se concretizou e se intensificou a partir dos anos 1970, focalizando uma multiplicidade de abordagens na literatura. Autores como Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984), Pinsky (1985), Freitag, Motta e Costa (1993) e Bittencourt (2004) identificaram a participação do Estado como única instância de decisão na formulação e definição da política acerca dos manuais didáticos, ressaltando o caráter burocrático e assistencialista dessa política. Apontaram também a interferência do Estado como principal consumidor dos manuais didáticos produzidos, promovendo o mercado editorial no país. Tais autores, contudo, não mostram como e por que o Estado assume o papel de comprador monopólico desse material para distribuição gratuita às escolas públicas, contribuindo, sobremaneira, com a exploração da força de trabalho e o conseqüente lucro para as editoras privilegiadas no processo.

¹³ Concordamos com Alves (2001, 2005) quando observa que todo livro pode se transmutar em um “manual” no momento em que assume a centralidade na atividade educativa, complementa Paniago, M. L. (2013, p. 68), “[...] tomado como fonte única de conhecimento, impedindo, desse modo, a apropriação, por parte dos alunos, dos elementos fundamentais à sua autoconstrução rumo à emancipação humana.”

¹⁴ Essa afirmação tem sua certificação na vasta produção sobre o tema, sob distintas bases teóricas, que aqui exemplificamos: em anais do *Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História*, realizado em 2007, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com 154 trabalhos; Teixeira, A. (1952), Oliveira (1968), Freire (1984), Zilberman (1996), Fracalanza (1992), Fernandes (2004), Choppin (2004), Bonazzi e Eco (1980), Mohr (1994, 2000), Langhi e Nardi (2007), França, Margonari e Schall (2011) e Silva, E. (2011).

Sobre o envolvimento das editoras na relação Estado e educação formal, vale ressaltar a pesquisa de Silva, I. (2013) que traz à tona o modo como o Estado operacionaliza os programas de distribuição dos manuais didáticos, para as escolas estatais, enfatizando o Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLD/EM)¹⁵, quanto a finalidade, a aquisição e distribuição, a organização e funcionamento dos grupos editoriais brasileiros. Tópico que será abordado no Capítulo 3 deste trabalho.

Para responder às questões (como e por que o Estado assume o papel de principal comprador do manual didático) mencionadas acima, assumimos como pressuposto que, para compreender a realidade sobre a qual pretendemos agir, é necessário partir das contradições e conflitos próprios das sociedades de classes, da sociedade real e das relações existentes entre as “[...] forças produtivas sociais e as relações de produção [...]” (MARX, 2003, p. 48). A compreensão sobre o Estado e a educação sob a perspectiva ontológica requer a investigação das suas razões últimas de ser. Como para Marx (2003) o trabalho é o fundamento ontológico de toda a sociedade humana, é a partir dessa categoria fundante que trataremos do tema investigado.

De acordo com Marx (1985a, p. 172), é o trabalho que funda a sociedade:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.

Esse fundamento dá a dimensão de como o Estado e a educação se constituíram a partir de uma determinada organização do trabalho, evidenciando a sua natureza e as suas relações com as formas da sociedade de classes, no desenvolvimento histórico de produção da vida material. Essa declaração é corroborada de maneira enfática no prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1859), em que Marx (2003, p. 48) afirma:

A minha investigação desembocou no resultado de que relações jurídicas, tal como formas de Estado, não podem ser compreendidas a partir de si mesmas nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas enraízam-se, isso sim, nas relações materiais da vida, cuja totalidade Hegel, na esteira dos ingleses e franceses do século XVIII, resume sob o nome de “sociedade civil”, e de que a anatomia da sociedade civil se teria de procurar,

¹⁵ Vale ressaltar que na dissertação de mestrado de nossa autoria, sob o título “O manual didático de ciências na organização do trabalho didático na escola contemporânea”, apresentamos a investigação sobre o referido programa, abordando a centralidade do manual didático no Ensino Fundamental, enfocando o manual de ciências, conforme se anuncia no título do trabalho referido. Isso significa dizer que tais manuais não estão restritos ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, mas estende-se também para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas diversas áreas do conhecimento.

porém, na economia política. [...] na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura económica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social.

Como vemos, a categoria trabalho não perde o seu carácter de fundamento, o que significa que qualquer forma de sociabilidade será sempre determinada pelo modo como os indivíduos produzem e reproduzem a vida imediata.

Os questionamentos que nos movem em direção à compreensão ontológica das relações entre capital, Estado e educação, em uma sociedade de classes antagônicas, são apreender, a partir do pensamento marxiano, quais relações determinam a dependência ontológica entre capital, Estado e educação formal (e que produzem, entre outras necessidades, a presença central do manual didático) e como Estado e educação formal têm se adaptado às demandas do capital diante de sua crise estrutural. Nosso objeto de estudo diz respeito à relação entre educação, Estado e capital, priorizando a análise do manual didático como instrumento hegemônico de mediação no processo de educação formal.

Nosso objetivo primeiro, ao buscar responder às indagações mencionadas, é investigar a natureza da relação capital, Estado e educação formal na sociedade capitalista, apontando as suas articulações para o atendimento às necessidades de reprodução do capital, considerando a sua etapa atual. São nossos objetivos específicos: compreender a gênese histórico-ontológica da educação como um dos complexos da atividade humana, em sua relação com a totalidade do ser social; desvelar as determinações do ser do Estado, em geral, e do Estado moderno, em particular, a partir de seus fundamentos últimos, da sua gênese e de seu desenvolvimento histórico, discutindo os fundamentos ontológicos do Estado enquanto complexo social necessário à produção e reprodução das sociedades de classes, inclusa aí a sociedade do capital; analisar as articulações entre os complexos capital e educação formal, discutindo em que medida o Estado regula a educação formal e como o manual didático se insere nas mediações entre capital, Estado e educação formal.

Assumimos como método de investigação o materialismo histórico dialético por ser imprescindível ao trabalho científico, pois deixa o campo da especulação e se detém no campo do real, do concreto, como condição prévia e efetiva.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o

verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (MARX, 2003, p. 248).

Como procedimento metodológico para a pesquisa, partimos da leitura imanente dos textos de Marx, como forma de não incorrer na justaposição de pressupostos entre si contraditórios, o que é imprescindível para que uma teoria tenha a coerência interna que reflita ontologicamente o real.

A adoção de determinados autores, categorias e aquisições da ciência significa trazer para o debate o argumento de autoridade, uma vez que o que já foi descoberto está de tal modo comprovado que dispensa a reapresentação de provas, até que alguma sinalização demonstre o contrário. Apoiar-se no passado para fazer avançar o conhecimento é condição para a descoberta de fragilidades nas teorias predominantes. As certezas de um dado momento frequentemente são colocadas em causa por uma nova descoberta ou pela causalidade do desenvolvimento histórico. Em Marx, o argumento de autoridade vigora até mesmo para autores não marxistas. A crítica superadora de determinadas concepções de mundo é a crítica radical do mundo que as fez necessárias (LESSA, 2007). No processo investigativo, o movimento histórico do real deve predominar. As concepções de todo autor requerem, necessariamente, a pesquisa rigorosa que prioriza o texto.

Assim, a metodologia imanente à análise de um texto não se esgota na sua interpretação; é preciso localizá-lo historicamente, o que requer decompô-lo em unidades categoriais, buscar os pressupostos implícitos e suas determinações históricas e, por fim, a sua elaboração teórico-interpretativa para a elucidação do objeto em estudo (LESSA, 2007).

As categorias: trabalho, educação, ontologia, classes sociais, Estado, e capital ganham centralidade neste estudo, em decorrência da temática selecionada para a investigação. Em seus fundamentos, são categorias derivadas da categoria “trabalho”, sob a perspectiva de análise materialista-histórica. Por isso, iniciaremos o texto com os estudos de Marx, explicitando aspectos teórico-metodológicos relevantes à compreensão do objeto em pauta. A compreensão da sociedade capitalista conduz ao estabelecimento das relações entre capital, o Estado e a educação formal.

Compreender a sociedade de classes implica conhecer com base em que condições se produz a vida material, o que nos leva necessariamente à discussão sobre as relações de trabalho que se instauram na presente sociabilidade. Contemporaneamente, isso se expressa na forma como tais relações se realizam, provocando a intensificação do processo de transformação da natureza para a obtenção de lucro.

Tal debate reveste-se de importância para esta investigação, em razão da necessidade de apreensão da totalidade, pois entender a existência do homem no planeta depende do conhecimento e da compreensão de como o capital determina a reprodução metabólica universal e social (MÉSZÁROS, 2005). Cabe ressaltar que concebemos a totalidade como categoria de análise que apreende a realidade nas suas contradições, de forma a compreendê-la a partir de suas relações sociais mais íntimas, revelando dialeticamente as suas conexões internas.

No desenvolvimento da pesquisa, enfatizamos novamente, tomamos como fundamento teórico a análise das bases materiais do modo de produção capitalista, para conhecer como, por quais vias, por quais mediações, os homens fazem a totalidade de sua história.

Desse modo, embora tenhamos tomado como referências prioritárias as obras de Marx (1985, 1996, 2004, 2008, 2009, 2010b, 2010a, 2011a, 2011b) e de pensadores alinhados ao seu pressuposto teórico, como Engels (1990, 2012), com quem compartilhou toda a sua produção investigativa, também Lukács (2009, 2012, 2013) e Mézáros (2004, 2005, 2006, 2009, 2015), outros autores são convocados a comparecer ao debate sobre o tema estudado, trazendo maior clareza às análises e às interpretações possíveis. Autores como Lênin (1986), Luxemburgo (1970), Paniago, M. C. (2012a, 2012b, 2014), Paniago, M. L. (2013), Netto (1992, 1994, 2011), Lessa (2007, 2012), Manacorda (2000, 2007), Ponce (1986) e Tonet (2005, 2011, 2016) darão suporte às discussões contemporâneas. É pertinente esclarecer que, neste trabalho, os estudos estarão referidos historicamente à civilização ocidental.

Feitas essas considerações, ressaltamos que defendemos a tese de que, no momento de crise estrutural do capital, a educação formal desempenha, simultaneamente, a função de reproduzir a ideologia dominante, por meio da negação do acesso ao conhecimento (não apenas, mas, principalmente, pela utilização do manual didático nas escolas estatais e particulares), contribuindo, para a expansão do capital oriundo da organização de amplos setores produtivos (entre eles destaca-se a indústria gráfica), que têm mantido a sua lucratividade graças ao uso dos fundos públicos. Com isso se produzem/reproduzem, reafirmando aquilo que define a sua constituição ontológica, Estado e educação formal na sociedade do capital.

São três os capítulos que compõem este trabalho. No Capítulo 1, *A Constituição Ontológica da Educação*, abordamos aspectos que levam à compreensão dos fundamentos últimos, da gênese e do desenvolvimento histórico dos homens, considerando a educação como elemento necessário neste processo. Analisamos as categorias ser social, sociedade e educação ampla e formal, a partir das contribuições de Marx e Lukács, incluindo os elementos

presentes na formação do ser social; examinamos também a processualidade histórica da constituição da sociedade de classes, e dos processos educativos por ela engendrados.

O Capítulo 2, *A Constituição Ontológica do Estado Capitalista*, trata da forma particular que assume o Estado moderno, no atendimento às necessidades de produção e reprodução do capital, e das articulações recíprocas com a sociedade de classes. A discussão versa, também, sobre o seu papel totalizador e as suas funções reguladoras no processo socioeconômico de reprodução. Consideramos o processo de constituição do Estado e a configuração do Estado moderno e sua composição na contemporaneidade, tendo por fundamento, prioritariamente, as contribuições de Marx e Mészáros.

As articulações entre os complexos capital e educação formal, onde se insere o manual didático e o Estado, encontram-se no Capítulo 3, *Estado, Educação Formal e as Demandas da Crise Estrutural do Capital*, em que buscamos demonstrar como se dão as articulações referidas na sociedade do capital.

Encerramos o trabalho com a parte denominada *À Guisa de Conclusão: o Sentido Ampliado da Educação no Processo de Superação do Capitalismo* onde é retomada a discussão das articulações ontológicas entre Estado, ser social e educação, iluminadas pela discussão do processo de produção do capital e sua crise estrutural, mas que também se apresenta, necessariamente, como a base necessária para a superação da sociedade do capital.

1 A CONSTITUIÇÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Nossa intenção é, a partir do processo concreto de produção da existência dos homens, buscar a gênese histórico-ontológica da educação como um dos complexos da atividade humana, para apreendermos as relações mais íntimas deste complexo. Ao refletirmos sobre esse tema, uma questão nos move: qual a causa e a função deste processo na formação do homem enquanto ser social?

Para compreendermos ontologicamente o fenômeno da atividade educativa faz-se necessário a explicitação de seus fundamentos ontológicos¹⁶. Assim, trataremos inicialmente da formação do ser social que tem no trabalho o seu momento fundante. Em seguida abordaremos a necessidade histórica da educação na formação do ser social em seu sentido mais amplo. A propriedade privada como determinante no processo que constitui a sociedade de classes também será ponto de discussão, posto que a educação é um complexo singular que compõe a totalidade social, e nos interessa particularmente a totalidade social na perspectiva da sociedade de classes. Finalizando o capítulo apontamos a relação da educação formal com a criação das sociedades de classe.

1.1 A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

Neste subitem, abordaremos aspectos da formação do ser social, que contribuirão para a compreensão ontológica do processo de formação da sociedade de classes.

Um princípio fundamental nas análises de Marx e Engels (2007) é o fato de que para “fazer história”, os homens precisam produzir sua própria vida. Carecem satisfazer as necessidades cotidianas que os mantêm vivos, ou seja, comer, beber, morar, entre outras coisas, condições primárias da existência humana. Nesse processo contínuo de reprodução da vida, os homens estabelecem relações entre si que vão transformando e alterando o modo como produzem sua vida material.

Segundo os mesmos autores, o que distingue os homens dos animais, não é outra coisa que o modo como produzem os meios de existência, isto é, produzem cotidianamente “sua própria vida material”, a partir das condições já encontradas, necessitando reproduzi-las como modo determinado de exteriorizar sua vida. Essa concepção histórica está diretamente ligada a

¹⁶ O fundamento ontológico significa a explicação última das coisas, da gênese e do desenvolvimento histórico do ser social, em qualquer que seja a forma social de produzir a existência material e espiritual humana.

forma como os homens produzem sua existência a partir do trabalho e isso vai determinar as relações que se estabelecem na sociedade de classes.

De acordo com Marx (1985a, p. 149), o trabalho considerado como um processo, um metabolismo entre o homem e a natureza, em que o homem por opção e não por determinação de outrem, “medeia, regula e controla” tal metabolismo, é, antes de tudo, uma atividade puramente humana. O homem ao se colocar diante da “matéria natural”, isto é, diante da natureza inorgânica e orgânica, desafia suas próprias forças naturais, uma vez que ele próprio é natureza por pertencer a esfera da natureza orgânica.

Nesse processo, ele coloca em movimento suas forças naturais, em que estão envolvidas suas qualidades corpóreas (corporalidade), “seus braços e pernas, cabeça e mãos”, com a finalidade de transformar a matéria natural para sua própria subsistência. Ao colocar esse processo em movimento, no entanto, o homem transforma a natureza e a si próprio ao mesmo tempo, pois ele desperta potencialmente a natureza e a sujeita às suas próprias forças, a seu próprio domínio. Por isso é que Marx (1985a) parte do pressuposto de que o trabalho é uma forma que “pertence exclusivamente ao homem”, pois ele é o único capaz de operar, intencionalmente, modificações na matéria natural e, por consequência, em si mesmo.

Essa é uma condição perene da existência humana em qualquer sociabilidade, uma vez que depende da realização do trabalho a sobrevivência humana. Para Marx (1985a), o trabalho como processo metabólico intencional dos homens na sua relação com a natureza, é um ato que, necessariamente, assegura a subsistência humana. Essa capacidade histórica está visceralmente ligada ao fato de que, para manterem-se vivos, os homens devem transformar a natureza cotidianamente, e essa é uma verdade ineliminável do mundo dos homens. Nas palavras de Marx (1985a, p. 149): “Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem [...]”. É essa relação com a natureza que o diferencia dos animais. Esse processo se dá pelo trabalho.

Parte daí que os homens, ao estabelecerem esse intercâmbio com a natureza pelo trabalho, realizam-se como seres sociais. Esse é o fundamento ontológico do ser social, em qualquer que seja a forma social de produzir a existência material.

Para que compreendamos a ontologia do ser social é necessário levarmos em conta o que a ciência já descobriu a respeito da “passagem de um tipo de ser a outro”, considerando que a única possibilidade de surgimento e desenvolvimento do ser social é a sua base orgânica, cuja origem se encontra no ser inorgânico. Isso significa dizer que a reprodução da vida é o processo de transformação de formas mais simples em mais complexas qualitativamente diferentes, de um nível de ser a outro, “[...] cuja gênese não pode jamais ser

simplesmente ‘deduzida’ da forma mais simples” (LUKÁCS, 2009, p. 227). Esse é o salto ontológico ao ser social. É o momento em que o homem transforma a natureza por um pôr teleológico.¹⁷

Todos os domínios e todos os níveis da nossa existência individual e social, mesmo nos primeiros momentos do gênero humano, jamais seriam possíveis sem as esferas ontológicas do ser, apontadas por Lukács (2013). Isso significa dizer que no processo de formação do ser social desenvolve-se um conjunto de relações sociais, determinadas pelo desenvolvimento das relações estabelecidas entre o homem e a natureza. Essa malha de relações sociais implica naquelas esferas ontológicas, relativamente autônomas entre si e em relação ao ser em geral, que medeiam o mundo dos homens.

Esse complexo de mediações, do qual trata Lukács (2013) em sua obra¹⁸, constitui-se pelas esferas ontológicas do ser social que se apresentam como três complexos diferentes mas não excludentes, como segue: 1) diz respeito a esfera inorgânica, que não possui vida e portanto não se reproduz, podendo tão somente transformar-se em algo distinto dela mesma; 2) contrariamente, na esfera biológica, em cuja natureza orgânica tem origem o ser social, a reprodução é sempre uma reposição permanente do mesmo; 3) para o homem, contudo, diferentemente dos outros seres vivos, a essência biológica modifica-se e renova-se, em quantidade e qualidade, ininterruptamente. Além disso, o ser humano, que é num primeiro momento um ser biológico, uma fração da natureza orgânica, não se resume apenas a essa relação umbilical advinda da reprodução biológica, mas se constitui como ser social na totalidade de sua relação com o outro, ou seja, em sociedade.

¹⁷ Começamos por uma citação pontual de Marx (1985a, p. 149-150, grifo nosso), que está diretamente relacionada à questão da teleologia: “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, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.” Nesse sentido, Lukács (2013, p. 47-48) expressa a categoria ontológica central do trabalho ao afirmar que é através do trabalho que, no plano material, se realiza “[...] um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material.” É somente no interior dos atos humanos que a teleologia se realiza. Lukács (2013, p. 48) assegura que “[...] todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias [...]; ao contrário, aqui, como ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente.”

¹⁸ Especialmente o capítulo *A Reprodução*.

É importante frisar que a interação entre a esfera inorgânica e a orgânica estabelece uma relação de dependência, mas não de identificação; há uma distinção e uma articulação ontológicas entre ambas. Essa relação é possível apenas pela mediação da consciência¹⁹, que só existe entre os homens. Lessa (2007, p. 25), analisando os estudos de Lukács, conclui que,

[...] Isto ocorre porque há uma processualidade evolutiva que articula as três esferas entre si: do inorgânico surgiu a vida e, desta, o ser social. Essa processualidade evolutiva é responsável pelos traços de continuidade que articulam as três esferas entre si [...].

Para o homem tornar-se homem, contudo, enfrentou barreiras naturais ao seu desenvolvimento. Esse enfrentamento com as barreiras naturais exige respostas a sempre novas necessidades humanas de sobrevivência, assim como os meios para as suas soluções. Essas soluções só podem ser encontradas tendo como base as esferas ontológicas, pois sem o mundo natural não há possibilidade da existência do ser social. Nesse sentido, Lukács (2009), ao discutir ‘as bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem’, argumenta que o animal que se fez homem pelo trabalho dá respostas aos seus carecimentos. Assim,

[...] não apenas a resposta, mas também a pergunta são um produto imediato da consciência que guia a atividade. Mas isso não anula o fato de que o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico. Tão-somente o carecimento material, enquanto motor do processo da reprodução individual ou social, põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existem ontologicamente apenas em função da sua satisfação. O que não desmente o fato de que tal satisfação só pode ter lugar com a ajuda de uma cadeia de mediações, as quais transformam ininterruptamente tanto a natureza que circunda a sociedade quanto os homens que nela atuam, suas relações, etc. (LUKÁCS, 2009, p. 229).

As transformações conscientes e intencionais realizadas pelos homens sobre as esferas naturais, resultam em objetos como parte da totalidade que tanto sofrem influência quanto ascendem sobre as outras partes do todo, ou seja, cada objetivação²⁰ singular ganha uma dimensão genérica, pois passa a fazer parte da história da humanidade, operando um processo de generalização. Portanto, tudo que o homem cria individualmente se transforma em algo potencialmente coletivo, que pertence a toda a sociedade e que, assim, modifica efetivamente

¹⁹ Consciência que reflete a realidade e que, por isso, é elemento importante para que o homem atue praticamente, o que significa “[...] dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser [...]” (LUKÁCS, 2009, p. 227).

²⁰ É o momento em que o que foi planejado, ideado, na consciência, torna-se o objeto concreto da prévia-ideação consciente e intencional, provocando modificações reais e criando algo inexistente até então (LESSA, 2007; LESSA; TONET, 2008).

a realidade, criando sempre algo que não existia anteriormente. Essa dimensão genérica envolve não apenas a relação direta de um indivíduo com o outro, mas a relação entre gerações.

Nesse sentido, afirma Marx (2004), nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), a consciência universal é tão somente a forma exterior, a forma teórica do ser social concreto, é a existência externa do indivíduo enquanto ser social. Aquele que, mesmo em determinados momentos, não se relacione diretamente com o outro, ainda assim, toda atividade que realiza torna-se um ato social, pois responde a sempre novas situações postas pela vida a partir das necessidades humanas e, portanto, sociais. Ao modificar consciente e objetivamente o mundo real, cria algo até então inexistente e que passa a fazer parte das relações sociais em um novo patamar, criando novas necessidades. É esse o caráter fundamental do trabalho, que permite aos homens a construção de uma história cada vez mais humana, no sentido marxiano de humano. Esse é o fundamento ontológico da origem do ser social. E aqui estamos nos referindo unicamente ao trabalho enquanto ato de produção de coisas úteis, de valores de uso.

A sociedade dos homens se constituiu pelo contínuo desenvolvimento da produção da vida material e sua conexão social posta, considerando as condições de sua própria existência. Desenvolvimento esse que se estendeu por milênios, passando por fases que se prolongaram centenas de anos na transição do macaco para o homem. No processo de transformação do macaco em homem, a liberação e aperfeiçoamento das mãos pelo trabalho, para funções que não a de caminhar ou de apanhar frutos, mas de construir instrumentos como meio de produção para sua subsistência, segundo Engels (1990, p. 20 e 21), foi o “[...] passo decisivo para a transição do macaco ao homem [...]”. Isso evidencia que as mãos, além de serem um instrumento de trabalho, são um produto aperfeiçoado por ele, pois foi pelo trabalho que as adaptações necessárias foram se concretizando, o que possibilitou aos homens ampliar seus horizontes e perceber as propriedades de todas as coisas existentes na natureza e para eles desconhecidas.

Essas circunstâncias criaram as condições para uma atividade em comum que exigia a ajuda recíproca entre os indivíduos. Impulsionados pelo trabalho, outro passo então foi dado para a consolidação dos laços societários, surgindo assim a necessidade de dizerem coisas uns aos outros. A partir de então, os homens poderiam não só adquirir novas habilidades e desenvolver novas capacidades, mas sobretudo, transmiti-las às gerações futuras. Para tal, foi de fundamental importância a criação da linguagem.

Com isso, todas as criações dos homens foram promovidas pelo trabalho em patrimônio de todas as gerações. Conforme afirma Engels (1990, p. 29), em *O Papel do*

Trabalho na Transformação do Macaco em Homem (1876), esse desenvolvimento ocorreu “[...] não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados [...]”.

A partir desse entendimento, Lukács (2013, p. 41) reafirma, na esteira de Marx e Engels, que, em termos ontológicos, o trabalho é uma categoria específica do ser social, que o compõe com outras categorias determinantes e intimamente ligadas como “[...] a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho [...]. Nenhuma categoria pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente [...]”. Só podemos compreender a realidade pela investigação das articulações recíprocas entre as categorias que compõem os complexos particulares e a totalidade de tais complexos.

Do ponto de vista da ciência objetiva, como demonstrar tudo isso? Na esfera social, é impossível recriar as condições da transição do ser predominantemente orgânico para o ser social – o salto ontológico qualitativamente diferente e mais desenvolvido, pois nesse campo as condições iniciais para a experimentação não estão mais presentes e não são recuperáveis. Dessa forma, para entendermos essa transformação, o caminho concreto, real, é o método marxiano de investigação, que tem como pressuposto a celebre afirmação de Marx (2003, p. 262), em *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1859), “Anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco.”, como já demosmos inicialmente. Isso significa dizer, que só se conhece as sociedades anteriores ao capitalismo a partir dos elementos que ainda restam daquelas, nesta sociabilidade, na sociedade do capital. Significa também que são as relações desta sociedade que nos levam a compreendê-la em sua estrutura, que igualmente nos permite, ao mesmo tempo, entender a constituição e as relações de produção das sociedades anteriores à sociedade capitalista.

Isto nos leva à razão pela qual se destaca o trabalho, como categoria chave para a compreensão do ser social, dando a ele centralidade no processo e no salto da gênese do ser social: a atividade de trabalho está diretamente relacionada, antes de tudo, à transição do ser ainda biológico ao homem que trabalha. Ontologicamente, é o trabalho intencional antecipado na consciência que configura decisivamente a transição – o salto do ser puramente biológico para o ser social, por ser ele – o trabalho útil – a condição última da reprodução da existência humana, em qualquer que seja a formação social. Como diz Marx (1985a, p. 50), o trabalho é a “[...] eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana [...]”.

No trabalho estão postas todas as determinações que compõem, em essência, o ser social. O trabalho é, então, “[...] o fenômeno originário, o modelo do ser social [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

A questão da centralidade do trabalho para compreensão da humanização do homem, deve ser creditada a Engels (1990), quando investigava a posição que o trabalho ocupou na transformação do macaco em homem. Ele aponta que, em determinado momento da vida de uma determinada raça de macacos extraordinariamente desenvolvidos, eles prescindiram de suas mãos para caminhar, o que os levou a ocupá-las para outras funções na reprodução da vida.

Como já apontado, para Engels (1990), esse “Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem.” – um salto ontológico. Mas não se trata de um salto qualquer. O salto ontológico envolve “[...] uma mudança qualitativa e estrutural do ser, [...]” uma ruptura com a “continuidade retilínea” do desenvolvimento (LUKÁCS, 2013, p. 46). Os macacos, por mais que sejam animais desenvolvidos e também realizem a divisão do trabalho, apenas adaptaram-se ao ambiente. Para o homem, ao contrário, a “divisão ocasionada pelo trabalho” na sociedade humana propicia a criação de suas próprias condições de reprodução. Diferentemente dos animais, os homens transformam a natureza intencionalmente, imprimindo ao elemento natural o objetivo que já existia idealmente, condição essa que, ao mesmo tempo, o determina.

Determina-o porque, ao objetivar a ideia, criam-se novas necessidades que precisam ser atendidas e as possíveis alternativas de solução, sempre a partir das necessidades já resolvidas por meio do trabalho. Isso significa que a realização do trabalho contém uma teleologia, isto é, uma finalidade posta que implica uma consciência que estabelece fins. Portanto, não basta tomar consciência das coisas. Por exemplo, não basta conhecer as propriedades da matéria – é preciso posicionar essa consciência para um processo real, que não implica apenas um fim, mas também que a existência desse processo e o seu movimento, “no conjunto e nos detalhes”, devem ter um autor consciente.

Lukács (2013, p. 51), a partir de Marx, assevera que não há

[...] qualquer teleologia fora do trabalho – da práxis humana [...]. O trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um pôr teleológico como momento real da realidade material [...]. Em síntese, [...] a característica real decisiva da teleologia [é que ela] só pode [...] se realizar quando for uma posição posta para o trabalho, como único momento de sua realidade material. [Nesses termos], [...] qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido desse pôr, que determina o processo em todas as suas etapas [...].

Assim, só se pode falar de homem, que se distinguiu e se constituiu como ser social na contínua realização de um fim criado por uma consciência que opera apenas no trabalho. De forma mais clara, o trabalho consiste no seguinte: “[...] um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo qualitativamente e radicalmente novo [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 53).

Pensemos em um carro: ele tem uma base material tanto quanto o ferro, o aço, o tecido, o vidro, entre outros. Mas o seu pôr teleológico faz surgir uma objetividade inteiramente diferente dos elementos que o compõem. Quaisquer que sejam a constituição inerente do ferro, do aço, do tecido, do vidro, isoladamente e sozinhas, não se pode deduzir disso um carro. Para que tal ocorra, é necessário o planejamento prévio, a vontade humana que organize esse material, dispondo-o de forma a entrelaçar suas propriedades, a serviço de uma finalidade previamente idealizada.

Nesse sentido, o processo de trabalho tem três componentes: 1) o pôr dos fins, 2) a investigação dos meios e 3) a produção de um objeto totalmente novo. Por que novo? Porque, embora mantendo as propriedades materiais dos meios, ocorre a transformação da matéria em um objeto até aquele momento inexistente.

A maneira de ser essencial do trabalho, da qual estamos falando, está relacionada diretamente com o trabalho enquanto produtor de objetos úteis e que faz parte de todo o processo de formação do ser social. Esse desenvolvimento ocorreu não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, desde os primórdios da existência humana, no sentido mais concreto da existência do homem, que é a transformação da natureza com um fim conscientemente posto no processo de trabalho.

Como mostra Engels (2012), cada formação social tem uma correspondência direta com o nível de desenvolvimento do trabalho, o que quer dizer: o modo como os homens produzem sua existência. Lembremo-nos, contudo, que a sociedade nem sempre foi constituída pela exploração do trabalho alheio. Nas comunidades primitivas, a vida material era produzida coletivamente, de modo que o resultado da caça, pesca e coleta era distribuído indistintamente entre todos, crianças e adultos.

Com o desenvolvimento do trabalho imanentemente necessário ao mundo dos homens e estimulado por uma acentuada divisão do trabalho e por um intercâmbio de bens, os homens chegam a uma forma de produção material em que foi possível produzir mais que o estritamente necessário para a sobrevivência, conseqüentemente, à produção de excedente. Esse foi um dos passos importantes para configuração da propriedade privada, tanto sobre a

produção e a terra, quanto sobre os homens, como se pode constatar no modo de produção escravista, sociedade que já estava calcada sobre apropriação privada dos excedentes produzidos.

A deterioração da sociedade escravista se deu, como ressalta Engels (2012, p. 53), na obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (1884), de duas formas: pelo crescente número de escravos alforriados que não interessava aos donos sustentar e pelo aumento de colonos e homens livres empobrecidos que, para se “resguardarem das violências dos funcionários, magistrados e usurários”, colocaram-se sob a proteção de algum poderoso. Tais indivíduos podem ser considerados os que precederam os servos medievais.

Esse processo se arrastou por séculos, até a formação definitiva da sociedade feudal, que tinha como característica do seu modo de produção, predominantemente agrário, o trabalho realizado pelos servos, que eram donos das suas ferramentas, mas não das terras, e pagavam tributos ao senhor feudal e à Igreja com a maior parte do que produziam. Havia uma relação direta entre servo e senhor, sem a mediação da mercadoria. Segundo Marx (1985a, p. 192), “[...] cada servo sabe que é certa quantidade de sua força pessoal de trabalho que ele despense no serviço do seu senhor [...]”.

Entendendo cada modo de produção como um processo, Marx (1985a, p. 151) salienta: “Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, [...] o que distingue as épocas econômicas”. É a partir dos meios de trabalho que se identifica o nível de desenvolvimento da força de trabalho, mas também a conjunção das condições sociais em que se realiza o trabalho.

No processo de consolidação do modo de produção capitalista, inicialmente, o capitalista se apropria da força de trabalho, conforme a encontra no mercado (por exemplo, nas oficinas como as do mestre-artesão). Descreve Marx (1985a, p. 257) que a origem da produção capitalista realmente começa quando “[...] um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes.”

A cooperação simples pode ser considerada o ponto de partida da produção sob a ordem do capital. Ela é a forma de trabalho fundada na divisão social do trabalho em que um determinado número de trabalhadores ocupa o mesmo local, a mesma edificação ao mesmo tempo, para produzir mercadorias de igual natureza ou de natureza diferente, porém, por meio de trabalhos conectados. Tal processo ocorre de maneira planejada e sob a regência do capitalista, produzindo, assim, maior quantidade de valor de uso em menos tempo. E a

cooperação capitalista somente pôde se realizar quando na presença do trabalhador livre, livre das amarras impostas pelas relações de produção feudais e livre da propriedade de meios de produção, ou seja, possuidor apenas de sua força de trabalho, que coloca à disposição, pela venda, do capital.

Aqui, o modo de produção se caracteriza pelo processo de trabalho em que o capitalista compra, no mercado, o necessário para colocar em funcionamento todo o processo de produção da mercadoria, qual sejam, “[...] os fatores objetivos [que significam os] meios de produção e o fator pessoal [que significa] a força de trabalho.” (MARX, 1985a, p. 154). Ao comprar a força de trabalho, o capitalista apropria-se do próprio trabalho como instrumento vivo para transformar a matéria natural ou morta em alguma medida já transformada e que lhe pertencem. Portanto, o trabalho vivo, isto é, o ato de transformar a natureza para produzir a existência humana, acaba sendo propriedade do capitalista, pela mediação da força de trabalho comprada ao trabalhador.

Na sociedade regida pelo capital, “[...] O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem [...]” (MARX, 1985a, p. 154). Por isso, o processo de trabalho só pode funcionar quando estão presentes a força de trabalho, que é o trabalhador assalariado, e os meios de produção (ferramentas, terra, máquinas, outros). O vendedor da força de trabalho torna-se ele próprio a “força de trabalho realmente ativa”.

Para que o produto do trabalho se transforme em mercadoria, tem que ter um valor útil. Essa utilidade deve, em alguma medida, “[...] satisfazer a necessidades de alguma espécie.” (MARX, 1985a, p. 149). Não é qualquer objeto a ser produzido, mas uma coisa específica, que o comprador da força de trabalho, o capitalista, determina para ser produzido. Entretanto, esse fato não muda a “natureza geral do objeto”, por isso, independentemente da forma de sociedade em que o trabalho se realize, mantém a sua natureza geral como coisa portadora de um valor útil.

O sistema do capital está ancorado na exploração do trabalho alheio, pela compra e venda da força de trabalho, reduzindo-a a mera mercadoria, para enriquecimento privado de alguns poucos indivíduos. Na medida em que o capital subjuga o trabalhador, colocando-o a seu serviço, ao capital interessa apenas a sua reprodução ampliada, e não os indivíduos que produzem a riqueza social para sua ampliação. Ao capital interessa apenas a produção de mercadoria, desconsiderando o desenvolvimento pleno dos indivíduos, isto é, como seres humanos criativos e donos de seu próprio destino.

Enfatizamos que, qualquer que seja a forma social de produzir a existência material, essa será sempre determinada pelo trabalho e pelos complexos que ordenam a reprodução do ser social. É a partir e pelo trabalho que os complexos sociais vão se formando em articulação orgânica com o trabalho e entre si, o que exige necessariamente a cooperação entre os indivíduos em qualquer forma social, constituindo assim a totalidade social.

A história comprova que são os homens que constroem a sua própria realidade. E que é a partir das condições materiais dadas que os homens se fazem homens, em sociedade com outros homens. Mesmo quando realizamos um trabalho isolado, confirmamos a nossa humanidade, pois é em associação com o outro que reafirmamos nossa natureza humana.

Todo esse movimento é uma processualidade mediada pelo *medium* da sociedade, de sorte que o homem, como ser vivo, se afasta cada vez mais da natureza inorgânica e orgânica e de si mesmo como ser biológico. Lukács (2013, p. 204) evidencia que:

[...] tudo se dá de modo não imediato, mas socialmente regulado; surgem novas formas de trabalho e, destas, novas formas da divisão do trabalho, que, por sua vez, têm como consequência novas formas nas relações práticas entre os homens, que então, [...] retroagem sobre a constituição dos próprios homens [...].

Todavia, as modificações operadas sobre os próprios homens são fundamentalmente de natureza social, mas simultaneamente, por terem um efeito biológico, permitem alterações físicas do homem, sujeitas a condição social de cada momento histórico. Embora a natureza inorgânica tenha impulsionado originalmente essas alterações, tudo se dá de forma socialmente regulada, e não por meio de interferências diretas, como no caso de outros seres vivos.

Segundo o autor, não importa a qualidade dos pores teleológicos no trabalho; eles serão sempre o ponto de partida para um desenvolvimento ativo em si ilimitado. Para Lukács, (2013, p. 205),

Um pôr teleológico sempre vai produzindo novos pores, até que deles surgem totalidades complexas, que propiciam a mediação entre homem e natureza de maneira cada vez mais abrangente, cada vez mais exclusivamente social. [...] A constante reprodução de trabalho, divisão do trabalho etc. torna esse médium da mediação cada vez mais emaranhado, cada vez mais denso, abrangendo cada vez mais todo o ser dos homens [...].

É com esse entendimento sobre os complexos surgidos da mediação homem/natureza, em que se origina ontologicamente o homem, e compreendendo “[...] a dialética do conscientemente intencionado e do espontaneamente provocado nos homens pelo desenvolvimento [...]”, que analisaremos a educação (LUKÁCS, 2013, p. 205).

1.2 A EDUCAÇÃO COMO NECESSIDADE HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL (O SENTIDO AMPLIADO DA EDUCAÇÃO)

Como acabamos de ver, para Marx e Engels (2007), o homem distingue-se dos animais por produzir os próprios meios de existência e, indiretamente, sua vida material, a partir das condições já encontradas, necessitando reproduzi-las como modo determinado de exteriorizar sua vida. Foi preciso, para isso, desenvolver uma malha de relações sociais proporcionadas pela transformação da natureza na base material vital ao mundo dos homens. Ao transformar a natureza, o homem também se transforma, pois possibilita o surgimento de sempre novas necessidades, relações sociais, conhecimento, habilidades²¹. Isso, para os autores, exprime o fato de que as necessidades humanas serão satisfeitas unicamente no interior da sociedade, pois os homens precisam uns dos outros para existir.

Na trilha de Marx, Lukács (2013)²² assevera também que o ser humano não se restringe ao metabolismo homem/natureza, mas se constitui como ser social na totalidade de sua relação com o outro. Essas relações, determinadas pelas necessidades geradas ininterruptamente no desenvolvimento da reprodução da própria vida do ser social, só podem ser resolvidas através de atividades que o realizam como ato social, isto é, em cooperação com o outro de forma consciente e intencional.

O processo de relação com a natureza e das relações sociais apenas é viável pelo processo de acumulação contínuo dos conhecimentos adquiridos pelos homens na produção da vida material, através de sucessivas gerações. Isso significa que, ontologicamente, somos seres sociais distintos da natureza, porém, em conexão e, ao mesmo tempo, em oposição à esfera biológica (LUKÁCS, 2013).

Esse modo de produção é, antes de mais nada, uma forma determinada de atividade, a cujas condições materiais os indivíduos estão sujeitos. Portanto, há uma relação recíproca entre as gerações que se sucedem, de tal forma que cada geração recebe da geração passada determinadas condições já produzidas, que serão desenvolvidas pelas gerações futuras. Esse aspecto da atividade humana implica o processo educativo de assimilação de elementos já existentes. Sem tal processo, não seria possível criar o novo e nem o próprio indivíduo poderia se constituir como indivíduo.

²¹ Habilidades físicas e espirituais para se tornarem membros do gênero humano.

²² Assim como Marx, também Lukács (2013) não dedicou seus estudos ao complexo da educação. Entretanto, apresentam elementos decisivos para a compreensão do sentido ontológico da educação.

São as condições materiais que fazem os homens, ao mesmo tempo em que os homens produzem suas condições materiais de existência. A forma social de intercâmbio, em que cada geração recebe das gerações anteriores determinadas condições de vida, é o fundamento real da essência do homem (MARX, 1985a, 1985b). A concepção histórica de educação está diretamente ligada a forma como os homens produzem sua existência a partir do trabalho. Diz Marx (1985a, p. 149) claramente em sua obra:

[...] Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.

Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...].

Esse processo é uma necessidade perene, uma condição da existência humana em qualquer sociabilidade. Quaisquer que sejam essas dimensões – linguagem, educação, sociabilidade, arte, religião, ciência, filosofia, Estado, direito, política e outras tantas que surjam do complexo desenvolvimento das forças produtiva – distinguem-se do trabalho, no qual estão fundadas as suas origens. Por conseguinte, embora tenham natureza e funções sociais específicas, estabelecem com ele uma dependência ontológica, mantendo uma relativa autonomia a partir de uma determinação recíproca.

A maneira como os homens se relacionavam com a natureza e entre si, estava condicionada por uma consciência contaminada pela matéria, uma consciência real, prática, instintiva, como forma de exteriorização do espírito humano, da construção de imagens do mundo. A consciência, a esfera subjetiva do homem²³, tal qual a linguagem, surgiu da necessidade de intercâmbio dos homens entre si e dos homens com a natureza e se desenvolve com base no aumento da população, cuja decorrência é o aumento de necessidades vitais, o que leva a intensificação da produção, portanto, ambas um produto social (MARX; ENGELS, 2007). É essa intensificação da produção que determina a expansão da divisão do trabalho, que inicialmente ocorreu entre homem e mulher e que se realiza, efetivamente, na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

O conhecimento é sempre o resultado de uma sequência de atividades originadas na consciência, pela construção de ideias que expressam as propriedades ou características da

²³ A natureza é anterior à consciência. Vale ressaltar que a subjetividade humana, além das ideias, também se expressa pelas emoções, sensações, complexos valorativos, entre outros.

realidade. Esse conhecimento, como produto real de um processo histórico e em constante desenvolvimento, não pode ser um resultado imutável, pois a realidade está em contínua transformação.

Esse processo contínuo de prévia-ideação e objetivação²⁴, que se realiza pela mediação do trabalho na transformação da natureza, é utilizado como medida para verificar a veracidade do conhecimento. A efetividade de uma alternativa para um determinado obstáculo enfrentado pelo homem na busca pela sobrevivência, só se confirmará na objetivação da prévia-ideação, que impele à novas necessidades, gerando novas alternativas.

O que projetamos na consciência sobre as propriedades do mundo objetivo se transforma em um produto da mão humana, em uma palavra, um objeto concretizado para além da consciência. Ao existir fora da consciência, tal objeto impulsiona novas necessidades e possibilidades, que dão a direção aos atos do trabalho. As objetivações originadas na consciência, isto é, “[...] Realidade objetiva e realidade subjetiva são, assim, dois momentos distintos, mas sempre necessariamente articulados, do mundo dos homens.” (LESSA; TONET, 2008, p. 47). Portanto, qualquer que seja a ação humana estará sempre condicionada pelos fins que se deseja alcançar, ou seja, todo o conhecimento é a apropriação da realidade, movida por necessidades presentes em cada situação peculiar da existência humana, por isso historicamente determinado e em hipótese alguma absoluto.

Por fim, a análise da categoria trabalho, como fundante do ser social, possibilitou ao homem perceber a relação entre consciência e realidade objetiva. Esta síntese é proporcionada pelo trabalho, de modo que não é somente a racionalidade que identifica o ser social, mas a articulação entre as duas categorias que se relacionam no ato do trabalho – consciência e realidade objetiva. É a práxis, como articulação entre consciência e atividade material, que possibilita o salto ontológico do ser natural para o ser social (TONET, 2011).

Se os atos de trabalho são a base fundante da realidade social – um conjunto de partes articuladas – e a educação é uma dessas partes, não se pode conhecê-la sem apreender as relações que ela mantém com a totalidade social. Aliás, nunca é demais lembrar que, quaisquer que sejam as dimensões da consciência humana – linguagem, educação, sociabilidade, arte, religião, ciência, filosofia, Estado, direito, política e outras tantas surgidas

²⁴ A prévia-ideação e a objetivação são dois momentos particulares da ação humana, mas inevitavelmente articulados. A primeira é o momento em que, movido por uma necessidade posta, o indivíduo projeta intencionalmente na consciência as alternativas possíveis para a solução do problema eminente e define, dentre elas, qual atenderá melhor a tal necessidade. A segunda é o momento em que, pelo ato do trabalho, ele transforma a natureza e, por consequência a realidade, em objeto, em algo novo, anteriormente ideado na consciência (LESSA, 2007; LESSA; TONET, 2008).

do complexo desenvolvimento das forças produtivas – distinguem-se do trabalho, no qual estão fundadas as suas origens. Portanto, embora tenham natureza e funções sociais específicas, estabelecem com ele uma dependência ontológica. A dependência ontológica entre o trabalho e todos os outros complexos sociais têm uma “[...] autonomia relativa, pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho [...]” (TONET, 2011, p. 139), assim como uma determinação recíproca na relação entre elas e delas com o trabalho, o que torna impossível apreender cada uma dessas relações sociais fora das relações que mantêm com a totalidade.

É essencial, então, abrir caminho para a compreensão da gênese e da função social da educação como um dos complexos de tal totalidade. Nas diferentes formações sociais em que os homens foram produzindo a sua existência, a educação atuou/atua em diferentes esferas e exerceu/exerce uma série de funções no sistema de reprodução social. Ora de caráter humanista, valorizando a educação do homem uno (corpo e espírito), ainda que enfatizando a formação do espírito, na sociedade grega antiga; ora, na sociedade feudal, exaltando a formação do cavaleiro para a proteção da terra e da aristocracia para o exercício do poder, que tem na Igreja a sua mais alta expressão, marcada pelos preceitos religiosos cristãos; ora preparando o trabalhador para o mundo do trabalho na sociedade capitalista, como veremos mais adiante.

Essa construção histórica leva-nos a compreender que a aprendizagem é uma necessidade para a existência humana e que a educação é uma necessidade social que nasce das demandas da sociedade, portanto, uma mediação das relações entre os homens, que, nas comunidades primitivas era tarefa do conjunto da comunidade e atendia igualmente a todos, sem distinção entre os indivíduos. Essa forma que conhecemos de transmitir conhecimentos e de desenvolver potencialidades e habilidades, que requer um especialista para ensinar, surge com a divisão social do trabalho, a partir da ruptura entre trabalho material e trabalho espiritual (intelectual), privilegiando classes sociais determinadas.

Por isso a educação é um dos complexos inelimináveis do ser social, pois surgiu no processo de constituição do ser social, a partir do trabalho. Ela integra “[...] o ato do trabalho desde o seu momento mais original [...]” (TONET, 2011, p. 139). Contudo, não se resume ao trabalho e é distinto dele. A educação comparece como elemento definitivo na formação do ser social, pois é na realização de ações teleológicas de transformação da natureza, ou seja, o trabalho consciente, que o indivíduo constrói o mundo objetivo e se constrói.

Nessa relação metabólica com a natureza, ele adquire conhecimentos e habilidades sempre renovadas. De sorte que, é pela realização do trabalho que vai se produzindo o

conhecimento que os indivíduos não possuíam anteriormente. O conhecimento de um caso singular é generalizado, de modo a ser útil em situações diversas, tornando-se um patrimônio genérico de toda a humanidade. É no ato do trabalho que a apropriação do conhecimento se realiza. É nesse processo de apropriação do conhecimento que se origina a educação e a sua ineliminável presença na formação do ser social. Sem essa mediação, não seria possível a realização da construção do conhecimento.

1.2.1 O sentido ampliado da educação

Levando em conta que a educação é a esfera social que trata da apreensão do conhecimento, compreendê-la à luz da ontologia marxiana significa considerar o processo de desenvolvimento humano real a partir das condições de existência humana e do modo como esta se produz e reproduz. Pois são os “homens históricos reais”, os indivíduos vivos, na sua vida empírica que, sob determinadas condições de desenvolvimento das forças produtivas, constroem a sociedade, produzindo e propagando o conhecimento através de sucessivas gerações, alterando, assim, a ordem social. Diz Marx (1985a, p. 152):

[...] Animais e plantas, que se costumam considerar produtos da Natureza, não são apenas produtos talvez do trabalho do ano passado, mas, em suas formas atuais, produtos de uma transformação continuada por muitas gerações, sob controle humano e mediada por trabalho humano [...].

Ainda expõe Marx (1985a, p. 149):

[...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele [o homem] e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio [...].

Nesse processo o homem, por seu próprio ato intencional, por meio de suas próprias forças naturais, realiza a “[...] produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, [que] aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 34). A educação tem participação nessa relação dupla, pois, como vimos, a necessidade de intercâmbio dos homens entre si e dos homens com a natureza para produzirem sua existência, implica a apropriação de conhecimentos construídos ao longo da história humana.

A educação dos indivíduos, na comunidade primitiva – aqui citada, a título de exemplo – do período selvagem²⁵ até parte da fase superior da barbárie²⁶, realizava-se através das experiências vividas no seio da comunidade, contando com a participação de todos em todas as atividades necessárias à produção e reprodução da vida material. A transmissão de conhecimento dava-se de forma espontânea, sem que houvesse qualquer intervenção planejada. A forma gentílica de educação era uma decorrência das relações existentes no sistema de parentesco e de responsabilidade de todos os membros ali constituídos, uma vez que todos usufruíam de maneira comum de toda a produção advinda da terra, da caça, da pesca e da confecção de utensílios, realizada por todos os membros da gens. A criança, assim como o adulto (homens e mulheres), ocupavam, na sociedade, posição de igual consideração e respeito.

No processo de formação dos indivíduos o caráter, o comportamento, as crenças, as técnicas para a reprodução da vida iam sendo assimiladas na convivência cotidiana com os adultos e tomando parte em todas as atividades desenvolvidas coletivamente. Assim, a posição de todos no interior do sistema de gens era de igualdade de condições em todos os aspectos da vida.

Como nós, humanos, não nascemos com atributos genéticos para atender às nossas necessidades vitais, é crucial aprendermos as atividades teleologicamente intencionais. Aí está a imprescindibilidade histórica da educação para a apreensão de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, o que nos capacita a nos tornarmos conscientemente indivíduos aptos para a vida social. De acordo com Lima e Jimenez (2011, p. 84),

[...] A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social.

O que os homens constroem coletivamente, isto é, o resultado das objetivações humanas universais e genéricas, se constitui em patrimônio da humanidade. Tornamo-nos humanos ao nos apropriarmos desse patrimônio. É nesse processo que nos tornamos membros

²⁵ “Infância do gênero humano. Os homens permaneciam, ainda, nos bosques tropicais ou subtropicais e viviam, pelo menos parcialmente, nas árvores; só isso explica que continuassem a existir, em meio às grandes feras selvagens. Os frutos, as nozes e as raízes serviam de alimento; o principal progresso desse período é a formação da linguagem articulada.” (ENGELS, 2012, p. 37-38).

²⁶ Para Engels (2012, p. 39-40), a barbárie é um período histórico, cujas características principais foram: inicialmente a arte da cerâmica (fase inferior), depois “[...] a domesticação e criação de animais e o cultivo de plantas.” (fase média) e, por último já chegando ao período da civilização, a fundição do minério de ferro (fase superior).

do gênero humano, e que a educação, no seu sentido mais amplo, tem lugar na reprodução do ser social. É pela apropriação dos conhecimentos, construídos historicamente pelo conjunto dos homens, que nos inserimos no processo social. E se é pelo trabalho que se dá a mediação entre os homens e a natureza, é a educação, por sua vez, que faz a mediação dos homens entre si, como atividade fundada no trabalho.

Diferentemente dos outros seres vivos (esfera biológica), cuja reprodução é sempre uma reposição permanente do mesmo, a essência biológica do homem constitui-se de um constante processo de modificação e renovação, em quantidade e qualidade, o que configura o caráter próprio do gênero humano e que não pode ser transmitido por processos naturais.

[...] O surgimento do complexo da educação no ser social está atrelado a essa necessidade fundamental para a continuidade do homem enquanto ser genérico. A educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens. (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 84).

Em função de sua dependência ontológica da atividade de trabalho, as modificações no modo de produção refletem em todos os aspectos da vida social. No complexo da educação, isto não é diferente. Por ser um dos complexos do ser social, a educação sofre as consequências das transformações no processo de trabalho. Como apontamos inicialmente, da comunidade primitiva ao capitalismo as transformações na divisão do trabalho vão atingindo novos patamares pela complexificação da produção. Como a educação é parte da totalidade social e como esta totalidade não se constitui apenas no ajuntamento dessas partes, mas consiste na articulação recíproca entre elas, a educação igualmente sofreu transformações, pois tem no trabalho o seu fundamento, e também está inserida no processo da divisão do trabalho.

Mais precisamente a partir da separação entre trabalho manual e trabalho espiritual, na transição da comunidade primitiva para a sociedade de classes, a educação assume uma formalidade didática não existente até então. Ponce (1986, p. 19) explica que “[...] nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida. [...] As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade [...]”, isto é, a transmissão do conhecimento se realizava coletivamente de geração para geração. Quando a propriedade privada se instalou na passagem da sociedade primitiva para a sociedade escravista, o conhecimento também é privatizado, constituindo um processo educativo dicotomizado entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, privilegiando classes sociais determinadas.

Isso produz uma desigualdade de educação correspondente à desigualdade social. Surge assim

[...] uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria). (TONET, 2011, p. 142).

Tal desigualdade se evidencia em todas as eras das sociedades de propriedade privada. Mais especialmente, na sociedade do capital, a universalização da educação formal é uma demanda da lógica do capital, que traz o selo, contudo, da indissolubilidade entre “desigualdade real e igualdade formal”, entendida como sendo de elemento próprio a sua natureza. Essa relação impede a compreensão e principalmente a materialização da igualdade na sua capacidade efetiva e, também, no seu conteúdo. Dessa forma, como a educação é um dos complexos da sociedade capitalista, igualmente sofrerá a mesma desigualdade de acesso a ela.

1.3 PROPRIEDADE PRIVADA E CONSTITUIÇÃO DAS SOCIEDADES DE CLASSE (A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E AS CLASSES SOCIAIS)

Como vimos, a formação das sociedades é o resultado de como os homens produziram e produzem seus meios de vida, o que faz com que produzam, indiretamente, sua própria vida. A produção da vida humana não significa especificamente a reprodução de sua existência física, mas de um modo de produção com uma determinada forma de atividade, uma maneira de exteriorizar a vida dos indivíduos, sujeita às condições materiais já encontradas por eles. O que e como produzem é que vai determinar o que são. O modo como os homens produzem a sua humanidade exige uma relação material dos indivíduos entre si, uma relação mediada pela linguagem, que é a sua consciência prática nascida dessa necessidade peculiar de intercâmbio, em um processo de acumulação de conhecimentos, exclusivo do mundo dos homens (MARX; ENGELS, 2007).

A sociedade dos homens constituiu-se pelo contínuo desenvolvimento da produção da vida material e sua conexão social posta, considerando as condições de sua própria existência. Esse desenvolvimento estendeu-se por milênios, passando por fases que se prolongaram centenas de anos, na transição do macaco para o homem, como já expusemos. Outro passo dado pela humanidade foi a consolidação dos laços societários, que exigia a comunicação

direta entre os indivíduos, ou seja, o surgimento da linguagem. Da linguagem à consciência, foi outro grande passo da humanidade mesmo que ainda como

[...] a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

A descoberta do fogo; a domesticação dos animais que proporcionou alterações significativas nos hábitos alimentares; a agricultura como “alternativa para a caça e a pesca”; a escrita alfabética; o uso dos metais para a construção de meios de produção; a fiação e tecelagem; o tear mecânico; a navegação que possibilitou a expansão do comércio; a bússola e a luneta que fizeram avançar a ciência; a máquina a vapor que revolucionou as condições de produção da sociedade: todos esses elementos e outras tantas criações dos homens foram fomentados pelo trabalho, a partir das necessidades de existência de todas as gerações anteriores. Tamanho desenvolvimento ocorreu “[...] não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados [...]” (ENGELS, 1990, p. 29).

O conhecimento adquirido nesse processo não é individual, visto que, ao construir um objeto, o indivíduo utilizou-se de conhecimentos anteriores acumulados social e historicamente pelo conjunto dos homens. Quaisquer objetivações de ideias previamente pensadas, ou seja, projetadas na consciência, possuem uma dimensão social e coletiva, portanto, histórica. Esse conhecimento assume uma forma generalizada, uma vez que pode ser utilizado, não apenas no aperfeiçoamento de um objeto inicial, mas também em circunstâncias diversas.

Dessa forma, podemos dizer que todo ato de trabalho adquire uma dimensão social. São três os motivos dessa afirmativa: 1) ele é o resultado histórico de desenvolvimentos anteriores; 2) um novo objeto modifica situações históricas concretas de toda a sociedade, abrindo novas possibilidades e gerando novas necessidades para um futuro desenvolvimento; 3) os conhecimentos acumulados são aplicáveis em diferentes circunstâncias e convertidos em bem cultural compartilhado por todos os homens (LESSA; TONET, 2008).

Retomamos a afirmação anterior, de que, o pressuposto da existência humana é o trabalho como fundamento do ser social. Portanto, os homens se fazem diferentes da natureza como seres autônomos que se relacionam entre si, o que permite sempre a construção de novas circunstâncias históricas e novas relações sociais.

De acordo com Marx e Engels (2007, p. 87, grifo do autor),

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manterem os homens vivos.

Compreender esse processo é da mais alta importância, pois é ele que vai determinar a transição do macaco ao homem. E determina, também, as condições e a maneira como ocorreu o desenvolvimento das capacidades humanas de domínio sobre a natureza e as formas de organização social incrementadas pelos indivíduos, elementos esses discutidos neste item. Ao dominar a natureza, os homens põem em movimento toda a história humana; para fazer história, segundo os autores, é preciso estar vivo e em condições de satisfazer suas necessidades básicas, que, como já expressamos, deve ser cumprido cotidianamente. O que garante a sua própria vida material é a produção dos meios que atendam aquelas necessidades.

Compreender a história humana implica em apreender todo o processo de formação do homem, o que significa identificar a materialidade da ordem social que envolve a vida dos homens. De acordo com Engels (2012), são duas as formas de produção que condicionam a vida dos indivíduos – o grau de desenvolvimento do trabalho e a família²⁷.

Cada formação social tem uma correspondência direta com o nível de desenvolvimento do trabalho e da família. Isso significa dizer que, inicialmente, a família constituída pelos “laços de parentesco” tinha toda a autoridade na organização social. Sob o ponto de vista ontológico, as evidências apontadas pelo autor indicam que a família primitiva foi originalmente a primeira estrutura social a existir.

²⁷ Vale ressaltar que a família mantém uma dependência ontológica com o trabalho, uma vez que é pela necessidade de sua reprodução que os homens se agrupam para produzir sua existência material. O ato de os homens produzirem a própria vida material pelo trabalho, que conduz sempre a novas necessidades e se procriarem, são condições incondicionais de sobrevivência (ENGELS, 2012). Marx e Engels (2007, p. 34) sustentam que “A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma ‘força produtiva’ –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas.”

De acordo com Engels (2012), fundamentado nas pesquisas de Lewis Henry Morgan (1818-1881), em *Ancient Society* (1877), as famílias primitivas, organizavam-se de diferentes maneiras, porém, em essência, constituíam-se de maneira muito semelhante. As tribos estudadas por Morgan foram consideradas por Engels (2012) o mais próximo que poderíamos chegar da sociedade primitiva, o que nos leva a crer que as evidências apresentadas pelos dois autores são da maior relevância para determinar as primeiras organizações sociais.

Acentua Engels (2012) a classificação de Morgan a respeito das três etapas principais da formação da sociedade até o advento da civilização: estado selvagem, barbárie e a civilização propriamente dita. Cada uma das duas primeiras subdivide-se em fase inferior, média e superior, de acordo com o grau de desenvolvimento na produção dos meios de existência, o que determina o domínio do homem sobre a natureza. Concomitantemente, a família como organização social também avança. Entretanto, não é ela que estabelece os critérios para o ordenamento em questão, socialmente constituídos.

Sinteticamente apresentamos os aspectos mais significativos e possíveis de serem identificados, na constituição dos períodos do estado selvagem e da barbárie. Na fase inferior do período do estado selvagem, nos primórdios das formações sociais, ou como diz Engels (2012), “na infância do gênero humano”, os homens viviam em florestas tropicais e subtropicais, parcialmente em árvores, alimentando-se de frutos e raízes, o que significava uma débil organização social nascente. Destaca-se, nessa fase, a formação da linguagem articulada.

A introdução do uso do fogo e a inclusão de peixes na alimentação, levaram à independência do clima e da localidade e à expansão do seu deslocamento para todos os continentes. Isso ocorreu na fase média desse período, assim como a utilização de meios de produção confeccionados de pedra sem polimento (Idade da Pedra/Paleolítico) e a prática da caça a partir da invenção da clava e da lança. Na fase superior do estado selvagem houve o desenvolvimento dos meios de subsistência, como a invenção do arco e flecha (arma decisiva para o período) – instrumento complexo, denotando experiência acumulada e desenvolvimento das faculdades mentais; a confecção de tecidos feitos sem tear, cestos de cortiça ou de junco trançados, a construção de canoas a remo, esculpidas a fogo em um só tronco de árvore; a produção manual de vigas para construção de casas; as alterações na organização social com a fixação das aldeias em determinado território.

A acumulação de conhecimentos passada de uma geração a outra possibilitou à barbárie, o período de maior desenvolvimento produtivo de toda a história até então, segundo

Engels (2012). Registraram-se na barbárie em todas as suas fases, as mais avançadas invenções e descobertas se compararmos com os dois períodos anteriores. A partir de experiências passadas os homens aperfeiçoaram as formas de utilização da cerâmica para o feitiço de utensílios, inicialmente cobrindo vasos de madeira para torná-los refratários, e posteriormente constatando que essa propriedade da argila dispensava a madeira. Também são desse período a domesticação e criação de animais e início do plantio de cereais.

Por imposição das condições naturais, o desenvolvimento²⁸, a partir da fase média na época da barbárie, se deu pela domesticação de animais, criação de grandes rebanhos e a cultura de hortaliças por irrigação. A domesticação de animais ocorreu em razão da necessidade da obtenção de carne e leite, acrescidos ao novo tipo de alimentação dessa fase. Surgiram as edificações de adobe e pedras e os ritos religiosos e sortilégios. Na fase superior desse período, evidenciaram-se a descoberta da fundição do minério de ferro; a invenção da escrita alfabética/escritos literários; a lavra da terra em grande proporção com arado de ferro movido por animais; o aperfeiçoamento dos instrumentos de ferro;

[...] os foles de forja, o moinho a mão, a roda de olaria, a preparação do azeite e o vinho, o trabalho de metais elevado à categoria de arte, e carretas e carros de guerra, a construção de barcos com pranchas e vigas, os princípios de arquitetura como arte, as cidades amuralhadas com torres e ameias, as epopeias homéricas e toda a mitologia. (ENGELS, 2012, p. 43).

As condições presentes do período aceleraram o crescimento da população, em razão da abundância de alimento, proporcionado pela ampliação dos meios de produção. Em síntese, no estado selvagem, destacaram-se a extração de produtos necessários à sobrevivência e algumas produções humanas pela transformação intencional da natureza, ou seja, pelo trabalho, que facilitaram a obtenção de substâncias para a manutenção da vida humana. Na barbárie tivemos a criação de gado, a agricultura e o grande desenvolvimento dos meios de produção, que tem a terra como seu instrumento original de trabalho, o seu laboratório e reservatório de matéria-prima. A terra é anterior a atividade humana; seguramente ela é a “pré-condição da atividade dos homens” (MARX, 2011a). Na relação dos homens com a terra, a apropriação dos elementos para a subsistência

[...] se efetua não por meio do trabalho, mas como condição preliminar do trabalho. O indivíduo, simplesmente, considera as condições objetivas de

²⁸ Esse desenvolvimento avança cada vez mais, na medida que aumenta a habilidade na produção de instrumentos para o domínio da natureza e consequente produção de alimentos, o que permite o aumento da população (ENGELS, 2012).

trabalho como próprias, como a natureza inorgânica de sua subjetividade, que se realiza através delas. A principal condição objetiva de trabalho, em si, não se mostra como o produto do trabalho mas ocorre como natureza. De um lado, temos o indivíduo vivo, do outro a terra como a condição objetiva de sua reprodução. (MARX, 2011a, p. 77).

A atitude do indivíduo em relação à terra indica que ele é muito mais que apenas a ideia do indivíduo que trabalha. Ele se apropria da terra como seu instrumento de trabalho – ato que o torna proprietário do solo, mas no sentido coletivo, como propriedade comum de indivíduos “[...] membros de uma comunidade em que trabalham [...]” (MARX, 2011a, p. 66). Sua existência é objetivada no processo de reprodução como membro da família, naturalmente como parte de uma gens. Para Marx (2011a, p. 66), “O primeiro pressuposto desta forma inicial da propriedade da terra é uma comunidade humana, tal como surge a partir da evolução espontânea (*naturwüchsig*): a família [...]”.

Em todos os períodos e fases sociais existentes até esse momento, o que predominava era a propriedade comum da terra e a agricultura como base da ordem econômica, com o objetivo de produzir objetos como valor de uso para a reprodução do indivíduo. A organização do sistema econômico destas duas etapas estava concentrada fundamentalmente na família; todas as relações dos homens entre si e com a natureza se realizavam através dela.

A constituição da família acompanha, mas não imediatamente, o desenvolvimento que se processa no sistema econômico de cada período histórico. O processo de formação da sociedade implica que os homens estejam em relação uns com os outros. Originalmente, como ser genérico, como membro de uma comunidade de caráter gregário, os homens viviam em pequenos bandos, o que possibilitava o aumento de força individual e a ampliação da habilidade de enfrentar circunstâncias desconhecidas até então. A horda, como grupo social mais avançado na transição do macaco para o homem, deu os primeiros passos para que a humanidade pudesse se apropriar das condições objetivas necessárias à sua produção/reprodução, bem como da atividade de trabalho que realizava.

A família primitiva se estabeleceu em patamares bem diferentes do que conhecemos hoje. Mesmo em todo o período de transição das sociedades primitivas até a formação das sociedades de classe, a vida comunitária se diferenciava entre os grupos das diferentes regiões habitadas. Seja em toda a África; no norte ou no centro da Europa; na Ásia com a China, a Índia, o Japão ou a região Sudeste; na América entre os Iroqueses, os Astecas, os Incas, os Maias; todos os povos, em períodos mais próximos ou não, desenvolveram diferentes habilidades, determinadas pelas condições naturais que encontravam. Entretanto, havia em

comum o modo como produziam os meios de vida e a subsistência e a forma como se organizavam socialmente.

Segundo Engels (2012, p. 47), apoiado em Morgan, na sociedade primitiva a família “[...] é o elemento ativo [...]” que impulsiona a sociedade para graus mais elevados de desenvolvimento. Inicialmente, ela se organizava em um sistema de vínculo consanguíneo, como a primeira forma em que

[...] os grupos conjugais classificam-se por gerações: todos os avós, nos limites da família, são maridos e mulheres entre si: o mesmo sucede com seus filhos, quer dizer, com os pais e mães; os filhos destes, por sua vez, constituem o terceiro círculo de cônjuges comuns; e seus filhos, isto é, os bisnetos dos primeiros, o quarto círculo. Nessa forma de família, os ascendentes e descendentes, os pais e filhos, são os únicos que, reciprocamente, estão excluídos dos direitos e deveres (poderíamos dizer) do matrimônio. Irmãos e irmãs, primos e primas, em primeiro, segundo e restantes graus, são todos, entre si, irmãos e irmãs, e por isso mesmo maridos e mulheres uns dos outros. O vínculo de irmão e irmã pressupõe, por si, nesse período, a relação carnal mútua [...] (ENGELS, 2012, p. 54-55).

Essa organização da família consanguínea permaneceu até o período greco-romano, com progressivas modificações, a exemplo da restrição de relações sexuais entre pais e filhos e, gradativamente, a proibição também para primos carnais, porém mantendo o “casamento comum”, isto é, uma relação comunitária entre maridos e mulheres ou “matrimônio por grupos”, fora do rol de restrições. Por essas evidências, a definição da descendência só era reconhecida pela ascendência materna.

Esse progresso fez surgir a gens como fundamento da ordem social para praticamente todos os povos bárbaros a partir de sua fase inferior, chegando até à civilização. Segundo Engels (2012), a gens vai se constituir pela ascendência de parentesco feminina, aos quais será vedado o casamento, de tal forma que será esse laço consanguíneo o que vai distinguir as diversas gens de uma mesma tribo. Além disso, com a criação de instituições sociais e religiosas comuns, os laços no interior de cada gens serão fortalecidos.

A fase média do estado selvagem foi o nascedouro da gens, que chega ao seu máximo desenvolvimento, segundo os documentos de que dispunha Engels (2012), na fase inferior da barbárie. A decadência dessa formação social e econômica iniciou-se com uma nova forma de matrimônio, que reduziu drasticamente o grupo à sua unidade última, ou seja, um homem e uma mulher. Enquanto na gens consanguínea o conhecimento sobre o grau de parentesco era domínio de todos e a aprendizagem se dava na prática desde a infância e era transmitido pelas sucessivas gerações, na monogamia esses laços se romperam.

O que garantia a constituição da gens era o fato de que as decisões em cada gens fossem coletivas. Sua organização social incluía um chefe dirigente, escolhido no seio da própria gens, igualmente por mulheres e homens adultos, sem distinção de gênero. Sua função era restrita e pautada no costume e nas “leis”²⁹ definidas pela própria comunidade. Seu poder na gens tinha um caráter moral, sem qualquer meio coercivo, e poderia ser destituído sempre que a gens assim resolvesse. A função que o chefe dirigente ocupava no grupo incluía igualmente a sua participação como membro no conselho da tribo, para decidir publicamente assuntos comuns e no conselho da federação de todas as tribos reunidas nessa conformação. Nas palavras de Engels (2012, p. 124):

[...] São os próprios interessados que resolvem as questões; e, na maioria dos casos, costumes seculares já tudo regulam. Não pode haver pobres nem necessitados: a família comunista e a gens têm consciência das suas obrigações para com os anciãos, os enfermos e os inválidos de guerra. Todos são iguais e livres, inclusive as mulheres. Ainda não há lugar para escravos e, como regra geral, não se subjugam tribos estrangeiras [...].

Cada tribo constituía-se de aproximadamente oito gens e cada uma delas tinha seu próprio conselho. Integrava também essa formação o chefe militar, que assumia tal posição apenas em situações de guerra. Uma vez que os agravos eram resolvidos entre todos os membros da gens, eles depositavam sua segurança sob a proteção de todos os integrantes da própria gens. Outras características eram um território próprio, um dialeto para cada tribo, a mitologia e as cerimônias religiosas. Em síntese, quem detém o poder soberano é a gens.

Com o avanço no desenvolvimento da formação da gens, algumas alterações foram se consolidando a partir da divisão do trabalho entre os sexos, quando a descendência passou a ser afirmada pela paternidade, não mais pela linha feminina. Esse processo se deu, como já explicitamos, no momento em que se reduziu progressivamente a comunidade conjugal, pela restrição gradual dos casamentos consanguíneos, até que se tornou circunscrito a um homem e uma mulher. Até o advento do casamento monogâmico, a mulher ocupava posição de destaque, em razão do seu papel na “economia doméstica comunista”. De acordo com Engels (2012, p. 67-68), a família comunista

[...] significa predomínio da mulher na casa; tal como o reconhecimento exclusivo de uma mãe própria, na impossibilidade de conhecer com certeza o verdadeiro pai; significa alto apreço pelas mulheres, isto é, pelas mães. [...]

²⁹ Nesse caso, o sentido da palavra “leis” não é o mesmo da sociedade burguesa, nos moldes da política representativa, ligado às múltiplas determinações do capital. Nas comunidades primitivas, as decisões eram tomadas pelos indivíduos coletivamente. Todos opinavam sobre as decisões a serem tomadas na e pela gens.

Entre todos os selvagens e em todas as tribos que se encontram nas fases inferior, média e até (em parte) superior da barbárie, a mulher não só é livre como, também, muito considerada [...].

Como as mulheres participavam totalmente das decisões coletivas, não tinham a menor dúvida em arbitrar pela deposição do chefe e devolvê-lo à condição de um guerreiro comum. Eram delas a responsabilidade e os cuidados para com os filhos, que reconheciam apenas a mãe como sua ascendente imediata. Na sociedade primitiva, a administração da casa era incumbência da mulher, porém isso não significava submissão ao homem. Ao contrário, a sua importância na comunidade correspondia em igual medida à do homem e suas intervenções na assembleia da gens eram consideradas de igual modo. Como lembra Engels, basta dizer que, em famílias de matrimônio por grupos, onde a mulher considerava como seus todos os filhos da família comunal, sabia-se quem era a mãe, mas não o pai.

A gens, como organização tendo em comum os laços de sangue, a língua, os costumes entre outros, deu origem à apropriação da terra como instrumento de trabalho, o que proporcionava as condições objetivas de vida. Até a fase inferior da barbárie, toda a riqueza material se resumia à habitação, vestimentas, enfeites pessoais e aos objetos indispensáveis à aquisição e preparo da alimentação, o que era feito cotidianamente. Com a domesticação e criação de animais (gado, cabras, porcos, entre outros), já na fase média da barbárie, o potencial de produção, que ampliou as opções alimentares com fartura e de mais fácil acesso, elevou o patamar de riquezas, dispensando atividades até então realizadas diariamente, como a caça e a pesca.

Inicialmente, toda a riqueza produzida era de domínio comum. Com o desenvolvimento das forças produtivas, a propriedade privada individual foi paulatinamente se instalando, o que pode ter acontecido a partir da criação de rebanhos, gado, etc. Para os povos pastores, era apenas necessária a proteção dos animais e os cuidados elementares com a procriação, o que facilitou o surgimento das primeiras formas de propriedade privada, pela apropriação dos rebanhos pelos chefes de comunidades familiares. Esse procedimento tinha o mesmo sentido dos utensílios já citados, pois eram propriedade agora de famílias específicas, e não mais da comunidade tribal. O fato de o proprietário do rebanho ser o chefe familiar permitiu-lhe ocupar um outro *status* no seio da família. Assim explica Engels (2012, p. 75, grifo do autor) esse novo elemento:

Junto à verdadeira mãe tinha posto o verdadeiro pai, provavelmente mais autêntico que muitos “pais” de nossos dias. De acordo com a divisão do trabalho na família de então, cabia ao homem procurar a alimentação e os instrumentos de trabalho necessários para isso; conseqüentemente, era, por

direito, o proprietário dos referidos instrumentos, e em caso de separação levava-os consigo, da mesma forma que a mulher conservava os seus utensílios domésticos. Assim, segundo os costumes daquela sociedade, o homem era igualmente proprietário do novo manancial de alimentação, o gado, e, mais adiante, do novo instrumento de trabalho, o escravo.

A nova situação proporcionou uma outra organização na família. Agora o homem se encontrava em uma posição privilegiada em relação à mulher, pois tinha o controle sobre a sobrevivência da família. Além disso, em razão do aumento da produtividade na criação de animais, fazia-se necessário um número maior de pessoas para o trato dos rebanhos, o que não podia ser suprido apenas pelos membros da família. Esse pode ter sido o deflagrador da utilização de prisioneiros de guerra como escravos, o que até esse momento não tinha ocorrido – pela escassez de alimentos, era impossível mantê-los vivos. Posteriormente, também integrantes da mesma tribo, sem condições de pagar dívidas contraídas, passaram a vender seus filhos e esposas ou entregar-se a si próprios como escravos. Para Lukács (2013, p. 160):

[...] Essa capacidade do trabalho de trazer resultados que vão além da reprodução própria daquele que o executa cria o fundamento objetivo da escravidão, diante da qual as únicas alternativas eram matar ou adotar o inimigo capturado [...].

Naquele momento, com a introdução da descendência paterna, por razões de herança, o homem assumiu uma posição de destaque na família, fazendo despertar nele “[...] a ideia de valer-se desta vantagem para modificar, em proveito de seus filhos, a ordem da herança estabelecida [...]” (ENGELS, 2012, p. 76). Segundo o autor, essa foi a “revolução” mais significativa da humanidade:

[...] Bastou decidir simplesmente que, de futuro, os descendentes de um membro masculino permaneceriam na gens, mas os descendentes de um membro feminino saíam dela, passando à gens de seu pai. Assim, foram abolidos a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pela filiação masculina e o direito hereditário paterno [...] (p. 76).

O homem tornou-se o proprietário absoluto, tanto da riqueza produzida quanto da família. Era dele o poder de decisão em todas as esferas da organização social, pois passou a controlar também o que era domínio da mulher: a direção das atividades da casa. Aqui começou o declínio da poligamia do homem e da poliandria da mulher (ENGELS, 2012). Servindo ao seu senhor como “instrumento de reprodução”, a mulher e os seus filhos transformaram-se em propriedade do homem, com direito de vida e morte sobre eles, tal qual

os escravos. O que vemos aqui, é o triunfo da propriedade privada sobre a sociedade comunista. A partir da propriedade na família desenvolveu-se, universalmente, em todos os âmbitos da sociedade, essa forma de relação entre os homens como seres sociais. Esse foi um passo decisivo em direção ao matrimônio monogâmico, bem como para a futura desigualdade social entre homens e mulheres, o que o autor enfatiza chamando a atenção para o que viria a acontecer na sociedade grega:

[...] A monogamia nasceu da concentração de grandes riquezas nas mesmas mãos – as de um homem – e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos deste homem, excluídos os filhos de qualquer outro. Para isso era necessária a monogamia da mulher, mas não a do homem; tanto assim que a monogamia daquela não constituiu o menor empecilho à poligamia, oculta ou descarada, deste [...] (p. 99).

A monogamia não era fruto de um “amor sexual individual”; antes, era uma conveniência econômica clara e declarada para a procriação de filhos que garantia a manutenção da propriedade entre os membros da família:

A monogamia não aparece na história, portanto, absolutamente, como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de matrimônio. Pelo contrário, ela surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos, ignorado, até então, na pré-história. Num velho manuscrito inédito, redigido em 1846 por Marx e por mim, encontro a seguinte frase:

“A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos”.

Hoje posso acrescentar: o *primeiro antagonismo de classes* que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia; e a *primeira opressão de classes*, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada, na qual já podemos estudar a natureza das contradições e dos antagonismos que atingem seu pleno desenvolvimento nessa sociedade [...] (ENGELS, 2012, p. 87, grifo nosso).

O progresso com a família monogâmica não aconteceu com uniformidade absoluta e generalizada imediatamente. Ela se registrou com maior rigor na Grécia clássica e híbrido na Roma Antiga, assim como entre os germanos. Para esses dois últimos, mantinha-se a relação de “homens com mulheres não casadas”, uma relação extraconjugal, até a instituição da civilização. O heterismo, que para Engels (2012, p. 89) significa “[...] uma instituição social

como outra qualquer, e mantém a antiga liberdade sexual... em proveito dos homens [...]”, foi uma prática que permaneceu ainda na sociedade feudal por algum tempo.

Assim, o que prevaleceu, com a primeira divisão do trabalho, quando da extinção da descendência pela linha materna, foi o desenvolvimento da dominação do homem pelo homem. Se a instauração do patriarcado foi um progresso, como menciona Engels (2012), isso também levou a humanidade para a mais absoluta expropriação da liberdade, igualdade e fraternidade. A forma monogâmica de sociedade permanece, ainda hoje, com as mesmas contradições com que surgiu – adultério, submissão feminina, propriedade sobre mulher e filhos –, guardando o caráter do contrato matrimonial e da escolha da parceira ou parceiro no âmbito da classe a que pertencem.

A monogamia, entretanto, é mais adequada ao casamento burguês, que detém as condições econômicas (bens de fortuna) para manter mulher e filhos no *sagrado lar* (com raras exceções que confirmam a regra). Para a classe trabalhadora, esse formato não se aplica, visto que faltam exatamente as condições econômicas, o que impõe a participação da mulher na busca pelo salário, necessário à manutenção da família. Aqui, a dominação é do capital, o que descaracteriza a relação de submissão da mulher ao homem. O que resta ao homem nessa relação, em boa parte dos casos, é a brutalidade radicada desde a monogamia. Engels (2012, p. 95) sumariza: “[...] o matrimônio proletário é monogâmico no sentido etimológico da palavra, mas de modo algum em seu sentido histórico [...]”.

Além disso, a formação mais geral das sociedades primitivas constituía-se de séries orgânicas que incluíam a gens, a fratria, a tribo e a confederação de tribos, em ordem hierárquica para as decisões. Em alguns casos, poderia não existir uma de suas séries, mas a gens foi sempre a unidade permanente dessas sociedades.

Dada a gens como unidade social, vemos, também, com que necessidade quase iniludível, porque natural, dela se deduz todo o sistema gens-fratria-tribo. Os três grupos são diferentes gradações de consanguinidade, cada um completo em si, tratando de seus assuntos próprios, mas suplementando igualmente os demais. O círculo dos assuntos compreendidos na esfera das três gradações abrange o conjunto dos negócios sociais da generalidade dos bárbaros na fase inferior. Sempre, portanto, que em um povo encontremos a gens como unidade social, deveremos encontrar uma organização tribal semelhante à que descrevemos; e onde não faltam as nossas fontes de informação – como entre gregos e romanos – não apenas a encontraremos, mas também nos convenceremos de que, em todas as partes onde essas fontes são deficientes, a comparação com a constituição social americana nos ajuda a esclarecer as maiores dúvidas e a desvendar os maiores enigmas. (ENGELS, 2012, p. 123-124).

A sociedade gentílica, uma sociedade sem classes, nos umbrais da civilização, guardava ainda uma organização em que as decisões e atividades eram realizadas com a participação de todos na mesma medida, de maneira que tudo girava em torno dos acontecimentos dentro da tribo, submetendo os indivíduos em todos os aspectos da vida. Tudo o mais era externo e, portanto, estranho aos seus membros. Tudo se limitava àquele espaço.

Com a dissolução das comunidades primitivas, pelo surgimento da propriedade privada, inicialmente dos pais em relação à esposa e aos(às) filhos(as), pelo pátrio poder, e, conseqüentemente, das classes sociais, os interesses antes comunais passaram a ser regidos pelos interesses individuais. A partir desse momento, a luta não se relacionava mais apenas à necessidade comum de sobrevivência, mas principalmente à aquisição e acumulação de riquezas produzidas por uma grande maioria e desfrutada por uma pequeníssima minoria. Como efeito, a decadência da organização gentílica se fez pela avareza da riqueza individual, pela exploração do homem pelo homem, pelo roubo da propriedade comum. Foi assim a chegada dos homens à civilização. E assim é, sempre com maior intensidade, até o presente (ENGELS, 2012).

Feitas essas considerações, a educação ampliada surgiu na sociedade primitiva como necessidade comum de sobrevivência e de acordo com as possibilidades das forças produtivas naquele momento histórico, exigida como forma de multiplicação do conhecimento produzido, através das gerações posteriores, alterando, assim, a ordem social. Entretanto, permanece como parte decisiva na formação dos indivíduos, uma vez que, como ser social, o homem se educa na e pela sociedade em que vive, na relação com o outro, independentemente do espaço em que se encontra.

A educação formal, surgida no processo de transição para as sociedades de classe, foi uma determinação do desenvolvimento humano, de acordo com o processo civilizatório por que passou a humanidade, como veremos a seguir.

1.4 A EDUCAÇÃO FORMAL COMO CRIAÇÃO DAS SOCIEDADES DE CLASSE

Para apreendermos a lógica mais profunda da sociedade capitalista, visto que é a fonte de onde brota todo o arcabouço social da modernidade até os nossos dias, identificamos, no início deste capítulo, o fundamento que dá corpo à sociedade do capital como argumento para o que diremos a seguir.

A educação formal nasceu como necessidade histórica das transformações ocorridas na comunidade primitiva, impostas pelo avanço das forças produtivas. A inseparável conexão

dos homens entre si, no ato do trabalho, criou a necessidade de uma forma de linguagem que, de acordo com Marx e Engels (2007, p. 34, grifo do autor), nada mais “[...] é [do que] a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo [...]” como produto social, e afirma definitivamente a vida dos homens em sociedade. Assim, com o aparecimento da consciência, o aumento da produtividade e o crescimento da população, desenvolveu-se a divisão do trabalho, cujas decorrências foram a formação das classes sociais e o surgimento da propriedade privada. Dado tal desenvolvimento produtivo, a divisão do trabalho separou em classes sociais aqueles que trabalhavam na transformação da natureza, produzindo os bens materiais, e aqueles que trabalhavam na produção intelectual.

Marx e Engels (2007, p. 36-37, grifo do autor) analisam a questão da divisão do trabalho:

Com a divisão do trabalho, na qual todas [...] [as] contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade.

Feito esse esclarecimento a partir de Marx e Engels (2007), a educação formal teve nascedouro na divisão do trabalho, no sentido indicado pelo autor. Isso acarretou a necessidade de, de uma forma planejada e organizada, transmitir às gerações posteriores o conhecimento produzido e acumulado pelos homens ao longo da história.

Vários autores³⁰ escreveram sobre a história da educação, destacando diferentes aspectos e/ou fundamentos teóricos. De forma geral, o primeiro educador de uma criança era a família, uma vez que a aprendizagem inicial começava pelos costumes, pela moral e pela religião. Isso, “[...] no sentido genérico, pode ser aplicável a qualquer povo [...]” da sociedade antiga (MANACORDA, 2000, p. 73).

³⁰ Autores consultados por opção: Ponce (1986), Cambi (1999), Manacorda (2000, 2007), entre outros.

Nos escritos de Manacorda (2000) e de Ponce (1986) sobre a história da educação fica claro que, com o advento da propriedade privada, a educação sofreu as mesmas transformações da sociedade de classes, isto é, passou a ser privilégio das classes no poder.

Tanto para os egípcios quanto para os gregos, assim como para os romanos, a educação formal era oferecida apenas aos filhos dos nobres. Para os escravos e os pobres, a única educação se dava na família, e era voltada ao trabalho. Nos primórdios da sociedade antiga, a educação tinha como finalidade o ensinamento dos preceitos morais e comportamentais transmitidos conforme o modo de vida inerente às castas dominantes, sempre sob a forma de conselhos. Coincidentemente com o avanço das forças produtivas, os elementos que compunham a educação foram se modificando, no decorrer dos séculos, quanto aos seus fins, à complexidade do conteúdo, à forma como eram transmitidos, aos espaços em que eram realizados e a quem cabia a responsabilidade do ensino.

A finalidade da educação estava voltada à formação do homem político, o orador que dominava a arte de governar e aplacar as multidões. Nas palavras do Faraó Hethy II ao seu filho Merikara: “A língua é a espada do homem... O discurso é mais forte que qualquer arma.” (MANACORDA, 2000, p. 18). A arte de falar bem, isto é, a arte da política exigia técnica, era privilégio dos dominantes e negava toda e qualquer atividade produtiva. Por muitos séculos, esse foi o conteúdo dos ensinamentos aos filhos dos potentados. A oratória, o bem falar, era o conteúdo e o objetivo do ensino. Essa era a concepção que se concretizava naquele momento histórico, mesmo com a existência da escrita, que era atribuição dos escribas, considerada peça fundamental no processo de dominação e germe das camadas médias. O fato de ser escriba protegia o indivíduo de qualquer outro tipo de trabalho.

O conteúdo foi se modificando no mesmo passo da conveniência do poder dominante. Quando se tornou necessário administrar melhor o Estado, a escrita passou a fazer parte do currículo como instrumento de formação para o comando. Foram acrescentados, aos ensinamentos para os nobres, a música e a educação física, em que estavam inclusos, além da natação, o tiro com arco, a corrida, a caça e a pesca. Essas atividades faziam parte da preparação dos guerreiros e eram prerrogativas da classe dominante, tal qual o ensino da oratória.

Com o surgimento da escrita alfabética (século V a.C., aproximadamente), criou-se a escola alfabética, à qual era destinado um mestre específico. Foram acrescentados, também, os conteúdos pensados para a elevação do espírito: aritmética, geometria, astronomia, harmonia e, mais especificamente em Roma, as leis.

O Mundo Antigo, cuja economia era pautada no sistema escravista de produção, ou seja, fundada no trabalho escravo, demandava um contingente enorme de escravos para o trabalho relativo à produção de riqueza privada, considerando-se que até mesmo a sua captura “[...] chegou a ser uma fonte regular de enriquecimento.” (ENGELS, 2012, p. 119). Ao ruir esse sistema produtivo, o escravo já não se fazia mais necessário. Surgiu, então, um novo modo de produção de riqueza, ou seja, o sistema servil de exploração, cuja configuração se resumia nas características do sistema feudal de produção. Esse não foi um processo que se realizou de forma rápida. A sua consolidação foi se concretizando durante vários séculos de muita violência e destruição. Nessas condições, portanto, seria “[...] impossível falar de organização da vida civil e menos ainda de difusão de uma escola.” (MANACORDA, 2000, p. 107).

Para aqueles que precisavam dominar a escrita, contudo, já no século I d.C., o currículo das escolas tinha um caráter enciclopédico, voltado à formação geral: os estudos abrangiam um pouco de tudo, incorporando as então chamadas artes liberais, tanto as *artes sermocinales*, *artes reales*, *trivium* e *quadrivium*³¹. O real caráter dessas matérias, conforme Manacorda (2000, p. 87), era

[...] o fato de que nenhuma dessas disciplinas tinha um *corpus* e um desenvolvimento autônomo e progressivo, e que a aprendizagem de seus conteúdos era ocasional, a partir da leitura e interpretação dos textos de tradição literária [...].

Há que se acrescentar que os conteúdos estavam muito distantes da vida cotidiana e dos interesses dos estudantes, assim como da sociedade à época.

O processo longo e lento de avanço das forças produtivas para a chegada e consolidação da Idade Média manteve a educação sem grandes mudanças. A alteração significativa, na educação do período, ocorreu por meio de duas configurações simultâneas: o progressivo fenecimento da Escola Clássica e a constituição da Escola Cristã³². Manacorda (2000, p. 114) descreve que, de maneira geral, o clero secular (bispos e paróquias) “[...] conservou por mais tempo a cultura clássica, enquanto que o clero regular dos mosteiros a

³¹ “O *Trivium* e o *Quadrivium* constituíram durante muito tempo na Idade Média as chamadas ‘sete artes liberais’, isto é, as artes [conhecimento] do homem livre, diferente das artes do homem servil, chamadas ‘artes mecânicas’ [*iliberales*]. [...] A partir do século IX, e especialmente a partir da reforma do ensino propiciada por Alcuíno, estas artes foram divididas em dois grupos: o *Trivium* (gramática, dialética, retórica) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). [...] O primeiro compreende as artes do dizer ou *artes sermocinales*; o segundo, artes do dito ou *artes reales*.” (MORA, 2004, p. 2.928-2.929).

³² A Escola Cristã assumia duas diferentes formas: na cidade, a escola episcopal de responsabilidade do clero secular e a Escola Cenobítica, que se localizava no campo, atribuição do clero regular (PONCE, 1986).

rejeitou [...]”. Entretanto, mesmo que lento, o desenvolvimento do ensino foi acontecendo a partir tanto da escola judaica, que instituiu um “sistema de instrução pública e obrigatória”, quanto da escola cristã, que abriu as portas à instrução dos “pobres” das cidades e criou as universidades. A partir de então, no currículo da escola prevaleciam os fundamentos cristãos e a censura a qualquer outro que não seguisse os preceitos da Igreja.

A *escolástica*, escola que surgiu no século IX e que tinha como principal representante Tomás de Aquino, fundamentava-se na “[...] tradição *hebraico-cristã* após o enriquecimento de sua integração com a tradição das filosofias clássicas, especialmente o estoicismo e o neoplatonismo” (MANACORDA, 2000, p. 125-126, grifo nosso). O corpo teórico da escolástica era formado por um conjunto de disciplinas, o *quadrivium*, em que predominavam quatro disciplinas (aritmética, geometria, astronomia e música), como referido anteriormente. O autor frisa que o surgimento “[...] de novas disciplinas, o desaparecimento das antigas, o reagrupamento das sobreviventes em novos conjuntos são sempre produto da evolução dos conhecimentos humanos e das tentativas de melhor sintetizá-los.” (p. 126).

Assim se perpetuou, durante séculos, a escola feudal, com algumas alterações fundamentais, a medida em que se desenvolviam as forças produtivas. Em essência, porém, seus fundamentos permaneciam ditados pela Igreja feudal, mesmo que as cobranças por parte dos mestres por seus conhecimentos anunciassem o surgimento de uma sociedade profana (no sentido cristão), pautada em uma nova perspectiva de organização social. Neste período, a Igreja atuava na esteira da organização produtiva feudal, tinha grande influência na economia e, segundo Ponce (1986, p. 88, grifo nosso), como “Estabelecimentos de economia fechada, os monastérios já eram, nos começos do século XVIII, os postos avançados mais firmes do comércio e da indústria [...]”; e acrescenta: “[...] *os monastérios, foram durante toda a Idade Média, poderosas instituições bancárias de crédito rural.*” Pelo seu grande poder econômico, a Igreja imprimiu, direta ou indiretamente, suas diretrizes na educação feudal.

Concomitantemente ao advento da “[...] economia mercantil das cidades e sua organização em comunas, um novo processo se introduz na instrução com o aparecimento dos mestres livres [...]” (MANACORDA, 2000, p. 145). Estes últimos, paulatinamente e sempre sob tutela jurídica da igreja, fizeram surgir a universidade, inicialmente com a “tradição de prática médica”, localizada em Salerno, pouco antes do ano 1000, e até aproximadamente o século XI, incluindo-se as artes liberais e a jurisprudência, sendo esta última marcada pelo direito romano. Nesse período, o mundo viu surgir, também, as “corporações de artes e ofícios”.

Além disto, começou a ser gestado um novo modo de produção da vida humana, o modo de produção capitalista³³. Em razão disso, a característica da escola começou a se voltar para uma operação manual especializada e mais desenvolvida. Para tanto, exigiu-se um processo de formação além da “simples observação e imitação”, pois esta já não mais bastava. Manacorda (2000, p. 161) relata: “Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se.”

Até a metade do século XIII, o trabalhar e o aprender não estavam cindidos: um aspecto da aprendizagem era também o outro, pois se aprendia por meio da própria atividade de trabalho. Avançando no tempo, a escolástica (século XIV-XV) formava para a profissão, uma vez que o foco maior encontrava-se nos cálculos, mais especificamente na aritmética comercial e na contabilidade, em razão da premência da prática comercial que se expandia para todo o mundo. Manacorda (2000, p. 171, grifo nosso) dá a prova cabal dessa formação, citando um médico veneziano:

Sejam os meus filhos mandados às escolas, a fim de que saibam falar e escrever bem segundo as letras; sejam enviados a aprender o ábaco para que saibam ocupar-se do comércio; e, *se for possível*, aprendam os outros autores, a lógica e a filosofia: é isto que desejo; mas não se tornem nem médicos, nem jurista, mas só negociantes.

Ressaltamos que o humanismo (século XVI) trouxe de volta a leitura dos clássicos, muito embora tenha colocado inflexão na adequação social da instrução para a formação de indivíduos preparados para dirigir o Estado. A função da escola, contudo, permaneceu, qual seja, atender às inevitáveis necessidades da recém surgida sociedade capitalista. Com o fim da organização escolástica e mnemônica, o surgimento da escola comeniana significou mudanças na estrutura de ensino praticada até então, colocando os jovens do século XVII em contato com o pensamento mais avançado do ensino do século. Entretanto, não escapava ao espírito da sociedade capitalista à época, que conjugava, com todo fervor, os verbos competir e especializar (CAMBI, 1999).

A escola laica foi uma das pretensões da burguesia em ascensão, posto que a classe necessitava destruir todos os nós que funcionavam como empecilho para a sua chegada ao poder econômico e político. Entretanto, teve que se render (apenas temporariamente), por perceber que a Igreja detinha um “[...] poderoso instrumento para inculcar nas massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiar sem protestos.” (PONCE, 1986, p. 154).

³³ Em cujo processo se origina a expropriação do trabalho alheio, pela compra e venda da força de trabalho.

Consolidados os ideais da burguesia revolucionária, a educação moderna do século XVIII, que acompanha o movimento da revolução industrial, caracteriza-se pela universalidade da instrução, a gratuidade e estatalidade da escola, a laicidade do ensino e renovação cultural (MANACORDA, 2000).

O processo de transformação na produção dos artesãos das corporações para a produção nas fabricas, leva à expropriação do conhecimento, que se acumulava pelo e no trabalho, a partir de uma ciência resultante do ato mesmo do trabalho, pois se perdeu “[...] aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado.” (MANACORDA, 2000, p. 271). Para que não se perdesse a grande massa operária como exército de reserva,

[...] Filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna.

O trabalho passa a fazer parte do campo da educação. A instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias e pelos Estados nacionais em uma direção rígida e exigente na formação de homens que produzam “de acordo com a máquina” e as escolas “novas” com a espontaneidade, o jogo e o trabalho como elementos educativos, ambas com o mesmo objetivo: formar homens “capazes de produzir ativamente” (MANACORDA, 2000).

Na sociedade do capital do século XXI, o que tem pautado as discussões sobre educação, dizem mais respeito a reformá-la, para atender a lógica incorrigível do capital, do que a mudanças educacionais radicais, que, vale dizer, são impossíveis dentro desta lógica. Diz Mészáros (2005, p. 35): “As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais.”, visto que o objetivo da escola moderna permanece até os nossos dias, adaptando-se em conformidade com as determinações reprodutivas irreformáveis do sistema do capital.

Vale registrar que a extensão da história da educação não se resume em poucos parágrafos. O que fizemos, aqui, foi apenas apontar alguns aspectos que caracterizaram a educação formal em cada formação social, para fundamentarmos a nossa argumentação.

Contemporaneamente, a educação mantém, em essência, a estrutura orgânica fundada por Comenius (2006), mesmo que com as alterações necessárias para a sociedade do capital. No tocante à posição que a educação ocupa, entre as posições possíveis, existem dois entendimentos sobre o poder que ela exerceria na sociedade regida pelo capital: um que acredita na “reforma” da sociedade da exploração dentro dos limites do sistema do capital

autorreformador, que pode ser feito por intermédio da educação escolar; outro convicto de que a educação tem um caráter “revolucionário” e, portanto, capaz de operar transformações que superem a sociedade capitalista. Este é um debate atual no âmbito da educação, que nos leva a duas questões: alguma dessas duas alternativas seria viável?; A educação como um dos complexos sociais teria, sozinha, esse poder? O que já vimos até aqui e o que discutiremos nos capítulos seguintes pode favorecer a reflexão sobre as respostas a estes questionamentos.

2 A CONSTITUIÇÃO ONTOLÓGICA DO ESTADO CAPITALISTA

Como já ressaltamos, temos, em toda a obra de Marx, o Estado sempre diretamente relacionado, de diferentes formas, ao modo de produção em cada momento histórico, seja na sociedade antiga, na sociedade feudal e, igualmente, na sociedade capitalista. Muito embora Marx não tenha escrito nenhuma obra específica sobre o tema, ontologicamente e fazendo *jus* ao seu método de investigação, o Estado, como um complexo parcial necessário a todas as sociedades de classes, está presente desde o surgimento da propriedade privada, como veremos neste capítulo.

Interessa-nos, aqui, estabelecer as formas que a sociedade humana foi adquirindo, com vistas a reconhecer as determinações do ser do Estado, a partir de seus fundamentos últimos, da sua gênese e do seu desenvolvimento histórico.

A forma social de se organizar pela exploração do trabalho alheio vem se perpetuando ao longo da existência das sociedades de classes. O Estado, que tem indiretamente seu fundamento ontológico no trabalho, como um dos complexos da totalidade social, assume historicamente o controle da ordenação das relações antagônicas entre dominantes e dominados, atendendo prioritariamente, desde o seu surgimento, aos interesses da classe dominante, conforme o modo de reprodução de cada forma social até aqui existente.

Neste capítulo, empenhamo-nos em estabelecer como as formas de controle do Estado moderno³⁴ atendem às necessidades de produção e reprodução do capital e suas articulações recíprocas com a sociedade atual. Começamos por indicar que o sistema do capital está ancorado na exploração do trabalho alheio, pela compra e venda da força de trabalho, reduzindo-a a mera mercadoria, para o enriquecimento privado dos indivíduos. O Estado, agora de caráter representativo, também não foge à regra das formas de Estado anteriores, servindo à classe dominante, nesse caso ao capital, para a exploração do trabalho assalariado. Como o capital subjuga o trabalhador, colocando-o a seu serviço, ao primeiro interessa apenas a sua reprodução ampliada, e não os indivíduos que produzem a riqueza social para a sua ampliação. Ao capital interessa apenas a produção de mercadoria, desconsiderando o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

³⁴ Mészáros (2009, p. 108) sublinha que “[...] o Estado moderno altamente burocratizado, com toda a complexidade do seu maquinário legal e político, surge da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital [...]”. E complementa, em nota de rodapé: “Seria bem mais correto dizer que as necessidades objetivas do Estado capitalista moderno deram à luz seu exército de juristas com espírito de classe e não o contrário [...]”.

Como veremos, capital e Estado são elementos plenamente articulados do sistema do capital, que não podem ser eliminados individualmente. Por estarem em relação recíproca, a emancipação do trabalho explorado implica necessariamente a superação do capital e do Estado. Este último apresenta-se como instrumento a serviço da classe dominante, em uma relação social entre classes antagônicas, o que favorece a perpetuação dos interesses do capital. Por essa razão, a superação do capital vincula-se, necessariamente, ao “fenecimento do Estado” (MÉSZÁROS, 2006).

Essas determinações do real, expressas no pensamento marxiano, dizem respeito ao desenvolvimento da reprodução material do mundo dos homens. Isso fica demonstrado quando Marx e Engels (2007, p. 384, 389, 396) afirmam que “[...] mediante a ajuda do poder do Estado [...]”, “[...] por meio da força do Estado [...]” e do “[...] reconhecimento oficial e proclamação pelo Estado [...]”, as pretensões do capital se impõem frente às condições sociais da luta de classes.

Para alcançar o objetivo a que nos propomos, estruturamos este capítulo em dois momentos: inicialmente, trataremos da origem e dos fundamentos do Estado, apontando, a partir das análises de Marx e Engels (2007) e Engels (2012), como se constituiu o Estado moderno; em seguida, abordamos a conformação do Estado moderno na sociedade capitalista atual, de acordo com os estudos de Marx (1985, 1996, 2004, 2008, 2009, 2010b, 2010a, 2011a, 2011b) e Mézáros (2004, 2005, 2006, 2009, 2015).

2.1 ORIGEM E FUNDAMENTOS DO ESTADO

A destruição das sociedades gentílicas pelas transformações ocorridas em suas organizações socioeconômicas teve influência decisiva para a constituição de um novo complexo fundado no trabalho. São as transformações provocadas pelos homens que modificam consciente e objetivamente o mundo inorgânico, orgânico e social, isto é, o mundo real impulsiona sempre a criação de coisas originais subsumidas às relações sociais, gerando novas necessidades. O Estado, dadas as condições objetivas da sociedade na passagem da fase superior da barbárie à civilização, foi uma necessidade histórica para resolver as transformações econômicas e sociais daquele período. Como um dos complexos sociais, o Estado tem o seu fundamento ontológico no trabalho.

Isso exigiu da sociedade a formulação de uma nova organização institucional – diferente da constituição gentílica de caráter comunal – que ordenasse e justificasse o novo modelo de sociedade, pautada na individualidade, para gerir a economia da propriedade

privada da terra e dos homens. Era preciso gerir a terra, porque não mais pertencente ao conjunto dos homens; e era preciso gerir os homens, porque não eram mais livres para determinar coletivamente as suas próprias vidas. Tudo e todos estariam, agora, submetidos à produção e à acumulação de riquezas individuais. Para que o processo de formação do Estado se concretizasse, foi indispensável a alteração radical da organização formada pelas gens, fratrias e tribos, com a destruição dos laços gentílicos, estabelecendo uma classe de privilegiados e outra de não privilegiados, sendo estes últimos separados de acordo com seus ofícios.

Já não podiam mais conviver duas formas opostas de organização social. Com o Estado, instituiu-se uma administração central para a tomada de decisões – antes realizada por todos os membros da gens – sem pedir a opinião do “conselho popular” da tribo. Fazendo parte das transformações que propiciaram o aparecimento do Estado, consolidaram-se, pela divisão do trabalho material e espiritual e pelo reconhecimento da propriedade privada, a nobreza hereditária e a monarquia. Concorreram também para isso o aumento da população, o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, a concentração de riquezas em famílias específicas, a repartição da terra (quando antes era comunal), o comércio de mercadorias, a passagem do direito materno para o direito paterno. Essa instabilidade nas formações gentílicas levou à fusão das confederações de tribos vizinhas em um único povo.

Daí nasceu o sistema de leis ateniense popular, mais evoluído que o das tribos e das gens. Garantiam-se, assim, os cidadãos de Atenas, quanto a certos direitos e proteção legal, mesmo em territórios que não pertenciam às suas tribos [...] (ENGELS, 2012, p. 140).³⁵

A admissão de estrangeiros que não tinham qualquer vínculo com as tribos da Ática³⁶, como cidadãos atenienses, foi o primeiro passo para a passagem à civilização. Nesse período, a organização política do Estado já tinha destruído a constituição gentílica e dividido o povo em classes sociais distintas. Aos aristocratas cabia o exercício das funções públicas; aos pequenos agricultores, a produção da riqueza individual apropriada pela nobreza. Mesmo que, para a época, isso não tivesse grande significado na distinção de direitos entre as classes, o que importava era a nova base social que começava a se desenvolver. A divisão em classes

³⁵ Já era característico do período entre a fase superior do estado selvagem e a fase inferior da barbárie, a adoção, no seio das gens, dos vencidos e das mulheres e filhos sobreviventes. Na tribo americana dos *senekas*, os membros adotados tinham os mesmos direitos tribais de quem os havia adotado. Outra situação de adoção de uma gens inteira podia ser permitida pelo conselho da gens, quando era reduzido número de membros desta última. Isso se fazia, contudo, sempre com o consentimento dos adotados (ENGELS, 2012).

³⁶ Região oriental da Grécia, onde se localiza Atenas.

[...] demonstra que o costume de herança de cargos públicos por certas famílias na gens já se tinha transformado em um direito quase incontestado; que essas famílias, poderosas por suas riquezas, começaram a formar, fora de suas gens, uma classe privilegiada especial; e que o Estado nascente sancionou essa usurpação. Demonstra que a divisão do trabalho entre camponeses e artesãos se tinha tornado suficientemente forte para disputar a primazia em importância social à antiga divisão em gens e tribos [...] (ENGELS, 2012, p. 141).

Com essa nova forma social de relação entre os homens, as funções antes exercidas por *basileus*³⁷, eleitos por todos os membros da comunidade, foram assumidas pela nobreza, na direção do Estado. A aristocracia enriqueceu e cresceu ao dominar o comércio marítimo e ao exercer a exploração sobre os pequenos agricultores, amealhando toda a riqueza produzida. O sistema monetário, introduzido a partir da concentração do dinheiro³⁸ nas mãos da nobreza, trouxe consigo as letras de câmbio e a hipoteca (criada pelos atenienses), como o golpe de misericórdia nas gens e nas tribos, que desconheciam o dinheiro. Esse sistema fundado no costume acabou se transformando em lei, pela prática constante, como convicção de obrigatoriedade que dispensava registro escrito ou a exigência de qualquer sanção, o que garantia o direito do credor e o dever do devedor.

Dessa forma, a exploração propagou-se de todas as maneiras. Como o dinheiro se concentrava nas mãos de poucas famílias, os pequenos agricultores se endividavam para manter as suas propriedades e, portanto, mantinham-se prisioneiros dos possuidores de dinheiro. A situação agravava-se de tal forma que os camponeses se viam obrigados a entregar suas terras ao credor ou vender seus filhos (“fruto do direito paterno”) no “mercado de estrangeiros”, quando a terra não fosse suficiente para a quitação da dívida. E ainda assim, não satisfeito o credor, poderia vender o próprio devedor como escravo. O dinheiro passou a

³⁷ Chefe militar na Grécia dos tempos heroicos, com direito à primogenitura, mas que nenhum significado tinha como cargo de poder. Embora fosse costume a transferência da função aos filhos, isso só poderia ocorrer com a eleição pelo conjunto da assembleia das tribos. Ele era apenas o supremo comandante em campanha, mantendo-se o conselho e a assembleia popular. Esse costume foi o ponto de partida para a formação da nobreza hereditária. Vale observar que cabiam a ele, também, as atribuições religiosas e judiciais, como chefe das federações de tribos.

³⁸ Quando os homens começaram a produzir além do necessário para a sua subsistência, passaram a trocar o excedente dessa produção por objetos de valor equivalente. Esse processo de troca foi se desenvolvendo ao longo dos séculos, e “Com o correr do tempo, torna-se necessário, portanto, que parte do produto seja intencionalmente feita para a troca. A partir desse momento consolida-se [...] a separação entre a utilidade das coisas para as necessidades imediatas e sua utilidade para a troca. O valor de uso dissocia-se de seu valor de troca.” (MARX, 1985a, p. 82). A medida em que se avolumaram as trocas, criou-se a necessidade de utilização de uma terceira mercadoria, que assumisse na troca a função de equivalente geral. Foi nesse momento que surgiu o dinheiro como representação do valor de troca das mercadorias. Assim, “[...] na mesma medida em que a troca de mercadorias rompe seus laços apenas locais e, com isso, o valor das mercadorias se desenvolve para vir a ser materialização do trabalho humano em geral, a forma dinheiro transpõe-se a mercadorias, que por natureza são adequadas para a função de equivalente geral, os metais preciosos.” (MARX, 1985a, p. 82).

ser a medida e o critério de avaliação de todos os aspectos da vida humana, inclusive os mais íntimos e pessoais.

Na sociedade gentílica, o antagonismo entre exploradores e explorados era uma impossibilidade absoluta, uma vez que não comportava a propriedade privada individual. Nessa sociedade, aquilo que era produzido pertencia àquele que produzia. Eles mesmos controlavam e consumiam a própria produção. Isso se transformou, contudo, com

A aparição da propriedade privada dos rebanhos e dos objetos de luxo, [que] trouxe o comércio individual e a transformação dos produtos em mercadorias. Este foi o germe da revolução subsequente. Quando os produtores deixaram de consumir diretamente os seus produtos, desfazendo-se deles mediante comércio, deixaram de ser donos dos mesmos. Já não podiam saber o que ia ser feito dos produtos, nem se algum dia (conforme se tornou possível) estes seriam utilizados contra os produtores, para explorá-los e oprimi-los. Por essa razão, aliás, é que nenhuma sociedade pode ser dona de sua própria produção, pelo menos de um modo duradouro, nem controlar os efeitos sociais de seu processo de produção, a não ser pela extinção da troca entre os indivíduos. (ENGELS, 2012, p. 143).

Todo o processo degenerativo das formações gentílicas, marcado pela valorização da riqueza como o “bem supremo”, determinou o surgimento de uma instituição que garantisse as novas formas de organização econômicas e sociais, eliminando qualquer possibilidade de permanência do comunismo próprio da constituição gentílica. Tal instituição teria a função de legitimar a propriedade privada, como também transformar tal processo em objetivo último de toda a humanidade. Em outras palavras, caberá ao Estado persuadir a sociedade a aceitar, por um lado, a nova forma estabelecida de propriedade – a propriedade privada – e, o que dela decorria, a acumulação acelerada de riquezas por uma parte da sociedade; e, por outro, deveria legitimar o direito da classe possuidora, usando inclusive a força, quando preciso.

Esse foi o caminho percorrido pelos homens até a “invenção” do Estado. E é na sociedade ateniense, segundo Engels (2012, p. 139), que temos o melhor exemplo de desenvolvimento do Estado, com a “[...] substituição parcial dos órgãos da constituição gentílica pela introdução de novos órgãos, até completamente instauradas autoridades com poderes realmente governamentais [...]” que, pela força das armas, subtraiu do “povo em armas” a autodefesa da organização gentílica, inaugurando a opressão repressiva pela violência.

2.1.1 O fundamento do Estado

Impossível falar da formação histórico-ontológica da sociedade de classes e do Estado sem nos remetermos às explicações de Engels (2012), principalmente na obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (1884)³⁹, que utilizamos até este momento, onde estabelece que o Estado sempre representa a força economicamente dominante, ao auxiliar na subordinação dos dominados. Na sociedade escravista e asiática, primeiras formas sociais de exploração do homem pelo homem, o Estado era o organismo que protegia os possuidores dos meios de produção em detrimento dos não possuidores, como procuraremos demonstrar.

As investigações de Engels (2012) trazem dados de pesquisadores do século XIX como Johann Jakob Bachofen (1815-1887), Robert Gilmour LeTourneau (1888-1969), Edvard Alexander Westermarck (1862-1939), Alfred Espinas (1844-1922), entre outros, que nem sempre eram coerentes com as descobertas de Morgan e Marx, autores cujos argumentos foram confirmados, com mais precisão. Engels (2012) fundamentou seus estudos sobre as formas pré-capitalistas da sociedade a partir das pesquisas realizadas por Morgan, durante anos, junto aos iroqueses, na América do Norte.

Como vimos no capítulo anterior, as gens, por serem comunidades nas quais a produção era necessariamente coletiva, jamais sobreviveriam às contradições econômicas e sociais da sociedade de classes. A condição de sua existência estava vinculada à sua permanência em um único território e à propriedade comunal, o que foi absolutamente destruído pela nova forma de relação social entre os homens na civilização – o antagonismo de classes. Também já destacamos como essa forma de organização social apenas poderia existir resguardada por uma instituição que organizasse e protegesse o seu caráter de exploração e dominação, como base econômica da sociedade – o Estado. Para Engels (2012, p. 213):

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é ‘a realidade da ideia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão

³⁹ Nossa fundamentação teórica está pautada basicamente nos escritos de Engels (2012), firmados na obra supramencionada, uma vez que aponta, sob a perspectiva materialista, importantes elementos que determinaram a formação da sociedade humana, assim como do Estado nascido dessa mesma sociedade, mesmo que pesquisas posteriores tenham feito alguns avanços sobre o tema, o que não desqualifica o seu conteúdo. Com a finalidade de evitar equívocos quanto à fonte utilizada, indicaremos, sempre que necessário, os autores que complementam a nossa argumentação.

de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

Aí está o fundamento do papel histórico do Estado, como produto manifesto da impossível conciliação de classes antagônicas. O Estado existe apenas no limite inconciliável do conflito de classes, como órgão de submissão de uma classe pela outra. O Estado, portanto, intermedia os conflitos próprios de uma sociedade dividida em classes, refreando os embates entre dominantes e dominados, favorecendo os primeiros, em detrimento dos segundos. Esta é a prova concreta de que a existência do Estado, que nasce da sociedade, está em linha direta com as contradições irreconciliáveis da luta de classes e se coloca acima dessa mesma sociedade, afastando-se dela cada vez mais (LÊNIN, 1986).

Superada a constituição gentílica pela destruição de sua organização comunal, a nova sociedade distingue-se da antiga, assumindo características opostas, com a instauração de um órgão cujo pressuposto é a ordenação dos seus antagonismos e dos interesses de classe – o Estado. No lugar da comunidade territorial fixada por consanguinidade e com administração própria, o Estado tratou de ordenar os seus subordinados conforme a divisão territorial em que habitavam. Não importava a existência de laços consanguíneos ou não, uma vez que os habitantes, estrangeiros ou não, teriam os mesmos direitos e deveres sociais naquele território.

Outra característica do Estado e, talvez a mais significativa, foi a organização de uma força pública em contraposição à “organização espontânea armada da população”. Essa foi uma necessidade social surgida dos conflitos próprios de uma sociedade em lutas constantes, pela apropriação e acumulação de riquezas privadas. A divisão social do trabalho e a consequente formação de classes em oposição irreconciliável, assim como a propriedade privada, destruíram a constituição gentílica como uma organização de defesa mútua entre as gens. Tal situação exigiu a instituição de um instrumento – força especial de homens armados – que, organizado pelo Estado e colocado acima da sociedade, desempenha a função de manter a ordem em favor da classe dominante. Complementando essa força de polícia, existente em todo e qualquer Estado, surgiram também os “acessórios materiais”, o cárcere e todo tipo de instituição corretiva, fortalecendo a força repressiva do Estado.

No sistema de gens a organização era espontânea, sem qualquer contribuição obrigatória. Para manter todo esse aparato punitivo de Estado e todas as outras instituições surgidas com o desenvolvimento da civilização, foi imperativa a criação de taxas com o propósito de manter o Estado, tais como o imposto, a letra de câmbio, o empréstimo, a dívida de Estado. Para que essas instituições, estranhas à sociedade gentílica, se firmassem

verdadeiramente como poder, foi preciso criar leis restritivas, que privilegiassem os envolvidos nesse processo. Entretanto, para Engels (2012, p. 215), nem o mais forte poder político de toda a civilização é mais respeitado que “[...] o mais modesto dos chefes de gens pelo respeito espontâneo e indiscutido que lhe professavam. Este existia dentro mesmo da sociedade, aqueles [cujo poder emana do Estado] veem-se compelidos a pretender representar algo que está fora e acima dela [...]”.

Dessa forma, a simples existência do Estado, produto criado para manter a sociedade “dentro dos limites da ‘ordem’”, passa a ser a prova cabal dos antagonismos inconciliáveis da luta de classes. Tendo nascido desses antagonismos, tornou-se o Estado da classe economicamente mais poderosa, o que lhe permite os meios para a “repressão e exploração” da classe dominada. Historicamente, o Estado sempre foi o Estado da força dominante subjugando os dominados, seja na antiguidade, como órgão que protegia os senhores na subjugação dos escravos, ou no feudalismo, como instituição da nobreza para a submissão dos “servos e camponeses dependentes”. Posteriormente, assumiu, na modernidade, o caráter representativo como instrumento do capital para a exploração do trabalhador assalariado. Essa força dominante que condena os dominados à exploração, materializa-se em homens armados (polícia, exército permanente, prisões) e na política, que se utiliza desse aparato armado para manter e assegurar a hegemonia da classe dominante, cuja forma social moderna é representada pela burguesia.

Até aqui, examinamos a evolução das sociedades, do estado selvagem à civilização, compreendendo todo o processo de humanização dos homens e, contraditoriamente, também a sua desumanização. Esse é o antagonismo criado pela divisão do trabalho que, progressivamente, culminou com a propriedade privada individual da terra e da produção e a consequente concentração e acumulação de riquezas em pouquíssimas mãos. No sistema gentílico de produção, os produtores dominavam o processo de produção e os seus produtos, e consumiam o que produziam. Engels (2012, p. 218-219) realça: “[...] enquanto a produção se realizou sobre essa base, não pôde sobrepor-se aos produtores, nem fazer surgir diante deles o espectro de poderes estranhos, como sucede, regular e inevitavelmente, na civilização”.

No modo de produção levado a termo na civilização, a troca dos produtos transita por várias e variadas mãos e mercados. Isso separa o produto do seu produtor, que já não tem mais domínio ou controle sobre o seu destino. Os produtos estão entregues às leis que regem a produção mercantil e a troca de mercadorias. Na afirmação de Engels (2012, p. 219):

Quanto mais uma atividade social, uma série de processos sociais, escapam do controle consciente do homem, quanto mais parecem abandonados ao

puro acaso, tanto mais as leis próprias, imanentes, do dito acaso se manifestam como uma necessidade natural.

Estas leis econômicas da produção mercantil modificam-se de acordo com os diversos graus de desenvolvimento dessa forma de produção; mas todo o período da civilização, em geral, está regido por elas. Até hoje, o produto ainda domina o produtor; até hoje, toda a produção social ainda é regulada, não segundo um plano elaborado coletivamente, mas por leis cegas que atuam com a força dos elementos, em última instância nas tempestades dos períodos de crise comercial.

Neste capítulo, vimos como o desenvolvimento das forças produtivas criaram as condições para chegarmos à modernidade/contemporaneidade, com o mais elevado nível de progresso produzido pelos homens. O custo desse progresso não foi pequeno. Dele podemos extrair elementos de humanização e desumanização, como afirmado anteriormente. A humanização, com a transformação consciente da natureza pelo trabalho e, portanto, a formação do ser social e da sociedade. O mundo tornou-se humano – não é mais a natureza que determina a vida dos homens, mas os atos humanos intencionais é que determinam as suas escolhas e o seu destino. Contraditoriamente, a desumanização aparece na relação entre os homens quando deixam o caráter coletivo, comunal na produção de sua existência e assumem o caráter de exploração do homem pelo homem, cujo objetivo maior é a riqueza individual. Esse processo acompanha todo o período da civilização à contemporaneidade. O que importa, agora, são os interesses individuais, pessoais. De maneira antagônica, são esses interesses individuais que moveram o desenvolvimento das artes e das ciências, cuja base está fincada

[...] na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para a outra [...] (ENGELS, 2012, p. 222).

Como força social que protege e ordena, o Estado cumpre o seu papel em todas as sociedades de classe, como o Estado da classe dominante, utilizando-se de todo o seu aparato repressivo contra a classe oprimida. Ele chegou com a civilização, pelas mãos dos possuidores de riquezas individuais, como forma de legalizar e consolidar a submissão da maioria despossuída. É ele que, a serviço da classe dominante, controla e administra os conflitos inconciliáveis das classes antagônicas. Como salientam Marx e Engels (2007), é na contradição do interesse particular com o interesse coletivo que o Estado assume ilusoriamente uma forma autônoma, apartada dos interesses singulares e gerais. Isto vale para

todas as formas de Estado. No Estado do capital, essa ilusão reafirma-se e desenvolve-se como forma de dominação, fazendo cumprir os interesses comuns da classe dominante, a burguesia, como veremos.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO MODERNO

Como explicitamos, com o surgimento da propriedade privada na passagem da sociedade primitiva para a sociedade escravista, o que implicou proprietários e não proprietários, portanto, dominantes e dominados, instauraram-se, na sociedade humana, relações antagônicas de exploração do homem pelo homem. Essas relações são inconciliáveis: os interesses de ambos os lados se opõem rigorosamente, podendo levar a uma luta constante e estéril de todos contra todos. Para impedir esses conflitos, que levariam à autodestruição da sociedade, era imprescindível uma solução. Assim explica Engels (2012, p. 191), em sua análise histórica, a solução encontrada pela sociedade:

[...] para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consuma a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Como esclarecem Lessa e Tonet (2008, p. 89), o Estado, em todas as sociedades, “[...] sempre foi um instrumento de repressão a serviço das classes dominantes [...]”. No caso da sociedade do capital, o Estado

[...] mantém e reproduz a desigualdade social afirmando a igualdade política e jurídica entre os indivíduos [...] [portanto,] [...] o Estado capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. [...] Por isso todas as vezes que os conflitos ameaçarem a burguesia o Estado intervirá para garantir o poder dos capitalistas sobre os trabalhadores.

Por ser o Estado a forma política encontrada pelo capital para manter-se como força dominante, o primeiro atende incondicionalmente às necessidades do segundo. Portanto, concomitante ao desenvolvimento do sistema do capital, também o Estado vai assumindo formas históricas que correspondem às exigências do capital. Isso se torna visível ao acompanharmos o processo de desenvolvimento reprodutivo do capital.

Como força que se afasta cada vez mais da sociedade que o gerou, o Estado, investido do poder público, passou a ser instrumento de opressão a serviço do capital na sua forma mais

evoluída, o sistema capitalista de produção. O capitalismo, como modo de produção que se caracteriza pela exploração do trabalhador assalariado “[...] mediante o aumento da sua força produtiva para explorá-lo mais lucrativamente [...]”, tem por fundamento a acumulação individual, privada, da riqueza social (tudo o que é produzido pelo conjunto dos homens em sociedade), que é produzida pelos trabalhadores e apropriada pelo capitalista como riqueza pessoal (MARX, 1985a, p. 451). Nessa forma de acumulação de riqueza, essa possibilidade é aproveitada plenamente pela classe dominante e sempre negada aos trabalhadores.

Assim, as necessidades que promovem o desenvolvimento das forças produtivas não são mais as humanas, mas a necessidade que o capital tem de se reproduzir incessantemente. A reprodução social dos indivíduos e da totalidade social fica determinada pelos interesses particulares da burguesia.

Em *A Questão Judaica* (1844), ao criticar a interpretação de Bruno Bauer (1809-1882) sobre a condição dos judeus como cidadãos na Alemanha do século XIX, Marx (2009) analisa concomitantemente o caráter do Estado na consolidação do capitalismo. Procura mostrar ontologicamente a constituição do Estado político como a expressão da vida dos homens de maneira geral, sobre os quais atuam poderes estranhos a eles, poderes que os dominam e os submetem às determinações de outros homens. Para Marx (2009, p. 52, grifo do autor), esse Estado político tem como manifestação o antagonismo entre “[...] o interesse *universal* e o interesse *privado* [...]”, que opõe, na aparência, “[...] o *Estado político* e a *sociedade privada* [...]”, uma vez que é na “escravidão da sociedade civil” que o Estado moderno tem o seu “fundamento natural”. Como escreve Marx (2009, p. 69, grifo do autor):

A revolução política – que derrubou esse poder do soberano e alçou os assuntos de Estado à condição de assuntos de toda a nação, que constituiu o Estado político como assunto *universal*, isto é, como Estado real, desmantelou forçosamente o conjunto dos estamentos, corporações, guildas, privilégios, que eram outras tantas expressões da separação entre o povo e seu sistema comunitário. Desse modo, a revolução política *superou o caráter político da sociedade burguesa*. Ela decompôs a sociedade burguesa em seus componentes mais simples, ou seja, nos *indivíduos*, por um lado, e, por outro, nos elementos *materiais e espirituais* que compõem o teor vital, a situação burguesa desses indivíduos. Ela desencadeou o espírito político que estava como que fragmentado, decomposto, disperso nos diversos becos sem saída da sociedade feudal; ela o congregou a partir dessa dispersão, depurou-o da sua mistura com a vida burguesa e o constituiu como a esfera do sistema comunitário, da questão *universal* do povo com independência ideal em relação àqueles elementos *particulares* da vida burguesa. A atividade vital específica e a situação vital específica foram reduzidas a uma importância apenas individual. Elas não mais constituíam a relação universal do indivíduo com a totalidade do Estado. A questão pública como tal se tornou, antes, a questão universal de cada indivíduo e a função política se tornou uma função universal.

Vale dizer que Marx e Engels (2007, p. 94), em *A ideologia alemã: crítica da mais Recente Filosofia Alemã em seus Representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do Socialismo Alemão em seus Diferentes Profetas* (1845-1846), definem a “sociedade civil” como a “[...] forma de intercâmbio [...] material dos indivíduos [...]” determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas, isto é, as condições materiais de existência. Este é o seu objeto de análise, a *sociedade civil* na sua forma moderna, como sociedade burguesa fundada na propriedade privada, regida pelo capital e perpassada pelos conflitos de forças opostas, ou seja, a relação de antinomia entre capital e trabalho.

Então, no momento em que o Estado surge de forma violenta, de posse de um poder centralizado e de caráter nacional como Estado político, a partir da revolução burguesa⁴⁰, ele “pode e deve” eliminar, suprimir politicamente o que dificulta seu aparecimento, assim como fez com a propriedade privada sob a influência da ultrapassada forma feudal, para depois recuperá-la, agora não mais como seu fundamento, mas como elemento da sociedade civil. Em contrapartida e sem considerar as diferenças presentes nesse elemento, ele – o Estado político – passa a afirmar a igualdade de participação do povo frente às decisões públicas, com o objetivo de, ao separar o público do privado, preservar a nova forma de reprodução da riqueza individual. Decorre daí a constatação de que o Estado político completo é, pela própria essência, “[...] a vida genérica do homem em *oposição* a sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam a subsistir *fora* da esfera do Estado na *sociedade civil*, mas, como propriedade da sociedade civil [...]” (MARX, 2009, p. 50, grifo do autor).

A burguesia nascente, para chegar ao poder, lutou ferrenhamente, abrindo caminhos rumo à particularização do indivíduo, estabelecendo na sociedade uma relação de caráter *egoísta*, que opõe os homens entre si. Isso levou as relações entre eles à condição de isolamento, transformando a velha sociedade feudal na sociedade cuja expressão maior é o afastamento de si mesmo e dos outros homens. Isso é fácil de se constatar na atualidade, por exemplo, quando nos deparamos com a realidade das novas gerações tecnológicas⁴¹, que se afastam cada vez mais uns dos outros e passam a viver uma vida ilusória no mundo, fora do mundo real – o mundo da luta pela emancipação humana – e tornam-se espectadores da vida virtual. A verdade passa a ser o que as redes sociais apontam como verdade. Não há o debate fecundo fundamentado na realidade histórica. A sociedade burguesa deixa para trás o sentido

⁴⁰ As chamadas revoluções burguesas iniciaram-se com as experiências inglesas do século XVII, passando pela Guerra de Independência dos Estados Unidos da América em 1776, a Revolução Francesa de 1789, até alcançar o seu apogeu com as Revoluções Europeias no período de 1815 a 1848.

⁴¹ Reconhecemos a necessidade desse desenvolvimento como meio de alcançar a superação do sistema do capital. O que apontamos, aqui, é a forma de isolamento característico deste momento histórico.

coletivo da vida, mesmo quando delineada pelos privilégios, mas ainda com o espírito gregário, e assume a particularidade e a arbitrariedade como fundamentos de sua existência. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, anuncia a relação de igualdade de todos na participação das decisões públicas.

Nesse processo, o Estado passa a assumir o papel de mediador supostamente neutro, “ingênuo”, “[...] entre o homem e a liberdade do homem.” (MARX, 2009, p. 49). Ao Estado político, que elimina e suprime as barreiras que dificultam a sua consolidação, é essencial, ao mesmo tempo, organizar e reger o ordenamento da sociedade civil que o fez surgir. Para que os homens, em luta pela manutenção do seu patrimônio particular, não se destruam, são fundamentais algumas condições que garantam a segurança da posse sobre a propriedade privada. Isso resultou no estabelecimento de regras fundadas na concepção de direitos do homem burguês, em contraposição ao direito e aos privilégios feudais.

Considera-se aqui, como conteúdo dos direitos humanos, a categoria dos direitos políticos, dos direitos reconhecidos pelo Estado, isto é, dos direitos cívicos. No rol desses direitos, como consta na *A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1793), estão: o livre exercício de pensamentos, de opiniões, de reunião, de culto religioso.

Ora, esses cidadãos são a abstração do homem para o Estado político. Em outras palavras, os direitos do homem, como membro da sociedade civil, são os direitos da sociedade civil, ou seja, da sociedade burguesa. Tais direitos nascem da “[...] relação do Estado político com a sociedade civil, da essência da emancipação política” (MARX, 2009, p. 63). O autor ainda defende que “[...] o direito do homem à liberdade não se baseia na vinculação do homem com o homem, mas, antes, no isolamento do homem relativamente ao homem. É o *direito* desse isolamento, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si [...]” (p. 64, grifo do autor).

Na prática, continua ele, “[...] o direito humano à liberdade é o direito humano à propriedade privada [...]” (MARX, 2009, p. 64). Ou seja, na prática, existem duas classes de direitos, duas formas de propriedade: de um lado, a do trabalhador que exerce o direito de si sobre si mesmo, o direito de “propriedade” unicamente de si mesmo. Verdadeiramente, o único direito do trabalhador é de vender-se ou não ao capital, o que significa a opção por uma morte mais lenta, pela expropriação de suas forças vitais, ou mais rápida, pela miséria e pela fome. De outro lado, há o direito do capital, personificado no capitalista, de desfrutar e dispor de seus bens e rendimentos conforme lhe aprouver, de forma arbitrária e egoísta, independentemente do que venha a acontecer com os outros homens. É o direito do interesse próprio, o direito privado.

Ao proclamar a liberdade individual, em outras palavras, o direito natural e imprescindível à propriedade privada, como direito do homem egoísta, apartado do homem e da comunidade, isto é, da vida coletiva, a revolução burguesa faz com que os homens se defrontem entre si, não como a realização de sua liberdade, mas como o seu limite. Esse antagonismo se dá à medida que ele não pode se realizar com o outro, mas contra o outro.

2.2.1 Considerações sobre a teoria liberal na fundação do Estado Moderno

Em *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), Marx (2004) trata de uma nascente teoria da economia política, em que o capitalista tem a liberdade de direcionar o seu capital da forma que lhe for mais conveniente. Essa condição de liberdade dos proprietários do capital é assegurada pelo Estado, que disponibiliza todo o seu aparato – leis, homens armados, burocracia – em defesa da propriedade privada e dos meios e instrumentos de produção – os elementos materiais que, na sociedade capitalista, se configuram como capital.

O liberalismo, como teoria dessa determinada forma de organização social, surgiu como uma maneira de resolver as barreiras encontradas pelo capital. Isso aconteceu no momento em que a burguesia, enriquecida com o comércio, pela descoberta e exploração da via marítima até as Índias, e pela exploração das colônias europeias nas Américas e no Oriente, adquiriu força política e precisou do Estado para assumir o poder político, o que traria segurança à sua estabilidade e contribuiria para seu domínio também no plano teórico, para a superação do sistema feudal. O pensamento liberal adquiriu, então, o *status* de uma nova ideologia.

Com o desenvolvimento do comércio e da manufatura⁴², os costumes, as leis, e a justiça feudais, embora com grandes barreiras a serem destruídas, foram forçadas a se modificar. Essa mudança ocorreu pela natureza própria do comércio, que é dinâmico, mutável e resistente às resistências encontradas para a consolidação do novo sistema de produção da vida material que se instalou a partir do século XVI. Era crucial, então, a criação de novos padrões, em todas as esferas da vida, além do sistema feudal, visto que as dinâmicas relações econômicas eram estranhas aos senhores feudais (HUBERMAN, 1986).

⁴² “O que caracteriza a forma manufatureira de trabalho é o fato de que, a partir da divisão do trabalho, a autonomia anterior da produção de uma mercadoria por inteiro dá lugar ao domínio do processo pelo capitalista, na medida em que é este o detentor da matéria-prima, dos meios de produção e do capital e, portanto, planeja intencionalmente todas as operações.” (PANIAGO, M. L., 2013, p. 25).

O comércio intensificado produziu o crescimento das cidades, expandindo-se a partir da Itália e da Holanda. Os comerciantes uniam-se em quase todos os aspectos do desenvolvimento intensivo e extensivo das trocas, que se consolidavam com grande vigor. Uniam-se para a defesa de seus negócios, para se protegerem nas viagens, para vencerem os limites impostos pelo feudalismo à sua expansão contínua. Ansiavam pela liberdade de estabelecer suas próprias regras nos aspectos da nova sociedade que irrompia na aurora do capitalismo.

Essa nova sociedade substituiu os privilégios eclesiásticos e da nobreza feudal pelo contrato como alicerce jurídico da sociedade. O controle da política, cuja autoridade se apoiava na propriedade da terra, passou a ser executado com a participação de homens cujo prestígio provinha unicamente da propriedade de bens móveis, como banqueiros, comerciantes, fabricantes, entre outros. A força do movimento que, posteriormente, superou a sociedade calcada em regras eclesiásticas, requeria o desenvolvimento das forças produtivas, o que ocasionou o avanço das ciências, muito pouco desenvolvidas até então. Isso fez com que a influência exercida pelo poder da igreja, como instituição que dominava o pensamento do homem feudal, fosse substituída pela doutrina do progresso, a partir do conceito de iniciativa individual e controle individual (LASKI, 1973).

Essa essência da sociedade capitalista, de fundamento liberal, alimenta lutas constantes entre os indivíduos, cujo efeito natural poderia ter, no limite, a deflagração de guerras civis e a conseqüente desorganização da produção e interrupção da acumulação capitalista. Uma das formas políticas encontradas pelo capitalismo para regular suas relações antagônicas foi o liberalismo econômico burguês, caracterizado pela instituição de regras e instrumentos jurídico-legais, no tocante ao Estado político e aos direitos civis. O liberalismo tem, como princípio, a liberdade do proprietário privado e pode se expressar inclusive em outras formas de governo, tal como a ditadura.

Essas novas condições materiais propiciaram uma nova forma de pensar o mundo a partir de uma “nova filosofia” – o pensamento liberal (LASKI, 1973). Para que os princípios⁴³ liberais se instalassem definitivamente na sociedade, foi preciso romper com todo o sistema feudal e assumir as características de uma sociedade pautada na reprodução e na ampliação do capital. O Estado foi o instrumento que proporcionou esse intento, através da lei e da ordem

⁴³ Esses princípios são formados por uma tríade do pensamento liberal, em sua expressão geral, que fundamenta todas as expressões/manifestações particulares da ideologia burguesa: individualismo, propriedade privada e a questão do Estado.

que beneficiavam os proprietários, em detrimento dos não-proprietários dos meios de produção e da terra.

Inicialmente, o Estado cumpriu um papel protecionista em relação aos interesses da burguesia, até o momento em que essa proteção foi útil para o rompimento final com a ordem feudal. A partir do momento em que essa forma de controle solicitada ao Estado já não servia mais aos propósitos da expansão do capital e da ordem capitalista, o princípio maior da teoria liberal – a liberdade de propriedade – foi a resposta ao controle econômico do Estado; mas a ordem social do capitalismo permaneceu como função do Estado. Vale ressaltar que esse movimento histórico não era de todo consciente e persistente na busca desses fins. Por força de seus postulados fundamentais, foi destruindo todas as resistências impostas para a sua concretização.

Nesse sistema político, como sabemos, todos os indivíduos são considerados iguais perante a lei e todos devem ser tratados política e juridicamente como iguais. Iguais porque livres e proprietários: o capitalista livre e proprietário do capital e dos meios e instrumentos de produção, e o trabalhador livre e proprietário unicamente de sua força de trabalho. O que não se considera é que, nessa relação desigual, o capitalista, por ser o possuidor do capital, inegavelmente tem mais poder que o trabalhador. Por conseguinte, a lei não garante a igualdade entre os homens, mas a reprodução das desigualdades sociais. Todos são politicamente iguais, mas socialmente desiguais.

Segundo o artigo 3º, da Constituição Francesa de 1795, a igualdade “[...] consiste em que uma lei – quer proteja, quer castigue – é a mesma para todos.” (MARX, 2009, p. 65). Em outros termos, cada homem será considerado, de igual modo, membro da sociedade civil, ensimesmado em seu interesse privado e isolado da vida coletiva. Para o autor, todos os homens são iguais perante a lei, desde que a propriedade privada esteja protegida como direito sagrado do possuidor. Dessa forma, o Estado permanece reproduzindo a desigualdade, evidenciando o caráter formal, político e jurídico da igualdade, sob o véu da dominação burguesa sobre os trabalhadores.

O liberalismo, sempre zeloso com a liberdade do indivíduo⁴⁴, encontrou no “Estado Contratual” a forma de “[...] limitar a intervenção política à mais exígua área compatível com a manutenção da ordem política.” O indivíduo que o liberalismo procurou proteger deveria ser *livre* para comprar a sua liberdade na sociedade que se constituía; entretanto, o número desses indivíduos com capacidade de compra à sua disposição restringia-se à minoria da sociedade. Assim, o pressuposto do liberalismo sempre foi a posse de propriedade: “Os fins a que ele serve são sempre os fins daqueles homens que estão nessa posição [...]” (LASKI, 1973, p. 13).

A decorrência dessa forma burguesa de sociedade é a miséria, a fome, justificadas ora pela incapacidade do indivíduo em gerir seus talentos, suas capacidades, ora pela má gestão, accidental ou intencional, dos serviços públicos, pela corrupção dos legisladores. O que menos se discute, ou melhor, o que não se discute, são as raízes da miséria social, suas consequências e causas reais. Esquecem-se os arautos do capitalismo de que a essência da propriedade privada, que tem no Estado o seu guardião fiel, são as relações antagônicas de exploração do homem pelo homem, o que implica proprietários e não proprietários, portanto, dominantes e dominados. São relações inconciliáveis, uma vez que os interesses de ambos os lados se opõem rigorosamente.

A doutrina liberal fortaleceu a prática de acumulação de riquezas através da propriedade dos bens móveis, como já afirmado, mas também da posse da terra, implicando a busca de riqueza pela riqueza como principal razão da atividade humana. Essa ideia não era privilégio do liberalismo, pois já se evidenciava nos banqueiros florentinos muito antes do século XV. A diferença é que, nesse período, tal posicionamento tomou conta dos princípios econômicos na busca de lucro incessante, de um desejo de riqueza interminável. O capital conformou o mundo aos seus desígnios (LASKI, 1973).

No mundo real, constatamos que é recorrente, no capitalismo, a incessante busca do Estado pela solução dos males sociais, como se isso pudesse ser resolvido por medidas administrativas e assistenciais. Marx (2010a), em *Glosas Críticas Marginais ao Artigo “o Rei*

⁴⁴ Tonet (2005, p. 149-151, grifo nosso), em seu livro *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, tratando da questão das condições ontológicas da possibilidade de superação radical da sociabilidade capitalista, lembra que os clássicos da filosofia política alegam ser o homem “[...] dotado pela natureza de determinados atributos que precedem, ontologicamente, a existência do homem em sociedade. Entre as determinações mais essenciais desta natureza estão *a propriedade, a liberdade, a igualdade e a racionalidade.*” E continua na página seguinte: “Esta argumentação permitia, de um lado, sustentar a impossibilidade de alterar radicalmente esta ordem social e, de outro lado, afirmar que o objetivo único possível e razoável seria o seu aperfeiçoamento.” Afirma ele, a seguir, que, sob a perspectiva marxiana, isto é totalmente falso, pois “[...] o ser social é radicalmente histórico, isto é, que não existe na natureza humana imutável; que os homens fazem a história não apenas nos aspectos fenomênicos, mas até nos aspectos mais essenciais.” (p. 150). Assim, compreende-se que, mais que isso, a natureza humana é construída pelos próprios homens, e não uma dádiva da natureza.

da Prússia e a Reforma Social”, de um Prussiano (1944), traz à luz a relação de dependência ontológica entre o Estado e a sociedade civil: “O Estado jamais encontrará no ‘Estado e na organização da sociedade’ o fundamento dos males sociais [...]” (p. 58-59). E complementa:

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele [...] (MARX, 2010a, p. 58-59).

Se o Estado é uma necessidade histórica das sociedades de classes, como ele poderia encontrar em si mesmo ou na sociedade civil, na qual se encontra o seu fundamento, a explicação para os males originários dela mesma? Não pode, uma vez que o próprio Estado é a contradição entre a sua função e a vontade administrativa e os meios e possibilidades de que dispõe para enfrentar os males sociais. Ele é a contradição entre a vida privada e a vida pública. O Estado está restrito a uma atividade formal, pois exatamente onde começa a sociedade civil e a sua ação, encerra-se o seu poder. Para resolver os antagonismos entre a vida privada e a vida pública, o Estado, obrigatoriamente, teria que eliminar a propriedade privada, o que não fará, pois sem ela não se justifica a sua existência.

A sociedade civil, entendida como as relações de propriedade impostas sobre a vida dos homens e, portanto, de escravidão, é o fundamento em que se assenta o Estado. Caso o Estado tente limitar a “liberdade” da propriedade privada, ou seja, restringir a liberdade de dominação, a sociedade civil exigirá dele que aja em defesa da restauração dessa liberdade. É equivocado exigir do Estado algo que contrarie seu princípio geral, isto é, a ordenação e a proteção do sistema do capital. Desse modo, o Estado será sempre incapaz de descobrir e corrigir a fonte dos males sociais.

2.3 A CONFORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO NA SOCIEDADE ATUAL

A primeira grande crise de caráter global a atingir o capitalismo, a partir do final do século XIX, que se estendeu até os anos 1930, encontrou na perspectiva keynesiana e no Welfare State as respostas do capital, tendo o Estado como elemento fundamental para a sua efetivação.

A partir dos anos 1920, mas principalmente a partir de 1945, o padrão fordista de acumulação de capital baseou-se na “[...] distribuição de riqueza mediante acordos coletivos, segundo os quais capital e trabalho acordavam em elevar ao máximo a produtividade e a

intensidade do trabalho, em troca de salários e lucros crescentes.” (TEIXEIRA, F., 1996, p. 213). Segundo esse autor, para que esses acordos se cumprissem, o Estado exercia o papel imprescindível de mediador da legitimação de tais acordos, por meio de “[...] política de subsídio à acumulação de capital e, [...] através de uma política de bem-estar social [...]” com “[...] medidas compensatórias [...]” – seguro-desemprego, transporte subsidiado, educação e saúde gratuitas, entre outros (p. 213).

No pós-guerra, o keynesianismo, na sua fase de expansão, foi considerado por Mészáros (2004) como o “canto de sereia”, ou seja, como um “remédio milagroso” que resolveria todos os limites encontrados pelo capital expansionista. O autor chama a atenção para o fato de que o keynesianismo não foi nada mais que um ciclo de expansão, sustentado graças a ação do Estado:

[...] Originalmente, o keynesianismo foi uma tentativa de oferecer uma alternativa à lógica de parada e avanço, pela qual as duas fases seriam administradas de forma equilibrada. Entretanto, isto não aconteceu, e ele ficou preso à fase de expansão, em razão da própria natureza de sua estrutura regulatória de capitalismo orientado pelo Estado. A duração excepcional da expansão do pós-guerra – ela mesma confinada a um punhado de Estados capitalistas avançados – deveu-se em grande parte às condições favoráveis da reconstrução do pós-guerra e pela posição dominante assumida pelo complexo industrial-militar financiado pelo Estado [...] (p. 26).

O esgotamento do Estado de Bem-Estar exigiu uma nova forma de organização do capital para continuar a sua corrida de intensificação da exploração do trabalho e, portanto, da sua reprodução e ampliação em níveis cada vez mais concentrados (HARVEY, 2008). Isso ocorreu nos anos 1960, quando a relação capital e trabalho, no modelo de economia política praticado até então, entrou em “erosão crescente”, rompendo com o compromisso, antes assumido, entre capital e trabalho. A sede de acumulação do capital levou ao desencadeamento da crise estrutural do sistema capitalista que perdura até os nossos dias, com erupções cada vez mais violentas, sempre com maior intensidade e espaço de tempo menores, comprimindo cada vez mais as condições de sobrevivência dos trabalhadores assalariados.

Nesse sentido, o “[...] neoliberalismo enquanto reação articulada da burguesia às dificuldades expansionistas do capital [...]”, teve em Hayek (1899-1992) uma de suas maiores expressões. Surgiu ainda quando o sistema do capital se encontrava envolto na perspectiva keynesiana e no Welfare State (PANIAGO, M. C., 2012a, p. 60).

A proposta neoliberal, contudo, concretizou-se efetivamente como pensamento econômico a partir dos anos 1970, com a crise estrutural global do sistema do capital (século

XX), esclarece Mézáros (2004), apresentando uma série de “[...] medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda [...]” (PANIAGO, M. C., 2012a, p. 60).

A mencionada intervenção do Estado, segundo os teóricos neoliberais, foi o motivo da crise do sistema capitalista de produção, limitada pelos mecanismos de mercado impostos pelo Estado. Por essa razão, no pensamento neoliberal, o mercado aparece como a única instituição capaz de coordenar e promover, racionalmente, a solução a quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política, e por isso a racionalidade mercantil deve ser restabelecida (TEIXEIRA, F., 1996).

Neoliberalismo foi a denominação consensual para as políticas de privatização e destruição das conquistas sociais, levadas a termo na Europa⁴⁵, a partir dos anos 1970; assim como nos Estados Unidos da América, a partir de Ronald Reagan (1911-2004); nos países da América Latina⁴⁶, posteriormente às ditaduras militares (de modo geral) e na Europa Oriental, com a capitulação, para o capital, do chamado mundo socialista. Merece atenção o fato de que a doutrina neoliberal não passa disso – uma doutrina com seus critérios firmados. Como explica Coggiola (1996, p. 196):

As privatizações, fechamento de empresas, bloqueios à produção, destruição de serviços, não expressam uma ideologia determinada, mas veicula o método fundamental do capitalismo para sair da crise e reconstituir suas margens de lucro: a destruição do potencial produtivo historicamente criado pela sociedade, que torna evidente o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas sociais e as relações de produção vigentes.

A teoria neoliberal é delineada pelo liberalismo. Mantém algumas das suas concepções, como o individualismo da sociedade, a defesa de interesses pessoais, a proteção da propriedade privada, o livre mercado como regulador da economia, e a defesa do livre comércio como a única forma social capaz de realizar a liberdade. Para os neoliberais, o que não se cogita é a intervenção direta do Estado no mecanismo de funcionamento do mercado.

⁴⁵ Na Inglaterra, a proposta legislativa antissindical iniciou-se no governo de Harold Wilson, dez anos antes de Margaret Thatcher como primeira ministra (1979), consagrando-se com a marca de neoliberalismo, conhecida como a “ofensiva neoliberal” (COGGIOLA, 1996; MÉSZÁROS, 2006).

⁴⁶ A Bolívia e, principalmente, o Chile, ainda com Pinochet, foram os primeiros a dar início à trajetória neoliberal na América do Sul. O Brasil teve como maior representante “[...] Fernando Henrique Cardoso, numa explícita vinculação aos ditames do chamado ‘Consenso de Washington’, que são: ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital [...]; abertura do sistema financeiro [...]; desregulamentação [...]; reestruturação do sistema previdenciário.” (COGGIOLA, 1996, p. 196).

Surgiu, então, o Estado financiador dos grandes monopólios, cabendo a ele a função única de determinar as regras do jogo, interpretá-las e fazer vigorar as regras estabelecidas. Para isto, basta que o Estado proteja a propriedade privada e mantenha a ordem social. Isso é suficiente para que a economia floresça livremente, com todo o seu potencial e, assim, resolva todos os problemas enfrentados pelos homens relativos à própria sobrevivência. Vale ressaltar que o neoliberalismo, como reestruturação do poder de classe, defende, como doutrina, uma oposição desmedida “[...] às teorias do Estado intervencionista, como as de John Maynard Keynes, que alcançaram a proeminência nos anos 1930 em resposta à Grande Depressão [...]” (HARVEY, 2008 p. 30).

A fase de “recessão corretiva” no neoliberalismo chegou com o surgimento da “[...] *crise institucional* do capital (que já não era a manifestação cíclica tradicional) que cobriu toda uma fase histórica⁴⁷.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 26, grifo nosso). Nenhuma tentativa de recuperação da “forma keynesiana de administração financeira do Estado” seria possível, por um tempo mais extenso, nem nos países capitalistas mais desenvolvidos, em função da inexistência das condições materiais que poderiam proporcionar um período maior da “crise institucional do capital”.

Coggiola (1996), questionando sobre o neoliberalismo como o futuro do capitalismo, evidencia que o crescimento preciso da intervenção financeiro-monetária do Estado não está circunscrito ao setor da economia responsável pela transformação de bens e matérias-primas em mercadorias destinadas ao mercado. Ele está presente

[...] em níveis historicamente inéditos da coerção estatal no principal mercado do capital, cujo desenvolvimento evidencia justamente o grau de parasitismo e, sobre essa base, de crise do sistema capitalista em seu conjunto. O desenvolvimento espantoso de uma economia especulativa indica que o capital não encontra mais aplicação no campo produtivo, o que torna evidente uma crise de sobreprodução. Três dias de transações financeiras equivalem ao montante do conjunto do comércio mundial durante um ano.

A dívida pública enfrentada pelos países centrais do capitalismo, em dados de 1996, teve um crescimento brutal, chegando, apenas nos Estados Unidos da América, a aproximadamente 5 trilhões de dólares. Todavia, sob o ponto de vista político, as

⁴⁷ Na tentativa de superar a longa e dura recessão, sob os auspícios da “lógica de *parada e avanço do capital*”, a forma neoliberal insensível, juntamente com o monetarismo, como sua justificação “ideológica pseudo-objetiva”, foi uma alternativa utilizada principalmente pelos Estados capitalistas mais avançados. Isso explica a brutal “[...] duração e dureza da fase recessiva neoliberal, sem esquecer o fato de que o neoliberalismo é praticado por governos situados nos dois lados opostos do espectro político parlamentar, na realidade só é inteligível como manifestação da crise estrutural do capital.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 26, grifo nosso).

características dessa forma de capital têm sido levadas a termo por “[...] forças políticas historicamente identificadas com o ‘estatismo’ [...]”, isto é, forças que requerem do Estado a participação ativa na economia dos países, mais especificamente nos setores industrial e de serviços, cujo caráter das forças neoliberais aponta que não estamos diante de uma ofensiva neoliberal politicamente “ordenada e coerente”, e sim que nos defrontamos com um “recurso de crise” imposto pelo conjunto dessas forças, em definitivo compromisso com o capital e o imperialismo (COGGIOLA, 1996, p. 199).

Segundo Mészáros (2006, p. 225, grifo do autor):

A ampla intervenção em todos os níveis e todas as questões direta ou indiretamente pertinentes à permanência do domínio do capital sobre o trabalho (mais do que nunca necessária por causa do aprofundamento da crise estrutural do sistema) se fazem acompanhar da mais cínica mistificação ideológica da única forma viável de reprodução socioeconômica: a idealizada “sociedade de mercado” e as “oportunidades iguais” que supostamente uma sociedade desse tipo oferece a todos os indivíduos.

Se considerarmos, por exemplo, a questão do desemprego alarmante advindo dessa relação de domínio do capital sobre o trabalho que atualmente se manifesta com o mais alto índice na história do capitalismo, verificamos a falácia do discurso neoliberal da “sociedade de mercado”, que não cumpre o que, vergonhosamente, propõe como igualdade de oportunidades. As medidas de “combate” à recessão global, mesmo que comprimindo o poder de compra dos trabalhadores, não são soluções para essa contradição do capital.

Ao contrário, a crise do capital que, além de não se resolver, contraditoriamente tem se intensificado cada vez mais, vem demonstrando a tendência de agravamento futuro. Isso traz grandes consequências tão graves como o desemprego, nas palavras de Mészáros (2006, p. 225), “[...] a mais grave das doenças sociais [...]”, bem como a miséria a ele associada. O autor demonstra como se configura a crise, aprofundando-se e levando “[...] todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural [...]” de roldão (p. 22). Essa crise estrutural do sistema do capital atinge tanto o setor financeiro global, quanto o setor da produção social⁴⁸.

⁴⁸ Mészáros (2006, p. 697) pondera: “Aperfeiçoar os mecanismos de ‘administração das crises’ é uma parte essencial da bem-sucedida reconstituição, pelo capital, de sua linha de menor resistência, capacitando-o a confrontar seus limites inerentes e a deslocar com mais eficiência suas principais contradições nas atuais circunstâncias históricas.” Desse modo, é indubitável sua capacidade “[...] de manter sob controle as determinantes e as manifestações tradicionais de suas próprias crises [...]”, neste modo de reprodução social (p. 697). A par do êxito da “[...] sociedade de mercadorias [...] os limites do capital permanecem estruturalmente intrascendíveis e suas contradições *fundamentalmente explosivas*. Mas os limites do capital não são estaticamente dados, e sim representam um desafio dinâmico tanto para o capital como para o

Nesse momento em que a economia mundial se encontra em apuros eminentes, a tendência é piorar. É nesse quadro de crise que as instituições financeiras e de produção recorrem imediatamente à intervenção do Estado, mesmo que isso desagrade aos tributários, políticos e/ou ao dito “livre-mercado”. Isso significa a inevitável sujeição dos trabalhadores, dependendo mais energia para cumprir com suas obrigações fiscais sempre crescentes. Quando os representantes do capital não têm lastro, a solução descarada é recorrer aos contribuintes por meio do Estado, com a injeção de altas somas de dinheiro público.

Segundo a investigação de Mészáros (2009, p. 22), em fins de 2007 e início de 2008, em Londres, o indicador de preço dos alimentos teve uma elevação de 55,0%, o que trouxe inquietação na economia de aproximadamente 30 países, evidenciando a natureza de crise do sistema capitalista. O endividamento global dessa sociedade atinge valores astronômicos, cerca de US\$ 151,8 trilhões em ações, títulos e depósitos, sendo essa a dimensão de economia mundial: “[...] nossos políticos e banqueiros endinheirados parecem pensar apenas nos zeros, e não nas suas ligações substantivas, quando apresentam esses problemas para consumo público.” (MÉSZÁROS, 2009, p. 22). E é a isso que estamos todos submetidos, por um sistema que essa minoria pretende salvar. Hoje os números podem ter sido alterados relativamente em termos percentuais, porém, as condições materiais de existência humana, nesta sociedade, continuam em crescente agravamento.

Para eles, a salvação da bancarrota global naquele momento (anos 1970) estava na estatização do passivo das grandes companhias hipotecárias, transferindo-o para o controle do Estado, pela tributação geral dos nossos bilhões em impostos. No final do século XX e início do século XXI, inversamente, o que pode ser a “salvação”, principalmente no Brasil, é a intensificação da privatização das instituições estatais. Porque, como vimos, o neoliberalismo apregoa o Estado mínimo, apenas com intervenções cirúrgicas, a depender das necessidades do capital.

2.4 OS LIMITES DO ESTADO COMO FORMA CORRETIVA DOS DEFEITOS DO CAPITAL

O Estado moderno, como “[...] forma totalizadora de comando político do capital [...]”, que se conecta com todas as esferas dessa estrutura, demonstra a exequibilidade

trabalho. Na realidade, seus limites últimos se manifestam como os limites da reprodução ampliada, e pertence à natureza mais íntima do capital confrontá-los e dominá-los, num incansável impulso à frente, independente das consequências.” (p. 697).

limitada da forma de controle sociometabólico do modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2006, p. 106). Sob o ponto de vista histórico:

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas, desde os Estados de formação liberal-democrática até os Estados capitalistas de extremo autoritarismo (como a Alemanha de Hitler ou o Chile miltonfriedmanizado de Pinochet), desde os regimes pós-coloniais até os Estados pós-capitalistas de tipo soviético. Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular de Estado (MÉSZÁROS, 2006, p. 106-107).

Especificamente, o Estado moderno assume a característica de uma potência situada dentro de si, para realizar um controle que envolve as forças afastadas e insubordinadas de alguma unidade produtiva do capital. Isso faz com que o novo sistema passe a existir com característica socioeconômica de maior variação e de grande dinamismo. Não há garantia de que o contrato firmado entre as unidades particulares de produção da estrutura do capital obtenha sucesso, no momento em que se cobrem os resultados de tal contrato.

Mészáros (2006, p. 107) avalia, ainda, que “[...] a única estrutura corretiva compatível [...]” com o controle sociometabólico desse modo de produção é o Estado⁴⁹ moderno. “Sua função é retificar – deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sociometabólicos do capital – a falta de unidade [...]” entre três aspectos antagônicos e internamente fragmentados: 1) produção e controle; 2) produção e consumo; 3) produção e circulação (MÉSZÁROS, 2006, p. 107). A condição insuprimível da falta de unidade nos limites mencionados está na desagregação que chega até

⁴⁹ O Estado “[...] é da maior importância, pois é ele quem oferece a garantia fundamental de que a recalitrância e a rebelião potenciais não escapem ao controle. Enquanto esta garantia for eficaz (parte na forma de meios políticos e legais de dissuasão e parte como paliativo para as piores consequências do mecanismo socioeconômico produtor de pobreza, por meio dos recursos do sistema de seguridade social), o Estado moderno e a ordem reprodutiva sociometabólica do capital são mutuamente correspondentes. No entanto, a alienação do controle e os antagonismos por ela gerados são da própria natureza do capital. Assim, a recalitrância é reproduzida diariamente através das operações normais do sistema; nem os esforços mistificadores de estabelecimento de ‘relações industriais’ ideais – seja pela ‘engenharia humana’ e pela ‘administração científica’, seja pela indução dos trabalhadores à compra de meia dúzia de ações, tornando-se assim ‘coproprietários’ ou ‘parceiros’ na administração do ‘capitalismo do povo’ etc. –, nem a garantia dissuasória do Estado contra a potencial rebelião política podem eliminar completamente as aspirações emancipatórias (autocontrole) da força de trabalho.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 127, grifo do autor).

a forma de antagonismos sociais. Tais antagonismos concorrem historicamente entre si e, ao final, confirma-se a demanda do capital em prejuízo do trabalho. Isso não elimina os antagonismos sociais, uma vez que fazem parte da estrutura vital do capital. Assim, os aspectos citados têm origem na estrutura do capital e se reproduzem em *todas* as manifestações históricas que passou/passa a sociedade do capital, sob as mais variadas relações de poder dominantes.

A instituição que, com sua estrutura corretiva, controla o sociometabolismo a favor do capital, protegendo legalmente a relação de forças estabelecida é o Estado moderno, que atua no controle dos citados antagonismos. É ele que administra “[...] a separação e o antagonismo estruturais de *produção e controle* [...]”, sancionando e protegendo “[...] o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 107, grifo nosso). Assim esclarece o autor:

[...] Ele é necessário para evitar as repetidas perturbações que surgiriam na ausência de uma transmissão da propriedade compulsoriamente regulamentada – isto é: legalmente prejulgada e santificada – de uma geração à próxima, perpetuando também a alienação do controle pelos produtores. Sob ainda mais um aspecto, é igualmente importante – diante das inter-relações longe de harmoniosas entre os microcosmos particulares – a necessidade de intervenções políticas e legais diretas ou indiretas nos conflitos constantemente renovados entre as unidades socioeconômicas particulares. Este tipo de intervenção corretiva ocorre de acordo com a dinâmica mutante de expansão e acumulação do capital, facilitando a prevalência dos elementos e tendências potencialmente mais fortes até a formação de corporações transnacionais gigantescas e monopólios industriais. (p. 108).

Sobre o segundo aspecto, ressaltamos que a cisão entre “produção e consumo”, e isso significa dizer que quem produz não é necessariamente quem consome o que produz, é uma peculiaridade do sistema capitalista de produção. Essa cisão é um dos antagonismos que constituem o quadro de defeitos estruturais da ordem sociometabólica do capital. Entretanto, é preciso observar que o trabalhador é conceituado, dentro dos “critérios de regulação da distribuição e do consumo”, como “consumidor” individual. Ideologicamente, esse consumidor acaba sendo identificado como “[...] uma misteriosa entidade independente, de modo que o verdadeiro produtor da riqueza – o trabalhador – desapareça das equações sociais pertinentes [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 110). Deve-se creditar a importância do papel do trabalhador para o desenvolvimento e funcionamento vantajoso do sistema do capital, tendo em vista que ele consome de forma indireta aquilo que produziu, vendendo a sua força de trabalho àquele que se autodenomina como produtor de riqueza, o capitalista. Nessa relação, o

trabalhador, pode-se dizer, é duplamente explorado: primeiro na produção e depois no consumo, quando compra o fruto do seu próprio trabalho.

Essas questões estão diretamente ligadas ao “papel totalizador do Estado moderno”, cuja função reguladora deve estar

[...] em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais, o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 110).

Como comprador/consumidor, o Estado tem a obrigação de atender, em certa medida, às necessidades reais do conjunto da sociedade, através da educação, da saúde, da habitação, da infraestrutura, dos serviços de seguridade social, entre outros, além da tarefa de fazer mover a sua própria máquina burocrática, seus mecanismos para imposição da lei e o complexo militar-industrial. Em que pese a extensão dessa ação, vale ressaltar que “[...] a intervenção totalizadora e a ação corretiva do Estado [...]” não é capaz de realizar a “unidade” entre produção e consumo, pois “[...] a radical alienação do controle dos produtores, pertencem às determinações estruturais mais internas do próprio sistema do capital, e constituem, portanto, requisito indispensável para sua reprodução constante [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 110).

Nessa direção, o poder do Estado, como pretensão mediador entre as classes em luta, pode alcançar certa autonomia em determinados momentos em que essa luta adquire uma estabilidade temporária, e se mostra na sua forma mais desenvolvida, na sociedade burguesa. De acordo com Engels (2012, p. 216-217),

[...] na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem. Foi o que vimos em Atenas e em Roma, onde a classificação da população era estabelecida pelo montante dos gens. O mesmo acontece no Estado feudal da Idade Média, onde o poder político era distribuído conforme a importância da propriedade territorial. E é o que podemos ver no censo eleitoral dos modernos Estados representativos. Entretanto, esse reconhecimento político das diferenças de fortuna não tem nada de essencial; pelo contrário, revela até um grau inferior de desenvolvimento do Estado. A república democrática – a mais elevada das formas de Estado, e que, em nossas atuais condições sociais, vai aparecendo como uma necessidade cada vez mais ineludível, e é a única forma de Estado sob a qual pode ser travada a última e definitiva batalha entre o proletariado e a burguesia – não mais reconhece oficialmente as diferenças de fortuna. Nela, a riqueza exerce seu poder de modo indireto, embora mais seguro.

O que assegura esse poder indireto, entre outros mecanismos seria, em primeiro lugar, “[...] a forma de corrupção direta dos funcionários do Estado, [e depois a] aliança entre o governo e a Bolsa [...]” (ENGELS, 2012, p. 217). É na república democrática burguesa que a onipotência da riqueza está mais assegurada, pois o capital lhe concedeu um poder tão sólido, que nenhuma alteração dos seus representantes, instituições ou partidos conseguirá suprimir. Na esteira de Engels, Lênin (1986, p. 18) aponta que os democratas pequeno-burgueses participam e sujeitam os trabalhadores a participarem “[...] da falsa concepção de que o sufrágio universal, ‘no Estado atual’, é capaz de manifestar verdadeiramente e impor a vontade da maioria dos trabalhadores.”, restabelecendo, em alguma medida, sua capacidade de controle sob os desmandos do capital, por meio do Estado, particularmente pela ilusão da garantia de acesso ao consumo. Para Engels (2012, p. 217), no entanto, nessa democracia o sufrágio universal é um instrumento de dominação da burguesia sobre o proletariado que, ainda imaturo para articular a sua própria emancipação, “[...] politicamente, forma a cauda da classe capitalista, sua ala da extrema esquerda [...]”.

O terceiro aspecto, e talvez o mais importante, traz a questão da separação entre “produção e circulação”. Nessa relação antagônica, o Estado moderno enfrenta contradições contingentes dentro dos próprios limites nacionais. A contradição mais evidente é o próprio fato de que o Estado, tanto na sua existência enquanto estrutura corretiva global, como enquanto comando político do sistema do capital, se materializa como Estados nacionais, o que torna irrealizável a sua atuação unificada e totalizadora no âmbito global.

A forma encontrada para solucionar essa contradição foi a criação de um sistema que tivesse um “duplo padrão”. Esse sistema implica que, nos países de maior desenvolvimento econômico, a condição de vida dos trabalhadores teria uma qualidade mais elevada, aliada à democracia liberal. Por outro lado, nos países periféricos, vigoraria a “maximização da exploração” por parte de governos arbitrários e/ou até mesmo ditatoriais, com exercício direto ou por procuração. Mészáros (2006, p. 111) assegura que, apesar dos limites históricos para a sua duração,

[...] a “globalização” (tendência que emana da natureza do capital desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação. No plano da política totalizadora, corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados nacionais mais, ou menos, poderosos que gozem – ou padeçam – da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor (mas de vez em quando, é inevitável, violentamente contestada) na ordem de poder do capital global. Também é importante enfatizar que a operação relativamente simples desse “duplo

padrão” não se destina a permanecer como um aspecto permanente do ordenamento global do capital [...].

O Estado tem dois compromissos importantes com o capital, no quesito da circulação:

1) no Plano Nacional:

[...] como agente totalizador da criação da circulação global a partir das unidades socioeconômicas internamente fragmentadas do capital, deve comportar-se em suas ações internacionais de maneira bastante diferente da que utiliza no plano da política interna [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 112).

2) Plano Internacional:

[...] o Estado nacional do sistema do capital não tem nenhum interesse em restringir o impulso monopolista ilimitado de suas unidades econômicas dominantes. Muito pelo contrário. No domínio da competição internacional, quanto mais forte e menos sujeita a restrições for a empresa econômica que recebe o apoio político (e, se preciso, também militar), maior a probabilidade de vencer seus adversários reais ou potenciais. É por isso que o relacionamento entre o Estado e as empresas economicamente relevantes neste campo é basicamente caracterizado pelo fato de o Estado assumir descaradamente o papel de facilitador da expansão mais monopolista possível do capital no exterior [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 113).

Pretender uma deliberação global efetiva e justificável dos antagonismos internos do sistema do capital seria, no mínimo, acreditar em algo grotescamente falso, vez que a lei do desenvolvimento desigual das sociedades de classe são inelimináveis. Acreditar na ilusão descabida de uma “Nova Ordem Mundial” é negar a autodestrutividade do antagonismo “[...] estruturado até o seu núcleo central [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 111). O sistema global do capital jamais

[...] deixará de ser instável e essencialmente explosivo se, como sistema abrangente de controle sociometabólico, for constituído de microcosmos dilacerados pelo antagonismo interno devido a conflitos de interesse irreconciliáveis, determinados pela separação radical entre produção e controle, que é alienado dos produtores. A contradição absolutamente insolúvel entre produção e controle tende a se afirmar em todas as esferas e em todos os níveis do intercâmbio reprodutivo social, e inclui, naturalmente, sua metamorfose na contradição entre produção e consumo bem como entre produção e circulação.

Procuramos demonstrar, neste capítulo, a necessidade e a importância do Estado para o seguro desenvolvimento do sistema do capital. Logo, toda nossa exposição não se encaminha para dizer que esse sistema seja imutável. Ao contrário, as contradições e os antagonismos imanentes ao capital, que fazem parte de sua estrutura e que, portanto, não

podem ser eliminados por si mesmos, encaminham e determinam as possibilidades de transformação revolucionária da sociedade do capital.

Nesse sentido, em *Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução* (1844), Marx (2010b) chama a atenção para o fato de que só se compreende o processo permanente de desenvolvimento do homem pela consideração do seu processo histórico. Segundo ele, a única classe que levará à emancipação humana é aquela que

[...] possui caráter universal em virtude de seus sofrimentos universais e que não se arrogue um *direito particular* já que é vítima não de uma injustiça particular mas da injustiça por excelência [...] que ao se emancipar emancipe a todos, [...] por meio da *recuperação completa do ser humano*. (p. 54, grifo nosso).

Essa classe é o proletariado, cuja tarefa é subverter a ordem social dominante, sem com isso assumir o *status* de classe dominante, que se mantém pelo trabalho de outros (MÉSZÁROS, 2006).

A superação de uma sociedade só acontece quando já se esgotaram todas as possibilidades de relações do seu modo de organização social. O que Marx (2010b) defende, de forma categórica, é que, para chegarmos a uma sociedade de realização plena dos homens, isto é, no comunismo, será necessária a destruição, a eliminação daquilo que mantém os homens acorrentados nessa relação de dominação, ou seja, a relação de proprietários e não proprietários. Sendo assim, como o Estado depende ontologicamente da propriedade privada, também ele não terá mais razão de existir.

Ao contrário, intentamos destacar a relevância do Estado em todas as suas formas sociais, e em particular o Estado moderno, o que nos permitirá, no capítulo seguinte, apontar a sua articulação com a educação e o capital, como complexos que têm origem no trabalho, na sociedade do capital.

3 ESTADO, EDUCAÇÃO FORMAL E AS DEMANDAS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Para estabelecer a relação capital, educação formal e Estado, a partir dos seus fundamentos ontológicos, nos capítulos anteriores fomos às origens desses três complexos para encontrar os seus pontos de convergência e, ao mesmo tempo, de divergência e identificar o significado de suas funções para o processo de produção da vida humana nas sociedades de classe, mais especificamente no modo de produção do sistema do capital em crise estrutural. Como “mediação para a reprodução do capital”, a educação formal e o Estado refletem a crise, que tem na economia o seu núcleo de irradiação, dissipando-se para todos os outros complexos sociais.

Como comentamos no capítulo anterior, a crise estrutural do capital trouxe grandes e nefastas consequências à totalidade dos complexos sociais fundados no trabalho, direta ou indiretamente, em razão de sua “constituição estruturalmente antagônica” (PANIAGO, M. C., 2012b). Essa crise, que pode parecer esporádica (o que é um equívoco), não terá resultados positivos em relação aos impeditivos do expansionismo e da ampliação do capital, devido aos seus antagonismos imanentes, que tendem a permanecer ininterruptamente e à sua incapacidade de resolver os problemas mais fundamentais da sociedade, até que a humanidade se autodestrua ou supere o sistema do capital⁵⁰. E como não poderia deixar de ser, isso incide também na educação e no Estado, como dois dos complexos que se relacionam intimamente, mas que não atuam na mesma instância.

Entendemos, portanto, que, sendo o capital uma relação de exploração do homem pelo homem (o que leva à sua própria destruição), nossa única chance, como seres sociais, é a perspectiva de construção de uma sociedade emancipada, em que não mais nos submetamos aos desígnios do perverso controle sociometabólico do capital. Tendo como princípio a emancipação humana, buscamos demonstrar neste capítulo, a partir da relação entre educação

⁵⁰ A importância da crise, além da sua insuperabilidade dentro dos parâmetros do sistema do capital, está, na realidade, na “[...] dissipação destrutiva de recursos naturais e riqueza social [como] condição objetiva da reprodução ampliada do capital [...]”, colocando em risco a existência da humanidade. Essa destrutividade, de fato, é resultado da degradação da ordem primária (o trabalho) do capital “[...] e as mediações alienadas de segunda ordem [os meios alienados de produção e suas ‘personificações’; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global] [que] usurpam seu lugar, trazendo consequências potencialmente mais perigosas para a sobrevivência da humanidade [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 71 e 942).

formal, com foco no manual didático⁵¹, com o capital e o Estado, o papel desses três complexos sociais em uma sociedade de classes.

3.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E ESTADO

Quando se busca refletir sobre a crise estrutural do capital e tudo que ela envolve, devemos excluir qualquer interpretação mecânica que explique, de forma direta/automática, as respostas aos problemas por ela criados. Ao contrário, é indo às suas raízes que podemos vislumbrar o movimento real do modo de produção capitalista. Nesse caminho, é que poderemos não só desvelar como contribuir para a construção de novas possibilidades de superação da escravidão do trabalho.

Como já vimos, o capital é uma relação social, isto é, dos homens entre si em um determinado modo de produção e reprodução da vida material. Conhecê-lo em sua forma mais profunda, permite compreender ontologicamente as relações entre educação e Estado.

Começamos por uma frase de John Maynard Keynes (1883-1946), em *Am I a Liberal?* (1925), que demonstra, com clareza, a sua identidade ideológica: “[...] quanto a luta de classes como tal [...] a *guerra de classes* vai me encontrar do lado da burguesia educada [...]” (MÉSZÁROS, 2004, p. 11, grifo do autor). Essa ideia da classe dominante procura ocultar palavras (entre outras coisas), como exploração, imperialismo, capitalismo, proletariado, burguesia, crise, categorias cujos significados⁵² têm um peso decisivo no debate e na consequente compreensão da sociedade real. Esse comportamento deve-se ao fato de que, para os dominantes, é uma das formas mais eficientes de controle pelo capital sobre os trabalhadores.

A crise estrutural do capital, que se arrasta desde os anos 1960 até os nossos dias, com consequências cada vez mais agravantes, atinge todos os aspectos da vida social. Poderíamos dizer que esse é um beco sem saída, apesar de todas as medidas de ajuste político, econômico e social utilizadas pelos gestores do capital mundializado, que são uma sucessão do mesmo: a

⁵¹ A designação para os livros utilizados em sala de aula como “[...] ‘livro didático’ é a denominação mais usual para esse instrumento de trabalho do professor. [Como já comentado], Porém, optamos pela categoria ‘manual didático’ por melhor exprimir uma versão resumida e simplificada dos conteúdos desse recurso material que, na concepção comeniana, tinha a função de facilitar o ensino, de modo que qualquer pessoa pudesse utilizá-lo para ‘ensinar tudo a todos’.” (PANIAGO, M. L., 2013, p. 12, grifo do autor).

⁵² Muito embora tais significados sejam captados das formas mais “[...] distintas, variando sob o ponto de vista de classe, da posição em que cada país ocupa na divisão social do trabalho, das experiências geracionais etc.” (PANIAGO, M. C., 2014, p. 42).

exploração sempre ampliada da força de trabalho “gratuita”, ou seja, a mais-valia como valor não custa equivalente algum ao capitalista.

Para que a exploração se realize com eficiência, é necessário que os trabalhadores acreditem que a forma capital de sociedade é a única possível, mesmo com todas as contradições que lhe são iminentes. Para Mészáros (2004, p. 58):

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadora do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia se opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometerimentos mais ou menos implícitos.

Os que aceitam, sem questionar, a ideologia⁵³ dominante como a única possibilidade de relação entre os homens, certamente recusam como ilegítimas as investidas de reconhecer os “[...] pressupostos ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 58). O autor fundamenta-se, no conteúdo do texto abaixo, em Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (1845-1846), que haviam constatado:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal a das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 47, grifo nosso).

Em um debate acerca das relações estabelecidas entre as sociedades capitalistas mais desenvolvidas e os países de economia dependente, os autoconcedentes ideólogos do senso comum, desqualificam o emprego das categorias primordiais do pensamento crítico e fazem dessas categorias um artifício para não as assumir como verdadeiras na análise da vida real. Isso leva esse pensamento a mover-se em círculos e concluir, com base nas categorias apropriadas do discurso dominante, qualquer coisa que convenha à ordem estabelecida e à

⁵³ É importante lembrar, como vimos no Capítulo 2, que a ideia como pôr teleológico “[...] não se trata de dois momentos autônomos, um ideal e um material, que estariam vinculados de alguma maneira que, apesar dessa vinculação, cada um poderia preservar sua própria essência, mas a possibilidade do ser de cada ato que só pode se isolar no pensamento está ligada por necessidade ontológica ao ser do outro.” Isso significa dizer que a ideologia só se torna autêntica na “[...] efetuação de sua realização material; sem este, aquele permanece um estado puramente psicológico, uma representação, um desejo [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 356).

ideologia nela oculta. Com isso fazem com que se ignorem os argumentos críticos, mesmo que as evidências teóricas e empíricas comprovem o que está em questão. Não é difícil identificar que

[...] a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existente quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2004, p. 59).

A ordem do capital tem necessidade de se autoaplicar critérios radicais que diferem totalmente daqueles impostos aos que precisam permanecer em sua posição subordinada. Isso permite que os intelectuais, “guardiães ‘neutros’ da ortodoxia ideológica”, tornem seus discursos ideológicos recheados com suas próprias ideias, deflagrando aviltantes disparates aos seus opositores, considerando o seu “conhecimento” o mais científico e indiscutível já veiculado (MÉSZÁROS, 2004).

Mesmo assim, como nada é absoluto, a materialidade da vida obriga o reconhecimento das condições materiais existentes, como no caso da crise estrutural do capital, tantas vezes negada ou desconsiderada, que agora é linguagem obrigatória em todas as análises ou justificativas do sistema do capital. A persistência da crise apontada pelo cada vez mais frequente enfrentamento de classes pode ser notada, a título de exemplo, na análise de Kotkin (2011) sobre distúrbios que atingiram Londres e outras cidades inglesas na primeira semana de agosto de 2011.

Para o analista, a fúria de classes não é exclusividade da Inglaterra; na verdade, ela representa parte de um crescente abismo mundial entre “classes que ameaça enfraquecer o próprio capitalismo”⁵⁴. A ideologia e a materialidade do “trabalho duro e bem-sucedido”, sustentadas pela pura determinação, têm sido em larga medida desacreditadas, uma vez que o velho paradigma liberal “trabalho e recompensa” em tempo algum foi cumprido.

Em 40 anos de neoliberalismo, o princípio da austeridade de gastos sociais e o atendimento às necessidades do capital por meio de recursos públicos desnudam a incompetência desse sistema em relação ao seu caráter legítimo para a manutenção da reprodução humano-social. Nessa condição, como declara Kotkin (2011), para serem

⁵⁴ Vale lembrar, também, as manifestações de rua de 2013 no Brasil.

admissíveis e socialmente sustentáveis, sistemas econômicos precisam dar resultados para a extensa maioria dos cidadãos. Ressalte-se ainda que é de se esperar mais episódios de violência e maior alienação política, uma vez que o capitalismo não pode fazer isso.

No contexto da ideologia dominante, a manipulação da opinião pública, por meio de instrumentos e instituições “cultural-ideológicas”, não apenas distorce essa ideologia de acordo com os interesses materiais dominantes desta sociedade, como pode, também, prolongar artificialmente a sua existência. Isso em razão de que o jogo que está em questão é a determinação daqueles interesses materiais dominantes, pois as necessidades alteráveis do

[...] complexo social total e de sua classe hegemônica acabam predominando até sobre os grupos ideológicos a que essa classe é ligada institucionalmente caso eles sejam incapazes de alterar, para seu próprio uso, o ‘vento da mudança’ das pressões sociais variáveis. (MÉSZÁROS, 2004, p. 104).

Essa é a estratégia de mudança de rumo adotada pelos representantes das linhas da intelectualidade dominante, posto que ocupam *status* privilegiado na “reprodução cultural-ideológica”, com obtenção de resultados positivos.

A forma ideológica de controle do capital não pode ser considerada apartada da forma material desse controle. Entendemos que, por sua própria natureza, o sistema do capital, sustentado pelas contradições inerentes, utiliza-se da justificativa ideológica para reforçar “[...] a divisão social hierárquica do trabalho, como relacionamento determinado de poder [...]” da ordem vigente (MÉSZÁROS, 2006, p. 99). Essa ideologia, determinada pelas condições objetivas do sistema de autoexpansão e acumulação do capital, modifica-se de acordo com os ajustes, para enfrentar os obstáculos e resistências encontrados. Para que as condições materiais e ideológicas se complementem e interajam, é preciso que haja uma estrutura de organização e de controle, mesmo que limitado, como comando político abrangente do sistema do capital. Esse é o papel do Estado.

Apesar de não terem autonomia absoluta em relação ao sistema, capital e Estado são um “só e inseparáveis” e possuem autonomia relativa em relação às personificações particulares do capital.

Nessa direção, Mézáros (2006, p. 119, grifos do autor) alerta:

Ao mesmo tempo, o Estado está muito longe de ser redutível às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital. Um Estado historicamente dado contribui de maneira decisiva para a determinação [...] das funções econômicas diretas, limitando ou ampliando a viabilidade de algumas contra outras. Além do mais, a “superestrutura ideológica” – que não deve ser confundida ou simplesmente identificada com a “superestrutura legal e política”, e muito menos com o próprio Estado

– também não pode se tornar inteligível a menos que seja entendida como irreduzível às determinações materiais/econômicas diretas, ainda que a esse respeito se deva resistir com firmeza à atribuição frequentemente tentada de uma autonomia fictícia (no sentido idealisticamente ampliado de independência). E mais, a questão da “autonomia”, num sentido bem definido, não é pertinente apenas para a avaliação do relacionamento entre ideologia e economia, ideologia e Estado, “base e superestrutura” etc. Ela é também essencial para compreender o complexo relacionamento entre as diversas seções do capital diretamente envolvidas no processo de reprodução econômica, quando estas ganham proeminência – em momentos diferentes e com peso relativo variável – no curso do desenvolvimento histórico.

O êxito expansionista do capital está na permanente extração da mais-valia (trabalho excedente), em concordância com as transformações circunstanciais da história dos homens. Porém, em razão da determinação “centrífuga” dos elementos reprodutivos econômicos do capital, independentemente do seu tamanho, não conseguem realizar sozinhos a ordem do sistema do capital, na ausência de uma dimensão coesiva essencial que sustente o sistema sociometabólico do capitalismo. Essa função política coesiva pertence ao Estado, ao intervir e ajudar diretamente o sistema do capital para a correção dos efeitos das suas contradições. Além disso, para Mészáros (2006, p. 124):

O Estado capitalista é absolutamente incapaz de assumir as funções reprodutivas substantivas das estruturas materiais reguladoras, a não ser em extensão mínima e em situação extrema de emergência. E nem se espera que o faça em circunstâncias normais. Diante de sua constituição intrínseca, o Estado não poderia controlar o processo de trabalho ainda que seus recursos fossem centuplicados, dada a ubiquidade das estruturas produtivas particulares que teriam de estar sujeitas a seu poder de controle necessariamente limitado. Tragicamente em relação a isso, o fracasso das sociedades pós-capitalistas deve ser atribuído em boa parte à tentativa de atribuir essas funções de controle metabólico a um Estado político central, embora, na realidade, o Estado em si não seja adequado à realização da tarefa que envolve, de um ou outro modo, as atividades da vida cotidiana de cada indivíduo.

Todavia, o Estado é o acessório exato das necessidades internas da estrutura antagônica do sistema de controle sociometabólico. Como avalista geral do modo de reprodução imperioso do capital, o Estado fortalece a contradição entre produção e controle, assim como a “divisão hierárquico/estrutural do trabalho”, da qual ele é a evidente expressão (MÉSZÁROS, 2006).

A educação formal, como um dos complexos sociais parciais fundados no trabalho, também recebe a intervenção da função coesiva do Estado, quando ele dita quais conhecimentos (e sob que ideologia) serão transmitidos pela escola. Essa é a parte que cabe à educação formal, para que se realize a coesão como função política e ideológica do Estado.

A organização escolar segue o mesmo padrão da organização verificável no processo industrial. Segundo Marx (1985a), tão logo o capitalista se liberta do trabalho manual pela grandeza do seu capital, transfere a função de controle da produção a um supervisor que, de forma direta e contínua, controla os trabalhadores como representação e personificação do poder do capital. É o Estado, através do seu sistema de ensino, que cumpre esse papel, segundo os desígnios do capital, uma vez que a sua função na sociedade de classes é de ordenador e protetor das relações pautadas no capital. É do Estado que emanam as determinações para a educação formal. É ele que organiza o currículo nacional. É através dele que o conhecimento transmitido na escola se evidencia ideologicamente simplificado, vulgarizado e sonogado.

O que importa ao capital é a formação do trabalhador, para a sua reprodução e ampliação. Para isso, utiliza-se de todos os meios e tem, na educação escolar, um grupo de indivíduos com a incumbência de garantir a sua reprodução (legisladores, professores, supervisores, gerenciadores, funcionários etc.), fazendo “[...] com que do interior deste complexo, da sua prática cotidiana, se desenvolva uma concepção de mundo que não apenas justifica a sua existência, como ainda o torna fundamental para a ‘civilização’.” (LESSA, 2012, p. 37-38).

Como sabemos, a escola passou a existir pela imposição de reprodução da sociedade de classes. Sua função social conservadora e coerciva é reiterada todos os dias. Vejamos: o Estado, além de intervir nos conhecimentos por ela transmitidos, ainda define os padrões de avaliação e quais são as necessidades da escola a serem acatadas ou não. O controle dos alunos é feito pela chamada e pela avaliação, mensurada de acordo com critérios impostos pelo Estado que, com certa frequência, são obedecidos para “simplificar” a atividade do professor. Dessa forma, o Estado encarrega o professor de estabelecer notas para os alunos, mantendo-se o destino do docente nas mãos do Estado. Portanto, esse poder do professor é sempre afirmado pela hierarquia de estrutura de classe, ocultando o “fetichismo da educação”⁵⁵ (o poder de transformação da educação formal nesta sociedade). A educação

⁵⁵ Como vimos, a escola, no complexo da educação, assim como os complexos do Direito, do exército e da burocracia, tem a função social de reproduzir os graus de subordinação da estrutura da sociedade de classes, reiterando, nos dias atuais, a regência do capital sobre as nossas vidas, pois apenas na “aparência” a educação formal poderia enfrentar as determinações do capital. Por ser incapaz de romper com suas determinações ontológicas, fica no campo do “fetichismo da educação” o entendimento, muito comum na área, de que a educação formal, em si e por si só, seria revolucionária. Isso é facilmente observável nas mídias, quando se discutem a violência, a fome, o desemprego, (como se esses dois últimos aspectos do conjunto social não fossem, também, violências), entre outras, atribuindo à educação um papel decisivo na solução destas mazelas sociais. Como se tudo isso fosse apenas uma questão de “ignorância”.

formal sob a regência do capital é apenas “aparência”. Pedagogicamente é incapaz “[...] de superar o conteúdo alienado inerente, por determinação ontológica [...]”, da ordem burguesa, a qual tende a se autorreproduzir (LESSA, 2012, p. 39-45).

A crise atual da educação não é um “privilégio” da educação. Se entendemos que ela é um dos complexos da totalidade social, compreendemos, também, que absorve as contradições imanentes ao processo de produção e reprodução extensiva do capital, cujo guardião é o Estado. Assim, voltamos a reconhecer a articulação recíproca e a autonomia relativa desses três complexos, ontologicamente fundados no trabalho (mas que não se resumem a ele e se distinguem dele), que se inserem em uma cadeia de mediações próprias das relações entre os homens.

No momento histórico em que vivemos, assistimos, de forma uníssona, a “[...] uma crise geral sem precedentes na história.”⁵⁶, que afeta todos os complexos sociais, em todas as suas dimensões e inter-relações (PANIAGO, M. C., 2014, p. 1). Constatada essa condição, a pergunta que fica é: como, então, essa crise atinge a educação? Para responder a essa questão, é indispensável considerar: 1) a negação de formas anteriores da educação diante da determinação dos sempre novos modelos de produção fruto, também, de sempre novas relações sociais, comprovando, por meio das “[...] teorias, [d]os métodos, [d]as formas, [d]os conteúdos, [d]as técnicas, [d]as políticas educacionais anteriores [...]”, que agora não é mais possível “treinar” os indivíduos para o atendimento das necessidades de uma nova realidade; 2) a imposição de uma investigação de todos esses âmbitos, em relação às viabilidades de solução desse contexto; 3) a afirmação da atividade educativa, de forma imperiosa, como mercadoria (TONET, 2016, p. 37). Com relação a esse último aspecto, o capital se apodera, cada vez mais, de novas áreas para investimento. Disso decorre a expansão das empresas educacionais e seu processo de oligopolização, como no caso da educação superior; ou a intensificação da privatização, como é o caso dos programas desenvolvidos por organizações relacionadas ao empresariado, no âmbito da educação básica⁵⁷.

A educação, assim, como um dos complexos sociais, cumpre o papel de mediação para a reprodução social. Na sociedade do sistema do capital, sua atribuição prevalecente será

⁵⁶ Portanto, afirma Mézáros (2006, p. 697): “Em última análise, a integração estrutural, institucionalmente protegida, e a difusão dos componentes objetivos da crise capitalista – que temos testemunhado já por algum tempo – não diminuem seu peso e sua severidade, não importa quão eficientes possam ser em sua função de deslocamento e “equalização”.

⁵⁷ Sobre o processo de expansão das empresas educacionais na educação superior no Brasil, Pereira (2017), Chaves e Amaral (2016) e Santos, Chaves e Guimarães-Iosif (2013). A respeito da participação de organizações não-governamentais na educação básica, conforme Adrião et al. (2016) e Adrião e Garcia (2015).

contribuir para a reprodução do processo de ampliação e expansão do capital, considerando suas articulações recíprocas e a autonomia relativa em relação ao Estado.

3.2 A QUESTÃO DO CONHECIMENTO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FORMAL

Para que haja conhecimento, é necessário que o pôr teleológico esteja presente. Cada avanço, cada passo dado pela humanidade, sempre implicou/implica novos conhecimentos. A linguagem, a título de exemplo, foi uma forma decisiva para a ampliação e o aprofundamento do conhecimento humano no processo de desenvolvimento dos homens. Lukács (2013, p. 140 e 148), ao tratar do “[...] conhecimento da natureza alcançado através do trabalho [...]”, ressalta a sua relevância exitosa e a necessidade objetiva da adequação da matéria e dos procedimentos, caracterizando-os desta maneira: “[...] quanto mais apropriado é o conhecimento que o sujeito adquiriu dos nexos naturais em cada momento, tanto maior será o seu livre movimento na matéria.” O autor postula, ainda, que

[...] o homem só pode pôr [...] fins cujos meios adequados à sua efetivação domina de fato –, mas, em última análise, trata-se realmente de um desenvolvimento social, isto é, daquele complexo que Marx chama de metabolismo do homem, da sociedade, com a natureza, no qual não há dúvida que o momento social não pode deixar de ser o momento predominante [...] (p. 58).

Nesse sentido, que o primeiro movimento do homem, seu primeiro ímpeto que leva ao pôr teleológico, origina-se do desejo de atender a uma necessidade determinada. Porém, tal ímpeto é um atributo frequente tanto dos humanos quanto dos animais. A divergência entre esses dois seres surge no momento em que “[...] entre necessidade e satisfação se insere o trabalho, o pôr teleológico [...]”, quando se configura a “[...] sua constituição marcadamente cognitiva [...]”, pois aí se verifica a sua ação consciente no lugar do “instinto biológico”, interpondo o trabalho como mediação entre necessidade e satisfação imediata, mediante uma “cadeia de alternativas” (LUKÁCS, 2013, p. 78).

Isso somente pode suceder no pôr do fim, quando está relacionado à escolha dos meios, apreendendo o objetivo do ser-em-si de tudo que for pertinente ao trabalho. “[...] Essa é a forma pela qual a consciência torna-se dominante sobre o instinto, o conhecimento sobre o meramente emocional [...]” (p. 79). Lukács (2013, p. 57) deixa claro:

[...] Uma vez que a investigação da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de tudo, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal veículo de garantia social da fixação dos resultados dos processos de trabalho, da continuidade na experiência de trabalho e especialmente de seu desenvolvimento ulterior. E por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (ferramentas etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (pôr do fim) [...].

O conhecimento adquirido através da consciência e desta pelo trabalho, como complexo genético do ser social, é indispensável como fundamento de uma perspectiva ontológica para a emancipação humana. Frisamos, aqui, a consciência como “estatuto ontológico” no processo histórico do ser social, pois ela “[...] não é apenas uma emanção secundária da realidade objetiva, mas um momento de igual estatuto ontológico que esta [...]” (TONET, 2005, p. 153).

Sob a ótica ontológica, a consciência desempenha função primordial na transformação da natureza como ação do ser social. O papel que ela ocupa não é unicamente no tocante à natureza. Ela se dirige, ao mesmo tempo, à realidade objetiva, posto que esta, da mesma forma, se altera com a intervenção da consciência, uma vez que esta última determina os fins e os meios, direcionando de maneira continuada o processo de objetivação.

A consciência participa da configuração do mundo real, mas não com a mesma força no decorrer do processo histórico, menos ainda como função revolucionária, operando de forma radical na realidade. No entanto, ela cumpre um papel fundamental na “revolução do trabalho”, por ser “[...] sempre o resultado de atos humanos singulares e de algum modo livres [...]”, além do que “[...] a direção consciente de sua instituição tem que ser muito mais intensa do que na revolução do capital.” (TONET, 2005, p. 154).

Ao transformar o rumo da realidade, que não está subordinada por sua consciência, o homem, num pôr teleológico, após ter apreendido a essência da coisa, carece gravar a marca de sua vontade. Embora não seja a consciência a produzir o real, o conhecimento do real é o que torna possível o seu domínio prático, por meio da ação intencional do homem. Se é fato que o acontecimento social “[...] move-se independentemente das nossas alternativas, como a própria natureza, quando, no entanto, o homem intervém ativamente nesse decurso do processo, é inevitável que ele tome posição, que o aprove ou rejeite [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 151). O conhecimento correto, no sentido ontológico marxiano, não está diretamente ligado à técnica como “um poder ‘fatal’”, excluindo-se totalmente o desejo do homem.

A determinação do indivíduo no destino da humanidade, ao contrário, deve percorrer as raízes do objeto – material ou espiritual – em cada ação humana⁵⁸. Entretanto o conhecimento, sob o ponto de vista da teoria marxiana, é sempre aproximativo, mas em hipótese alguma absoluto.

Quando falamos de conhecimento, excluimos qualquer incerteza sobre a sua importância absoluta e indispensável para a construção da “liberdade plena”, o que implica a relação de que quanto mais conhecimento, em tese, mais elevado seria o nível de liberdade. Esse mais alto nível de conhecimento objetiva a sua importância na tomada de posição do indivíduo para definir seu próprio destino. Isso porque “[...] um dos elementos, que durante toda a trajetória da humanidade, barrou a possibilidade de um agir plenamente livre foi a impossibilidade [...] de capturar o conjunto de determinações essenciais da realidade objetiva [...]” (TONET, 2005, 174).

Ora, para alcançar a liberdade plena, os homens precisam se apoderar daquele nível de conhecimento (no seu conjunto) que os permita controlar consciente e coletivamente o processo que os levará à plena realização da liberdade, em uma sociedade verdadeiramente emancipada, superando o domínio do capital.

Fazendo a crítica a Engels sobre o seu entendimento a respeito do conhecimento de causa, Lukács (2013, p. 150), chama a atenção para o fato de que:

[...] O problema concreto consiste muito mais em saber para onde está orientado tal conhecimento de causa; é esse fim da intenção e não unicamente o conhecimento de causa que fornece o critério real, o que significa que também nesse caso o critério deve ser buscado na relação com a própria realidade [...].

Isso significa dizer que não basta deter um conhecimento das coisas em si, mas determinado patamar de conhecimento, que enseje ao indivíduo o processo de tomada de decisão sobre a realidade objetiva, que expresse as condições de contraditoriedade da sociedade do capital, impedindo aos homens o domínio consciente do conjunto do processo social. Esse domínio consciente será possível tão somente com a destruição da série de nexos que obstruem a ação plenamente livre dos homens.

⁵⁸ Diz Lukács (2013, p. 171) que, para apreendermos “[...] a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução ‘prontas’ na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana [...]”.

Para Marx (2003), o conhecimento que potencializa a liberdade plena é aquele que, por meio da abstração, parte do concreto real, deste se encaminha para o concreto projetado pelo pensamento e, posteriormente, se realiza na reconstrução do todo concreto, constituindo-se num único processo, cujos momentos se implicam mutuamente. Entretanto, não basta ir do concreto ao abstrato sem construir uma hipótese da concepção do todo. Isso apenas levaria a um aglomerado de abstrações caóticas. O ponto de partida para a apreensão correta é a realidade concreta, sensível, histórica,

[...] a partir da qual, fazemos experiências, coletamos as informações básicas, fazemos as primeiras induções, analisamos criticamente os dados, selecionamos e abstraímos o que julgamos mais importante, fazemos as perguntas e formulamos as primeiras hipóteses e conjeturas de explicação teórica. (CORAZZA, 2009, p. 131).

Todavia, esse não é o caminho que percorre a educação formal do sistema do capital. Lukács (2013, p. 176), ao analisar brevemente o complexo de atividades que costumamos chamar de educação argumenta que “[...] o essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer [...] em sua vida [...]”. O capital não pode permitir o questionamento e a compreensão sobre os princípios que o movem, sob pena de criar a possibilidade de despertar o desejo e a motivação para a luta de sua superação⁵⁹.

Isso não significa dizer que a pura apreensão do conhecimento por meio da educação formal seja o momento predominante para essa superação. Antes, é necessário que as condições de desenvolvimento das forças produtivas avancem ao ponto de que as necessidades de todos os homens sejam atendidas⁶⁰. Sem a análise profunda propiciada pela consciência por meio do conhecimento acumulado historicamente, não será possível o movimento a caminho de uma outra sociedade, a sociedade do “reino da necessidade” e do “reino da liberdade”.

A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural - acumulado, em cada momento, pela humanidade contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção deste mesmo patrimônio. A forma e a medida em que este processo de apropriação/efetivação se derem nos permitirá aferir o estágio concreto em que se encontra o ser social. (TONET, 2016, p. 173).

⁵⁹ A sociedade do capital “[...] é vista como sendo, e realmente é composta por indivíduos competitivos, opostos entre si, cada um procurando satisfazer os seus interesses e tendo os outros como inimigos e não como companheiros.” (TONET, 2005, p. 110).

⁶⁰ Pontua Lukács (2013, p. 160): “[...] a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa [...]”.

O complexo da educação, como parte da totalidade social, quando do surgimento da propriedade privada, foi organizado, nos aspectos do acesso, dos conteúdos e suas formas, de maneira a atender aos interesses das classes dominantes. Essa relação é o que intencionamos demonstrar no subitem a seguir, a partir do instrumento de ensino dominante em sala de aula – o manual didático.

3.2.1 O papel do manual didático na educação formal e o conhecimento ideologizado

Considerando a importância da educação, por um lado e, contraditoriamente, como se estrutura na sociedade do capital, o objeto pelo qual optamos para demonstrar a articulação entre educação, capital e Estado foi o manual didático⁶¹. O aprofundamento da discussão sobre o processo de conhecimento fez-se necessário para avançar na compreensão da problemática desse instrumento de trabalho do professor, anteriormente já expresso em nosso livro intitulado “*Livro Didático: a Simplificação e a Vulgarização do Conhecimento* (2013). É um tanto elementar dizer que existe uma ligação direta entre esses dois temas, pois o primeiro seria o veículo que conduziria ao segundo, muito embora já tenhamos constatado, no livro citado, que sua função precípua, em uma sociedade regida pelo capital é de, ideologicamente, simplificar e vulgarizar o conhecimento, como patrimônio histórico produzido pela humanidade. Não obstante, a função do manual didático, na educação formal, é ser um instrumento para a apreensão do conhecimento. Mas qual conhecimento e qual tratamento é dado a ele? A resposta a essa questão requer um retorno às origens desse instrumento de trabalho rigorosamente utilizado pelo professor.

Quando da passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista⁶², o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas⁶³ proporcionou o surgimento de novas necessidades que conduziram os homens a uma nova etapa de seu processo histórico, com o surgimento da burguesia. A superação do feudalismo produziu mudanças nas relações de produção e, por conseguinte, no conjunto das relações sociais⁶⁴. Nas palavras de Marx (1985b, p. 88), “[...] o que é válido para a divisão manufatureira do

⁶¹ A centralidade e a exclusividade que tal instrumento ocupa na relação educativa conferem-lhe o caráter de manual e o diferem do livro didático.

⁶² Ruptura determinada pelas relações de produção que se modificavam pela divisão social do trabalho.

⁶³ Idade Moderna fase manufatureira da sociedade do capital.

⁶⁴ Os dominantes, detentores dos meios de produção, lutam para acumular riquezas por meio da exploração da força de trabalho dos dominados. A moderna sociedade burguesa, que surgiu das transformações do modo de produção feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes. Apenas instituiu uma nova configuração de classes, uma nova condição de opressão.

trabalho no interior da oficina vale para a divisão do trabalho no interior da sociedade [...]”. Também a educação, como um dos complexos da totalidade social, alterou a sua estrutura de ensino até então vigente para atender às novas necessidades do capital. De acordo com Mészáros (2005, p. 42): “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital [...]”.

Nesse período histórico, Comenius, educador morávio⁶⁵ do século XV/XVI, tendo recebido grande influência de educadores alemães como Wolfgang Ratke (1571-1635), Johann Valentin Andreae (1586-1654) e Johann Heinrich Alsted (1588-1638), seus contemporâneos, assim como de Martinho Lutero (1483-1546), monge alemão, século XIII/XIV, ao escrever a *Didática Magna* (1649), faz a síntese de uma época de significativas produções sobre o método na educação (ALVES, 2001, 2005; HOFF, 2008⁶⁶). Para Comenius (2006, p. 127, grifo nosso), a obra, organizada com o propósito de “ensinar tudo a todos” de modo certo, fácil e sólido, significava que o ensino deveria ter, para cada um de seus elementos,

[...] um fim definido que deve ser atingido por meios apropriados e modos preestabelecidos; todos esses elementos são perfeitamente proporcionais entre si, e cada um deles está devidamente ligado ao seu correspondente, transmitindo-se a força de um para o outro segundo leis recíprocas. [...] Portanto, a arte de ensinar não exige mais que uma disposição técnica bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-las com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos [...].

A estrutura escolar organizada por Comenius (2006, p. 95, grifo nosso) constitui-se, em síntese, da seguinte maneira: 1) ensinar com economia de tempo e esforço, com um único professor ensinando a muitos alunos ao mesmo tempo, o que permitia o barateamento dos serviços escolares; 2) oferecer as noções básicas das “coisas”, “[...] para que ninguém no mundo jamais depreenda com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir juízo moderado ou dela fazer uso adequado, sem erros nocivos [...]”; 3) instruir os jovens para o caminho da honestidade, tornando-os bons homens, plácidos cordeiros para o Império, o que evidencia o caráter da educação proposta: uma escola empenhada em

⁶⁵ Morávia: região da Europa central, hoje posicionada na parte oriental da República Tcheca.

⁶⁶ Há que se fazer jus aos autores Alves (2001, 2005) e Hoff (2008), por serem os precursores na discussão sobre a relação entre a forma comeniana de organização da escola que, em essência, se perpetua até os nossos tempos, e a forma de organização manufatureira dos primórdios do modo de produção capitalista.

instrumentalizar homens para assegurar a construção dos Estados nacionais; 4) formação para todas as coisas e antes da idade adulta; 5) que os alunos se guiem pela própria razão; que memorizem o que leem; 6) observação do tempo de trabalho empregado na realização das atividades; 7) a divisão das matérias em horas, dias, meses e anos, em um processo gradual e proporcional às capacidades e faixa etária dos alunos; 8) atividade rigorosamente planejada, articulando tempo determinado e conteúdos sistematicamente organizados, numa progressão de estudos baseados nos precedentes que os consolidariam; 9) frequência obrigatória e contínua; 10) organização dos conteúdos de todas as ciências, todas as artes e todas as línguas de forma pormenorizada com regras brevíssimas, mas exatas e exemplificadas em todas as suas variações; 11) o ensino somente das coisas úteis e de uso imediato.

Organizada dessa forma a instrução comeniana, pautada na divisão social do trabalho e no modelo manufatureiro de organização do trabalho, que instrumentos seriam adequados à sua realização? Como administrar todo esse processo exigido para a consecução de seu método, se são inúmeras as fontes onde se inscrevem os conteúdos, dispersos em várias locais (antologias e obras clássicas)? Encontramos as respostas na própria obra de Comenius (2006, p. 95):

[...] nas escolas é preciso ensinar tudo a todos. Isso não quer dizer que queiramos para todos um conhecimento (exato e profundo) de todas as ciências e artes: isso não seria útil em si mesmo nem possível a ninguém, tendo em vista a brevidade da vida [...].

A solução encontrada por ele foi a instituição de um novo instrumento – o manual didático” – que conteria todos os conteúdos por ele considerados como as coisas úteis de uso imediato, evitando a multiplicidade de objetos para distrair os sentidos. “Faze isto, e basta! [...] quanto menos os outros livros ocuparem os olhos tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos [...]” (COMENIUS, 2006, p. 216).

O autor preconizava que professores e alunos deveriam ter acesso aos mesmos livros, que seriam constituídos

[...] segundo os nossos princípios de facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado nas mentes dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre. (p. 217).

O caminho trilhado por Comenius (2006) indica que o manual didático se caracteriza, no trabalho escolar, como um instrumento para professor e aluno na organização cotidiana da

atividade educativa, com a finalidade de economia de tempo, facilitando a execução do método, em razão de incluir unicamente os conteúdos estritamente necessários às aulas, desobrigando, assim, a permanência daquele professor provido do conhecimento erudito⁶⁷. Como percebemos, pode mudar a forma, mas não a essência da organização comeniana, tanto no que se refere à prática educativa quanto à centralidade do manual didático no processo de formação dos indivíduos, até os tempos atuais.

Interessa-nos, aqui, demonstrar a origem do manual didático e o seu papel ideológico como instrumento único de trabalho do professor para a realização da ação educativa. Mais que isso, importa-nos a questão do processo de construção e apropriação do conhecimento como forma de avançar no processo de desenvolvimento humano e como isso reflete sobre os conteúdos e a forma de apresentá-los nos manuais didáticos. Ressaltamos que os limites desse instrumento de trabalho de professores e alunos são evidentes, e que a sua centralidade no agir do professor não cabe na perspectiva de uma sociedade emancipada, em razão dos pressupostos a ela imanentes. Entretanto, seu formato intencional e ideológico, como vimos, é necessário e apropriado para o modo de produção capitalista.

A aceitação tácita do conjunto de valores da sociedade capitalista, impressos no manual didático, passa ao largo, tamanho o grau de simplificação, vulgarização e sonegação dos conhecimentos construídos pela humanidade. A ideologia comprometida com a ordem dominante, como única e última alternativa de relação entre os homens, põe também limites a qualquer via de acesso aos conhecimentos indispensáveis à construção da “liberdade plena”. Como ilustração, citamos o nível de importância concedido pelo Banco Mundial, ao tratar da melhoria da qualidade da educação básica, propondo aos países em desenvolvimento o investimento em sua produção e distribuição, considerando o manual didático um dos “insumos” de primeira ordem. Isso, em última instância, significa imputar ao setor gráfico da produção a tutela de definir quais conhecimentos devem ou não ser privilegiados no manual didático (PANIAGO, M. L., 2013).

Assim, o professor que pretende oferecer um conhecimento fundamentado nos pressupostos de uma sociedade para além do trabalho explorado, vê-se impedido de fazê-lo,

⁶⁷ “Professor é aquele que ensina. O que diferencia o preceptor, mestre característico da Idade Média, do professor comeniano é que o primeiro era portador de um conhecimento que superava indubitavelmente o dos outros homens e responsável por toda a formação do aluno, ministrava aulas apenas aos filhos de famílias abastadas, recebendo bons salários, em razão da complexidade de sua atividade, e atendendo a um número reduzido de alunos (muitas vezes apenas aos filhos dos seus contratantes). O segundo exercia uma tarefa simplificada pela divisão do trabalho docente, que permitia um grau de conhecimento inferior ao primeiro e que, portanto, barateava os custos do ensino, além de atender a um número muito maior de alunos ao mesmo tempo, orientando-se pelos guias do professor, segundo a disciplina que ministrava.” (PANIAGO, M. L., 2013, p. 35).

pois está preso a uma camisa de força como o manual didático. Principalmente no momento atual, com o Projeto de Lei da Escola Sem Partido⁶⁸, discussão que faremos à frente. Este é o papel do Estado, na sua articulação com o complexo da educação: restringir sempre e cada vez mais as oportunidades de aquisição do conhecimento consciente e coletivo.

O conhecimento, como possibilidade de um agir plenamente livre, não está nos propósitos do manual didático, mesmo porque, em uma sociedade regida pelo capital, isso não seria possível. Não se propicia a ampliação dos conhecimentos para se chegar ao controle consciente e coletivo no processo de captura, como diz Tonet (2005, p. 174), do “[...] conjunto de determinações essenciais da realidade objetiva.”

Mészáros (2005, p. 45, grifo do autor) identifica a educação formal como apenas um componente importante do sistema, mas não o único:

[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Prova irrefutável dessa declaração são os manuais didáticos em nossas escolas. Chamou-nos a atenção, ao fazer uma breve análise dos atuais (2017) manuais didáticos, como o de história do 5º ano, o reforço dado à forma de tratar a produção da riqueza social sob a perspectiva dominante, o que não foge à regra de nenhum dos outros manuais de quaisquer outros anos do ensino básico, quando abordam a questão do “controle sobre a região mineradora”⁶⁹. O texto é exposto sem nenhuma introdução que faça uma referência sequer do contexto em que se deram os fatos, em um espaço de meia página, no sentido vertical, contendo 30 linhas, em linguagem popular, desconsiderando a ampliação do vocabulário dos alunos, com frases curtas em forma de extratos oriundos de diversas fontes e, simultaneamente, com escasso ou ausente conteúdo significativo que leve o leitor a expandir os conhecimentos a respeito das relações sociais que se estabelecem no mundo real. Essa condição do conhecimento veiculado pelas escolas chega às raias do cinismo, ao tratar esse material como um instrumento de ensino. E mais, o conhecimento assim manipulado traz, como consequência, uma educação para o “idiotismo especializado” (LUKÁCS, 2013).

⁶⁸ “Na Câmara dos Deputados tramita o PL 867/2015, apensado ao PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC/BA), ao passo que, no Senado, está em tramitação o PLS n. 193/2016.” (MINTO, RODRIGUES, GONZALEZ, 2016).

⁶⁹ *Projeto Buriti*, Editora Moderna, 2017, p. 12.

Complementando as observações na Introdução deste trabalho apontamos as evidências⁷⁰ do que afirmamos como simplificação, vulgarização, sonegação e desinformação são testemunhadas em inúmeras publicações⁷¹ sobre o manual didático, como o artigo de Isabelle Spinelli da Silva e Maria Esther Macedo, em *O Conteúdo de Leishmaniose em Livros Didáticos de Ciências e Biologia* (2014). Ao examinarem manuais de ciência do Ensino Fundamental e Ensino Médio (no total 16 manuais), relatam erros de toda ordem (conceituais, gramaticais, ortográficos) e/ou ausência de conteúdos; informações incompletas acerca do tema abordado; vocabulário inapropriado, subtraindo termos científicos⁷² em anos escolares mais avançados, que já podem e devem ter acesso e conseqüente compreensão sobre um nível mais elevado das ciências; pobreza de conteúdo, ao excluir aspectos importantes para a compreensão, por exemplo, do ciclo da leishmaniose; e notório predomínio de ilustrações e imagens em lugar de textos com maior densidade de conhecimento⁷³.

No que se refere à disciplina de história, além dos aspectos já apontados, ainda “[...] centram-se na cronologia, restringindo o estudo histórico aos fatos e datas, grandes personagens e acontecimentos [...]” (SILVA, E., 2011, p. 8). Logo a seguir, a autora comenta: “O contato direto com diferentes referências documentais e a problematização da realidade estudada por meio de fontes de época, bem como a utilização de outros suportes pedagógicos, são espaços lacunares no ensino de História nas escolas.” (p. 9). Souza, A. (2010, p. 125) confirma esse ponto de vista, denunciando que o manual didático “[...] é marcado pela decadência, manifesta na metodologia que fragmenta o texto e interpreta o fragmento desconsiderando a totalidade da obra, quando não resume ou suprime totalmente o texto clássico.” A autora reforça suas análises, assegurando que o manual didático, como mercadoria que participa na acumulação do capital, “[...] fica mais fácil *deduzir* a natureza da linguagem e do conteúdo por ele veiculado, que assume a feição necessária para sua inserção e aceitação no interior da escola.” (p. 129, grifo nosso). Essas são as condições em que as gerações contemporâneas estão sendo formadas. Nessas circunstâncias, podemos determinar,

⁷⁰ Não trataremos de manuais didáticos de todas as disciplinas, por duas razões: primeiro porque não é o foco de nossa investigação neste trabalho; segundo, seria um trabalho hercúleo e de grande extensão, impossível realizar neste espaço. Selecionamos apenas alguns exemplos que evidenciam os nossos argumentos.

⁷¹ Área de Ciências: Mohr (1994, 2000), Langhi e Nardi (2007), França, Margonari, Schall (2011); área de História: Silva, E. (2011).

⁷² Omitir aos alunos aspectos científicos do conteúdo e os termos utilizados cientificamente não facilita, de forma alguma, a necessária acumulação de conhecimentos. Antes, deixa-os à mercê da ignorância que os afasta do mundo real.

⁷³ “[...] os conteúdos presentes nos livros didáticos continuam reduzidos, como se não existisse mais a necessidade de transmitir a informações aos alunos. Como se apenas as informações presentes em portais de internet e televisões fossem suficientes [...]” (SILVA; MACEDO, 2014).

com Lukács (2012), que o “idiotismo especializado” está cumprindo seu papel, na sociabilidade que prima pelo “desconhecimento” como instrumento de internalização do consenso ao redor do poder constituído, ou seja, o poder do sistema do capital.

Já comentamos anteriormente que a educação formal, na sociedade capitalista, divide-se em educação escolar para os filhos da classe dominante e educação escolar para os filhos dos trabalhadores. Aos filhos da classe dominante cabem os conteúdos que dão acesso ao conhecimento como patrimônio da humanidade e que lhes propicia a posição de comando, de dominador. Aos filhos dos trabalhadores, atendidos pela escola estatal, bastam os conhecimentos contidos nos manuais didáticos, que exprimem uma versão resumida e simplificada dos conteúdos escolares, como aqui demonstramos. Tal divisão revela a questão da (des)igualdade formal e a conformidade apontada por Mészáros (2005).

Simplificados os conhecimentos, sonegam-se elementos da realidade humana que impedem a autoconstrução do indivíduo, reforçando o ideário da perspectiva burguesa (PANIAGO, M. L., 2013). A distribuição gratuita desses manuais para a escola dos trabalhadores, ou seja, a escola estatal, é uma das formas de controle pelo Estado, em favor do capital. A escola estatal cumpre um papel relevante na constituição ideológica da forma pedagógica que nutre tal conformidade social.

Devemos considerar também, como forma de controle, os critérios de retenção, para o qual ressaltamos a permanência dos alunos por dois períodos no espaço escolar, uma vez que o tempo integral na escola, apenas como ampliação de tempo no ambiente escolar e não como acesso aos conhecimentos necessários à autoconstrução do indivíduo como membro pleno do gênero humano, pode retardar ou conter, em certa medida, as tensões advindas do aprofundamento da “crise estrutural do capital” (TONET, 2016). A participação do Estado e da educação nesse processo corresponde às medidas institucionais que criam as condições ou os recursos para tal contenção da força de trabalho na escola⁷⁴, cujo objetivo não corresponde à transmissão de conhecimentos, mas ao controle da criminalidade cada vez mais crescente e

⁷⁴ Sobre esse processo, Braverman (1977, p. 370) lembra que, nos Estados Unidos, “A Depressão foi responsável pela promulgação, na década de 30, de legislação restringindo a participação de jovens na força de trabalho, cujo objetivo era reduzir o desemprego pela eliminação de um segmento da população do mercado de trabalho. A consequência [sic] prevista disto foi o adiamento da idade escolar. A Segunda Guerra Mundial temporariamente solucionou este problema com sua imensa mobilização da população para a produção e serviço das forças armadas, mas quando a guerra terminou renasceram os receios de que o retorno dos soldados desmobilizados e marinheiros, juntamente com a redução da produção bélica, renovaria a Grande Depressão. Entre as medidas tomadas para recuar o fenômeno estava o subsídio para educação dos veteranos que, após tanto a Segunda Guerra Mundial como a Guerra da Coreia, inflacionou a matrícula escolar, instituições educacionais subsidiadas, e contribuiu ainda mais para a extensão do período de formação escolar.”

do risco das mobilizações no enfrentamento da contradição entre capital e trabalho. Essas condições ameaçam a reprodução do sistema do capital.

Como o sistema do capital é uma relação de exploração do trabalho alheio para a apropriação e acumulação da riqueza socialmente produzida dos dominantes, não é possível controlá-lo, pois “[...] lutará sempre, implacavelmente, e sem contemplações, para conduzir toda a classe operária [à] extrema degradação.” (MARX, 1985a, p. 212). Infligir limites ao capital implica obrigá-lo a atender às necessidades humanas, e não às necessidades de sua reprodução. Ele depende vitalmente dessa exploração para a realização do lucro, em um movimento constantemente revigorado, sem o qual não se reproduz. Impor-lhe restrições radicais que atinjam a sua essência significa levá-lo à morte.

Segundo Tonet (2011, p. 144):

[...] Enquanto o discurso enfatiza o direito de todos à educação e a necessidade de uma formação integral, a realidade objetiva, ao ser regida pela lógica do capital, põe sempre mais obstáculos à efetivação desse direito e à possibilidade de uma educação integral e harmoniosa. A transformação, cada vez mais ampla e intensa, da educação em uma mercadoria, que, portanto, só pode ser adquirida por quem pode pagar por ela, mostra sempre mais que é a lógica da reprodução do capital que impõe os fins dominantes que a organizam [...].

Por último, sublinhamos a preponderância da direção e da intenção dada à orientação do conhecimento, sob o ponto de vista aqui exposto, entendendo que o critério para tal requer a sua obtenção exatamente na realidade objetiva, que expressa os antagonismos da sociabilidade do capital. O manual didático, nos moldes apontados, constitui-se como mais um aspecto de reforço para o mecanismo de perpetuação e “internalização” da ordem capitalista. Sob o domínio do capital, seu “sistema de valores” é imperativo. Não admite a contestação de sua autoridade, que ordena o que deve ser classificado como um norte

[...] aceitável de ação dos indivíduos que querem ser aceitos como *normais*, em vez de desqualificados por “comportamento não conformista”. É por isso que encontramos, por toda parte, a síndrome da subserviência internalizada do *conheço-meu-lugar-na-sociedade* [...] [, não permitindo] [...] à geração mais jovem pensar em seu papel futuro na vida em termos de um sistema de valores alternativo – realmente igualitário –, cultivando o espírito de rebeldia potencial em relação às formas existentes de subordinação [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 271, grifo nosso).

Essa é a contribuição do manual didático para a escola capitalista, como mais uma alternativa de alinhamento da educação formal aos interesses imediatos do capital.

3.3 O PAPEL DO ESTADO NA REPRODUÇÃO CAPITALISTA E A PRODUÇÃO DOS MANUAIS DIDÁTICOS

Além do que já foi tratado anteriormente, Mészáros (2005, p. 43) lembra que,

As determinações abrangentes do capital afetam profundamente cada domínio singular com algum peso na educação, e de forma alguma apenas as instituições educacionais formais. Estas últimas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Elas não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais abrangentes da sociedade como um todo.

Nessa questão inclui-se a sua articulação com o Estado, posto que as “instituições educacionais formais” são regidas pelas regras nos termos do Estado, complexo esse “[...] cujo poder determinado em seu conteúdo pela estrutura de classe consiste [...] essencialmente no fato de possuir o monopólio sobre a questão referente a como devem ser julgados os diferentes resultados da práxis humana [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 238). Se examinarmos esse “sistema como unidade indivisível” e, ao mesmo tempo, um conjunto de imperativos nascidos com a intenção de condicionar os “pores teleológicos” dos homens, apreendemos quando e como um determinado episódio será encarado como imposição do Estado no que concerne a “o que e como” tal evento deve ocorrer em um caso dado ou, então, o impedimento de sua realização nessa situação. Tendo em mente essas condições, Lukács (2013, p. 239) assevera que

[...] a reprodução no pensamento necessariamente divergirá fundamentalmente do seu original. Pelo fato de somente essa constatação do que deve ser fato possuir um caráter oficial, isto é, estatal, surge a situação em que alguém que participa por interesse no processo social, uma classe (não importa se o faz com base em compromissos de classe), apodera-se através da mediação do Estado desse poder de determinação com todas as suas consequências práticas [...].

O processo de agravamento das condições da crise estrutural do capital na contemporaneidade, com espelhamento nas “instituições educacionais formais” do Brasil, ratificado pelo Projeto de Lei n. 867/2015⁷⁵, apensado ao Projeto de Lei 7.180/2014 (Projeto

⁷⁵ Este projeto revela com grande veemência, a natureza dos interesses que seus autores defendem quando inscreve como princípios: a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” – apenas isso já é suficiente para demonstrar o grau de parcialidade posta neste documento, uma vez que é sabido e comprovado o caráter de controlador ideológico do Estado na sociedade capitalista, em que a neutralidade é impossível pela razão mesma de seu caráter; o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico” – este item aponta a essência contraditória desse projeto, pois ao mesmo em que limita também amplia, embora não explicita quais ideias são plurais: as conservadoras? as liberais/neoliberais? Este é o contexto do projeto em questão que se estende por mais cinco itens do seu 1º art., todos eles seguindo o mesmo caminho do controle e negação do conhecimento produzido historicamente pelos homens.

Escola Sem Partido), que tramita na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional brasileiro, é o objeto concreto que confirma o que diz Lukács (2013, p. 692) a respeito dos estudos de Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (1845-1846), em demonstrando que “[...] é da natureza das instituições estatais que, ao defenderem os interesses gerais [...]” e antagônicos da classe dominante, controlem adequadamente o que for em seu benefício, protegidas por um conjunto de preceitos e proibições, em conformidade com as suas necessidades. Essa proteção é atribuição do Estado, através de suas instituições legais, como é o caso do Projeto Escola Sem Partido como mecanismo de controle e facilitação da forma dominante de internalização a favor do capital, por meio do sistema educacional formal. Com efeito, na sociedade hodierna,

[...] a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *autoritário ex officio* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de interiorização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 55, grifo nosso).

A simplificação, a vulgarização, a sonegação e a desinformação perpetradas pelo manual didático, consoante com a sua centralidade na atividade educativa formal, é uma contribuição decisiva para a interiorização dos ditames do sistema do capital. Como explicitamos, esse tipo de “conhecimento” não favorece a sua ampliação, decorrendo daí a “educação” para o “idiotismo especializado”.

É certo que a maior parte da nossa aprendizagem se dá de maneira informal, isto é, de maneira não institucional, nas relações sociais externas à escola, como explica Mézszáros (2005). Todavia, pela sua própria história, a nosso ver, na educação formal, como um dos complexos das relações de intercâmbio entre os homens e a natureza, nem ao menos uma “pequena parte” dessa aprendizagem, necessária à autoconstrução humana, tem sido observada como prática pedagógica. Ao tratar do conhecimento, que lhe é próprio, de forma a simplificá-lo e vulgarizá-lo e mesmo sonegá-lo, reduzindo-o ao mínimo indispensável à sua apropriação no âmbito escolar, inviabiliza a pequena margem possível de “[...] autorealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47, grifo do autor). Entendemos que esse procedimento perpetrado na educação formal está, segundo o autor, a “[...] serviço, consciente ou não, da ordem social alienante e finalmente incontrolável do capital [...]” (p. 47). Como somos seres não determinados geneticamente a cumprir atividades para a reprodução de nossa existência, necessitamos produzir intencionalmente todos os bens materiais de que precisamos para nos mantermos vivos. Torna-se vital, assim, a atividade consciente que habilite cada indivíduo a participar da vida social. Está aí a necessidade da educação como processo de aquisição de conhecimentos e habilidades.

Outro aspecto do manual didático que contribui para afirmá-lo como um dos elementos para a produção e reprodução ampliada do capital é o mercado editorial. A crise estrutural do sistema do capital que enfrentamos hoje leva-o a buscar novos nichos de mercado, e este é o caso da indústria editorial. Se observarmos o comportamento desse mercado, veremos que o grande lucro realizado pelo capital se encontra na distribuição desse manual para as escolas públicas do sistema educacional brasileiro, através do Programa Nacional de Livro didático (PNLD)⁷⁶ (inicialmente Instituto Nacional do Livro, criado nos anos de 1930), que é, hoje, o segundo maior programa de Estado para a educação, de acordo com as investigações de Silva, I. (2013). Esclarecemos que, para a discussão necessária no tratamento de nosso tema, no quesito PNLD, optamos pela tese de doutoramento de Iara Augusta da Silva, intitulada *O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o Mercado Editorial: 2003-2011* (2013), como referência maior, trabalho que reputamos como rigoroso e metucioso no exame exaustivo dos meandros do programa.

Em termos numéricos, o investimento no PNLD, em 2001, foi da ordem de “[...] 2,3 bilhões de reais, com a compra de 800 milhões de livros didáticos”, apenas para o ensino fundamental. Esse montante foi sendo alterado, nos anos seguintes, tanto pelo aumento do alcance no atendimento, como também pelo alto custo dos manuais. A partir de 2003, a compra foi ampliada e a distribuição estendida para um período de três em três anos, com substituição e complementação, além de incluir “[...] outras etapas e modalidades de ensino da educação básica [...]”, até 2011 (SILVA, I., 2013, p. 123). A autora expõe que, de 2003 a 2010, outros níveis e modalidades da escolarização foram sendo abrangidos pelo PNLD,

[...] tais como o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e o Programa Nacional de Livros Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), voltados para prover as escolas da rede pública com livros didáticos. (p. 123).

⁷⁶ O PNLD é gerenciado, atualmente, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e normatizada por um somatório significativo de instrumentos legais que definem o procedimento do programa (SILVA, I. 2013). A autora assegura, pautada nos estudos de doutoramento de Silvia Helena Andrade de Brito, no trabalho *Educação e Sociedade na Fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1945)* (2001), que nos primórdios do PNLD, o reordenamento do ensino nacional, visando a constituição de uma escola estatal em âmbito nacional, foi motivado pelo processo de industrialização do Brasil. Esse processo correspondia às mudanças ocorridas no seio do capitalismo mundial pela centralização dos capitais individuais, movida pela “expropriação de capitalista por capitalista” num crescendo de mais capital para menos capitalistas – a “lei geral da acumulação capitalista” (MARX, 1985a, p. 257).

As justificativas para a expansão foram:

[...] a) atender os preceitos legais previstos na Constituição Federal de 1988276 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 de 1996277, quanto ao fornecimento de materiais didáticos; b) contribuir com o processo de universalização do acesso e da melhoria da qualidade da educação básica [...] (SILVA, I., 2013, p. 124).

Para definir a inclusão do ensino médio no PNLD, o Ministério da Educação constituiu uma comissão com um grupo de profissionais da área, assim como estudantes, representantes do Estado e entidades representativas da educação. Finalizadas as discussões, chegou-se à conclusão de que havia problemas a serem enfrentados, como: “[...] fragmentação e empobrecimento do conhecimento, veículo de ideologias, inadequação da linguagem à clientela a que se destina.” (SILVA, I., 2013, p. 125). A crítica declarada não foi suficiente para motivar a recomendação de exclusão dos manuais didáticos utilizados nas atividades educativas.

Como qualquer outro setor do mercado internacional e nacional no sistema do capital, o mercado brasileiro de editoração, como não poderia deixar de ser, é determinado pela “lei geral da acumulação capitalista” e espelha as mudanças exigidas pelo antagonismo capital e trabalho imanentes a essa antinomia (MARX, 1985a). Segundo Silva, I. (2013, p. 180-181), entre “[...] as principais mudanças que vem ocorrendo neste setor da indústria gráfica, está o processo acelerado de concentração de editoras e redes de livrarias, resultante de fusões e aquisições efetivadas a todo o momento [...]” pelo capital mundializado. A autora elucida, ainda, que

As pequenas empresas, criadas e administradas por grupos familiares, em outros tempos tão comuns, mas que ainda sobrevivem apesar dos percalços, representam um quantitativo cada vez mais reduzido ou, mesmo, tendem a desaparecer do cenário social. No entanto, a tendência que predomina, hoje, em todos os países é, sem dúvida, a formação de grandes conglomerados midiáticos constituídos de canais de televisão, emissoras de rádio, empresas na internet, como também de seus “braços editoriais” (livros, revistas, jornais). Essas corporações funcionam, de fato, como grandes impérios multinacionais do ramo da indústria da comunicação. (p. 181).

Neste ano de 2017, o valor negociado para a compra de livros impressos e MecDaisy⁷⁷, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, foi de R\$

⁷⁷ “O MECDaisy é um *software* desenvolvido pela UFRJ que permite a leitura / audição de livros no formato Daisy. O formato Daisy – Digital Accessible Information System – é um padrão de digitalização de documentos utilizado para a produção de livros acessíveis. [...] Livros didáticos e ilustrados: Os livros

1.235.247.220,07. Desse montante, somente a Ática e a Scipione, do Grupo Abril (primeiro no ranque de faturamento), receberam, juntas, um total de R\$ 245.116.530,00. Apenas esse fato já demonstra o alto investimento do Estado em manuais didáticos. Dada a sua condição de apresentar um conhecimento inócuo para a formação, em qualquer um dos aspectos do conhecimento universal, e menos ainda para a formação humana – como vimos –, em hipótese alguma tal investimento poderia ser destinado à prática educativa. Mas o capital diz: isso não é relevante, o que importa é o lucro que vou obter.

O Grupo Abril⁷⁸ esteve, entre os anos de 2013 e 2017⁷⁹, permanentemente em primeiro ou segundo lugar no ranque das editoras que mais produziram e venderam manuais didáticos ao Estado brasileiro, seguida pelo Grupo Saraiva, Grupo Santillana (Espanha), “[...] braço editorial do poderoso conglomerado de mídias espanhol Prisa [...]” e administrador da Editora Moderna, e pela Editora FTD (BRASIL, 2017; SILVA, I., 2013). Silva, I. (2013, p. 192) revela: “Como se sabe, as editoras Ática e Scipione, desde longa data, têm sido responsáveis pela venda de um volume significativo de coleções didáticas para o Programa Nacional de Livros Didáticos.” E continua:

Dessa forma, a Abril Educação, após a incorporação das editoras Ática e Scipione, ao deixar pouca margem à concorrência das outras empresas do ramo, vem monopolizando o mercado editorial brasileiro ao estabelecer recordes de vendas de livros didáticos para o Governo Federal [...] (p. 192).

Mészáros (2006, p. 671), ao abordar as demandas da sociedade do capital, demarca a

[...] função do Estado como patrocinador direto, que fornece generosamente, até mesmo às mais ricas corporações multinacionais, os fundos necessários para a “renovação” e o “desenvolvimento de instalações”, fundos que o idealizado “espírito empresarial” da competição privada não pode mais produzir lucrativamente. Isso sem mencionar o envolvimento permanente do Estado capitalista moderno na sustentação material (e subsidiada) do sistema da iniciativa privada através do financiamento e da organização, tanto da pesquisa de orientação tecnológica direta como da assim chamada “pesquisa básica”.

Observados os dados expostos, concluímos que fica manifesta a articulação entre capital, educação formal e Estado, posto que o Estado, como protetor do sistema do capital,

didáticos também podem ser convertidos para o formato Daisy, porém, como em qualquer livro acessível, devem ser incluídos legendas e descritivos nos materiais gráficos (tabelas, fotografias, mapas, gráficos) para possibilitar a compreensão do ouvinte. Da mesma forma, os livros ilustrados devem ter suas ilustrações descritas de forma detalhada para permitir ao leitor ‘enxergá-las’ através das palavras.” (SOUSA, 2012).

⁷⁸ Este Grupo foi tratado em especial apenas como modelo das editoras envolvidas no PNLD e por ser indicado na pesquisa de Silva como o mais poderoso, no que se refere às negociações com o Estado.

⁷⁹ Dados atualizados em relação à pesquisa de Iara Augusta da Silva (2013).

não mede esforços ao utilizar de todo o seu aparato legal e institucional para salvaguardar os lucros extorsivos que, em última instância, advêm dos impostos cobrados da população. Ponderando todo o contexto que envolve a articulação referida, inferimos que, com essa gigantesca estrutura de compra e distribuição de manuais didáticos, o Estado promove e mantém a acumulação ampliada de capital para “[...] um grupo cada vez mais restrito de editoras [...]” (SILVA, I., 2013, p. 26).

Assim, a educação formal, por sua própria natureza, está em íntima articulação com o Estado e o capital. A sua atuação de maior expressão, é, predominantemente, no espaço estatal, subsumida às determinações do sistema do capital. A partir da compreensão da articulação recíproca entre esses três complexos, apontada neste e nos capítulos anteriores, trataremos, no fechamento desta tese, do atendimento às necessidades de reprodução do capital, considerando a sua etapa atual.

À GUIA DE CONCLUSÃO: O SENTIDO AMPLIADO DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE SUPERAÇÃO DO CAPITALISMO

Nesta parte final do trabalho, visando fechar as questões levantadas anteriormente, apontaremos as relações de articulação recíproca entre Estado e educação formal na sociedade capitalista. Nossa intenção é desvelar o comprometimento da educação ampliada e restrita com as determinações gerais do modo de produção capitalista, revelando ainda o papel do Estado como mediador das relações educação/sociedade, e como se colocam Estado e educação frente à necessidade de acumulação ampliada e expansiva do capital.

Até aqui pudemos observar que o Estado capitalista, ontologicamente, sempre foi uma instituição voltada para a proteção dos interesses da classe dominante, ou seja, da classe que explora o trabalho. Todo o discurso político de democracia, liberdade e igualdade nunca passaram de mero discurso, uma vez que, onde não há igualdade substantiva, “[...] perecem todas as liberdades, todos os direitos [...]” (SIMÓN BOLÍVAR apud MÉSZÁROS, 2015, p. 93). A forma como reproduzimos nossas condições materiais de subsistência imediata é que podem determinar como se dá a distribuição de horas para o trabalho e horas para a autorrealização humana, de forma igualmente substantiva e não jurídica. Nesse sentido, a questão é: na sociedade em que a exploração do trabalho privilegia uma determinada classe – a classe dominante –, é possível essa autonomia, voltada à realização individual dos homens?

Entendemos que não, posto que um importante papel do Estado é impedir que a “[...] recalitrância e a rebelião potenciais [...] escapem ao controle.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 126).

Paniago, M. C. (2005) assegura que:

[...] Não é por menos que nosso autor afirme como inseparáveis e ligados materialmente, não só por meio de bases político-legais, as ‘três dimensões fundamentais do sistema’: o trabalho, o capital e o Estado [...].

[...] tendo em vista a relação de ‘auto-sustentação recíproca’ entre essas ‘três dimensões fundamentais do sistema’, não há como pretender que se possa superar o capital, nem mesmo cerceá-lo, por meio da política ou da transformação democrática do Estado. Uma vez que a regência do capital sobre o trabalho é fundamentalmente econômica, o papel do Estado é prover-lhe das garantias políticas necessárias à continuação da regência materialmente estabelecida [...].

Como vimos nos capítulos anteriores, a sociedade do capital só pode manter sua existência por meio da compra e venda da força de trabalho para obtenção de lucro e permanente expansão e acumulação de riquezas socialmente produzidas, pela exploração do

trabalho alheio. Sendo assim, podemos afirmar que a liberdade, tão obstinadamente defendida pela classe dominante, apresenta-se como uma liberdade para poucos, limitando por um golpe a igualdade dos outros. Nesse sentido, vale ressaltar duas condições sociais fundamentalmente necessárias à alteração da distribuição do tempo de trabalho e do tempo de autorrealização humana, que implicam na igualdade e liberdade reais dos indivíduos particulares: a modificação do desenvolvimento histórico das forças produtivas e dos princípios que orientam a forma como se organiza o metabolismo social da reprodução. Mas apenas essas condições não são suficientes.

Para que se imponha uma nova forma de reprodução social, requer-se, também, uma disposição geral que permita à sociedade produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência. Ora, a sociedade do capital impede, por meio do Estado, que aquelas condições se desenvolvam, o que pode ser constatado quando se mostram as nossas limitações, determinadas pelo nível de avanço produtivo historicamente atingido. Como afirma Mészáros (2015, p. 93, grifo do autor),

[...] não somos menos limitados – ao contrário, somos mais limitados e, potencialmente, até mesmo mutilados – se não elaborarmos e adotarmos os princípios orientadores apropriados de controle sociometabólico, porque isso poderia anular a realização do grau objetivamente atingido de avanço científico e outros avanços produtivos. E esse é precisamente o ponto em que a questão vital do papel do Estado entra em cena. Pois o processo de reprodução social geral, com a multiplicidade de suas ações produtivas materiais e de várias iniciativas de tomadas de decisão, deve *coerir* de alguma maneira, caso contrário, a sociedade em questão não poderia sobreviver.

O desempenho salutar da sociedade está sujeito ao caráter das atividades produtivas materiais a partir das condições históricas particulares, que dão forma a tais atividades, além do modo como se desenvolve o decurso geral de tomada de decisão política que integra o processo sociometabólico, tal qual é impulsionado nas diversas unidades reprodutivas materiais particulares, contribuindo para uma coesão de conjunto totalmente sustentável. Historicamente, na sociedade do capital, essa coesão só é possível caso a influência do controle político geral se estabeleça como órgão de tomada de decisão, apartado de qualquer das funções mais necessárias à manutenção da vida.

Por isso, diz Mészáros (2015, p. 94, grifo do autor),

[...] as formações de Estado do sistema do capital devem agir como *corretivos necessários* – por tanto tempo quanto forem historicamente capazes de cumprir tais funções corretivas – para alguns *defeitos estruturais* identificáveis na própria natureza das *estruturas reprodutivas materiais*.

Decorrem dessa afirmação de Mészáros (2015) duas questões. Por um lado, o Estado torna-se parte das determinações estruturais do sistema do capital, logo, fundamental para sua produção e reprodução. Por outro, deve assumir suas indispensáveis funções corretivas, unicamente circunscritas ao próprio Estado. Dessa forma, o Estado é parte integrante da crise estrutural produzida pelo sistema do capital. No entanto, o Estado do capital tem sido um fracasso histórico na sua tarefa de assumir tais funções corretivas, o que afeta de maneira essencial o processo reprodutivo material antagônico. Segundo o autor, isso coloca em risco o processo metabólico geral sem resolver a crise imanente ao capital.

Dessa forma, se a humanidade, em seu processo histórico de difusão e desenvolvimento da dominação da natureza no plano material, que impõe uma dada reprodução das condições de existência humana, pautada por regras e normas, exige órgãos de tomada de decisão geral como forma de controle do metabolismo de reprodução social. O Estado, como um desses órgãos regulatórios, tem a incumbência de legitimar “[...] a expropriação e a apropriação alienada do trabalho excedente enquanto tal [...]” (MÉSZÁROS, 2015, p. 103, grifo do autor). Na nossa era, o grande obstáculo a enfrentar é a falência das tentativas de corrigir os defeitos estruturais do capital, instituídos pela política de interação social.

A falência do Estado como instrumento de ordenação da sociedade impõe à educação as mesmas regras e normas preconizadas para o setor político-econômico. Tais normatizações, como explicitamos nos capítulos anteriores, expressam-se tanto nos aspectos materiais, a exemplo do manual didático, quanto nas questões ideológicas constatadas por Marx e Engels (2007, p. 47, grifo dos autores): “As ideias da classe dominantes são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante de sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante [...]”.

Ressaltamos que as determinações gerais do modo capitalista de organização da economia e da reprodução social tem impacto decisivo em todas as dimensões sociais, e como não poderia deixar de ser, também na educação no seu sentido mais amplo, assim como na educação formal. Esses dois âmbitos da educação estão rigorosamente incorporados na “totalidade dos processos sociais”. E a dominação do capital resulta em que todo indivíduo assuma, para si, as metas de reprodução desse sistema. Essa internalização também passa pela educação nas suas duas formas, pois possui parte dos instrumentos e mecanismos de indução para a aceitação ativa, pelo indivíduo, de “[...] sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.”, pela aceitação dos princípios reprodutivos do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Segundo o mesmo autor, a educação formal tem como uma de suas funções produzir conformidade ou “consenso” de dentro para fora, a partir de seus limites institucionais e legais. Essas funções se concretizam pela mediação do Estado, no momento em que a educação formal ratifica o controle diário do sistema, para atendimento dos interesses do capital. As determinações institucionais, como a prioridade das necessidades do espaço escolar terão prevalência ou não de atendimento, de acordo com a designação do Estado como instrumento da ordem.

Sendo o Estado o meio de reconhecimento e proclamação oficial do capital, a educação, em todas as suas dimensões (instituições formais ou experiências constitutivas permanentes de nosso processo continuado de aprendizagem), está diretamente relacionada a ele. Ora, isso pode demandar ou se realizar mediante o processo de interiorização antes mencionado, ou pode requerer a intervenção da única instituição que, na sociedade de classes, detém a possibilidade legal de uso da violência. Do ponto de vista do capital,

[...] Enquanto a *interiorização* pode fazer o seu bom trabalho, para assegurar os parâmetros reprodutivos abrangentes do sistema capitalista, a brutalidade e a violência podem ser postas de parte (embora de modo algum permanentemente abandonadas) como modalidades dispendiosas de imposição de valor, como de fato aconteceu no decurso dos desenvolvimentos capitalistas modernos [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 44, grifo do autor).

Sempre que o Estado, cuja função é proteger a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, se encontrar em uma situação de escolha entre capital e trabalho, tal contradição será decidida em favor do capital e em detrimento do trabalho, exceto em questões periféricas que não desestremem a ordem que permite a prevalência do capital. Se o Estado nasceu para ordenar e regular as relações antagônicas entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente, vai rigorosamente proporcionar as condições de exploração para realização do lucro. As necessidades humanas, a exemplo das condições adequadas à realização da educação formal para a classe trabalhadora, não são prioridade no sistema do capital. Entretanto, se o ensino privado solicitar tal atendimento, de pronto o Estado estará disponível para atendê-lo, a exemplo do que ocorreu no processo de criação e expansão do Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior ou do Programa Universidade para Todos, respectivamente FIES e ProUni, mecanismos corretivos necessários ao processo de acumulação das empresas educacionais no Brasil.

A educação e o Estado, assumiram historicamente função semelhante na reprodução das sociedades de classe, qual seja, cumprir as múltiplas determinações de cada modo de

produção social. Tais determinações decorrentes da forma social capitalista fazem da educação formal, no espaço escolar, uma organização hierarquizada e burocrática com uma pretensa face transformadora, o que é uma ilusão, vez que, pelo já exposto, ela traz a insígnia do capital, respondendo às suas demandas.

Entretanto, não se pode desconsiderar a possibilidade de realização de determinadas atividades educativas de natureza emancipadora que possam, em certa medida, mesmo no âmbito do sistema do capital, concorrer para a tomada de consciência de classe em si e para si, pelos trabalhadores, avançando, assim, na luta pela sociedade comunista⁸⁰. Nesse sentido, são necessários alguns conhecimentos, ou seja, a mediação de uma dada teoria – de radical importância – que permita refletir-se sobre: a emancipação humana como fim a ser atingido; o processo histórico, especialmente da sociedade contemporânea; a natureza própria da educação; a apropriação dos conteúdos de cada área do conhecimento proporcionados pela escola. Além disso, é de absoluta relevância a articulação entre atividades educativas e as lutas (gerais e específicas) dos trabalhadores (TONET, 2016).

Ressaltamos que tais atividades educativas, neste momento histórico, não são mais que a tentativa real de construção da sociabilidade emancipada do capital, podendo, talvez, a depender das necessidades humanas de sobrevivência, indicar o caminho para o fim da sociedade burguesa e o surgimento da sociedade comunista. É a partir dessa tentativa de caráter emancipador, em todas as instâncias da sociedade, que as atividades educativas terão lugar. A educação, como uma das dimensões da sociedade para a reprodução social, configura-se como condição indispensável para que os homens, na sua singularidade, tornem-se, verdadeiramente, membros do gênero humano. Para que isso se concretize, a apropriação do patrimônio material e cultural acumulado pela humanidade, desde sua origem e fundamento até o presente tempo histórico, é questão *sine qua non* em direção à construção de um novo patrimônio para a consecução de uma sociedade plenamente livre.

Para determinarmos o caráter de uma atividade emancipadora, faz-se necessário identificar o fim a ser atingido, uma vez que, em decorrência da finalidade, uma determinada atividade pode ter distintos sentidos. No caso do caráter emancipador da atividade, ela buscará a sua junção, direta ou indireta, com a construção de uma sociedade comunista. Mesmo que a

⁸⁰ Entendemos por sociedade comunista, aquela que extingue a propriedade que, *a priori*, supõe como condição imprescindível a não propriedade de quase maioria absoluta dos seres sociais. Aquela que transforma o capital em “propriedade comunitária”, isto é, os meios de produção passariam a ser de domínio de todos os indivíduos desta sociedade, que o controlarão de forma livre, consciente, coletiva e universal. Em uma palavra, transforma-se o “caráter social da propriedade” que, de propriedade privada de uma classe, passa a ser propriedade coletiva, controlada por toda a sociedade (MARX; ENGELS, 1990).

burguesia tente dificultar a luta pelo projeto de uma sociedade comunista, ela não conseguirá eliminá-la totalmente, pois corre o risco de ter sua própria reprodução impossibilitada, uma vez que também lhe interessa, sobremaneira, que todos tenham acesso a um mínimo de conhecimento e comportamento necessário à reprodução do capital.

O fato é que o acesso ao conhecimento e a alguma formação, em certa medida, convém às duas partes – dominantes e dominados. Por isso a necessidade de um controle também ideológico, contra o qual os trabalhadores devem lutar para que possam avançar com o seu projeto de construção de uma sociedade para além do capital. A formação para objetivarmos a superação do capital, carece de uma compreensão articulada da realidade social, que seja radicalmente histórica e social, nos seus aspectos econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais (TONET, 2016).

Essa formação é de fundamental importância para a compreensão de como as relações de produção da ordem do capital levaram a sociedade a uma sucessão de crises políticas, econômicas e sociais, que desembocaram na dimensão avassaladora da pobreza planetária. Vale ressaltar que a crise estrutural do capital que assola os trabalhadores alcança hoje proporções gigantescas, mas que, de alguma maneira, pode servir de impulso, abrindo caminho para a revolução proletária. Analisando a condição em que se encontra, hoje, a sociedade capitalista, um aspecto que não se pode excluir da discussão sobre a possibilidade real de uma futura sociedade dos trabalhadores associados⁸¹, é a ideia de extinção do Estado como uma instituição das sociedades de classe.

Essa é uma questão controversa, sobejamente debatida, mesmo entre os próprios marxistas, em função da permanência do Estado nos países ditos socialistas, cujos exemplos mais típicos foram Cuba e União Soviética. O argumento de alguns desses marxistas é de que nesses casos específicos, o Estado estaria sob o domínio dos trabalhadores, confirmando-se, na realidade, um grande equívoco, à medida em que esse instrumento de poder, se consolidava cada vez mais poderoso. Nesse processo se desvaneceu o significado da

⁸¹ Trabalho associado, no sentido marxiano, pode ser considerado como a relação constituída pelos homens entre si para a produção da vida material às suas forças nesse processo e dominarem o seu controle em os seus aspectos, qual sejam, a produção, a distribuição e o consumo. Elimina-se dessa forma a exploração como princípio do capital e a sujeição entre os homens, isto é, dominantes e dominados. O trabalho associado conforma uma sociedade de homens livres, donos de seus meios de trabalho em uma produção comunal, empregando suas forças individuais de maneira consciente, o que significa uma única “força de trabalho social”. O produto total dessa associação torna-se um produto social, que no processo de trabalho permanece social. Parte dessa produção é distribuída entre os associados como meio de subsistência e não como mercadoria. São os produtores que dão a definição do que e como vai ser produzido e como essa produção vai ser distribuída entre eles (MARX, 1985a). Assim afirma Marx (2012, p. 32): “De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades.”

centralidade ontológica da categoria do trabalho e da centralidade do trabalho associado no processo revolucionário.

Fundamentado em Marx, em *Guerra Civil na França* (1871), Tonet (2014, p. 224-225) esclarece:

[...] A categoria do trabalho perdeu sua centralidade, sendo substituída pela categoria da política. Vale dizer, a tarefa de nortear o processo revolucionário foi retirada do trabalho e atribuída à dimensão política concentrada no Estado. No entanto, este abandono da centralidade do trabalho no processo revolucionário não foi algo isolado. Juntamente com isso foram também relegadas a segundo plano a centralidade ontológica da categoria do trabalho, isto é, a compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social e a centralidade política da classe operária como totalidade [...].

Nesse sentido, considerando os escritos de Marx, que elucidam essa questão⁸², podemos levar em conta a impropriedade do Estado em uma sociedade onde deixará de existir a propriedade privada, onde o trabalho associado regerá o processo de vida dos trabalhadores associados. O caráter universal do trabalho associado, neste modo de produção, deve ser o intercâmbio de todos os trabalhadores, independentemente de suas nacionalidades, organizando suas forças de trabalho, sob pena de uma generalização da escassez e consequente carestia⁸³, para a consecução dos fins postos, qual seja, a conquista da sociedade comunista. Sendo o trabalho categoria fundante do ser social, decorre que todos os modos de produção, social e material, estarão, necessariamente, fundamentados em uma forma específica de trabalho (comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo), como vimos anteriormente. O que diferencia o modo de produção comunista dos modos de produção anteriores, é a eliminação da exploração do trabalho alheio, pela associação universal de todos os trabalhadores do mundo. Sem isso, “[...] as próprias forças do intercâmbio não teriam podido se desenvolver como forças universais e, portanto, como forças insuportáveis [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 39).

Ao retomar a centralidade teórica e prática do trabalho como categoria fundante do ser social, retomamos também a educação como um complexo que, por sua natureza, está implicada nesse processo. Mesmo como instrumento de reprodução do capital, a educação, na

⁸² Mesmo não tendo escrito textos específicos sobre o assunto, Marx (1985a) deixa claro, não apenas, mas, principalmente, em *O Capital* e *A Ideologia Alemã*, o significado de trabalho associado, como expusemos na nota anterior.

⁸³ O alto grau de desenvolvimento das forças produtivas é condição imprescindível para a consolidação da sociedade comunista. Assim, será possível dispender suas forças individuais a serviço da produção comum em abundância.

sociedade capitalista, contraditoriamente, ainda pode oportunizar aos homens, em momentos e lugares diferentes, a possibilidade de prosseguir com a luta contra o domínio econômico, político e ideológico do capital. Isso, sem a pretensão de massificação da luta, dados os limites impostos pela ordem, mas sim como forma de manter em pauta a revolução proletária.

A sua contribuição está nas atividades educativas que desenvolvam a consciência revolucionária, não perdendo de vista o fim que se deseja alcançar – a transformação radical da sociedade. Teoria e prática devem estar direcionadas no sentido da emancipação humana e não na reforma do sistema que é, por sua natureza, irreformável. É imprescindível para a superação da propriedade privada e do capital, a consciência de que a única forma de alcançar o “reino da necessidade” (trabalho associado) e o “reino da liberdade” (tempo livre) é a destruição do sistema de exploração do trabalho alheio.

Se não nos dedicarmos consciente e consistentemente à luta revolucionária, corremos o risco de um dia chegarmos à conclusão de que nossa “[...] dor é perceber / Que apesar de termos / [...] Feito tudo o que fizemos / Ainda somos os mesmos / E vivemos / [...] / Como os nossos pais.” (BELCHIOR, 1976).

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. M. F. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00113.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. O. G. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 432-448, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/10286/7325>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- ALBERTO, S. *Política, educação e sociedade: a atualidade da pedagogia freireana na superação dos estigmas autoritários nas relações escolares no Brasil*. 2015. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254146/1/Alberto_Simao_D.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.
- ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELCHIOR. Como nossos pais. In: BELCHIOR. *Alucinação*. Rio de Janeiro: Polygram, 1976. Faixa 3. Não paginado. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/belchior/como-nossos-pais.html>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- BERNARDINO, P. A. B. *Estado e educação em Louis Althusser: implicações nos processos de produção e reprodução social do conhecimento*. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8FQREV/paulo_augusto_bandeira_bernardino_dissertacao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 set. 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004. Apresentação. Não paginado. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programas de livros didáticos*. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 5 set. 2017.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

- BRITO, S. H. A. *Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1945)*. 2001. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253474/1/Brito_SilviaHelenaAndrade_D.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.
- COGGIOLA, O. Neoliberalismo, futuro do capitalismo? In: KATZ, C.; COGGIOLA, O. (Org.). *Neoliberalismo ou crise do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 1996. p. 195-202.
- COMENIUS. *Didática Magna*. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2006.
- CORAZZA, G. Ciência e método na história do pensamento econômico. *Revista de Economia*, Curitiba, ano 33, v. 35, n. 2, p. 107-135, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/economia/article/download/16703/11102>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- _____. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 1990.
- FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- FRACALANZA, H. *O que sabemos sobre o livro didático para o ensino de Ciências no Brasil*. 1992. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- FRANÇA, V. H.; MARGONARI, C.; SCHALL, V. T. Análise do conteúdo das leishmanioses em livros didáticos de ciências e biologia indicados pelo programa nacional de livros didáticos (2008/2009). *Ciência & Educação (Bauru)*, Bauru, v. 17, n. 3, p. 625-644, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n3/a07v17n3.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- FREIRE, P. R. N. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

HARVEY, D. *Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOFF, S. *Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)*. Campinas: Autores Associados, 2008.

HUBERMAN, L. *A história da riqueza do homem: do feudalismo ao século XXI*. 21. ed. rev. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

KOTKIN, J. The U.K. riots and the coming global class war. *Forbes*, Washington, 15 ago. 2011. Não paginado. Disponível em: <<https://www.forbes.com/sites/joelkotkin/2011/08/15/u-k-riots-global-class-war/#733ee9ac77bd>>. Acesso em: 15 set. 2017.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino de astronomia: erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 87-111, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/6055/12760>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LASKI, H. J. *O liberalismo europeu*. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LÊNIN, V. I. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: Hucitec, 1986.

LESSA, S. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Org.). *Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 29-50. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/46e7eb_546427d6f89041f3866aeef50b3a7fd6.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, M. F. *Trabalho, reprodução social e educação em Lukács*. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Marteano%20Ferreira%20de%20Lima.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a05v27n2.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

LUXEMBURGO, R. A. *Acumulação de capital*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1970.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. *Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social”, de um prussiano*. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel – introdução*. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

_____. *Para a questão judaica*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. Tradução e Introdução Florestan Fernandes. São Paulo: M. Fontes, 2003. Título original alemão *Kritik der Politischen Ökonomie* (1859).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Livro I – o processo de produção do capital. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 2.

_____. Livro I – o processo de produção do capital. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1985b. v. 2.

_____. Livro I – o processo de produção do capital. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1985a. v. 1.

MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Manifesto do partido comunista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINTO, L. W.; GONZALEZ, J. A.; RODRIGUES, F. C. *Notas sobre “Escola sem partido”*. São Paulo: Marxismo21, 2016. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2016/10/Notas-sobre-Escola-Sem-Partido.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

MOHR, A. Análise do conteúdo de ‘saúde’ em livros didáticos. *Ciência & Educação (Bauru)*, Bauru, v. 6, n. 2, p. 89-106, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v6n2/02.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. *A saúde na escola: análise dos livros didáticos da 1ª a 4ª séries*. 1994. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9092/000061139.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. v. 4.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. *O que é marxismo*. Brasília, DF: Brasiliense, 1994. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Neto,%20Jose%20Paulo/O%20que%20e%20marxismo.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, A. L. *O livro didático*. Belo Horizonte: B. Alves, 1968.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMENY, H. M. B. *A política do livro didático*. Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

ORSO, P. J. *Liberalismo, neoliberalismo e educação: Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira*. 2003. 441 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253108/1/Orso_PaulinoJose_D.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

PANIAGO, M. C. S. A crise estrutural e a centralidade das classes sociais. *Katálysis*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 41-49, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v17n1/a05v17n1.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

_____. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: PANIAGO, M. C. S. (Org.). *Marx, Mészáros e o Estado*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/46e7eb_37f4431c094a4621a3afefbdfdbce3ff.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. *Mészáros: e a incontrolabilidade do capital*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/46e7eb_8cf1a69ddd5d4cef99695fd2201eb9b1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Estado e capital, em Mészáros: relação de autonomia ou de complemento? In: JORNADA INTERNACIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2005, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2005. Não paginado. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/maria_Cristina_Soares_Paniago.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2017.

PANIAGO, M. L. *“Livro” Didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PASTRE, J. L. *Educação e estética da existência: práticas da liberdade e criação de novas possibilidades de vida*. 2014. 93 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253947/1/Pastre_JoseLuiz_D.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

PAULA, D. F. *A união do ensino com o trabalho produtivo: a educação em Marx e Engels*. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-140747/publico/DissertacaoDouglasFerreiraPaula.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PEREIRA, T. L. *Monopolização do ensino superior privado no Brasil por meio de processos de fusões e aquisições: o Grupo UNIESP em questão*. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2017. Disponível em: <<https://sigpos.ufms.br/portal/trabalhos/download/4776/corsoId:76>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

PINSKY, J. *Estado e livro didático*. Campinas: Ed. Unicamp, 1985.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, A. V.; CHAVES, V. L. J.; GUIMARÃES-IOSIF, R. M. Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobre implicação no trabalho docente. *Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 75-97, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5123/4101>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

SANTOS, M. N. *A pedagogia histórico-crítica e o projeto de emancipação humana: aproximações na perspectiva da ontologia lukacsiana*. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marism%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SILVA, E. Livros didáticos e ensino de história: a idade média nos manuais escolares do ensino fundamental. *História & Ensino*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 7-31, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11248/10016>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SILVA, I. A. *O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011*. 2013. 265 p. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/1250/corsoId:76>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SILVA, R. A. *Dilemas da transição: um estudo crítico da obra de Lenin de 1917-1923*. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/278924/1/Silva_RafaelAfonsoda_M.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

SILVA, I. S.; MACEDO, M. E. O conteúdo de leishmaniose em livros didáticos de Ciências e Biologia. *Acervo da Iniciação Científica*, Belo Horizonte, n. 1, 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/aic/article/download/622/585>>. Acesso em: 7 set. 2017.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL LIVRO DIDÁTICO: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA, 1., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2007. 1 CD-ROM.

SOUSA, M. *Livros acessíveis Daisy e MEC Daisy*. [S.l.]: Tecnologias na Educação, 2012. Blog. Não paginado. Disponível em: <<http://libereductec.blogspot.com.br/2012/11/o-que-e-o-mecdaisy-e-como-funciona.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SOUZA, A. A. A. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, S. H. A. et al. (Org.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 121-145.

SOUZA, V. H. F. *A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente: o caso da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)*. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2015/01/dissertacao-NORMALIZADA.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 195-252.

TONET, I. *Educação contra o capital*. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Trabalho associado e extinção do Estado. *Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 223-239, 2014. Disponível em: <<https://rebelas.emnuvens.com.br/pc/article/download/150/294>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

_____. Educação e ontologia marxiana. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 135-145, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

VAZ, F. M. J. L. *Educação, filosofia e design: a pedagogia histórico-crítica como proposta de formação teórica e de apropriação emancipatória da estética como prática social*. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254142/1/Vaz_FabianaMarquesJeremiasLeite_D.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 16-29, 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2063/2032>>. Acesso em: 4 set. 2017.