

Formação humana e ideias de liberdade*

Ronaldo Rosas Reis

Universidade Federal Fluminense / Universidad de Buenos Aires

ronaldo.rosas@globo.com.

Resumen

El artículo tiene como objetivo destacar el papel central de la ideología en la producción y reproducción del conocimiento en la sociedad de clases. Comprende la ideología como una forma específica de conciencia social, entrelazada a la producción de ideas y al intercambio material de formación social. Adopta como referencia empírica la educación y la escuela en América Latina, todavía, sin explicitar situaciones específicas de cada país de la región. Destaca que el carácter combinado, dependiente y desigual de la producción del conocimiento en estos países reproduce lo que los países de economía avanzada hacen, condicione que mantén lo conocimiento subordinado. En la conclusión el artículo busca en la contradicción opresor-oprimido estudiada por el educador Paulo Freire, elementos para arriscar un apuntamiento una reflexione acerca de unas ideas de libertad en actual contexto de decadencia y barbarie civilizatoria.

Palabras clave

formación humana; trabajo-educación; ideología; libertad.

A tradição de todas as gerações mortas
oprime como um pesadelo o
cérebro dos vivos (Marx, K. [1852] *O 18 Brumário*, 1974, p. 17)^{1**}.

Como un acróbata demente saltaré
Sobre el abismo de tu escote hasta sentir
Que enloquecí tu corazón de libertad
(Ferrer, H.; Piazzola; A. *Balada para un loco*, 1969).

Uma reflexão sobre a formação humana e a liberdade no modo de produção capitalista implica trazer à tona as contradições mais visíveis do seu modelo fundador. Inerente à vida social, a educação acompanha na história da humanidade a complexificação das relações de produção, assumindo ela própria, por conseguinte, contornos cada vez mais complexos. Sistematizada nas instituições escolares para fins específicos de transmissão do saber, a edu-

* El presente artículo se realizó en el marco del proyecto de investigación postdoctoral “De la categoría de la particularidad en la formación estético-cultural. Cine y educación estética” Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

1. A data entre colchetes refere-se ao ano da primeira publicação da obra.

cação expressa tanto uma positividade ao construir um conhecimento humanista, como expressa uma negatividade devido ao fato de a construção desse saber se fazer com base na exploração humana. É a partir desta condição dialética que o presente artigo se apresenta.

Em linhas gerais o texto busca ressaltar o papel central da ideologia na produção e na reprodução do conhecimento na sociedade de classes. Do ponto de vista metodológico o estudo se volta para a ideologia como objeto teórico, sendo ela compreendida como uma forma específica de consciência social, isto é, capaz de estimular ações de sujeitos coletivos reais entrelaçada à produção de ideias e ao intercâmbio material de formação social (Mészáros, 2005). Complementarmente apreende-se que, na perspectiva da burguesia, o conhecimento se apresenta na melhor das hipóteses como um discurso limitado à representação de si mesmo, condenado, portanto, a reificar incessantemente os objetos que ele próprio produz.

Ainda do ponto de vista metodológico, o estudo se volta para a educação e a escola na América Latina, sendo este o objeto empírico de referência. Contudo, dada a natureza restrita do artigo e as limitações de tempo e de espaço, não se tratará aqui de explicitar situações educacionais e escolares específicas de cada país da região. Nesse sentido, sublinhe-se apenas que se a produção do conhecimento nesses países reproduz de forma combinada e desigual o que ocorre nos economias capitalistas avançadas, e se essa reprodução expressa o sentido de uma dominação, tal coisa não ocorre apenas por coerção, mas também pelo consentimento, pelo consenso, o que lhe confere papel central no campo ideológico, formativo e educador (Bomfim, 2008). De fato, com a exceção de Cuba, em todo continente latino-americano se impõe uma classe dominante controlando o aparelho governamental, por vezes através das armas, mas, na maior parte do tempo, através da coerção ideológica. Coerção esta que se estende das elites à pequena-burguesia e aos oprimidos em geral, lembrando, finalmente, que não foram poucas as circunstâncias ao longo da história tricentenária de independência dos países da região em que o *favor* funcionou como um poderoso mecanismo de mediação de classe (Reis, 2014).

O artigo se apresenta desenvolvido em quatro tópicos, sendo o último conclusivo.

No primeiro deles procurou-se estabelecer os fundamentos ontológicos críticos da relação trabalho-educação. Não se trata, por certo, de recuperar *pari passu* a “biologia das sociedades” à maneira de Leroi-Gourhan (1984, pp.147-186), mas, sim, de apreender sinteticamente a centralidade do trabalho-educação na evolução do homem desde a condição accidental dos seus atributos essenciais - pensar, contemplar etc. - até a complexidade de sua atual condição. O segundo tópico se volta para o advento da divisão social do trabalho e o aparecimento da sociedade de classes. O tópico busca apreender o reflexo causado por aquela divisão na educação, e nesse sentido analisa duas questões interligadas nesse processo: a dualidade estrutural e a hegemonia em educação. O terceiro tópico é um desdobramento do anterior e se propõe a refletir sobre a educação no século XXI tomando por base a atual condição de superexploração do trabalho. Preocupa-se centralmente com a expansão do uso maquinaria na vida social e sua relação com intensificação do trabalho e transformação gradativa do homem em *coisa*, em uma máquina. Expõe algumas das formas sub-reptícias como esse processo se estende para a esfera do cotidiano diminuindo significativamente o tempo livre do trabalhador, e reconhece numa dessas formas a ideologia da habilidade e da competência difundida por entidades internacionais e agências multissetoriais da burguesia através de políticas educacionais globais. No breve e último tópico conclusivo o texto bus-

ca na contradição opressor-oprimido analisada por Paulo Freire na *Pedagogia do oprimido* (1977), na qual se expõe a já clássica ideia de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”, elementos para arriscar uma reflexão acerca de algumas ideias de liberdade no atual contexto de barbárie civilizatória.

Do caráter ontológico do trabalho-educação

Ao longo de todo o século XIX, nos estados nacionais revolucionados política e economicamente pela burguesia, a história social da educação irá registrar uma intensa disputa de posições pedagógicas entre as diversas tendências que se expressavam no ambiente cultural europeu. Dentre as principais correntes ideológicas que se apresentavam naquela peleja estava o conservadorismo de extração religiosa, o niilismo anárquico de corte pequeno-burguês, o democratismo nostálgico da fração burguesa filistina e o moderado progressismo da fração burguesa industrialista e culta. Crítico e opositor de todas essas tendências, o socialismo marxista que emergia em meio à confusão ideológica característica dos períodos revolucionários,

[...] não rejeitava, mas assumia todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução: a universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, a compreensão dos aspectos literário, artístico, intelectual, moral, físico, industrial e cívico (Manacorda, 1989, p. 296).

Nesse sentido, a despeito de reconhecer que a função da pedagogia social do capital ter como finalidade a exploração da força de trabalho, o socialismo marxista apreendia a sua ação histórica na fábrica como disciplinadora, sendo isto algo a ser aproveitado no socialismo para o crescimento intelectual com vista ao crescimento da riqueza social (Idem, id.). Em 1848, no *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2004, pp. 43-45) escreveriam que a classe trabalhadora “[...] usará da supremacia política do proletariado para arrebatar, gradativamente, todo o capital da burguesia [...]” sendo para tanto necessário manter as conquistas ideais daquela classe a fim de garantir educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas, o fim do trabalho infantil e o ensino profissionalizante visando a produção industrial. Sem prejuízo do debate estratégico que se impunha naquele momento de tensionamento revolucionário, quatro anos antes Marx já havia se debruçado sobre a questão pedagógica de diferentes modos, ora direta ora indiretamente. Com efeito, dissertando nos manuscritos de Paris sobre o caráter ontológico da fruição estética, Marx ([1844], 2004a, pp. 107-108) escreveria que cada uma e todas as relações que o indivíduo mantém com o mundo mediante os “órgãos de sua individualidade e os órgãos comunitários” - dentre eles ver, ouvir, pensar, intuir, amar, sofrer etc. - são “formas de apropriação de *efetividade* humana” (Idem, id., grifo do tradutor). O que isso quer dizer é que o indivíduo ao se apropriar do que ele é, ou seja da totalidade da sua humanidade, ele o faz de forma total, sendo isso entendido que o homem se define ontologicamente pela sua capacidade específica, meramente acidental, de trabalhar e aprender com a totalidade das suas relações com o mundo. Trata-se de uma visão radicalmente contrária àquela consagrada pela metafísica e pelo pensamento especulativo e cristalizada no senso comum, para quem a essência humana já vem marcada por traços característicos comuns a toda espécie (Saviani, 2006). Depreende-se daí a crítica de Marx aos seus contemporâneos idealistas que acreditavam que sendo a educação modificada ela se tornaria capaz de produzir modificações nos indivíduos, seja para remi-los do cativeiro

do passado seja para capacitá-los a interpretar o mundo novo. Contrariamente, para o pensador alemão, se trata de transformar o mundo e que nesse sentido “[...] são os indivíduos que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado” (Marx, *Teses sobre Feuerbach* [1845] in Marx; Engels, 2002, pp.102-103). Na mesma época em que escrevia essa breve nota crítica em meio a algumas outras, Marx, em conjunto com Engels, aprofundaria a sua ontologia crítica afirmando que ao produzirem e reproduzirem os meios de sua existência que os indivíduos encontram a sua condição humana como reflexo da vida social:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx; Engels [1846], 2002, pp.10-11).

Todavia, essas questões preliminares apenas indicam a extensão do horizonte a partir do qual são projetadas as linhas da perspectiva histórica constitutiva da tradição pedagógica marxista, de resto ainda a exigir atualização. Com efeito, dentre os múltiplos e variados desafios intelectuais concentrados na leitura dos textos de Karl Marx e Friedrich Engels se encontra a árdua tarefa de apreender a dimensão que a educação alcança no conjunto grandioso da obra de ambos. Isso porque, a despeito da preocupação dos pensadores alemães com a problemática da formação humana se apresentar subordinadamente em muitos dos temas e questões por eles analisadas ao longo da vida, sabe-se que formal e objetivamente o tema da educação não constitui parte central do projeto marxiano. Mais adiante será necessário voltar a isso.

Por ora cabe notar, porém, que entre a publicação da crítica de Marx e Engels ([1846], 2002) ao idealismo alemão e a publicação do primeiro volume de *O capital* (Marx [1867], 2004b) os fundamentos do caráter ontológico do trabalho-educação já estavam amadurecidos. Considerando que nesse período Marx haveria de desdobrar a sua atenção para inúmeros fatos de importância histórica é importante ressaltar que a menção ao interstício de vinte e três anos não é fortuita nem gratuita, servindo, sobretudo, para qualificar o nível do amadurecimento do seu pensamento pedagógico nesse tempo². E isso pode ser constatado logo nas primeiras linhas da terceira parte de *O capital* (Marx, 2004, pp. 211-212) quando então, distinguindo as características da atividade do “pior arquiteto [que figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade] e da melhor abelha”, ele estabelece a premissa fundadora do trabalho, sua essencialidade face às demais espécies naturais. Ora, se nesse ponto de partida do trabalho a relação de identidade com o *aprender a ser da espécie humana* ainda não se mostra totalmente evidente, o que se segue é algo o tal relação de identidade é desvelada por completo. Ou, nos dizeres do educador Dermeval Saviani (2006, p. 3), os indivíduos passaram a aprender a trabalhar, trabalhando

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas

2. Dentre os fatos importantes destacam-se as revoluções de 1848, a farsa do 18 de Brumário de 1852, a guerra civil pela unificação da Alemanha, a emergência econômica dos Estados Unidos e a sua hegemonia no sistema capitalista. Vale ainda sublinhar, conforme nota o historiador Eric Hobsbawm (1995, pp. 178-197), a forma combinada com que esses fatos na esfera econômica e política repercutiam e estimulavam o aparecimento sucessivo dos *ismos* filosóficos e artísticos que antecipavam tudo aquilo que na esfera cultural em pouco tempo viria a se abrigar sob o epíteto de modernismo.

e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Retomando o que ficou em aberto mais acima sobre a árdua tarefa dos estudiosos marxistas no sentido de apreender a dimensão que a educação alcança no pensamento marxiano, é importante dizer que a despeito do extraordinário legado científico deixado por Marx e Engels para a posteridade, os fundamentos pedagógicos por eles lançados no século XIX acumulariam uma extraordinária quantidade de questões constituindo um acervo de conhecimento qualificado, porém a exigir sistematização e coerência. Sem embargo, já no correr do século XX, na então União Soviética, esse acervo levaria a que educadores socialistas, como Pistrak e Makarenko, concentrassem seus esforços no sentido de criar uma teoria em acordo com aqueles fundamentos, fato que ensejaria a criação das escolas do trabalho no estado revolucionário. Não por acaso a experiência soviética levaria que as ideias pedagógicas marxistas passassem a ser concebidas como uma *teoria da práxis*, a qual encontraria na década de 1930, especialmente no pensamento de Antonio Gramsci, um poderoso aditivo filosófico original. Recusando toda e qualquer proximidade com a tradição metafísica e escolástica, bem como os *ismos* modernos do seu tempo, Gramsci reconheceria que o conhecimento e a vontade são coisas distintas porém relacionadas dialeticamente no agir humano. É será no sentido dessa confluência para uma *filosofia da práxis* que o pensador italiano levantou pistas para uma caracterização pedagógica do da relação trabalho-educação como expressão do indivíduo na vida social.

Ao problematizar as estruturas da vida social como algo muito mais complexo do que uma relação linear, examinando as mediações estabelecidas entre os dois planos estruturais, Antonio Gramsci havia dado um passo de fundamental importância para a renovação do marxismo, quer do ponto de vista metodológico quer do ponto de vista epistemológico. Considerava que Marx deixara uma abertura no conjunto da sua obra a ser permanente vitalizada ou atualizada, pois se o processo é dialético não há estrutura sem superestrutura e vice-versa. Dessa forma, em Gramsci, a *filosofia da práxis* surge como “[...] uma metodologia geral da história, pois parte da compilação empírica de observações práticas, da percepção de tendências e de leis universais”, e, na medida em que ela expressa a particularidade de cada indivíduo sem “se deixar aprisionar pelas leis estatísticas ou dos grandes números, a teoria do conhecimento que nela se manifesta o faz “a partir do ponto de vista dos interesses das classes trabalhadoras” (Semeraro, 2003, p. 9). Todavia, não se trata de tomar estas últimas como “depositárias privilegiadas de alguma verdade pré-constituída ou que pré-exista um sujeito unitário que opere coletivamente de forma homogênea e infalível [...]”, pois bem compreendido que elas ainda têm de lutar para conquistar sua hegemonia, sendo necessário, portanto, “um processo constitutivo de sua identidade, de sua intelectualidade e por uma educação que exige a construção rigorosa de um saber mais avançado e socializado” (Idem, id., pp. 9-10)³. Segundo o pensador italiano se as relações sociais de produção e as tensões decorrentes da luta política em luta pela hegemonia são a base a partir do que o constructo filosófico será erigido, é de se notar também nesse ponto de partida a existência de um “pré

3. Como lembra Semeraro (*op. cit.*), Gramsci não sacraliza os trabalhadores nem atribui a um sujeito coletivo, naturalmente unitário, a tarefa histórica da revolução. Para ele, o fato de serem classes espoliadas e injustiçadas não as habilita automaticamente a uma visão global de mundo e as pusesse, por si mesmo, em condição de possuir uma concepção filosófica e ético-política mais elevadas”.

-entendimento derivado das condições de vida, das aspirações e das propostas em gestação nas classes populares” (Idem, id., p. 10).

Percebe-se nessa preocupação de Antonio Gramsci o resgate da ontologia crítica de Marx e de Engels do terreno em que havia sido esquecida e saqueada pelos diversos positivismos materialistas, teorias mecanicistas etc. Seja a propósito da apropriação da efetividade humana por parte do indivíduo, seja a propósito da necessidade de educar o educador, seja a propósito do que foi dito sobre a relação de identidade que se estabelece ao trabalhar e o aprender a ser da espécie humana, a *filosofia da práxis* de Gramsci faz surgir a matriz de uma teoria pedagógica coerente e consistente com o caráter ontológico do trabalho-educação.

Não obstante as contribuições fundamentais do pensamento marxiano, da positividade das escolas do trabalho em Cuba e do desenvolvimento de uma teoria pedagógica avançada a partir da *filosofia da práxis*, o que prevaleceria nos sistemas educacionais dos países capitalistas por quase todo o século XX foi a manutenção da concepção correspondente ao momento inaugural da separação entre trabalho e educação na antiguidade, acrescida dos diversos positivismos científicos surgidos a partir do iluminismo francês e do pragmatismo moral estadunidense de Peirce, Dewey, James e Holmes Jr. Em detalhes o que se quer dizer é que o nascimento da moderna educação burguesa se constituiu sobre uma dualidade na qual passaram a conviver de forma ambígua a ideia da escola como lugar do ócio dos homens livres do passado e a concepção ética e a moral resultante da divisão do trabalho na sociedade de classes⁴.

Da dualidade e da hegemonia em educação na sociedade classes

A origem da dualidade em educação tem como marco histórico a ruptura da produção e distribuição dos bens comuns existentes nas comunidades primitivas, quando se tem o início da divisão social do trabalho e dos homens em classes de proprietários e não proprietários. O reflexo dessa divisão na educação se faria, por um lado, para os proprietários, mediante um tipo de instrução voltada para o intelecto, a retórica, os esportes e o treinamento militar, e, por outro lado, para os não proprietários mediante uma instrução voltada para o trabalho produtivo. Com algumas variações características as sociedades grega e romana estabelecerão desde a antiguidade uma oposição entre o ensino voltado para as *normas da vida (theoría)* e o ensino voltado para as *normas do trabalho (tecne)*, delimitando assim, respectivamente, a esfera do cidadão ativo e a esfera dos escravos e trabalhadores manuais.

A passagem da educação comunal praticada no passado primitivo para a dualidade em educação no mundo dividido socialmente pelo trabalho, trouxe junto a subordinação da *tecne* à *theoría*, sendo esse aspecto um dos mais notáveis a caracterizar um duplo processo de hegemonia: a do ócio das elites e a do pensamento metafísico na educação. A partir da emergência de um modo de ver teórico, isto é, dominado por um olhar que, arrancado do seu

.....
4. A propósito da tradição do pensamento burguês constituída desde cerca do século XVII até meados do século XX ressalta-se que embora idealista e positivista, teve a virtude humanista de buscar permanentemente apreender os limites entre o racional e o irracional, algo que as tendências filosóficas pós-modernistas desprezam e combatem.

estatuto natural, passa a ser orientado para o *alto*, para a contemplação. Com efeito, segundo o ideal platônico que será repetido de Aristóteles à Hegel

[...] a educação metafísica toma como escopo definitivo a vontade de divinização da realidade humana, exigindo que se inverta a postura em que normalmente se encontra o homem a fim de que a vida filosófica abandone a práxis mundana e utilitária e instaure uma práxis contemplativa, única para se conseguir aquilo que se postula como *verdade* (Bornhein, 1988, p. 90).

A despeito dos ajustes católicos operados pela filosofia escolástica medieval na educação metafísica da antiguidade, o advento da filosofia cartesiana, em meio às profundas transformações que caracterizariam a passagem definitiva do feudalismo ao modo de produção capitalista entre os séculos XVII e XVIII, iria expressar pela primeira vez a busca de uma síntese lógica, evolutiva, entre subjetividade e objetividade, entre consciência e existência. Para a classe burguesa em processo de formação de sua identidade cultural, tal síntese representava a possibilidade de manipulação do objeto real, ou melhor, de construí-lo de acordo com as suas necessidades e exigências de controle e dominação (Idem, idem, p. 91). Sob esse viés a realidade passava a ser um objeto configurado pela classe dominante refletindo, evidentemente, na educação, a qual, já sob o controle do estado no modo pleno de produção capitalista, passaria a “[...] concorrer para a reprodução das suas relações de produção, repousando fundamentalmente sobre a *separação* escolar, a *separação* entre as práticas escolares e o trabalho produtivo” (Baudelot e Establet *apud* Saviani, 2006).

Para Saviani (2006, p. 6), a consumação da separação entre educação e trabalho, entre as práticas escolares e o trabalho produtivo é reiterativa na história da educação a partir “do desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal”. Todavia, lembra o educador que o caráter ontológico da relação trabalho-educação não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação pois

[...] isso se deve à maneira como os homens produzem os seus meios de vida, logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a se manifestar sob a forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Nesse sentido, acrescenta ele, seria mais preciso

[...] considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade, tendo, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho e, de outro lado, a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (Idem, id.).

O reconhecimento dessa dupla identidade da relação trabalho-educação não elide, entretanto, o fato de a escola numa estrutura de classes fundada sobre a divisão social do trabalho impor a concepção burguesa de trabalho em detrimento de qualquer outra concepção. Nesse sentido ela demandará para o trabalho intelectual uma qualificação superior e restringirá a instrução para o trabalho manual, reiterando, por conseguinte, a dualidade estrutural em

educação⁵. Contudo, se sob o ponto de vista do trabalho a dualidade estrutural em educação pouco tem a esconder sobre a *separação* escolar, a *separação* entre as práticas escolares e o trabalho produtivo, conforme visto acima, por outro lado ela impõe a subsunção ideológica de todas as classes à cultura burguesa, inculcando naqueles não pertencentes às elites o que há de pior naquela cultura. Como lembra Marx (2004, p. 82), “os trabalhadores produzem maravilhas para os ricos - palácios, obras-primas, filosofia etc. - e, para eles próprios apenas privações, casebres, deformações, imbecilidade e cretinismo”. É nesse sentido que Mészáros ([2004] *apud* Bomfim, 2008, pp. 28-29) dirá que a educação *interioriza* nos indivíduos

a legitimidade do posto que lhes foi atribuído na hierarquia social, induzindo-o a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios orientadores dominantes da própria sociedade, para o que as instituições de educação formal têm importante papel, já que as relações sociais não se perpetuam automaticamente.

Conforme visto até aqui, a dualidade em educação reflete a estrutura mesma do modo de produção capitalista, motivo pela qual, sem embargo, tem sido decisiva para que as elites econômicas possam definir as políticas de ensino no âmbito do estado por elas controlado. A partir do que se expôs aqui sobre a dualidade em educação deve-se concluir que a escola, no limite, ao cumprir simultânea e complementarmente a dupla função de formar força de trabalho e reproduzir as relações sociais de produção, mantém e reforça a hegemonia da classe dominante contribuindo para a aprofundar a sua ideologia no seio da sociedade. Entretanto, se assumida *tout court* - isto é sem qualquer mediação dialética -, tal compreensão sobre o papel da educação e da escola na sociedade de classes tenderia, já no ponto de partida, a anular qualquer esforço da classe trabalhadora na luta pelos seus interesses. Seria para ela inútil reconhecer que a relação da educação com o sistema produtivo não é linear nem estática, e daí em diante apreender o valor de uso e, por extensão, a importância estratégica da educação e da escola para ela própria. Como pergunta Lukács em *História e consciência de classe* (2003, pp. 145-146)

[...] em que medida ela se encontra em condições de se conscientizar das ações que deve executar efetivamente para conquistar e organizar sua posição dominante? [...] Até que ponto ela realiza conscientemente ou inconscientemente as tarefas que lhes são impostas pela história, e até que ponto essa consciência é verdadeira ou falsa?

Ora, se é certo que as formas de manifestação desse problema são constituintes do dilema da consciência verdadeira ou falsa apontado pelo filósofo húngaro, não menos certo é que a questão do *valor* da educação e da escola, ainda que percebida empiricamente pela classe trabalhadora, se apresenta concretamente como um problema histórico a ser por ela enfrentado. Contudo, exatamente porque a relação da educação com o sistema produtivo não é linear nem estática, se impõe antes do exame específico desse problema o entendimento de como o sentido do trabalho foi transformado a partir da introdução da maquinaria na grande indústria e de sua expansão mais recente no contexto evolutivo do modo de produção capitalista depois da segunda grande guerra mundial.

5. Sobre o assunto recomenda-se a leitura da interessante análise dos professores Luciana Ghiotto e Rodrigo Pascual, da UBA, publicada em *Herramienta* n° 44 (2010, pp. 113-120), sobre a diferença entre as concepções de *trabalho decente* e *trabalho digno*, na qual esta última é apreendida como “disruptiva y anticapitalista”.

Da superexploração do trabalho e o reflexo na educação do século XXI

Sabe-se que o capitalismo sempre se move em busca da maior produção possível e da apropriação dos resultados do trabalho excedente não pago. Dê-se a isso o nome de superexploração ou qualquer outro a verdade é que a finalidade do processo de trabalho na perspectiva do burguês não é outra senão a de produzir mercadorias com valor maior do que a soma de todos os valores consumidos, sem o que não há produção de *valor*. Ora, sabe-se também que há muito tempo que, no mundo industrializado, não resta qualquer dúvida acerca do predomínio da tendência ao “uso extensivo de maquinarias e da transformação do trabalhador em um apêndice da máquina” (Marx, 2002, p. 20). A nível estrutural, num primeiro momento, pode-se afirmar de forma sintética que essa tendência significa a transformação do *trabalho vivo* - o trabalho executado pelos indivíduos - por *trabalho morto* - o trabalho executado pelas máquinas.

Ao estudar as consequências da produção mecanizada sobre o trabalhador no último capítulo do primeiro livro d’*O capital*, Marx (2004b, pp. 451-476) faz inicialmente várias pontuações, sendo, dentre outras: *a*) a substituição da maquinaria pela força muscular; *b*) o emprego do trabalho infantil; *c*) o aumento de membros da mesma família no trabalho; *d*) a diminuição do tempo livre. Todavia, vale lembrar que muito embora a tendência acima mencionada imponha a redução do trabalho vivo ou, no extremo oposto, a sua intensificação precarizada, a ideia de Marx (2004a) de que o trabalho humano é parte indispensável para a reprodução e valorização do capital ainda se mantém atual⁶. Isto porque o capital necessita do trabalho vivo na criação de valor e, por conseguinte, o faz mediante a pressão pelo aumento da produtividade do trabalho a fim de assegurar a extração da mais-valia. Então, se o trabalho é origem de tudo aquilo que é possível ser entendido como *humanidade*, na sociedade dividida em classes, entretanto, esse trabalho se encontra *estranhado*, isto é, destituído do seu valor de uso. Tornando mercadoria, o *trabalho estranhado* contribui para a reificação do indivíduo e a evidente degradação daquela humanidade. Reduzida à condição de mercadoria, a força trabalho se torna uma servidão cujo auge se expressa pelas leis econômicas do estado burguês impedindo a sua autodeterminação enquanto tal. E o que se apresenta aqui é um dilema dialético segundo o qual “o auge desta servidão é que somente como trabalhador ele pode se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador” (Marx, 2004a, p. 82). Nessas condições

O estranhamento do trabalhador em seu objeto [o trabalho] na superexploração da sua força de trabalho, sendo que quanto mais ele produz menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado for o artefato produzido, mais imbecil o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho mais impotente o trabalhador etc. (Marx, 2004a, p.82).

Sob o capitalismo o dinheiro quantifica e confere valor de mercadoria a tudo na vida social, as relações de produção da vida se tornam coisas, restando ao sujeito uma espécie de *morte em vida*, algo próximo a um “corpo fantasma [...], um *alter ego* zumbi a recolher satisfações

6. A propósito da categoria *trabalho humano* cabe reiterar a sua condição de produzir valor de uso a partir de formas que expressam a totalidade da evolução dos indivíduos.

de segunda mão” (Eagleton, 1993, p. 149)⁷. Submetida a sua força de trabalho ao dinheiro a classe trabalhadora passaria a assistir impotente à

[...] a expropriação da subjetividade do trabalho, sua consciência efetiva (conhecimento, escolha, afetividade) da dinâmica do processo cuidadosamente separada do conjunto de trabalhadores que realiza tal processo. Assim, procedimentos de gestão chamados de *democráticos* que exigem do trabalhador vestir a camisa da empresa [e da escola] e se investirem exaustivamente no processo de trabalho em nada reduzem a expropriação da subjetividade dos trabalhadores. Ao contrário, reforçam-na por reduzir o mundo vivido pelos trabalhadores ao âmbito de uma atividade segmentada, isolada do universo social, no qual encontra seu sentido. Ao aprofundarem a vinculação íntima e exclusiva àquele processo produtivo, esfuma-se a conexão gigantesca entre trabalhadores exigida para que cada atividade singular tenha lugar. A contradição entre sua função singular e a forma social na qual a realiza habita o próprio trabalhador (Fontes, 2005, p.12)

Ao se associar à intensificação do uso da maquinaria na grande indústria e à expansão desta para os demais setores produtivos da vida social (comércio, serviços etc.), a expropriação da subjetividade do trabalho ocultaria aquela contradição, o que, segundo Fontes (Idem, id.) gerou “dificuldades e sofrimentos, inclusive de ordem psicológica, para enormes massas de trabalhadores”, aprofundando ainda mais a compreensão histórica do sentido e do destino do trabalho, tal como ocorre nos dias atuais. E isso se fez historicamente de dois modos concomitantes e complementares, seja mediante a mudança no paradigma de uma nova relação com a natureza e o trabalho (uma relação de produção autônoma) seja mediante a integração definitiva da esfera cultural ao consumo capitalista (Eagleton, 1993). Mais adiante, juntamente com a questão do *valor* da educação para a classe trabalhadora, será forçoso retomar esse ponto. Por ora cabe uma breve digressão situando a evolução do *trabalho morto* e a configuração do *homem-máquina* no contexto do sistema capital a partir de meados do século XX e, no percurso, apreender a importância da dimensão cultural nesse processo de mudanças.

Ao final da segunda grande guerra mundial o Japão introduziria na organização da cadeia produtiva *fordista* um tipo de ajuste da produção atendido pela denominação de *just in time by demand*. Em regra a organização japonesa conhecida como *toyotismo* mantinha os fundamentos elementares do *fordismo*, como, por exemplo, a produção de massa, a remuneração do capital e a exploração do trabalho. Visava assim atingir dois objetivos complementares, isto é, por um lado, a redução do custo do transporte e do estoque da mercadoria produzida e, por outro lado, atingir a superexploração do trabalho mediante a flexibilização das horas trabalhadas e a flexibilização da planta fabril, resultando na procura de lugares com maior oferta de trabalho ao menor custo. De modo a assegurar maior rentabilidade na remuneração do capital, os demais países de industrialização e organização econômica mais avançados adotariam o modelo *toyotista* e o estenderiam para os demais setores da economia, como a agricultura, o comércio, as finanças, os serviços, o entretenimento, o lazer etc. Com isso, promoveria a flexibilização da cadeia produtiva de mercadorias numa escala glo-

7. Dentre outros aspectos notáveis nesse contexto chama a atenção as mudanças impressas no espaço da cidade, sobretudo nas metrópoles de todo mundo, nas quais se expõe o drama da favelização, da indiferença e do isolamento compondo uma visão “[...] chocante e perturbadora na medida em que esses indivíduos estão amalgamados em espaços cada vez menores” (Engels [1844] *apud* Konder, 2000, p. 64).

bal, na qual pessoas passaram a receber menos por hora trabalhada e com menos obrigações sociais (impostos e obrigações contratuais)⁸. Dentre outros fatores a reestruturação *toyotista* se impôs pelo desemprego estrutural na medida em que houve uma progressiva substituição do *trabalho vivo* (seres humanos) por *trabalho morto* (máquinas). E, mais ainda, pela pressão por produtividade e resultados no trabalho, a reestruturação passou exigir níveis crescentes e de habilidades e competências múltiplas visando a aceleração da obsolescência de métodos, técnicas de trabalho e aparatos tecnológicos. Cabe notar nesse caso que entre os sintomas das mudanças observadas a partir da reestruturação *toyotista*, talvez nenhuma deles se equipare à fantasmagoria capitalista provocada pelo deslocamento ideológico do conceito de trabalhador para o de *colaborador orgânico*, tal como aludido na citação anterior (Fontes, 2005).

Não se trata, por certo, de uma mera substituição semântica posto que a função desse deslocamento é mascarar uma das facetas mais vis da relação capital-trabalho: a superexploração do trabalho. Isto é, ao gerar uma sensação de autonomia do sujeito com base na falsa ideia da ausência presencial de uma hierarquia classista, a ideologia do *colaborador orgânico* tanto mascara a existência de um controle *ex machina* como induz o trabalhador a dedicar mais do seu tempo nas atividades produtivas para o capital. Nesse sentido, a superexploração ocorre mediante a transferência e a concentração das atividades fins e das atividades meios no *homem-máquina*. É ele quem irá pagar, comprar, opinar, reclamar e executar tarefas remotamente (algumas bastante complexas) pelo telefone, pela internet, pelo SMS ou qualquer outro meio e recurso remoto disponível, significando mais trabalho, menos compartilhamento de ideias com colegas de trabalho e menos tempo para a família (nuclear e ampliada), para si próprio. Tais circunstâncias conferem à vida social um quadro de “múltiplas fetichizações e reificações” a poluir e a permear o mundo do trabalho, reduzindo o tempo livre, impondo o consumo como uma necessidade crescente, a exigir do trabalhador que se prepare melhor, que se qualifique melhor para atender o capital (Antunes, 2002, p. 130-131). Assim, diante das novas exigências para a produção da vida as relações sociais foram reorganizadas no meio urbano predominante e, dialeticamente, expandindo ainda mais o uso da maquinaria na estrutura social cotidiana, um novo tipo de conhecimento intelectual encontraria na escola a forma mais objetiva para se materializar e generalizar. Conforme Saviani (2006, pp. 8-9)

Sob o impacto da revolução industrial os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à revolução industrial correspondeu uma revolução educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as

8. Nesse contexto de *globalização* da produção e do consumo uma das consequências mais perversas desse desenvolvimento combinado resultou no aumento da desigualdade entre países ricos e pobres e entre pessoas ricas e pobres. Se nos países ricos a ciência e a tecnologia avançaram em níveis absolutos, nos países pobres, como já ocorrera com o *fordismo*, com a reestruturação *toyotista* pouco se agregou de valor na forma de conhecimento técnico sobre o processo de trabalho.

sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo.

Nessas circunstâncias, ao incluir um extraordinário contingente de pessoas no sistema regular de educação básica, a escola burguesa apresentava assim um sinal de positividade à classe trabalhadora, porém, ao discriminar a partir da origem social os estratos da população que assumirão ora funções intelectuais ora funções instrumentais no sistema produtivo, o estado burguês sente-se à vontade para difundir nacionalmente um tipo de conhecimento mistificado sobre as diferenças sociais e, não menos relevante, através de entidades globais e agências multilaterais de financiamento, operar estrategicamente na esfera internacional a ideia de que a educação é o fator de integração e mobilidade do indivíduo no meio social. Com efeito, para esse fim, além de visar o aumento da produtividade mediante a intensificação do trabalho, entre 1996 e 2000 seriam gestadas políticas multissetoriais internacionais para atender as novas demandas do mercado de trabalho tendo como vetor de orientação uma educação continuada cujas prescrições se apresentariam no relatório *Educação: um tesouro descobrir*, da UNESCO (1996), na Declaração/Processo de Bolonha, coordenado pela União Européia (1999), e no PISA (*Programme for International Student Assessment*) dirigido pela OICD (Organização Internacional para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2000) acordo de Bolonha⁹.

Note-se que ao pressionarem os dirigentes nacionais (governantes e congressistas) mediante a oferta ou a recusa de investimentos, quando não diretamente com ameaças de intervenção, conglomerados produtivos no exercício conjunto do controle político planetário, aprofundam ainda mais o fosso da desigualdade que separa a produção do conhecimento entre o restrito círculo de países de economia avançada e o amplo número de países dependentes. Por sua vez, de forma combinada, estes últimos reproduzem internamente essa estrutura de dependência e desigualdade tornando ainda mais densa a negatividade da educação e da escola para a classe trabalhadora. Com efeito, conforme lembra a pesquisadora Viviane Rodrigues (2014), já na década de 1970, num dos mais importantes estudos sobre as relações sociais de produção na América Latina, o sociólogo Florestan Fernandes chamava a atenção para o fato de o padrão de dependência se apresentar na vida econômica e social da região mediante a associação da classe dominante local com a internacional. Para o sociólogo, tal padrão se apresenta não apenas na estrutura das relações sociais como, igualmente, na superestrutura destas, inclusive na esfera educacional, provocando o aprofundamento da dependência e da desigualdade dos países latino-americanos (Rodrigues, 2014, p. 7).

Para além do aprofundamento da desigualdade, a combinação das atuais políticas internacionais para a educação e as condições alinhadas por Florestan Fernandes, há pelo menos duas décadas vem promovendo um enriquecimento exponencial de fundações de direito privado a impor serviços educacionais em grande parte dos países do continente latino-a-

9. Sobre o tema ver LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. CATANI, A. M. (2008).

americano¹⁰. Mediante a realização de exames como o citado PISA e em certificações do tipo aferido pelo ISO (Organização Internacional pela Padronização), tais políticas educacionais buscam controlar o custo da mão de obra através do controle do estoque de força de trabalho (o exército industrial de reserva). Reiterando o que foi dito mais acima, a importância desses exames nada tem a ver com a qualidade pedagógica e os valores do ensino, mas, sim, com a demanda por investimentos financeiros, já que os indicadores coletados servem apenas para alimentar o Banco Mundial e outras agências multissetoriais para avaliação dos países onde os fundos de investimento colocarão o seu dinheiro.

Parece claro que tais aspectos aqui alinhados empurram violentamente a classe trabalhadora para uma espécie de beco sem saída, no qual, mais do que em qualquer outra circunstância histórica, ela se depara com o dilema da consciência sobre o *valor* da educação e da escola na sociedade de classes, ponto esse que foi deixado em aberto mais acima e que será retomado conclusivamente em seguida.

Consciência, valor e liberdade: dilemas da educação

Para a classe trabalhadora nos tempos atuais, a consciência sobre o *valor* da educação e da escola na sociedade de classes se apresenta como um dilema de múltiplas faces aparentemente fragmentadas. Pode-se dizer nesse sentido que no escopo da luta de classes o tema ganha centralidade exatamente porque está a exigir a que se apreenda a natureza, o sentido e o destino desse dilema para além da sua aparência fenomênica. Ou seja, é imprescindível apreendê-lo dialeticamente numa totalidade. Portanto, de início, cabe esclarecer que longe da marca pragmático-utilitarista adotada pelas políticas educacionais dos diversos governos populistas autodenominados *de esquerda* na América Latina¹¹, o enfrentamento do problema histórico deve começar por apreender a função política da educação e da escola como prática pedagógica distinta da prática política, a qual a educação não deve/não pode ser reduzida. Como destaca Saviani (2010, p. 74), “à medida em que a educação é diluída na política, ela descaracteriza-se e deixa de cumprir sua própria função política”. E nesse sentido, para o educador, a função política da educação se volta para a liberdade como um fim mediante o desenvolvimento “de um trabalho pedagógico que permita elevar as camadas populares do nível do senso comum a uma consciência mais nítida da sua situação social” (Idem, id.).

A construção de uma pedagogia capaz de auxiliar à classe trabalhadora a buscar uma consciência teoricamente mais elaborada encontrou na *Pedagogia do oprimido*, obra do educador Paulo Freire publicada em 1970, uma das suas referências mais conhecidas. Freire dedicará toda a primeira parte da obra na caracterização das situações concretas relacionais entre oprimido e opressor, a partir do que ele buscará os elementos para situar a questão da consciência do primeiro em face do outro. Nos seus termos, para ser verdadeira, a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelo opressor nem pode, todavia, incorporar à estrutura

10. Dados da UNESCO apontam o Brasil, o México, o Chile e a Colômbia, mas não apenas esses, como os países que mais compram pacotes pedagógicos dessas fundações. Apenas no Brasil, cerca de 45% dos quase seis mil municípios do país mantêm algum tipo de parceria com fundações como Ayrton Senna, Grupo Abril, Roberto Marinho, Iochpe, Positivo etc.). Fonte: SHIROMA, 2008.

11. Paulo Freire (2010, p. 15), repetindo o que disse *ad nauseam* ao longo de sua vida, “educar é bem mais do que simplesmente capacitar técnica e cientificamente, nesses termos, capacitar é adestrar, uma coisa reacionária”.

do seu pensar o pensar do opressor, o que seria de todo modo uma aberração (*op. cit.* p. 33). Nesse sentido ele concluirá ser a pedagogia do oprimido uma tomada de consciência ético política, dado que se trata de da pedagogia dos homens empenhados na luta pela sua libertação. Nos seus próprios termos “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Idem, id. p. 60).

Nas concepções pedagógicas de Dermeval Saviani e de Paulo Freire é possível apreender tanto a dimensão dada por Gramsci à capacidade consciente ou inconscientemente de qualquer indivíduo questionar a realidade à sua volta, fato que o qualifica a assumir-se como intelectual, como o sentido transformador conferido por Marx à educação ao dizer “que o próprio educador precisa ser educado”, conforme citado anteriormente. Todavia, se é possível reconhecer em tais concepções uma sinalização concreta para a saída do beco em que se encontra a classe trabalhadora, resta avaliar em que medida elas acompanham a dinâmica da relação da educação com o sistema produtivo em condições estratégicas de conscientizá-la como classe para “as ações que deve executar efetivamente para conquistar e organizar sua posição dominante?” (Lukács, p. 145). Em outros termos o que se levanta como questão é sobre a atualidade dessas concepções em face da decadência civilizatória contemporânea. Ainda é possível alimentar esperança numa tomada de consciência da classe trabalhadora a partir do que representam hoje a educação a escola?

Os novos paradigmas culturais do capitalismo global, a compressão do tempo-espaço da existência cotidiana, têm significado dentre outras coisas, a ausência de rotina, de definições a priori e a circunstancialidade e o contingenciamento da moral e dos valores éticos. Nesse regime de falsa ausência de rotina, sem definições a priori, prevalece ideias como o descumprimento da ação e a valorização do impulso individual, os valores éticos passam a ser encarados como circunstanciais, sobressaindo a hipocrisia como norma e o cinismo como estilo. A estetização do mundo seduz o indivíduo que é pressionado socialmente a aumentar o consumo de mercadorias e a promover extravagâncias na moda, na preocupação com a beleza pessoal, na gastronomia, na busca da boa forma etc. A ambiguidade do valor da cultura, que se mantém como uso próprio mas assume também o valor de mercadoria. Também, conforme vimos anteriormente, a antiga rigidez da hierarquia existente no ambiente de trabalho foi substituída pela ideia de flexibilização, resultando na superexploração do trabalho mediante o deslocamento ideológico do conceito de trabalhador para o de *colaborador orgânico*. Como consequência direta dessas circunstâncias relacionam-se, além das obrigações presenciais no trabalho formal, a necessidade de as famílias de trabalhadores assumirem tarefas que em outros tempos seriam do funcionário do estabelecimento bancário, da loja comercial, do servidor público ou do prestador de serviços¹².

Com efeito, sem muito tempo para a vida familiar, pais e mães da classe trabalhadora transferem para a escola a responsabilidade integral da educação dos filhos, cobrando dela aquilo que eles próprios não podem (ou não querem) fazer presencialmente, como dialogar com os filhos sobre as suas atividades e tarefas escolares e, quando necessário, cobrá-los quanto ao desempenho. Contudo, uma das características principais da decadência civilizatória é a sua ambiguidade. Ou melhor, é capacidade da ideologia burguesa metamorfosear o seu

12. Dentre outros muitos exemplos a serem relacionados se alinham a entrega às corporações hospitalares e de seguro o grosso da oferta de serviços de saúde e às corporações financeiras a oferta do seguro previdência. À superexploração do trabalho humano se somam ainda a drástica e bárbara redução do papel social do estado na saúde, na educação, na cultura etc., e o desemprego estrutural, igualmente visto aqui antes.

telos ético-estético, ora seduzindo ora aterrorizando a classe trabalhadora. Mediante o controle de postos chave nos governos dos estados dependentes, a ideologia burguesa agencia membros da classe trabalhadora tornando-os *analistas simbólicos* ou *sujeitos monetários* no controle de fundos de investimentos, como assim fizeram a Argentina e o Brasil praticamente no mesmo período (Oliveira, 2003)¹³. À classe como um todo a burguesia oferece a possibilidade de seus membros se tornarem crédito fácil seduzindo-a mediante intensas campanhas publicitárias com apelos de mobilidade social. O lazer e o ócio são metamorfoseados em algo produtivo. O simples ato de cozinhar com e para a família e os amigos transforma-se numa atividade prescrita disputada em receitas, livros, cursos etc., da mesma forma o que deveria ser o prazer de caminhar, de correr, de fazer esportes sem compromisso, se torna uma atividade carregada de significados publicitários cujo alvo são os aspirantes a maratonistas. Na esfera cultural propriamente falando as produções teatrais, o cinema, as artes plásticas, salvo as exceções de praxe, convergem para o mercado concorrendo com os subprodutos televisivos produzidos pela indústria cultural de massa. Em todas essas circunstâncias a dimensão criativa da atividade humana é simplesmente elidida ou travestida pelo consumo conspícuo de algo fadado à obsolescência. No sentido contrariamente dialético dessa sedução se encontram aqueles que praticarão o terrorismo privado e de estado contra a classe trabalhadora: banqueiros usurários, rentistas, empresários, agentes públicos no controle das economias do estado etc.

Como observa Paulo Freire (1999) em dos seus últimos escritos, nessas circunstâncias ambíguas, porém radicalmente concretas, prevalecem nas incontáveis comunidades miseráveis entranhadas nas grandes cidades latino-americanas e nos guetos de latinos e negros nos EUA, o medo concreto e a razão concreta do medo do oprimido como indivíduo ou como classe que o inibe de lutar.

Dessa maneira, mais do que em qualquer outra época, a ideia de que a educação e a escola de hoje resultam do que se faz produzido historicamente nas relações sociais, pressiona a classe trabalhadora no sentido de uma tomada de consciência verdadeira acerca do seu valor como instrumento estratégico para a liberdade. O seu dilema é tanto mais dramático quanto se sabe do poder da ideologia dominante de metamorfosear o sentido daquilo que se busca no campo ético no qual devem ser buscadas as ideias verdadeiras de liberdade. Se é tudo muito ambíguo certo é também que contra os males civilizatórios “[...] não há remédio prático”, conforme lembra Richard Sennett (2002, p. 33). Ora, se é possível inferir nessa frase que não há resposta pronta à pergunta sobre o valor da educação e da escola na sociedade de classes, decerto que a resposta deve ser buscada na dinâmica mesma das relações sociais, cabendo à classe trabalhadora, concomitantemente, perseguir de forma permanente e coletivamente a construção de uma direção política progressista para o seu movimento, e disputar hegemonicamente o controle da educação e da escola.

13. Tanto Nestor e Cristina Kirschner, na Argentina, quanto Lula da Silva e Dilma Rousseff, no Brasil, valeram-se do expediente de truncar ou modificar a estrutura de classes.

Referências

- BOMFIM, M. I. R. M. *Trabalho docente, classe e ideologia: O Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil*. Niterói, RJ: Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense. Tese de doutorado, 2008.
- BORNHEIN, G. As metamorfoses do olhar. In NOVAES, A. *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- GHIOTTO, L.; PASCUAL, R. F. Trabajo decente *versus* trabajo digno: acerca de una nueva concepción del trabajo. In *HERRAMIENTA n° 44. Revista de debate y crítica marxista*. Buenos Aires: Herramienta, 2010.
- GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
- EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.
- HOBSBAWM, E. *A era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1995.
- KONDER, L. *Os sofrimentos do homem burguês*. São Paulo: SENAC/SP, 2000.
- LEROI-GOURHAN, A. *O gesto e a palavra. Técnica e linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha. A avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova de Lisboa. In <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MANACORDA, M. A. *História da educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1989. Tradução: Gaetano Lo Monaco.
- MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004. Tradução: Maria Lúcia Como.
- _____. *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa.
- MARX, K. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004a.
- _____. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2004b.
- MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, F. *Crítica da razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- REIS, R. R. La violencia como mercancía. Los medios y la espectacularización de la

barbarie en Brasil. In WAQUANT, L.; SCHACHTER, S.; MCLAREN, P.; REIS, R. R. *et al. Tiempos violentos. Barbarie y decadencia civilizatoria*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2014.

RODRIGUES, V. S. *Dilemas da dependência: capitalismo, classes sociais e universidade no Brasil*. Niterói, RJ: Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense, curso de doutorado, monografia, submetida ao VII° Colóquio Internacional Teoría Crítica e Marxismo Occidental, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In *Anais da 29ª Reunião da ANPEd*. Caxambu, MG/RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Interlocuções pedagógicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. In *Anais da 23ª Reunião anual da ANPEd*. Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), 2003.

Ronaldo Rosas Reis

Es profesor em la Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal Fluminense). Es Doctor en comunicación y cultura (UFRJ-1994) con estudios postdoctorales en Educación (UFMG-2001). Becario CAPES durante una estadía *senior* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.