



Talia Jeremias

Imanência e transcendência

duas leituras de Marx e suas implicações
para uma teoria da educação

SÉRIE
antivalor



Talia Jeremias

Imanência e transcendência

duas leituras de Marx e suas implicações
para uma teoria da educação

S É R I E
antivalor

 pimenta
juniors
2026
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

J55m

Jeremias, Talia -

Imanência e transcendência: duas leituras de Marx e suas implicações para uma teoria da educação / Talia Jeremias.
- São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Série Antivalor. Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-611-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-611-1

1. Teoria Crítica do Valor. 2. Marxismo. 3. Educação.
4. Formação Humana. 5. Subjetividade. I. Jeremias, Talia.
II. Título.

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

II. Teoria Crítica do Valor

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 a autora.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

| | |
|-----------------------|---|
| Direção editorial | Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello |
| Editora executiva | Patrícia Biegging |
| Gerente editorial | Landressa Rita Schiefelbein |
| Assistente editorial | Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres |
| Diretor de criação | Raul Inácio Busarello |
| Assistente de arte | Naiara Von Groll |
| Editoração eletrônica | Andressa Karina Voltolini Stela Tiemi Hashimoto Kanada |
| Imagens da capa | AI Generation - Freepik |
| Tipografias | Acumin, Belarius Sans, Job Clarendon |
| Revisão | Anderson Jeremias |
| Autora | Talia Jeremias |

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



"A longa e escura noite do fim da história deve ser encarada como uma enorme oportunidade. [...] De uma situação em que nada pode acontecer, de repente tudo é possível de novo."

Mark Fisher

SUMÁRIO

Agradecimentos12

Introdução13

CAPÍTULO 1

A categoria trabalho:

entre a positivação e a crítica radical20

O duplo Marx e os modos de análise crítica..... 21

O trabalho como sinônimo de “atividade vital humana” em Bogdan Suchodolski 26

O trabalho como categoria moderna 44

O trabalho e suas relações com o tempo e o dinheiro 63

À guisa de conclusão acerca da aporia do trabalho em Marx..... 73

CAPÍTULO 2

A formação da individualidade e o *a priori*

tácito da sociedade moderna 87

O fetichismo da mercadoria n’*O Capital* 88

O *Ser*, a *Consciência* e o caráter fetichista da sociedade moderna 94

O proletariado como sujeito histórico-universal e o amadurecimento da forma-sujeito como empecilho ao desenvolvimento humano 114



CAPÍTULO 3

| | |
|--|------------|
| Educação e escola perante a crítica radicalmente emancipatória | 130 |
| Educação e escola: tábula rasa ou apropriação emancipatória? | 131 |
| Da educação antiga à educação medieval e renascentista | 139 |
| A educação e a instituição escolar na modernidade capitalista | 153 |
| Algumas ideias para se pensar a crítica da educação e da escola para além do caráter de classe | 181 |
| Educação e Emancipação: interiorização na classe ou rompimento ontológico? | 189 |
| Considerações finais..... | 215 |
| Sobre a autora..... | 223 |



AGRADECIMENTOS

Ao querido Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller, que orientou a pesquisa de mestrado que originou o presente livro, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, e que me apresentou o mundo da teoria crítica oito anos atrás.

Aos Profs. Drs. André Cechinel e Robson José Feitosa de Oliveira, que gentilmente contribuíram com esta pesquisa na qualificação e na banca examinadora.

Aos colegas do Núcleo de Estudos sobre Formação (FORMA), em especial ao Patrick Dutra, que participou do grupo de estudos sobre a crítica do valor, e ao Cristiano José Steinmetz, meu companheiro de vida há quase uma década e minha constante parceria de devaneios teóricos.

Ao meu querido irmão, Anderson Jeremias, pelas conversas e pela revisão do texto.

Por fim, à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pela bolsa de dedicação exclusiva.

INTRODUÇÃO

“Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem”, dizia Marx¹ em sua *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Para além da linguagem androcêntrica característica da modernidade, que confunde homem e ser humano, pode-se interpretar esta clássica sentença marxiana como uma ode à emancipação. Mais de um século depois, a questão da emancipação humana continua sendo a problemática mais importante para o século XXI, marcado pela crise da sociedade capitalista e suas práticas de objetividade e subjetividade que nos têm levado à beira do precipício ecológico, psicológico e social. Nesse cenário de terra arrasada em que a existência humana é colonizada pela lógica mercantil, os conceitos e as instituições que compõem a totalidade social precisam ser postos em avaliação no sentido de questionar sua funcionalidade no interior da sociedade e apreender sua capacidade de tensionar o existente.

A educação, como a conhecemos hoje, instituiu-se como um processo necessário para a manutenção da sociedade moderna que se mostra, por sua vez, a primeira formação social caracterizada por uma dinâmica interna compulsória e autofágica, fundamentada sobre um processo social abstratizante. A modernidade capitalista consiste na primeira formação social da história que se apresenta como a sociedade da liberdade e da individualidade, mas que opera, em todos os cantos do planeta, uma colonização da existência humana em todas as suas dimensões, mediada pela lógica mercantil. Narrando a si mesma como uma sociedade na qual a individualidade pode supostamente se afirmar perante a forma social, e na qual o indivíduo pode supostamente transformar a sua condição de

1 MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010b.

vida, a sociedade moderna consolidou a educação – especialmente aquela institucionalizada na forma moderna da escola – como o espaço privilegiado para a formação individual e para a mobilidade social no interior da lógica do trabalho. Os conceitos de *educação* e *formação humana*, assim como de *escola*, são muito caros à sociedade moderna e contemporânea e, justamente por isso, precisam ser historicizados e considerados em seu estreito vínculo com as formas que fundamentam o “moderno sistema patriarcal produtor de mercadorias”². Ainda que de maneira muito circunscrita e introdutória, o presente livro intenciona contribuir com tal debate.

Ainda que a temática educacional seja abordada de maneira muito dispersa na obra de Marx, assim como de Engels, suas elaborações fundamentaram, no campo educacional, um conjunto de elementos que procuraram estabelecer os fundamentos filosóficos da atividade educativa e do desenvolvimento humano em sua estreita relação com as condições objetivas e subjetivas da existência humana. Foi assim que, durante o século XX, estudiosos de diferentes nacionalidades revisitaram o complexo da obra marxiana-engelsiana com o objetivo de sistematizar os apontamentos dos autores acerca da educação e do ensino escolar indissociáveis do vasto estudo da dinâmica interna da sociedade capitalista que caracteriza o conjunto de suas obras, constituindo uma teoria marxista da educação que, embasando-se na obra de Marx, pode apresentar particularidades próprias em cada autor. Todavia, como mencionado anteriormente, o século atual é marcado por questões próprias que divergem em muitos aspectos daquelas vivenciadas no século XIX e até mesmo na primeira metade do século XX, o que deve pôr em perspectiva a profundidade da crítica empreendida naquele momento para as especificidades do nosso contexto histórico. À vista disso, o presente livro toma a teoria marxista da educação como tema principal,

2 SCHOLZ, Roswitha. **O valor é o homem**: teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre os sexos. *Novos Estudos*. CEBRAP, São Paulo, n. 45, julho 1996, p. 15-36. Disponível em: <https://novosestudios.com.br/produto/edicao-45/#591561c8adb26>. Acesso em: 30 ago. 2025.

mas também como objeto de crítica no interior de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos sobre Formação (FORMA/UNESC) que visam refletir a respeito da educação a partir da crítica radical elaborada pela *Wertkritik*, um conjunto teórico surgido em meados da década de 1980 com o intuito de revisitar a crítica da economia política de Marx e suas principais categorias para além do dito “marxismo tradicional”, termo empregado por Moishe Postone a fim de caracterizar um conjunto de teorias marxistas que se pautam principalmente pela ontologia do trabalho. Trata-se, nas palavras de um dos principais expoentes da *Wertkritik*, de uma tentativa de “[...] criticar a própria crítica radical, de sorte a revolucioná-la, conferindo-lhe um novo paradigma”³.

A problemática do presente livro consiste em compreender como as divergências teóricas entre o marxismo tradicional e a *Wertkritik* implicam no desenvolvimento de duas teorias críticas da educação completamente distintas. Trata-se, sobretudo, de compreender como duas leituras divergentes da obra marxiana refletem em maneiras antagônicas de se constituir uma teoria educacional ancorada na teoria crítica que tem Marx como precursor. A primeira destas interpretações está bem consolidada na área da educação; a outra, ainda que caminhe a passos largos, raramente encontra espaço para se sentar à mesa dos debates educativos. Nosso objetivo é contribuir para uma compreensão mais geral e introdutória, no Brasil, dos principais pressupostos que essa segunda interpretação suscita quando comparada à primeira.

Uma dificuldade inicial no delineamento da pesquisa dizia respeito à multiplicidade de estudiosos que discutem a temática educacional e pedagógica com o suporte da obra marxiana-engelsiana, razão pela qual definimos como principal referencial teórico a

3 KURZ, Robert. Tábula rasa: quão longe deve, necessita e pode ir a crítica ao Esclarecimento? In: KURZ, Robert. **Razão sangrenta**: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores ocidentais. São Paulo: Hedra, 2010c [2003], p. 129.

respeito do marxismo tradicional a obra de um dentre os principais teóricos responsáveis por sistematizar os fundamentos filosóficos da teoria marxista da educação no século XX e que contribuiriam para o posterior desenvolvimento da mesma. Bogdan Suchodolski (1903–1992), teórico e pedagogo polonês, pode ser apontado como o pioneiro na sistematização dos escritos de Marx e Engels sobre educação e ensino, assim como outras elaborações mais centrais em sua crítica da sociedade capitalista que, no seu entendimento, figuram elementos imprescindíveis para uma teoria educacional comprometida com a emancipação humana.

Selecionamos como ponto de partida os três volumes de sua *Teoria Marxista da Educação*, obra publicada pela primeira vez em 1957 na Polônia, traduzida para a língua portuguesa apenas em 1976. Suchodolski compromete-se em demonstrar a relevância de Marx para o estabelecimento do “conteúdo científico da teoria pedagógica”⁴ de caráter marxista que, no entendimento do autor, embora faça parte da “corrente do progresso científico, que é patrimônio comum do mundo inteiro”⁵, exige que se coloque em destaque o que a distingue de outras teorias educacionais.

Suchodolski nasceu na cidade de Sosnowiec, no sul da Polônia, em 1903. Lutou contra a invasão alemã em seu país, sendo perseguido pela *Gestapo* e, com o fim da Segunda Guerra Mundial, colaborou com a reconstrução da capital. Posteriormente, publicou sua *Teoria Marxista da Educação*, entre outros textos, em um contexto marcado pela Guerra Fria, quando foi novamente perseguido, desta vez pelo stalinismo da URSS, acusado de ser “um erudito burguês”⁶. Sua obra está diretamente ligada à sua luta política pela construção do socialismo na Polônia, país que “[...] tornou-se depois

4 SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976a. p. 9.

5 *Ibid.*

6 WOJNAR, Irena. Ensaio. In: WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 172 p.

um dos epicentros da Guerra Fria, ao compor os países do bloco socialista, quando então Suchodolski teve um importante engajamento pedagógico e político”⁷. A morte do pedagogo polonês, em 1992, coincide com o fim da URSS.

A *Wertkritik*, por outro lado, surgiu na Alemanha durante o período de derrocada do socialismo real entre as décadas de 1980 e 1990, acompanhando os desdobramentos de uma crise estrutural oriunda dos limites históricos do capitalismo e das suas práticas de objetividade e subjetividade. Seu propósito consiste em retomar a análise marxiana das categorias capitalistas centrais (trabalho, dinheiro, mercadoria e valor) a fim de demonstrar a atualidade de sua crítica para o contexto histórico das últimas décadas do século XX e do início do século XXI, demonstrando o equívoco daqueles que declaravam apressadamente que a queda do bloco socialista atestava que Marx estava morto. Entretanto, mesmo que ancorada fundamentalmente em Marx, a *Wertkritik* opera uma ruptura com a positivação da categoria trabalho e introduz questões pouco elaboradas ou nem mesmo mencionadas pelo marxismo tradicional até então, construindo uma robusta crítica da sociedade moderna e sua dialética entre objetividade e subjetividade, marcada pelo caráter abstrato e tautológico do chamado “moderno sistema patriarcal produtor de mercadorias”⁸.

O principal objetivo da pesquisa que originou este livro consistiu em compreender como duas análises da sociedade capitalista, ambas alicerçadas na obra marxiana, mas distintas, implicam na caracterização de uma teoria educacional crítica e indicam os seus limites. Assim, o que aqui apresentamos de maneira alguma

7 FAVARO, N. de A. L. G. Contribuições filosóficas e pedagógicas de Bogdan Suchodolski (1903-1992) para a educação da classe trabalhadora. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 60-90, 2017. DOI: 10.26514/inter.v8i22.1572. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1572>. Acesso em: 30 ago. 2025. p. 62.

8 SCHOLZ, 1996.

pretende realizar uma aproximação ambígua do marxismo tradicional e da *Wertkritik*. Ao contrário, apesar da dificuldade em abordar duas interpretações de tamanha complexidade, procuramos superar a ambiguidade, na medida do possível, a fim de demonstrar que são duas interpretações da obra de Marx antagônicas que resultam em dois modos de análise, igualmente inconciliáveis, da educação e da escola.

O primeiro capítulo procura compreender como a categoria trabalho aparece na interpretação de Bogdan Suchodolski e na interpretação da *Wertkritik*, em especial o papel que ela ocupa nos modos de análise crítica da sociedade capitalista, a fim de demonstrar que se trata de duas concepções radicalmente antagônicas de trabalho e que implicam no enfoque dado às categorias capitalistas e ao lugar destas no que diz respeito aos processos formativos em sentido amplo, assim como na caracterização do conceito *emancipação humana*, tão indissociável da relação historicamente estabelecida entre educação e teoria marxiana.

O segundo capítulo tem como objetivo demonstrar como o marxismo tradicional compreende a formação da consciência em sua relação com a prática existente, ao mesmo tempo em que procura tensionar a compreensão tradicional por meio da crítica categorial evidenciada pela *Wertkritik* e suas elaborações mais inéditas em torno da individualidade e da crítica do fetichismo. Nesses termos, contrapomos as elaborações de Suchodolski em torno das relações entre *ser* e *consciência* e da formação de uma consciência crítica ligada à classe proletária aos apontamentos de Robert Kurz, Roswitha Scholz, Anselm Jappe e Robson J. F. de Oliveira sobre a constituição de uma subjetividade cada vez mais acostumada com a mercadoria e as demais categorias capitalistas: a forma-sujeito moderna.

O terceiro e último capítulo aborda de maneira mais particular a temática educacional. Procuramos, na medida do possível, apreender as maneiras pelas quais a educação moderna e a instituição escolar acompanham o devir da forma-sujeito moderna, inclusive em seu momento de crise. Também indicamos, ainda que brevemente, algumas ideias para se pensar a crítica dos processos formativos na modernidade para além da crítica dos interesses de classe. Em um segundo momento, tratamos do conceito suchodolskiano de educação como *prática revolucionária* e de revolução como *prática educativa*, de tal maneira que educação e ação prática compõem uma unidade indissociável no que diz respeito à emancipação humana, ao mesmo tempo em que procuramos problematizar tal elaboração a partir dos elementos da *Wertkritik* que apresentamos no capítulo anterior, pensando um conceito de educação que se aproxime mais da necessidade de crítica à subjetividade moderna.

Por fim, gostaríamos de pontuar que a presente discussão foi motivada pelo entendimento de que algo precisa mudar, e pelo desejo de que essa mudança, certamente coletiva, seja capaz de construir uma sociedade na qual os indivíduos se relacionem com o mundo de maneira mais direta e humana.





1

A CATEGORIA TRABALHO:

ENTRE A POSITIVAÇÃO
E A CRÍTICA RADICAL

Não é possível ser um inimigo do capitalismo e, ao mesmo tempo, validar os aparatos constitutivos de seu funcionamento.

— **Jonathan Crary, "Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista"**

The economic system makes man dependent upon the world of things - to a greater degree than previously, where formerly they worked for the sake of salvation, now they work for work's sake; profit is made for profit's sake; power is sought for power's sake. Can we disturb these living coffins?

— **Haifa Zangana, "Can we disturb these living coffins?"**

O DUPLO MARX E OS MODOS DE ANÁLISE CRÍTICA

É inegável que qualquer tentativa de elaboração teórica que tenha como proposta a tematização da educação a partir da obra marxiana deve ter como pressuposto necessário a análise crítica do capitalismo e suas implicações no processo de desenvolvimento e socialização dos indivíduos. Como o principal objetivo de nossa discussão consiste em compreender as implicações na sua elaboração oriundas das divergências entre o marxismo tradicional e a *Wertkritik*, consideramos pertinente iniciar nossa exposição a partir da teoria do "duplo Marx" [*doppelte Marx*], um ponto que ilustra as diferenças mais fundamentais entre as interpretações em questão. Em suma, tais diferenças giram em torno da categoria *trabalho* e o modo por meio do qual ela é mobilizada.

Uma das primeiras formulações críticas ao marxismo tradicional ancoradas em uma reinterpretação da teoria crítica marxiana pode ser encontrada em *Tempo, trabalho e dominação social* de

Moishe Postone. Na referida obra, Postone sugere que nos *Grundrisse* e n' *O Capital* estão concentrados os elementos da crítica da economia política de Marx que embasam uma crítica atual da sociedade capitalista, em cujo centro se encontra a categoria *trabalho*.

Enquanto nas interpretações marxistas tradicionais o trabalho constitui o *ponto de vista* da crítica de Marx à modernidade capitalista e a *base* de uma possível ordem social pós-capitalista, na interpretação desenvolvida aqui, o trabalho constitui o *objeto* fundamental da crítica de Marx. Isso não se refere apenas ao tratamento que Marx dedica aos tipos de práticas laborais que cada vez mais caracterizam o capitalismo, mas também à sua análise da forma do trabalho no capitalismo como a base de uma estrutura historicamente específica de imperativos e amarras que caracterizam tal sociedade⁹.

Postone argumenta que o marxismo tradicional tem se concentrado em uma análise crítica das relações jurídicas de propriedade dos meios de produção, um ponto de vista considerado insuficiente pelo autor canadense para conceituar o que de fato constitui o capitalismo. Em seu esforço de revisitar os *Grundrisse* e *O Capital*, Postone conclui que o capitalismo, independentemente de suas configurações históricas, constitui-se em uma “forma historicamente específica de interdependência social com um caráter impessoal e aparentemente objetivo”¹⁰ que resulta em uma forma abstrata de dominação. Tal perspectiva lança uma luz sobre a categoria *trabalho*, apontada pelo marxismo tradicional como o ponto de partida central da teoria crítica de Marx, e não o seu objeto de crítica.

Postone distingue o que o autor denomina de “dois modos fundamentalmente diferentes de análise crítica: de um lado, uma crítica

9 POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**: uma reinterpretação da teoria social de Karl Marx. Trad. Amilton Reis e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 9.

10 POSTONE, 2014, p. 18.

do capitalismo *do ponto de vista do trabalho* e, de outro, uma crítica *do trabalho no capitalismo*¹¹. Assim o autor explica tal diferenciação:

O primeiro, que se baseia na compreensão trans-histórica do trabalho, pressupõe a existência de uma tensão estrutural entre aspectos da vida social que caracterizam o capitalismo (por exemplo, o mercado e a propriedade privada) e a esfera social constituída pelo trabalho. O trabalho, portanto, forma a base da crítica do capitalismo, o *ponto de vista* de onde essa crítica é elaborada. De acordo com o segundo modo de análise, o trabalho no capitalismo é historicamente específico e constitui as estruturas essenciais dessa sociedade. Assim, o trabalho é o *objeto* da crítica da sociedade capitalista. Do ponto de vista do segundo modo de análise, torna-se claro que diversas interpretações de Marx têm em comum pressupostos básicos do primeiro modo de análise; conseqüentemente, caracterizo essas interpretações como ‘tradicionais’¹².

Também Robert Kurz¹³ apontou para um caráter duplo da teoria marxiana. Salvo as divergências teórico-metodológicas específicas entre Postone e Kurz, ambos chegam ao mesmo entendimento: Marx descobriu que as categorias da forma social capitalista são abstrações reais, destrutivas e exercem uma dominação sem sujeito. Esta seria a condição revelada pelo projeto teórico de Marx.

No referido texto, Kurz sugere a existência de um “duplo Marx” [*doppelte Marx*] caracterizado por uma contradição, uma aporia encontrada na própria obra marxiana em relação ao objeto da análise crítica. Não tratar-se-ia simplesmente de duas interpretações opostas em torno da teoria de Marx, como em Postone, mas de duas linhas argumentativas que resultam do próprio desenvolvimento do pensamento marxiano e da sua ligação com as condições políticas,

11 POSTONE, 2014, p. 20.

12 *Ibid.*

13 KURZ, Robert. **Ler Marx!**: os textos mais importantes de Karl Marx para o século XXI. 2024a [2000]. Disponível em: http://www.obeco-online.org/livro_ler_marx.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.

econômicas e filosóficas do seu período histórico. Quando Kurz anuncia a existência de um duplo Marx, ele anuncia, na realidade, a existência de uma aporia no entendimento marxiano em relação ao *trabalho*, que ora o compreende como categoria ontológica e trans-histórica, ora como categoria especificamente moderna. Esses dois momentos da obra marxiana constituem uma unidade indissociável entre um “Marx exotérico”, explícito e mundialmente conhecido, e outras vezes um “Marx esotérico”, escondido e de difícil acesso.

Resumidamente, o Marx exotérico representa, na perspectiva de Kurz, o Marx autor do *Manifesto comunista*, “teórico-chefe” do movimento operário em ascensão que coloca no centro do debate a luta de classes pela propriedade jurídica dos meios de produção, denuncia a expropriação da mais-valia, luta por melhores condições de trabalho e de salário e que, por fim, de acordo com a *Wertkritik*, acaba abrindo margem para a reificação do trabalho e sua consolidação como protagonista ontológico da experiência humana. Isto porque, para a *Wertkritik*, ao se historicizar o conceito de trabalho, seria possível apreender o modo pelo qual a modernidade projeta as suas categorias de pensamento e de organização social para todas as formações sociais já existentes, apresentando-se como o resultado natural da história universal do gênero humano. O Marx exotérico e o marxismo tradicional, ao tomarem a categoria *trabalho* como princípio ontológico do ser humano, estariam assim reproduzindo a prática de projeção moderna e contribuindo para a sua naturalização.

Por outro lado, Kurz identifica também a existência do Marx esotérico que, ultrapassando os limites da modernização e da sua prática de projeção anacrônica, pôde analisar o capitalismo a partir das suas categorias de base, formulando uma crítica categorial que não se restringe aos defeitos e insuficiências do desenvolvimento capitalista (que poderiam ser corrigidos dentro do próprio capitalismo), mas que rejeita as categorias fundamentais de pensamento e de organização social da modernidade e aponta para a sua superação – portanto, uma crítica transcendente, caracterizada pela



ruptura radical para com as categorias modernas. O Marx esotérico e hermético, conforme Kurz, procura perfurar a obviedade tácita das categorias capitalistas – trabalho, mercadoria, valor, dinheiro –, demonstrando como são elas as personagens principais do espetáculo capitalista no interior do qual estão situadas as classes (em posições diferentes, mas ambas no mesmo enredo).

A teoria do duplo Marx pode ser sintetizada, então, da seguinte forma: o dito Marx exotérico caracteriza-se por uma crítica imanente do capitalismo, isto é, por uma crítica que não supera o sistema de referência próprio da sociabilidade moderna, que insere o capitalismo no *continuum* da história humana em direção ao progresso, que luta por melhores condições de trabalho e pela destruição da propriedade privada (dos meios de produção e dos produtos do trabalho). Por outro lado, o chamado Marx esotérico caracteriza-se por uma crítica transcendente do capitalismo, ou seja, por uma crítica das categorias que compõem a dinâmica da sociedade burguesa, que compreende o seu caráter abstrato e destrutivo e aponta para uma saída muito mais árdua e complexa, marcada por uma ruptura em relação às formas objetivas e subjetivas da sociabilidade capitalista.

Todavia, a teoria do duplo Marx não se confunde simplesmente com a visão acerca de um corte epistemológico entre um jovem Marx e um Marx maduro; ao contrário, ela expressa a maneira pela qual, seja no período de juventude ou no período de maturidade, o pensamento de Marx não constitui um processo homogêneo cujo desenvolvimento ocorre de forma linear, mas que é marcado por especificidades históricas, negações e aporias que conseqüentemente implicam no desenvolvimento de toda teoria que nela se embasa.

Assim, a principal diferença entre o marxismo tradicional e a *Wertkritik*, de maneira geral, diz respeito ao fato de que o marxismo tradicional tentou resolver as aporias aprofundando a noção de trabalho como princípio ontológico, enquanto a *Wertkritik* reconhece as aporias e tenta compreender a obra de Marx a partir delas.

Demarcar a existência de uma duplicidade na obra marxiana não significa discriminar um Marx em proveito de outro, mas de “pô-los em correlação com duas etapas históricas distintas: a modernização, por um lado, e a respectiva superação, por outro”¹⁴, atentando para o fato cotidianamente comprovado de que não vivenciamos mais as mesmas condições do capitalismo do século XIX ou mesmo do século XX e que, portanto, o século XXI demanda, a partir de condições históricas muito específicas, outra forma de análise crítica que aquelas empregadas pelo marxismo tradicional até então. Historicamente o desenvolvimento deste esteve muito próximo do Marx exotérico da luta de classes, e podemos afirmar que as elaborações no campo da educação também trilham o mesmo caminho; o caminho que a *Wertkritik* propõe, e que procuramos trilhar nesse livro, diz respeito à tentativa de “fazer justiça ao potencial crítico dos conceitos”¹⁵ que constituem a crítica categorial do Marx esotérico, por meio de uma negatividade que se contraponha à positividade da modernização.

O TRABALHO COMO SINÔNIMO DE “ATIVIDADE VITAL HUMANA” EM BOGDAN SUCHODOLSKI

Em se tratando da relação historicamente estabelecida entre educação e a obra marxiana, o centro da problemática sempre foi a emancipação humana. Os estudos sobre a formação do indivíduo coincidem com o debate em torno da sua emancipação porque o

14 JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria**: para uma nova crítica do valor. Lisboa: Antígona, 2006. p. 10-1.

15 REGATIERI, Ricardo Pagliuso. **Negatividade e ruptura**: configurações da crítica de Robert Kurz. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 54-5.

objetivo de formar humanamente em uma sociedade baseada na dominação esbarra em empecilhos intrínsecos ao modo como produzimos nossa vida social. Compreendendo tal necessidade, Bogdan Suchodolski se voltou para os textos marxianos e engelsianos em busca de fundamentos para uma atividade educativa comprometida com a emancipação da humanidade. Sua obra *Teoria Marxista da Educação*¹⁶ constitui uma tentativa de demonstrar a necessidade, no contexto histórico polonês na segunda metade do século XX, de se reivindicar os escritos de Marx e Engels para apreender e superar as condições desumanas e degradantes intrínsecas à sociedade capitalista que resultam na alienação humana e comprometem o desenvolvimento humano. Na referida obra, sua exposição é marcada por um aspecto ora cronológico, apresentando a trajetória de Marx e Engels no processo de elaboração do materialismo histórico-dialético; ora sistemático, tecendo uma teia argumentativa em que os diversos conceitos e categorias são mobilizados para fundamentar a sua teoria da educação de caráter marxista. Nos termos do autor polonês, ainda que Marx e Engels não tratassem diretamente da educação e do ensino, ambos são “criadores de uma nova concepção da cultura e da história, da sociedade e do homem” que constitui o ponto de partida para o estabelecimento dos princípios de uma pedagogia socialista¹⁷.

A obra de Suchodolski se concentra em especial no processo de alienação humana considerado pelo autor como não sendo um problema exclusivamente material, mas também um problema humanista e pedagógico cujo conteúdo fundamental consiste em “libertar o homem da sua actual dependência do mundo dos seus próprios produtos, despertar nele a consciência das próprias forças criadoras e dar novas possibilidades de um desenvolvimento polifacetado”¹⁸

16 SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da Educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976a, 1976b, 1976c.

17 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 10.

18 *Ibid.*, p. 198.

– “libertação”, “dependência”, “despertar da consciência”, “forças criadoras” e “desenvolvimento polifacetado”, no entanto, são conceitos que, assim como outros, não podem ser dissociados do contexto geral da interpretação que Suchodolski faz da obra marxiana, caracterizada pela ontologia do trabalho e pela ênfase nas relações de propriedade, como procuramos demonstrar ao longo do texto.

No primeiro capítulo do volume I de sua obra, Suchodolski situa grande parte da contribuição marxiana à teoria educacional no período de juventude que se estende até 1844 com a publicação dos *Manuscritos econômico-filosóficos*. Partindo do pressuposto de que a obra marxiana constitui uma unidade homogênea¹⁹ em que as ideias são desenvolvidas continuamente do período do jovem Marx ao período do Marx maduro, Suchodolski se põe então a destrinchar as ideias educacionais que podem ser apontadas em primeiro plano na obra de juventude, que em suma dizem respeito “[...] à relação da filosofia com a vida e problemas sociais que afectam a situação do homem na sociedade burguesa”²⁰.

É das análises presentes no segundo e no terceiro capítulo do volume I, no entanto, que gostaríamos de nos ocupar inicialmente. A partir do segundo capítulo, em que se dedica a uma exposição sistemática da análise crítica marxiana-engelsiana da sociedade burguesa, Suchodolski se concentra principalmente na categoria *trabalho* e suas implicações no processo de desenvolvimento humano a partir da teoria marxiana da alienação.

No que consiste o problema da alienação para o pedagogo polonês e qual o seu papel na análise crítica da sociedade capitalista, refletindo conseqüentemente em sua teoria educacional?

19 Como visto no texto anterior, tal ideia não é partilhada pelos autores vinculados à *Wertkritik* – para quem a obra de Marx é marcada por aporias resultantes da tradição filosófica que Marx herdou e das condições de desenvolvimento da Alemanha no século XIX em comparação com países como Inglaterra e França –, assim como também não é partilhada pela autora do presente texto.

20 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 25.

Em primeiro lugar, falar em alienação em sentido geral implica necessariamente que o ser humano anteriormente possuía algo que, em decorrência de algum evento, foi-lhe despojado. Trata-se, de acordo com Suchodolski, da própria essência humana. O autor parte do princípio de que, especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx indica como o ser humano aliena-se de sua essência quando sua atividade não pode mais ser controlada de maneira consciente em decorrência do advento da propriedade privada.

O período em Paris foi marcado por uma retomada crítica da filosofia hegeliana – que até então havia influenciado fortemente a construção teórica de Marx –, mas que se deu nos termos próprios da superação (*Aufhebung*) em sentido hegeliano: Marx “[...] preserva conquistas teóricas prévias, mas as integra criticamente num plano mais elevado, que se articulará de todo nos cinco anos seguintes”²¹. Dentre as conquistas teóricas prévias da filosofia moderna legadas à Marx, destacamos a noção hegeliana de trabalho como atividade de autoprodução do ser humano, que foi conservada e elevada criticamente por ele mediante modificações. Isso significa que, quando da escrita dos *Manuscritos* e do início da crítica da economia política, ainda que com algumas modificações críticas em direção ao materialismo inicialmente influenciado por Feuerbach, a noção hegeliana positiva do trabalho como atividade de autogênese do ser humano permaneceu como pano de fundo da análise crítica de Marx.

Afastando-se então de Hegel, mas mantendo a noção de trabalho como processo de autogênese, Marx procurou estabelecer o que compreendia ser o verdadeiro conteúdo da alienação na atividade real do ser humano que cria o mundo concreto, mas que, por algum motivo, aparece-lhe como um mundo hostil e estranho. Como argumenta Suchodolski, nos *Manuscritos*, mais especificamente na seção sobre trabalho estranhado e propriedade privada, Marx sinaliza em algumas páginas que o trabalho consiste no processo através

21

NETTO, José Paulo. *Karl Marx: uma biografia*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 78.

do qual o ser humano se distancia conscientemente da natureza e opera um metabolismo de dominação e transformação dela, objetivando-se nos produtos da sua atividade e desenvolvendo as suas capacidades humanas de acordo com suas carências e necessidades. Mesmo sendo um ser natural, que faz parte da natureza e necessita constantemente dela para manter o seu corpo orgânico vivo, fazendo dela o seu corpo inorgânico, o ser humano difere do animal porque sua atividade não é mais instintiva, mas consciente e orientada por princípios teleológicos²². Sob esse ponto de vista, o trabalho consistiria em uma atividade especificamente humana que toma a natureza como objeto da atividade vital consciente do ser humano:

O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo que de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. Precisamente por isso, na elaboração

22

O segundo capítulo desta dissertação discutirá a concepção marxista da consciência a partir do fetichismo da mercadoria e do "a priori tácito" de Robert Kurz, elementos que compõem o que o autor chama de "ontologia negativa".

do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua obra* e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo em um mundo criado por ele²³.

Essa passagem parece indicar que o trabalho consiste no elemento constitutivo da essência humana na medida em que o indivíduo, percebendo a natureza como um objeto independente de si, estabelece uma relação consciente com ela por meio da qual ele produz os instrumentos adequados para atender as suas carências (*Bedürfnis*), constrói o mundo objetivo, o mundo humano, e forma a si mesmo no processo como um membro do gênero humano. Entretanto, o conceito de essência humana não teria a pretensão de carregar em Marx, nem em Suchodolski, um sentido de essência metafísica ou *a priori* do ser humano, que se desenvolveria independentemente das suas condições de existência reais, como características inatas e existentes em cada indivíduo. Uma vez que “Marx não se ocupa do processo de antropogênese que conduz à formação do *homo sapiens* como espécie biológica”²⁴, a essência humana a qual se refere diz respeito ao desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo por meio da sua atividade vital consciente designada como “trabalho” ou “produção” no (moderno) sentido filosófico e antropológico.

Tal atividade não apenas oportunizaria ao ser humano tomar a natureza como o seu corpo inorgânico, como também o permitiria contemplar a si mesmo em um mundo criado por meio da sua atividade genérica:

23 MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

24 MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 22.

Para Marx, o trabalho humano que transforma a natureza constitui a característica fundamental e específica do gênero humano. É por esta característica que o homem se diferencia dos animais. [...] Nesta actividade transformadora do mundo externo manifesta-se, surge e consolida-se a essência do gênero humano. Graças à produção material, a natureza pode converter-se em obra humana e realidade humana. Por esta razão, pode definir-se o trabalho como uma actividade cujo conteúdo constitui a objectivação da vida genérica do homem. Graças ao trabalho, o homem desdobra-se não só espiritualmente na consciência, mas também realmente ao contemplar-se e criar-se²⁵.

Em linhas gerais, o Marx evidenciado nessas passagens dos *Manuscritos* assinala que o trabalho consiste em uma atividade consciente e teleológica, uma ação de metabolismo com a natureza, cuja intencionalidade não se resume à satisfação imediata das carências (“do estômago ou do espírito”), como no caso da atividade animal, mas à sua satisfação de maneira mediata através da objetivação (*Vergegenständlichung*) das capacidades humanas em objetos independentes de si, que só podem ser produzidos de maneira mais complexa e diversificada em sua liberdade em relação às carências biológicas. De acordo com essa perspectiva, o trabalho como atividade formadora engendra o caráter humano do objeto (*Gegenstand*) que, por sua vez, efetiva as forças essenciais humanas (*menschliche Wesenskräfte*) no mundo objetivo construído pelo ser humano: “todos os objetos tornam-se [a] objetivação de si mesmo para ele, objetos que realizam e confirmam sua individualidade enquanto objetos seus, isto é, *ele mesmo* torna-se objeto”²⁶.

Trata-se, como se pode notar, de uma compreensão trans-histórica de trabalho como elemento ontológico da existência humana que poderia ser encontrado em todas as formações sociais até hoje existentes, e que constituiria aquilo que de mais consciente há nos

25 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 163-4.

26 MARX, 2010, p. 110.

indivíduos. Essa concepção não se restringe ao período de juventude. Marx a mantém em outros textos, como é possível verificar quando diz, n'O *Capital*, que o "trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza"²⁷, e que o que distingue "o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera"²⁸, caracterizando novamente o trabalho como o processo trans-histórico de transformação da natureza orientado por uma intencionalidade consciente. Também nos *Grundrisse*, quando se remete a Adam Smith, afirma que as finalidades postas pelo indivíduo constituem sua "autorrealização, objetivação do sujeito, daí liberdade real, cuja ação é justamente o trabalho"²⁹ como "atividade *positiva, criadora*"³⁰.

Em sua obra, Suchodolski está preocupado em demonstrar como Marx elabora o conteúdo da alienação a partir do processo de construção do mundo objetivo por meio da capacidade humana de produção definida como trabalho. Agora, no âmbito do marxismo tradicional, quais relações são estabelecidas entre essa perspectiva e a educação em sentido *lato*?

Precisamente por ser compreendido como uma atividade especificamente humana, consciente e teleológica (pois para realizar a atividade o ser humano primeiramente antecipa na sua cabeça os objetivos da sua ação) que envolve as dimensões corporais, intelectuais e espirituais do ser humano, o trabalho aparece em Suchodolski, assim como em outros autores marxistas, como um processo essencialmente educativo, ainda que em sua *Teoria Marxista da Educação* o autor polonês não desenvolva de maneira mais profunda

27 MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 255.

28 MARX, 2017, p. 255.

29 MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 509.

30 MARX, 2011, p. 511.

essa relação. Suchodolski apenas reitera que “o trabalho humano, que cria e transforma o meio ambiente no qual o homem vive; o trabalho, que se expressa nos produtos objectivos, desenvolve os homens”³¹; conseqüentemente, “[...] a educação está estritamente vinculada ao processo histórico da actividade social e produtiva dos homens”³², como um elemento da existência humana que se realiza *através* do trabalho ao mesmo tempo em que se apresenta como uma parte fundamental *do* processo de trabalho: “a educação dos homens constitui, pois, um importante processo da autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho social produtivo”³³.

Afirmações semelhantes podem ser encontradas em outros autores marxistas posteriores a Suchodolski que procuraram aprofundar o entendimento acerca de uma relação ontológica entre educação e trabalho. No caso brasileiro podemos mencionar Dermeval Saviani, para citar apenas um exemplo, para quem a educação é “uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem” e que “é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação”³⁴. Considerando que, de acordo com os aspectos exotéricos da teoria marxiana, a realidade humana é construída por meio do trabalho, a educação consiste em, “[...] ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”³⁵. Desse modo, o autor brasileiro classifica a educação por meio de uma categoria de produção denominada “trabalho não material”:

31 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 29.

32 *Ibid.*

33 *Ibid.*, p. 94.

34 SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 224.

35 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 11.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material³⁶.

Ainda de acordo com Saviani, os elementos que são produzidos pelo trabalho não material “[...] interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza”³⁷, isto é, uma natureza humana que é construída a partir da natureza biológica do ser e que se torna o próprio objeto da educação³⁸. Segundo o autor, se a essência humana desenvolve-se no e por meio do trabalho, então significa dizer que o ser humano não nasce sabendo construir a sua existência humana, mas precisa *aprender* os meios necessários para a sua realização: “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem,

36 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 11-12.

37 SAVIANI, 2011, p. 11-12.

38 A questão acerca da “segunda natureza” será retomada no segundo e terceiro capítulo do livro.

isto é, um processo educativo”³⁹. Em sentido *lato*, educação e trabalho confundem-se: o ato de produzir a existência humana consiste num processo educativo em que os indivíduos apropriam-se das propriedades naturais, transformam um objeto natural em um objeto humano, novamente apreendem os conhecimentos e habilidades produzidos por meio do trabalho – e necessários para a sua realização – e os transmitem às novas gerações. O trabalho aparece aqui, portanto, como *formação ontológica*, como ação racional de transformação da natureza e como elemento constitutivo do gênero humano.

A partir dessa perspectiva, a formação do indivíduo, o processo por meio do qual ele desenvolve as “características essenciais do gênero humano”, apenas acontece na medida em que ele se apropria do patrimônio material e cultural produzido pela humanidade. Saviani, por exemplo, considera que em sociedades primitivas, anteriores à propriedade privada e a divisão da sociedade em classes, “trabalho” e “educação” eram aspectos que não se separavam da vida mesma, realizavam-se coletiva e conscientemente e, ainda que o nível de desenvolvimento material achasse-se limitado, cerceando o próprio desenvolvimento humano, supostamente todos os indivíduos podiam apropriar-se igualmente do patrimônio material e espiritual produzido, formando-se humanamente de acordo com os parâmetros próprios daquela comunidade⁴⁰. Também nos termos de Suchodolski, haveria nas sociedades primitivas uma “harmonia entre os homens e a realidade constituída”⁴¹. No entanto, aqui está o cerne da problemática desenvolvida por Suchodolski e que aparece também em outros teóricos marxistas como Saviani: a produção do mundo concreto e a consequente formação do indivíduo sofrem uma

39 SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012-&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2025. p. 154.

40 SAVIANI, 2007.

41 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 131.

alteração profunda com a divisão desigual do trabalho e da sociedade em classes e o advento da propriedade privada dos meios de produção, quando pela primeira vez “educação” e “trabalho” separam-se:

Sociedade e trabalho no decurso da história criam e formam os homens. Mas esses processos nas sociedades classistas desumanizaram-nos, apesar de oferecerem grandes possibilidades para o seu desenvolvimento. Na época do capitalismo essa contradição agudizou-se particularmente. A divisão crescente do trabalho e o papel crescente da propriedade privada e da opressão de classe chegaram a ser um factor cada vez mais forte de diferenciação que destrói o vínculo entre o indivíduo com o trabalho e a sociedade e que, por sua vez, aniquila a vida intelectual⁴².

O pedagogo polonês afirma constantemente que a preocupação de Marx nos *Manuscritos* consistia em determinar as causas da alienação humana, ou seja, determinar as causas por meio das quais o ser humano separa-se de sua essência humana, do seu carácter genérico. Na linha de argumentação aqui apresentada, que corresponde ao chamado Marx exotérico, quando a atividade humana exterioriza as capacidades humanas em um objeto independente do ser humano, mas que confirma para ele a sua própria individualidade, as suas próprias forças essenciais humanas, esse processo corresponde ao processo de “alienação” (*Entäusserung*) ou de “exteriorização/extrusão”. Com a divisão do trabalho, a formação de classes e o advento da propriedade privada, a alienação passa a corresponder ao “estranhamento” (*Entfremdung*), processo em que o produto resultante da atividade humana prática não pertence ao ser humano que cria, portanto não aparece para ele como objetivação das *suas* forças essenciais:

O ser *estranho* ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual [está] o produto do trabalho, só pode ser



o *homem* mesmo. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem. [...] Através do trabalho *estranhado*, *exteriorizado*, o trabalho engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (ou como se queira nomear o senhor do trabalho) com o trabalho⁴³.

No dizer de Suchodolski, a crítica de Marx em relação ao conceito hegeliano de alienação pretendia demonstrar que as “[...] raízes da alienação devem ser procuradas no mundo material que o homem cria, embora não dirija consciente e humanamente, já que a propriedade privada expropria os homens da sua humanidade”⁴⁴. Nos *Manuscritos*, o Marx exotérico parece indicar então uma diferença entre trabalho como atividade humana prática, atividade formadora da essência humana, e trabalho estranhado, atividade alienada, não livre, não consciente e cujo produto não pertence ao ser humano que cria, não constituindo, portanto, uma atividade formativa que afirma as capacidades humanas em razão das relações de propriedade instituídas pelas sociedades classistas.

A “crítica ao trabalho” de Suchodolski fundamenta-se em quatro aspectos apontados por Marx nos *Manuscritos* em relação ao processo de alienação humana. Em primeiro lugar, de acordo com o referencial mencionado, o “trabalho alienado” não produz objetos que pertencem ao indivíduo, mas ao capitalista que dispõe da

43 MARX, 2010, p. 110.

44 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 28.

propriedade privada. Esse processo produz uma discrepância entre o conjunto da riqueza que o indivíduo produz e a vida miserável que ele se obriga a levar. Assim diz Suchodolski sobre os produtos do “trabalho” alienado:

Não lhe pertencem não só no sentido humano como nem sequer no sentido de possuidor económico. Isto significa que ele não deve utilizá-los de modo nenhum, visto que não são para ele. O operário não pode viver deles nem formar-se com eles, nem pode admirá-los esteticamente ou apropriar-se espiritualmente. [...] O produto não lhe pertence, não o forma nem o desenvolve⁴⁵.

Assim, ainda de acordo com Suchodolski, ao alienar-se dos produtos da sua atividade, o indivíduo defronta-se com eles como “imagens alheias” e “impenetráveis” que lhe ditam as suas “exigências”; ao servi-las, o indivíduo perde-se “tanto no sentido espiritual quanto no físico”⁴⁶. Em outras palavras, a partir do “trabalho”, “que constitui o específico do ser genérico do homem”⁴⁷, o ser humano produz objetos que lhe deveriam pertencer, em sentido humano e económico, a fim de se desenvolver por meio deles. A propriedade privada, no entanto, impossibilita a “apropriação” e a “fruição” que decorrem do processo de trabalho. Suchodolski também argumenta que não se trata de uma simples “diferença económica que consiste em não se poder possuir o que se produz”⁴⁸, reforçando que se trata também de uma “diferença humana, espiritual, que estabelece que os objectos produzidos sob estas condições não constituem nenhuns factores de desenvolvimento do ser humano nem podem constituir-los”⁴⁹.

45 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 164.

46 *Ibid.*

47 *Ibid.*

48 *Ibid.*, p. 165.

49 *Ibid.*

Em segundo lugar, o “trabalho” alienado opõe-se ao indivíduo como uma atividade estranha, não como a *sua* atividade vital, e se apresenta a ele apenas como meio de assegurar a sua existência. O que antes coincidia com a sua manifestação pessoal, na sociedade de classes transforma-se em meio de existência:

O trabalho já não é o trabalho próprio e individual do operário e chega a ser algo cada vez mais alheio a este. Converte-se numa actividade que ele sente como algo externo. O operário nega-se a si mesmo neste trabalho e não se afirma, arruína o seu corpo e o espírito, em vez de se fortalecer e desenvolver-se, como sucede com qualquer outra actividade humana⁵⁰.

Em outras passagens, o pedagogo caracteriza o “trabalho” alienado como “actividade prevista, como função forçada para os indivíduos”⁵¹, uma “infrutífera e esgotante opressão”⁵², dado que os indivíduos precisam vender a sua força de trabalho para garantir o mínimo acesso aos meios de subsistência necessários: “[...] o que é obrigado a fazer na sua vida não tem para ele outro sentido senão prolongar a sua vida puramente biológica”⁵³.

Em terceiro lugar, Suchodolski argumenta que o “trabalho” alienado impede a relação do indivíduo com aquilo que representa as próprias capacidades humanas essenciais. Ao invés de *viver* para elaborar obras suas, o indivíduo é obrigado a *produzir* objetos estranhos para viver. Aquela atividade que deveria representar para o indivíduo a manifestação pessoal da sua existência torna-se, no capitalismo, meio para garantir sua existência puramente física, retirando do indivíduo aquilo que o aproxima do seu caráter genérico:

50 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 165.

51 *Ibid.*, p. 123.

52 *Ibid.*, p. 150.

53 *Ibid.*, p. 143.

A alienação do homem através do trabalho alheio a ele, que produz objectos alheios, possui, no entanto, um terceiro sentido. Manifesta-se na natureza do homem e na sua própria essência genérica. O trabalho alienado deforma, segundo Marx, a relação do indivíduo com o que constitui a essência da própria humanidade. A característica específica do género humano consiste em que utiliza cada vez mais a natureza como aprovisionamento imediato de meios de existência e como matéria e instrumento da actividade vital e, no campo do conhecimento teórico, da criação estética, etc. A vida dos homens encontra-se indissolivelmente vinculada à natureza que fornece alimentos, objectos de investigação, objectos para a arte, etc. O trabalho alienado, ao destruir o vínculo entre o homem e as suas obras, que constituem uma reelaboração da natureza, destrói o vínculo entre o homem e a essência genérica humana. O indivíduo, então, não participa já desta essência genérica e existência humana, mas sujeita-se às próprias necessidades individuais na luta pela sua existência física⁵⁴.

Finalmente, em quarto lugar, o “trabalho” alienado produz não apenas a alienação do indivíduo em relação à sua atividade vital, mas também e principalmente a alienação do indivíduo com os outros indivíduos, pois a relação de um indivíduo com outro apenas se pode dar, de acordo com Suchodolski, por meio daquilo que constitui a “essência da humanidade”:

Um indivíduo, ao alienar o seu trabalho e a si mesmo, tem forçosamente de alienar também outros homens, pois o vínculo real entre os homens, a verdadeira comunidade humana só pode ser estabelecida no que constitui a essência da humanidade; isto é, sobre um trabalho produtivo, consciente e livre. Quando este sentido se perde e desfigura, são derrubadas as bases da sociedade humana. [...] A alienação dos homens e o seu trabalho origina antagonismos cada vez mais agudos entre os que extraem da alienação um benefício egoísta correspondente às



necessidades da propriedade privada e os que a alienação situa num modo distinto de existência humana ou seja, a miséria e a exploração⁵⁵.

Para Suchodolski, a análise que Marx realiza nos *Manuscritos* em torno desses quatro elementos revela que a alienação humana, que corresponde à alienação do ser humano em relação ao trabalho, anula no indivíduo “as qualidades realmente humanas e desperta e desenvolve no ser humano qualidades alheias”⁵⁶ e que, com base nessas análises, “apenas a abolição da alienação permite o desdobramento total de todas as forças e capacidades humanas, possibilita um desenvolvimento da humanidade em constante aperfeiçoamento, que se realiza com base no trabalho humano”⁵⁷.

Suchodolski compreende a sociedade capitalista como uma realidade coercitiva, material e subjetivamente, que “dá origem a um mundo estranho e inimigo do homem”⁵⁸ e que “impede-o de pensar que o homem pode e deve ser um criador consciente do seu próprio mundo, um criador de si mesmo”⁵⁹ ao produzir uma discrepância entre *ser* e *consciência* marcada pela tensão estrutural entre propriedade privada e o mundo objetivo criado pelo trabalho: “[...] o processo de alienação é principalmente um processo de desumanização deste mundo social que, tomado no seu conjunto, foi criado pelo trabalho social dos homens”⁶⁰.

Poderíamos depreender daí que a emancipação humana e o processo de desenvolvimento humano apenas poderiam ocorrer na medida em que o trabalho liberta-se das condições de propriedade

55 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 168-9.

56 *Ibid.*, p. 176.

57 *Ibid.*, p. 195.

58 *Ibid.*, p. 24.

59 *Ibid.*

60 *Ibid.*, p. 29.



da sociedade capitalista definida em termos gerais como uma sociedade classista, ou seja, na medida em que as condições materiais permitam ao indivíduo desalienar o "mundo social que, tomado no seu conjunto, foi criado pelo trabalho social dos homens"⁶¹ e transformá-lo "num mundo adequado ao homem que responda aos seus desejos e desenvolva a sua humanidade"⁶².

Instituir-se-ia, assim, a centralidade "do ponto de vista do trabalho" na crítica da sociedade capitalista no que diz respeito ao desenvolvimento humano, argumentando que a classe trabalhadora, ao abolir a propriedade privada, encontraria um caminho livre para a formação humana a partir da apropriação coletiva de cada indivíduo singular em relação ao patrimônio material e cultural produzido pelo trabalho. Tal interpretação é reforçada quando Suchodolski fala em um processo de "apropriação de instrumentos modernos de produção"⁶³ por indivíduos que sejam capazes de "criar uma sociedade colectiva trabalhadora"⁶⁴ superando a contradição existente entre as "forças produtivas" e as "relações de produção", a "contradição entre o desenvolvimento e enriquecimento da natureza humana mediante o trabalho e a vida social, por um lado, e o amordaçamento e esterilização das forças espirituais e morais dos homens realizados pela ordem capitalista, por outro"⁶⁵, ou seja, de um lado, a produção industrial, e de outro, a propriedade privada.

Essa concepção de trabalho como atividade vital humana, como essência humana, norteia a crítica do capitalismo como relação social desigual entre as classes, em que a atividade vital do ser humano, comprada como capacidade de trabalho pelo capitalista, é explorada em proveito do lucro deste último. O desenvolvimento

61 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 28.

62 *Ibid.*

63 *Ibid.*, p. 153.

64 *Ibid.*, p. 154.

65 *Ibid.*, p. 157-8.

humano, nessa perspectiva, fica impedido justamente porque o trabalho, que deveria coincidir com a autoatividade humana, torna-se instrumento de produção de mais-valia – torna-se, portanto, trabalho alienado. Mesmo que seja possível atribuir à Suchodolski uma suposta “crítica do trabalho”, essa não pode efetivamente se configurar como crítica *do* trabalho, uma vez que o toma como ponto de partida (e chegada!) enquanto constante antropológica positiva e insubstituível que se encontra alienada pela propriedade privada e explorada pela classe capitalista (compreendida, a partir de um argumento subjetivista, como sujeito de vontade e interesse). Sua análise dos empecilhos ao processo de desenvolvimento humano não pode ser separada deste contexto geral de compreensão da obra marxiana-engelsiana, cujo pano de fundo consiste na alienação da essência humana sócio-histórica objetivada por meio do trabalho.

Há, no entanto, uma outra maneira de compreender a categoria *trabalho* na obra marxiana que aponta para outras questões fundamentais para compreender os empecilhos ao desenvolvimento humano na sociedade moderna para além da positivação do trabalho. Argumentamos, a partir da interpretação ensejada pela *Wertkritik*, que a obra de Marx tem o potencial de demonstrar como o trabalho consiste no cerne dos principais empecilhos ao desenvolvimento humano instituídos pela modernidade.

O TRABALHO COMO CATEGORIA MODERNA

Enquanto Suchodolski escreve em um período histórico marcado pela construção do socialismo na Polônia, em pleno desenrolar da Guerra Fria, a *Wertkritik*, ou simplesmente crítica do valor, desenvolve-se no período concomitante à derrocada

do socialismo real. Ela percorre o caminho aberto na década de 1920 com a publicação de *Estudos sobre a teoria do valor* de Isaak Rubin e *História e consciência de classe* de György Lukács, depois recebe influência de Theodor W. Adorno e encontra “o seu verdadeiro nascimento por volta de 1968, quando em diferentes países (Alemanha, Itália, EUA) autores como Hans-Jürgen Krahl, Hans-Georg Backhaus, Lucio Colletti, Roman Rosdolsky ou Fred Perlman trabalham em torno do mesmo assunto”⁶⁶. Na década de 1980, desenvolve-se a partir de autores como Robert Kurz (Alemanha), Jean-Marie Vincent (França) e Moishe Postone (EUA), “os quais, sem contato entre si, chegaram, por vezes literalmente, às mesmas conclusões”⁶⁷. Como dito anteriormente, a *Wertkritik* fundamenta-se nas elaborações do Marx esotérico, especialmente atenta para as especificidades do capitalismo pós-derrocada do socialismo real na década de 1990, caracterizado por Kurz como um momento da modernização atrasada do Leste europeu e como um “capitalismo de Estado”⁶⁸ cujo funcionamento ainda centrava-se na produção de mercadorias.

A leitura da obra marxiana, sobretudo *O Capital* e os *Grundrisse*, aliada à leitura de outras obras como *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, fizeram com que a *Wertkritik* tomasse um caminho oposto àquele tomado pelo círculo marxista tradicional centrado na luta de classes. O fio condutor de suas análises pode ser encontrado na compreensão do caráter fetichista da sociedade capitalista e das suas categorias. Nesta seção trataremos de um dos aspectos dessa análise, a crítica do trabalho, a fim de identificar suas consequências para o desenvolvimento de uma teoria educacional fundamentada no Marx esotérico, ao mesmo tempo em

66 JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria**: para uma nova crítica do valor. Lisboa: Antígona, 2006. p. 18.

67 JAPPE, 2006, p. 18.

68 KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Trad. Karen Elsabe Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

que procuramos compreender os limites da crítica de Suchodolski e como esses implicam nos limites da própria teoria da educação.

Para a *Wertkritik*, o trabalho não é ontológico e trans-histórico, nem configura uma “essência humana” – mesmo que supostamente “não *a priori*”. Sua análise da categoria *trabalho* na obra marxiana está ancorada em uma compreensão do capitalismo que se afasta em muitos aspectos do marxismo tradicional. Enquanto este compreende a crítica de Marx ao capitalismo nos termos de uma tensão entre capital e trabalho, caracterizando as relações sociais como relações de exploração e dominação de classe (e de fato o Marx exotérico realiza tal análise), aquela vê em Marx outro caminho para a análise crítica que aponta para o caráter abstrato e autônomo das categorias capitalistas.

Em *As aventuras da mercadoria: para uma nova crítica do valor*, Jappe argumenta que o próprio método de investigação marxiano permite compreender que “as formas elementares do capitalismo têm o seu lugar num nível mais profundo do que o da existência das classes sociológicas”⁶⁹, uma vez que elas são um dado evidente na sociedade capitalista e não carecem de uma análise profunda para serem identificadas. O autor alemão afirma que o Marx esotérico não se propôs escrever unicamente a história do capitalismo a partir do surgimento histórico de suas categorias, mas a analisar a estrutura lógica do seu modo de produção já desenvolvido. Por essa razão o trabalho não poderia tomar o seu lugar na análise como um fator extrínseco ao capitalismo, como um desenvolvimento natural da capacidade humana de produzir a sua própria realidade material, mas como um componente central e inseparável dele. Ainda de acordo com o autor, a contradição entre trabalho e capital, que é o centro da análise crítica do marxismo tradicional, “[...] não é mais do que um aspecto derivado da verdadeira contradição fundamental,

69

JAPPE, 2006, p. 85.

a que subsiste entre o valor e a vida social concreta”⁷⁰. Trataremos da categoria *valor* mais adiante, mas para compreender a crítica do trabalho é fundamental ter em mente que o valor consiste no agente que põe em movimento uma inversão da realidade em que o mundo concreto dissolve-se em abstrações. De acordo com Anselm Jappe, o marxismo tradicional compreende que:

[...] ‘por trás’ do valor esconde-se a ‘verdadeira’ essência do capitalismo, ou seja, a exploração de uma classe por outra classe. Para o próprio Marx, contudo, as classes não existem senão como executores da lógica das componentes do capital, o capital fixo e o capital variável. Não estão na origem dessa lógica: ‘O capitalista funciona unicamente como personificação do capital, o capital enquanto pessoa, da mesma maneira que o operário mais não é do que o *trabalho* personificado. [...] Em consequência, a dominação do capitalista sobre o operário é a dominação da coisa sobre o homem, do trabalho morto sobre o trabalho vivo, do produto sobre o produtor’, um processo ‘que, decerto sob um outro ângulo, nos mostra, num dos pólos, o capitalista tão submetido ao capital quanto o operário, no pólo oposto.’ [...] Eis de novo, portanto, a categoria do fetichismo enquanto inversão real, como Marx afirma explicitamente: ‘Voltamos a encontrar aí a inversão da relação que já encontrámos ao estudar o dinheiro e que designámos pelo termo de *fetichismo*. O próprio capitalista não é detentor de poder senão como *personificação do capital*’⁷¹.

Também trataremos do fetichismo com mais detalhes no segundo capítulo, mas por enquanto torna-se suficiente entender que para a *Wertkritik* a história da humanidade não pode ser resumida apenas como uma história da luta de classes, como Marx e Engels afirmam no *Manifesto comunista*, e sim como uma história das relações de fetiche, como um *continuum* histórico de inconsciência social em que os indivíduos são “agidos” por abstrações, sejam elas

70 JAPPE, 2006, p. 89.

71 *Ibid.*, p. 90-91.

deuses ou mercadorias⁷². Na sociedade moderna as categorias capitalistas – o trabalho, a mercadoria, o valor e o dinheiro – são as abstrações que movem os objetos que existem à sua volta – o mundo concreto, incluindo os seres humanos.

À vista disso, os autores da *Wertkritik* reconhecem outra linha argumentativa na obra marxiana que se distancia da positividade da categoria *trabalho*, que não mais corresponde completamente ao processo de metabolismo com a natureza como atividade de auto-gênese do ser humano. Ao contrário, a *Wertkritik* encontra no Marx esotérico uma concepção de trabalho como uma categoria negativa específica da modernidade, isto é, como uma invenção moderna imposta aos seres humanos como a forma abstrata de atividade cujo objetivo não consiste na satisfação das carências e necessidades humanas, mas pura e simplesmente na produção tautológica do valor mercantil.

Acontece que a noção moderna de trabalho tem sido projetada *ad aeternum* como a forma mais desenvolvida da atividade vital do ser humano, hipostasiando uma “premissa antropológica, qual seja, que as pessoas estão necessariamente em uma relação dinâmica com seu meio”⁷³, cujo problema central no capitalismo restringir-se-ia à exploração do mais-trabalho e às amarras da propriedade privada.

No *Manifesto contra o trabalho*, publicado em 1999, os integrantes do grupo *Krisis* argumentam que o significado atribuído à palavra “trabalho” nos dias atuais, especialmente a relação subjetiva que engendra, não pode ser projetado para as sociedades pré-modernas ou não-ocidentais, ou do contrário incorreríamos em anacronismo e naturalização das categorias modernas:

72 KURZ, 2010c.

73 VINCENT, Jean-Marie. *Abstract Labour*: a critique. Trad. Jim Cohen. Hampshire: Macmillan, 1991. p. 18, tradução nossa.

O trabalho não é, de modo algum, idêntico ao fato de que os homens transformam a natureza e se relacionam através de suas atividades. Enquanto houver homens, eles construirão casas, produzirão vestimentas, alimentos, tanto quanto outras coisas, criarão filhos, escreverão livros, discutirão, cultivarão hortas, farão música etc. Isso é banal e se entende por si mesmo. O que não é óbvio é que *a atividade humana em si*, o puro 'dispêndio de força de trabalho', sem levar em consideração qualquer conteúdo e independentemente das necessidades e da vontade dos envolvidos, torne-se um princípio abstrato que domina as relações sociais. Nas antigas sociedades agrárias existiam as mais diversas formas de domínio e de relações de dependência pessoal, mas nenhuma ditadura do *abstractum* trabalho. As atividades de transformação da natureza e na relação social não eram, de forma alguma, autodeterminadas, mas também não eram subordinadas a um 'dispêndio de força de trabalho' abstrato: ao contrário, eram integradas no conjunto de um complexo mecanismo de normas religiosas prescritivas, tradições sociais e culturais de compromissos mútuos. Cada atividade tinha o seu tempo particular e seu lugar particular; não existia uma forma de atividade abstrata e geral⁷⁴.

As comunidades pertencentes à Grécia Antiga, por exemplo, não possuíam uma concepção geral e abstrata que englobava um conjunto de atividades de mediação com a natureza – como a sociedade moderna fez com a categoria trabalho; ao contrário, as sociedades gregas possuíam uma miríade de termos que indicavam atividades diversas determinadas por diferentes matrizes sociais e religiosas, como a arboricultura e a cerealicultura⁷⁵, relações de metabolismo subordinadas ao âmbito natural e religioso e que não tinham como objetivo específico produzir mercadorias através da dominação

74 KRISIS. **Manifesto contra o trabalho**. São Paulo: Conrad, 2003. p. 33-4.

75 KNUST, José Ernesto Moura. Uma maldita diferença: a categoria trabalho na Antiguidade grecoromana em contraposição à realidade capitalista. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 7-43, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/31290>. Acesso em: 30 ago. 2025.

técnico-instrumental da natureza: “Da agricultura ao comércio, não encontramos na Grécia um tipo de comportamento único, o trabalho, mas formas de atividade que aparentemente organizam-se de acordo com relações quase dialéticas”⁷⁶. No contexto específico da Grécia Antiga, *πovoc* poderia indicar atividades que requerem um esforço penoso, mas que não necessariamente se restringem à atividade produtiva. O seu equivalente no latim é o termo *labor*, que poderia ser utilizado para designar inclusive o ato de dar à luz, isto é, uma atividade de esforço físico, de dor e sofrimento; *εργαζεσθαι*, por outro lado, poderia designar a atividade no campo ou a atividade financeira⁷⁷ que certamente não tinha a mesma caracterização da atividade financeira moderna, uma vez que a forma-dinheiro apenas surge nos primórdios da modernidade⁷⁸.

Em sua pesquisa sobre a “função psicológica do trabalho” na Grécia Antiga, Jean-Pierre Vernant conclui:

Consideramos o trabalho enquanto forma particular de atividade humana. Interrogamo-nos sobre seu lugar no âmago do homem, suas significações, seu conteúdo psicológico. Não é por isso que nossa perspectiva é menos histórica. Da mesma forma que não se tem o direito de aplicar as categorias econômicas do capitalismo moderno ao mundo grego, não se pode projetar no homem da cidade antiga a função psicológica do trabalho tal como é hoje esboçada⁷⁹.

Em verdade, não é possível englobar todas essas formas de atividade, específicas de cada contexto histórico, no mesmo sentido

76 VERNANT, Jean Pierre. Aspectos psicológicos do Trabalho na Grécia Antiga. In: VIDAL-NAQUET, Pierre; VERNANT, Jean Pierre (Orgs.). **Trabalho e escravidão na Grecia Antiga**. Campinas: Papirus, 1989. p. 32.

77 KNUST, 2019.

78 KURZ, Robert. **Dinheiro sem valor**: linhas gerais para uma transformação da crítica da economia política. Lisboa: Antígona, 2014.

79 VERNANT, 1989, p. 34.

objetivo e subjetivo atribuído à categoria trabalho no contexto da sociedade moderna, ficando evidente que

[...] apenas o contexto específico pode determinar ao que exatamente estas palavras estão se referindo – e em muitos casos elas estarão se referindo a atividades que excluímos da categoria *Trabalho* – e que as atividades que nós englobamos nessa categoria poderiam aparecer para gregos e romanos como coisas múltiplas e até mesmo opostas⁸⁰.

Costuma-se criticar o trabalho atribuindo a ele uma carga histórica negativa, como por vezes acontece no *Manifesto contra o trabalho*. Argumenta-se que as origens etimológicas da palavra “trabalho” remontam ao *laborare* (dor, punição, sofrimento) e ao *tripalium* (instrumento de tortura). De fato, a noção negativa atribuída às atividades práticas, corporais, mesmo aquelas que não eram produtivas (ato de dar à luz, por exemplo) permanece presente desde a Grécia Antiga até o início da Idade Média na Europa. Na tradição cristã, o “trabalho” (provavelmente o *labor*) inicialmente era visto como uma forma de punição ao ser humano expulso do Paraíso em razão do pecado original, representando condenação, maldição e penitência, não apenas como uma atividade equiparada ao sofrimento, mas também como condição social. De acordo com o historiador francês Jacques Le Goff, o sentido negativo do “trabalho” como punição, atrelado à visão de um ser humano fraco e humilhado diante de Deus, perdurou na sociedade medieval entre os séculos IV e XII. A partir dos séculos XII e XIII, ainda compreendido como uma atividade árdua e penosa, o “trabalho” passa a ser narrado como instrumento de salvação e continuação da Criação divina: “vê-se prevalecer a imagem de um Adão capaz de um trabalho criativo sobre a imagem de um Adão esmagado sob o peso de um trabalho que é castigo e maldição”⁸¹.

80 KNUST, 2019, p. 12.

81 LE GOFF, Jacques. O homem medieval. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **O homem medieval**. Lisboa: Editorial Presença, 1989. p. 11.

Contudo, trata-se menos das origens etimológicas da palavra ou dos supostos significados atribuídos a ela historicamente (muitas vezes decorridos de uma tradução moderna equivocada). Trata-se, na verdade, de compreender que o conceito de trabalho enquanto abstração real se realiza apenas na modernidade, e que essas palavras possuem pouca ou nenhuma relação com a atividade moderna. A questão em torno do trabalho “não é apenas de uma mudança de sentido de um termo já existente ou que mantinha relação de sentido [...]. O trabalho tem seu sentido conceitual inventado na modernidade”⁸². Assim, pouco importa se as atividades, produtivas ou não, eram consideradas menores, penosas e fatigantes; mesmo assim, elas não eram *trabalho*.

De todo modo, foi apenas na modernidade que a palavra “trabalho” assumiu uma caracterização majoritariamente positiva e se tornou na prática um conceito geral e abstrato, separado do restante da vida e que ao mesmo tempo a determina por completo, orientado pelos princípios da racionalidade instrumental-mercantil. Alastair Hemmens, em *The Critique of Work in Modern French Thought, from Charles Fourier to Guy Debord* (2019), argumenta que o discurso acerca de uma ontologia em torno do conceito de trabalho consiste em uma herança do pensamento idealista do Esclarecimento quando, na contramão do discurso negativo em torno da atividade produtiva que perdurou até a Idade Média na Europa, os iluministas “passaram a entender cada vez mais ‘work’ ou ‘labour’ em termos de uma abstração universal mais ampla para todas as atividades sociais e o simples gasto de energia humana em geral”⁸³, consagrando o conceito de trabalho como uma categoria inata da Razão, como o

82 PAIVA, Juliana Zanetti de. **Morus, Campanella, Doni**: utopias sem trabalho. 2020. 200 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. p. 26-7.

83 HEMMENS, Alastair. **The Critique of Work in Modern French Thought, from Charles Fourier to Guy Debord**. London: Palgrave Macmillan, 2019. p. 8, tradução nossa.

processo universal por meio do qual o ser humano produz e aprende a realidade concreta:

Como resultado, o trabalho estava intimamente ligado à noção iluminista de ser humano como um 'sujeito' individual – neste caso específico como o 'produtor', o homem da indústria ou *homo faber*, se não *homo economicus* – que conscientemente domina a si mesmo e seu ambiente através da aplicação da razão, tornando-se, como René Descartes (1596-1650) colocou, os 'mestres e possuidores da natureza'. Descartes, por exemplo, é famoso por ter afirmado que a única razão pela qual os macacos não falam com os humanos é que eles não querem ser forçados a trabalhar. Muito mais tarde, Kant, da mesma forma, simplesmente identificou o trabalho com a "realização da razão"⁸⁴.

Portanto, para reformular de um modo mais evidente: apenas na modernidade as diversas atividades de metabolismo com a natureza e de elaboração da vida humana assumiram a forma de uma atividade abstrata, autônoma, caracterizada pela crescente produção de mercadorias e guiada pelos princípios da razão instrumental-mercantil de dominação da natureza. As atividades de mediação com a natureza e de produção da vida material em sociedades pré-modernas não eram autodeterminadas, como indicam os autores do *Manifesto contra o trabalho*, mas certamente não eram determinadas pela "função psicológica"⁸⁵ inerente ao moderno conceito de trabalho, como uma abstração que reside acima de outras determinações da existência. Somente a modernidade instituiu uma forma abstrata e geral da atividade prática de metabolismo com a natureza, caracterizada por um dispêndio de energia humana, abstraída de qualquer conteúdo qualitativo e separada temporal, espacial e simbolicamente do contexto social.

84 HEMMENS, 2019, p. 9, tradução nossa.

85 VERNANT, 1989.

Para a *Wertkritik*, a forma da atividade surgida na sociedade moderna se tornou uma zona não tematizada e considerada um pressuposto natural da existência humana, inclusive pelo marxismo tradicional. Em função disso, nas palavras de Kurz, a análise crítica deve voltar-se para as categorias descobertas pela investigação marxiana para compreender como o Marx esotérico retirou-as do seu “estatuto de obviedade tácita”⁸⁶.

No que consiste, então, a categoria trabalho, tal como aparece na análise crítica marxiana esotérica, em especial n’*O Capital*, e quais implicações ocasiona ao processo de formação e socialização humana?

Para a *Wertkritik*, quando Marx examina exaustivamente o funcionamento da sociedade capitalista, descobrindo suas categorias, suas “determinações de existência” [*Existenzbestimmungen*], ele possibilita compreendê-las como abstrações específicas do devir objetivo e subjetivo da modernidade. Assim, a categoria trabalho da qual o Marx esotérico trata nos *Grundrisse* e n’*O Capital* não consiste em um desenvolvimento progressivo e natural do processo de autogênese do ser humano mencionado nos *Manuscritos*, como um eterno metabolismo do ser humano com a natureza pura e simplesmente. Ao contrário, a categoria trabalho consiste em uma forma de produção social historicamente constituída, específica da sociedade moderna, que submete o conteúdo concreto das atividades à lógica do valor e que constitui “[...] não somente enquanto categoria, mas na realidade, meio para a criação da riqueza em geral e, como determinação, deixou de estar ligado aos indivíduos em uma particularidade”⁸⁷, como no caso dos Estados Unidos na época em que Marx escreve, a “mais moderna forma de existência da sociedade burguesa” onde a “abstração da categoria ‘trabalho’, ‘trabalho em geral’,

86 KURZ, 2024a [2000].

87 MARX, 2011, p. 58.

trabalho puro e simples, o ponto de partida da economia moderna, devém verdadeira na prática”⁸⁸.

Nos *Grundrisse*, Marx prossegue argumentando que a abstração “trabalho em geral” não diz respeito apenas ao “resultado mental de uma totalidade concreta de trabalhos”⁸⁹, mas está ligada à especificidade da prática social moderna, na qual “os indivíduos passam com facilidade de um trabalho a outro, e em que o tipo determinado do trabalho é para eles contingente e, por conseguinte, indiferente”⁹⁰. Neste momento dos *Grundrisse*, quando Marx está discorrendo sobre o método da economia política, ele procede da mesma maneira ambígua tal qual o duplo Marx:

O trabalho parece uma categoria muito simples. A representação do trabalho nessa universalidade - como trabalho em geral - também é muito antiga. Contudo, concebido economicamente nessa simplicidade, o ‘trabalho’ é uma categoria tão moderna quanto as relações que geram essa simples abstração⁹¹.

Algumas passagens adiante o Marx esotérico reforça o entendimento de que o trabalho - enquanto abstração real que produz a indiferenciação das atividades do mundo - tem sua origem apenas no interior das relações modernas, quando afirma que:

Esse exemplo do trabalho mostra com clareza como as próprias categorias mais abstratas, apesar da sua validade para todas as épocas - justamente por causa da sua abstração -, na determinabilidade dessa própria abstração, são igualmente produto de relações históricas e têm sua plena validade só para essas relações e no interior delas⁹².

88 MARX, 2011, p. 58.

89 *Ibid.*

90 *Ibid.*

91 *Ibid.*, p. 57.

92 *Ibid.*, p. 58.



Contudo, o Marx exotérico aparece logo em seguida quando, mesmo afirmando que a categoria trabalho consiste em uma categoria moderna que advém de relações modernas e tem validade apenas no interior delas, insiste que essa categoria pode ajudar a compreender a organização da produção das “sociedades desaparecidas”:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade⁹³.

Poderíamos deduzir daí que o duplo Marx expressa um procedimento teórico em que o trabalho, enquanto conceito moderno, é utilizado (não apenas por Marx, mas pela economia política como um todo) para descrever e analisar outras formas de sociedade nas quais, enquanto conceito abstrato que produz a indiferenciação das atividades concretas, não advém verdadeiro na prática. Daí a necessidade em não ontologizar a categoria trabalho e procurar romper com as projeções anacrônicas características da ciência moderna.

Ainda que Marx declare, no capítulo quinto d’*O Capital*, que o trabalho consiste, em primeiro lugar, em “um processo entre o homem

e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza⁹⁴, como um processo em que, “a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos⁹⁵, ou como “perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais⁹⁶, ele também demonstra como, na prática, o trabalho consiste em um puro dispêndio de energia humana, uma abstração cuja finalidade consiste na produção de mercadorias – e como Marx assinala, a finalidade pretendida do trabalho “[...] determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade⁹⁷.”

O projeto teórico d’*O Capital* tinha como objetivo apreender as categorias econômicas que compõem a dinâmica da sociedade moderna desenvolvida, demonstrando o caráter abstrato e irracional da atividade produtiva moderna *em si*. Em sua cronologia expositiva, Marx inicia o Livro I discorrendo sobre a produção da mercadoria, cujo valor de uso, a qualidade de determinado produto em atender uma necessidade humana, consiste no suporte material do valor de troca, a quantidade de trabalho humano abstrato cristalizado no produto que o permite ser equiparada a outro. Marx demonstra como o capitalismo utiliza a capacidade humana inerente à sua corporeidade (“braços, pernas, cabeça e mãos”) em transformar a natureza e produzir objetos independentes de si como *suporte* para a indiferenciação de atividades humanas diversas na forma de uma idêntica “[...] objetividade fantasmagórica, uma simples geleia [*Gallerte*] de trabalho humano indiferenciado, *i.e.*, de dispêndio de força de trabalho humana, sem

94 MARX, 2017, p. 255.

95 *Ibid.*, p. 255.

96 *Ibid.*, p. 261.

97 *Ibid.*, p. 256.

consideração pela forma do seu dispêndio"⁹⁸. Em razão disso, o trabalho é simplesmente "dispêndio de força de trabalho simples que, em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo"⁹⁹, ou "dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias"¹⁰⁰, independentemente da finalidade específica da atividade humana ou da singularidade do indivíduo que a realiza.

Como explica Jappe, esse dispêndio abstrato de energia é medido pelo seu tempo de duração:

Na produção de mercadorias, é efetivamente a forma não social, absolutamente privada de qualidade, do trabalho, ou seja, a simples duração do seu dispêndio, que se torna a forma social. [...] Somente na produção mercantil sucede este facto que é o da simples duração no tempo se tornar o único critério para a avaliação e comparação das diferentes actividades. Só aqui sucede que todas as actividades, por natureza desiguais, sejam igualizadas entre si: faz-se abstracção das respectivas qualidades reduzindo-as à igualdade de um terceiro elemento¹⁰¹.

Os autores da *Wertkritik* fundamentam-se nessa constatação ao afirmar que "na esfera do trabalho não conta o *que* se faz, mas *que* se faça algo, pois o trabalho é justamente um fim em si mesmo, na medida em que é o suporte da valorização do capital-dinheiro"¹⁰². Isso significa que o trabalho, a atividade prática específica da sociedade moderna, não tem como propósito a satisfação de uma necessidade a partir da objetivação das capacidades humanas; a produção de um determinado objeto serve como pretexto para a materialização do

98 MARX, 2017, p. 116.

99 *Ibid.*, p. 122.

100 *Ibid.*, p. 124.

101 JAPPE, 2006, p. 48.

102 KRISIS, 2003, p. 34-5.

valor mercantil que se possa autovalorizar. É o *valor*, portanto, quem determina a atividade produtiva:

Portanto, os homens não relacionam entre si seus produtos do trabalho como valores por considerarem essas coisas meros invólucros materiais de trabalho humano de mesmo tipo. Ao contrário. Porque equiparam entre si seus produtos de diferentes tipos na troca, como valores, eles equiparam entre si seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Eles não sabem disso, mas o fazem. Por isso, na testa do valor não está escrito o que ele é. O valor converte, antes, todo produto do trabalho num hieróglifo social¹⁰³.

Por essa razão Marx refere-se ao “duplo caráter do trabalho”, não porque são dois trabalhos realizados em momentos distintos, mas porque a produção moderna tem como finalidade o processo de produção de mercadorias que portem valor capaz de se autovalorizar, então o “trabalho concreto” que transforma uma propriedade natural e a converte em um produto consiste no outro lado da moeda do “trabalho abstrato” como dispêndio de força humana indiferenciada que, ao ser quantificado temporalmente, estabelece uma média social que define o valor da mercadoria produzida.

No entanto, a categoria *valor* é uma abstração que não pode ser vista nem tocada, daí ela se acopla no corpo material de uma mercadoria, fazendo dela um suporte para a sua existência, cuja expressão mais desenvolvida consiste na forma-dinheiro. Todavia, ainda que o valor consista em uma abstração, algo que não existe objetivamente, trata-se de uma “abstração real” oriunda da relação social estabelecida entre os indivíduos na sociedade moderna e que, ao ser objetivada, acaba por determinar a existência humana em todas as suas dimensões. Por isso, todo o contexto da atividade moderna pode ser caracterizado como uma “metafísica real” em que o mundo concreto é determinado por ideais abstratos socialmente objetivados,



por “formas de pensamento socialmente válidas e, portanto, objetivas para as condições de produção desse modo social de produção historicamente determinado, a produção de mercadorias”¹⁰⁴.

Certamente a fórmula geral do capital é D-M-D', e não simplesmente M-D-M, isto é, a circulação simples de mercadoria. Contudo, no dizer de Marx, a circulação de mercadorias consiste no ponto de partida do capital, de tal maneira que “se não assume a forma da mercadoria, o dinheiro não se torna capital”¹⁰⁵. Enquanto na circulação simples ocorre a conversão da mercadoria em dinheiro e reconversão do dinheiro em mercadoria (M-D-M), na fórmula D-M-D' o dinheiro é o *início* e o *fim* do processo social. A produção de uma mercadoria serve para a objetivação de valor capaz de se transformar em *mais-valor* no final do processo. O valor torna-se, nas palavras de Marx, “valor em processo”, o “sujeito automático” de um processo social em que “o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção”¹⁰⁶.

É a partir da equalização das atividades humanas na mesma mônada de energia humana igual (*trabalho*, em uma palavra) com vistas a objetivação de valor em produtos concretos transformados em mercadorias que o capital encontra terreno fértil para o seu surgimento. A lógica D-M-D' apenas pode se concretizar, isto é, o dinheiro apenas pode ser convertido em uma quantia maior do que aquela investida no início da produção, porque a organização social encontra o seu fundamento na mercadoria e, conseqüentemente, no trabalho, da mesma maneira que “por ser valor, ele [o valor] recebeu a qualidade oculta de adicionar valor. Ele pare filhotes, ou pelo menos põe ovos de ouro”¹⁰⁷.

104 MARX, 2017, p. 151.

105 *Ibid.*, p. 230.

106 *Ibid.*, p. 156.

107 *Ibid.*

É propriamente o processo de valorização do valor que caracteriza a “vontade subjetiva” do capitalista, que não pode ser compreendida como desejo individual de lucro isolado:

Como portador consciente desse movimento, o possuidor do dinheiro torna-se capitalista. A sua pessoa, ou melhor, o seu bolso, é o ponto de partida e o ponto de retorno do dinheiro. O conteúdo objectivo daquela circulação — a valorização do valor — é a sua meta subjectiva, e somente na medida em que a apropriação crescente da riqueza abstracta é o único motivo indutor das suas operações ele funciona como capitalista, ou capital personificado, dotado de vontade e consciência. O valor de uso, portanto, nunca deve ser considerado como meta imediata do capitalista. Tampouco o lucro isolado, mas apenas o incessante movimento do ganho¹⁰⁸.

Como o valor pode ser transformado em mais-valor? É preciso, nas palavras de Marx¹⁰⁹, que o possuidor de dinheiro encontre no mercado uma mercadoria capaz de produzir valor — a força de trabalho do trabalhador livre, isto é, a capacidade de produzir aquela mônada de trabalho humano igual por meio do dispêndio abstrato de nervos, músculos, cérebro etc. O valor da mercadoria *força de trabalho*, diz Marx, também é medido pelo tempo socialmente necessário à sua produção. Em uma nota de rodapé, Marx afirma que “o que caracteriza a época capitalista é, portanto, que a força de trabalho assume para o próprio trabalhador a forma de uma mercadoria que lhe pertence, razão pela qual seu trabalho assume a forma do trabalho assalariado”¹¹⁰. Dito de outra maneira, o que caracteriza a época capitalista é o fato de que o potencial de atividade humana passa a ser submetido à forma-mercadoria. A propriedade privada aparece aqui não como relação jurídica simplesmente, mas como condição

108 MARX, 2017, p. 229.

109 *Ibid.*, p. 242.

110 *Ibid.*, p. 245.

necessária para que portadores de mercadoria se encontrem no mercado ou, como aparece nos *Manuscritos econômico-filosóficos*:

Herdamos certamente o conceito de *trabalho exteriorizado* (de *vida exteriorizada*) da economia nacional como resultado do *movimento da propriedade privada*. Mas evidencia-se na análise desse conceito que, se a propriedade privada aparece como fundamento, como razão do trabalho exteriorizado, ela é antes uma consequência do mesmo, assim como também os deuses são, *originalmente*, não a causa, mas o efeito do erro do entendimento humano. Mais tarde esta relação se transforma em ação recíproca¹¹¹.

Mais ainda:

A relação (*Verhältnis*) da propriedade privada contém latente em si a relação da propriedade privada como trabalho, assim como a relação dela mesma como *capital* e a *conexão* (*Beziehung*) destas duas expressões uma com a outra. [Por um lado, trata-se d]a produção da atividade humana enquanto *trabalho*, ou seja, enquanto uma [atividade] totalmente estranha a si, ao homem e à natureza e, por conseguinte, a consciência e a manifestação de vida [*Lebensäußerung*] também [como] atividade estranha; a existência *abstrata* do homem como um puro *homem que trabalha* e que, por isso, pode precipitar-se diariamente de seu pleno nada no nada absoluto e, portanto, na sua efetiva (*wirkliche*) não existência¹¹².

Essa noção do trabalho como categoria moderna norteia a crítica do capitalismo como uma prática social por meio da qual as atividades particulares dos indivíduos e suas capacidades apenas tomam lugar na experiência social como dispêndio de energia humana abstrata, precisamente porque se constitui em uma prática social baseada no valor como forma específica de riqueza social.

111 MARX, 2010, p. 87-88.

112 *Ibid.*, p. 93.



Como afirma Jappe, “a forma valor é necessariamente a base de uma sociedade *inconsciente* que não tem rédea sobre si mesma e que segue os *automatismos* que ela própria criou sem o saber”¹¹³. Trata-se de uma inversão real em que um princípio abstrato submete a existência humana e condiciona o desenvolvimento humano: os indivíduos, criadores da realidade humana, submeteram-se inconscientemente às suas próprias criaturas.

O TRABALHO E SUAS RELAÇÕES COM O TEMPO E O DINHEIRO

Quando se trata de discutir a categoria trabalho, a dificuldade reside não apenas nas suas interpretações (haja vista a própria complexidade aporética da obra marxiana), mas também na ligação indissociável dela com outras categorias e processos modernos. As questões relativas ao tempo e ao dinheiro, por exemplo, configuram importantes elementos para o debate sobre o desenvolvimento humano no (e após o) capitalismo, sempre em diálogo com a sua base social, o trabalho. Nas linhas seguintes procuramos compreender esses dois elementos, problematizando as elaborações de Suchodolski em torno deles a partir de um tensionamento com a interpretação da *Wertkritik*.

Tempo: O tempo aparece no marxismo tradicional como o espaço destinado ao desenvolvimento humano. A formação humana, assim, acontece no “tempo livre”, no “reino da liberdade” em oposição ao “reino da necessidade” – o tempo do trabalho. Suchodolski argumenta que, no entanto, mesmo com o “desenvolvimento das forças produtivas” alcançado na modernidade, especialmente exemplificado pela inserção das máquinas no processo produtivo,



o trabalho ocupa cada vez mais o tempo da existência humana em proveito da produtividade da classe burguesa. Para o autor polonês, a máquina, que ele considera “fundamentalmente uma manifestação da inteligência humana, um testemunho do efetivo domínio da natureza pelo espírito humano”¹¹⁴, que “deve substituir o homem em todos os trabalhos difíceis e mecânicos, transformá-lo num dirigente inteligente do processo produtivo”¹¹⁵ e transformar o trabalho em um processo mais racional, está destinada a aumentar a produtividade e diminuir o tempo de duração da produção, aumentando o espaço do tempo livre dedicado à formação humana, mas, “nas mãos do capitalista converte-se num poderoso meio para aumentar o tempo de trabalho”¹¹⁶ e “conseguir lucros mais rápida e facilmente”¹¹⁷.

Contudo, uma vez que procuramos enfatizar a crítica categorial de Marx, gostaríamos de elaborar a questão do tempo para além do excedente de trabalho e do domínio de classe. O ponto mais evidente dessa problemática encontra-se no fato de que há um processo de quantificação da dimensão temporal que caracteriza o trabalho que produz valor. Como Marx demonstra n’*O Capital*, o tempo consiste na medida do dispêndio de trabalho humano. A produção moderna se caracteriza, por conseguinte, como dispêndio socialmente necessário de *tempo* de trabalho humano. Mas não se trata de um tempo concreto: o mesmo processo que transforma as atividades humanas e suas qualidades em uma mesma geleia de trabalho humano igual faz o mesmo com a dimensão temporal delas, que se torna abstrata e desprovida de suas próprias qualidades. Como a prática social capitalista caracteriza-se como objetiva e subjetiva ao mesmo tempo, o tempo abstrato não pode ser compreendido como algo externo, mas como prática de mediação social que determina todas as dimensões

114 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 129.

115 *Ibid.*, p. 128.

116 *Ibid.*, p. 129.

117 *Ibid.*, p. 128.

da existência humana na sociedade moderna a partir da medida de tempo socialmente necessário para a produção. Para a *Wertkritik*, a corrosão do tempo concreto não pode ser reduzida simplesmente à vontade subjetiva de explorar mais trabalho em proveito da produtividade da classe capitalista. A própria lógica da produção de mercadorias impõe uma inversão da realidade na qual o concreto submete-se ao abstrato e o particular submete-se ao universal, inclusive temporalmente, o que “implica a constituição, pela ação individual, de uma norma geral externa que se reflete em cada indivíduo”¹¹⁸.

Em contraste ao tempo abstrato, pode-se fazer referência ao tempo concreto que prevaleceu desde o mundo antigo, o Extremo Oriente e o mundo islâmico até a Europa do século XIV. Diferentemente do tempo abstrato, o tempo concreto era fundamentado em um universo simbólico distinto daquele instituído pela modernidade por meio da monetarização da vida. Postone explica que, ainda que o tempo abstrato tenha surgido entre os séculos XIII e XIV na Europa com a imposição do relógio mecânico em igrejas e torres municipais, os indivíduos não se submeteram automaticamente ao ritmo do tempo abstrato, predominando ainda o tempo canônico, medido pelos ciclos naturais e constituído como uma variável dependente e existindo em função dos acontecimentos e das ações. A não aderência à medição do tempo em unidades constantes indica que o tempo abstrato não tem relação meramente com o desenvolvimento técnico; ele requer antes o surgimento de uma necessidade socio-cultural. A invenção do tempo abstrato, que se expressa no desenvolvimento do relógio mecânico, surge nos centros urbanos ao final da Idade Média, quando a prática social passa a ser mediada pela forma da mercadoria como fundamento apriorístico da existência, em que o tempo da Igreja vai sendo substituído pelo tempo dos mercadores com a introdução dos sinos nas oficinas de produção de tecido. Ao contrário da medição fundamentada na variação de luz e escuridão,

agora era instituída uma noção de temporalidade como medida abstrata de atividade. Mesmo assim, o tempo abstrato apenas implicava nas relações sociais dos mercadores e uma quantidade pequena de trabalhadores. Sua generalização e sua consolidação como temporalidade estruturante da prática social apenas se dá quando a forma-mercadoria desenvolve-se como fundamento apriorístico da existência. Em função dessa transformação, na modernidade são os acontecimentos e ações que existem *em função* do tempo abstrato, que precisa ser potencializado por meio de uma noção de produtividade sempre crescente. Ao contrário do tempo concreto, que consistia em uma variável dependente, o tempo abstrato caracteriza-se como uma variável independente, pois se trata agora de um tempo vazio, homogêneo e uniforme que existe de maneira independente dos acontecimentos e das ações¹¹⁹.

O tempo abstrato consolidou-se como uma forma imperiosa de medir as atividades na medida em que crescia a produção de mercadorias por meio da abstração das atividades concretas: "A totalidade social constituída pelo trabalho como mediação geral objetiva tem um caráter temporal, no qual *o tempo se torna uma necessidade*"¹²⁰. Disso se depreende que enquanto a sociedade continuar fundamentada na lógica mercantil e no trabalho como centro da prática social, a abstração temporal continuará impondo-se como norma geral da ação dos indivíduos, não apenas no que diz respeito à exploração do mais-trabalho. O trabalho paulatinamente se consolidou como a forma geral da atividade de produção da existência humana na medida do alcance objetivo e subjetivo do tempo abstrato, que se põe como o mediador geral social que determina temporalmente todas as ações e atividades humanas, "[...] por isso toda atividade produtiva se torna trabalho"¹²¹.

119 POSTONE, 2014.

120 *Ibid.*, p. 222.

121 OLIVEIRA, Robson J. F. de. **O homem sem qualidades à espera de Godot**: Molière, Musil, Beckett, Macunaíma e o devir vazio da modernidade. São Paulo: Hedra, 2020. p. 66.

Portanto, o trabalho consiste em fator de desumanização do indivíduo também porque opera uma inversão da realidade na qual não é mais a atividade concreta do indivíduo que dita o ritmo de sua vida, mas é o ritmo do tempo vazio e tautológico do trabalho que determina a sua atividade, suplantando as suas qualidades próprias em nome da sua abstração - ou, nas palavras do próprio Marx: "o trabalho que assim se mede com o tempo não aparece como trabalho de distintos indivíduos; os diferentes indivíduos que surgem antes como simples órgãos de trabalho"¹²².

Nesse contexto, consideramos que reduzir a dimensão temporal do caráter desumano do capitalismo ao domínio de classe, como o faz Suchodolski, termina por ignorar a dimensão temporal abstrata que subjaz a própria noção de trabalho instituída pela sociedade moderna e que alcançou o próprio campo de ação individual e todas as áreas da vida. Isso implica que, além de romper com a propriedade privada e diminuir a jornada de trabalho, necessita-se romper com a lógica da organização social moderna que reduz o tempo à medida de atividade e reduz a atividade individual à medida de tempo socialmente necessária para a produção de valor, que é a forma de riqueza específica da sociedade moderna. Suchodolski enfatiza a exploração da força de trabalho em quantias temporais extenuantes, que impedem um uso do tempo para atividades outras que "formem humanamente" o indivíduo, mas não problematiza a redução das atividades à uma média de tempo abstrata (como prática real e como conceito) que subjaz o capitalismo, e não o faz propriamente porque não coloca em questão o trabalho em si.

Dinheiro: Suchodolski também afirma, a partir da sua interpretação de Marx, que o dinheiro configura um empecilho ao desenvolvimento humano em razão da inversão das capacidades humanas que ele opera, além de inviabilizar o contato dos indivíduos com o

122

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 56.

patrimônio material e cultural produzido pelo “trabalho social”. Ainda nos *Manuscritos*, Marx evidencia essa inversão da realidade concreta mencionada por Suchodolski, oriunda do poder totalitário do dinheiro em converter as capacidades humanas em “puras representações abstratas”, um aprofundamento da capacidade capitalista em subsumir cada vez mais a concretude da experiência vivida:

O que é para mim pelo *dinheiro*, o que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isso *sou eu*, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quanto a força do dinheiro é a minha força. As qualidades do dinheiro são as minhas – [de] seu possuidor – qualidades e forças essenciais. O que eu *sou* e *consigo* não é determinado de modo algum, portanto, pela minha individualidade. [...] Eu, que por intermédio do dinheiro consigo *tudo* o que o coração humano deseja, não possuo, eu, todas as capacidades humanas? Meu dinheiro não transforma, portanto, todas as minhas incapacidades (*Unvermögen*) no seu contrário?¹²³

Logo em seguida afirma:

Eu, se tenho *vocação* para estudar, mas não tenho dinheiro algum para isso, não tenho *nenhuma* vocação para estudar, isto é, nenhuma vocação efetiva, *verdadeira*. [...] O dinheiro – enquanto exterior, não oriundo do homem enquanto homem, nem da sociedade humana enquanto sociedade –, *meio* e *capacidade* universais, faz da *representação efetividade* e da *efetividade uma pura representação*, transforma igualmente as *forças essenciais humanas efetivas e naturais* em puras representações abstratas [...]. Já segundo esta determinação o dinheiro é, portanto, a inversão universal das individualidades, que ele converte no seu contrário e que acrescenta aos seus atributos atributos contraditórios¹²⁴.

Igualmente, Suchodolski reforça a afirmação marxiana acerca do potencial de inversão universal e de destruição da individualidade

123 MARX, 2010, p. 159.

124 *Ibid.*, p. 160.

que deriva do caráter de coisa abstrata do dinheiro como elemento mediador da síntese social:

Trata-se de um poder externo sob cuja influência se origina uma certa forma da nossa existência que, tendo em conta as nossas capacidades, é ilusória e falsa; uma forma de existência que, se temos dinheiro, é injustamente perfeita e, se não o possuímos, é limitada e miserável. O caráter anti-humanista da sociedade capitalista patenteia-se do modo mais evidente nesta discrepância. E o pior consiste em que esta vida, que compramos com dinheiro e que constitui por isso uma existência falseada, fictícia, melhor ou pior do que realmente somos, é a nossa única vida real, uma vida que levamos todos os dias da nossa existência, no nosso trabalho e nas nossas ocupações nos tempos livres, nas nossas relações com os outros homens. Todos os dias de trabalho e descanso da nossa vida estão determinados no seu conteúdo e campo de acção economicamente pelo dinheiro¹²⁵.

No entanto, gostaríamos de pontuar que o dinheiro não deve ser criticado como coisa abstrata e externa ao indivíduo sem ser considerado em sua ligação com o trabalho como a primeira inversão, na lógica mercantil, entre concreto e abstrato. No desenvolvimento histórico do capitalismo, o dinheiro aparece como pressuposto ao capital. No entanto, como lembra Jappe, o método analítico-expositivo de Marx não partia das categorias tais como elas aparecem no estudo da história da humanidade. Partia, ao contrário, da lógica interna do capitalismo desenvolvido. Nesse sentido, mesmo que mercadoria e dinheiro tenham uma existência anterior à modernidade, apenas a sociedade capitalista conferiu-lhes um caráter tautológico e basilar da prática social. No desenvolvimento lógico do capitalismo, o dinheiro aparece como a forma mais desenvolvida do valor contido na mercadoria; estes últimos – valor e mercadoria – são as expressões fundamentais do trabalho abstrato. Em função dessa ligação,



Jappe argumenta que muitos marxistas tradicionais cometiam o mesmo erro que atribuíam à teoria proudhoniana, isto é, a perda de vista da produção como o objeto central da teoria crítica de Marx:

Por mais que os marxistas do movimento operário atacassem o proudhonismo 'pequeno-burguês', caíam no mesmo erro: criticar a existência do dinheiro como fim em si, sem querer pôr em dúvida a sua base social, ou seja, o trabalho como fim em si. Escandalizavam-se com a acumulação tautológica do dinheiro sem se preocuparem minimamente com a acumulação tautológica do trabalho. Para eles, o trabalho constituía o contrário, concreto e positivo, da abstracção representada no dinheiro¹²⁶.

A realidade constituída por meio do dinheiro caracteriza-se como falsa e ilusória porque é consequência de uma sociedade que baseou sua prática metabólica no valor, onde "o trabalho representa-se no valor e o valor representa-se no valor de troca, ou seja, no dinheiro"¹²⁷. Se tomássemos o dinheiro como categoria separada do trabalho, incorreríamos em uma crítica que trataria como empecilho ao desenvolvimento humano a "passagem do valor ao dinheiro", mas consideraria "normal a passagem do trabalho ao valor", o que corresponderia "à ideia de que o trabalho, representado no valor, é 'bom', mas deveria representar-se directamente e não no dinheiro"¹²⁸.

O próprio Marx questionou a economia política de sua época n'*O Capital*:

Mas ela jamais sequer colocou a seguinte questão: por que esse conteúdo assume aquela forma, e por que, portanto, o trabalho se representa no valor e a medida do trabalho, por meio de sua duração temporal, na grandeza de valor do produto do trabalho? Tais formas, em cuja testa está escrito que elas pertencem a uma formação social em que o

126 JAPPE, 2006, p. 98.

127 *Ibid.*, p. 99.

128 *Ibid.*

*processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção, são consideradas por sua consciência burguesa como uma necessidade natural tão evidente quanto o próprio trabalho produtivo. Por essa razão, as formas pré-burguesas do organismo social de produção são tratadas por ela mais ou menos do modo como as religiões pré-cristãs foram tratadas pelos Padres da Igreja*¹²⁹.

A consequência desta compreensão para a análise do capitalismo é a perda de vista da dinâmica total da prática social, concentrando-se apenas em alguns dos seus aspectos. Suchodolski critica o dinheiro como empecilho ao desenvolvimento humano porque inverte as capacidades humanas e impede o acesso aos bens materiais e culturais disponíveis para aqueles que não o têm, mas não consegue propriamente situá-lo na lógica da sociedade e nem explicar como ele se origina enquanto mediador social. Para ele, se a propriedade privada priva o indivíduo da sua humanidade, do seu caráter genérico, por sua vez, “o dinheiro, que expressa melhor as relações de propriedade, ao fazê-lo de um modo abstracto, aperfeiçoa esta obra de destruição”¹³⁰. Por essa razão, Suchodolski argumenta que a “análise do papel desempenhado pelo dinheiro na vida dos homens na sociedade capitalista pode ilustrar o melhor possível o caráter desumano da propriedade privada, a sua força alienante”¹³¹. Quando inicia essa análise, concentra-se no poder de posse ou desposseção do dinheiro a fim de demonstrar como “as propriedades e desejos dos homens que não dispõem de dinheiro nenhum não podem realizar-se num mundo baseado no dinheiro”¹³², e como “a zona das capacidades pessoais e humanas e a zona que o dinheiro põe à disposição não existem; existem opostamente”¹³³.

129 MARX, 2017, p. 155, grifo nosso.

130 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 39.

131 *Ibid.*, p. 170.

132 *Ibid.*, p. 171.

133 *Ibid.*, p. 172.

Apesar de afirmar que o dinheiro “reina como medida geral do valor”¹³⁴ e que seu poder aumenta na medida em que cresce a circulação de mercadorias, sua análise não chega de maneira clara ao trabalho como a base social desse processo. O dinheiro é uma consequência do desenvolvimento da forma-mercadoria e da sua dinâmica contraditória interna, aquela que inverte concreto e abstrato e que aparece em todos os estágios do seu desenvolvimento até culminar no dinheiro como a mercadoria universal:

O comportamento meramente atomístico dos homens em seu processo social de produção e, com isso, a figura reificada [*sachliche*] de suas relações de produção, independentes de seu controle e de sua ação individual consciente, manifestam-se, de início, no fato de que os produtos de seu trabalho assumem universalmente a forma da mercadoria. Portanto, o enigma do fetiche do dinheiro não é mais do que o enigma do fetiche da mercadoria, que agora se torna visível e ofusca a visão¹³⁵.

Se nossa existência é determinada pelo dinheiro e seu poder, que “faz da *representação efetividade* e da *efetividade uma pura representação*”¹³⁶, é porque em um estágio fundamental nossa existência está completamente baseada na lógica mercantil, no trabalho abstrato e no valor. Suchodolski alega que “a conversão de todas as coisas na sua expressão em dinheiro liquida as suas diferenças qualitativas, especiais noutros valores não perceptíveis”¹³⁷, mas não segue além e perde de vista que essa capacidade do dinheiro em apagar as qualidades das coisas em proveito de uma igualdade abstrata resulta da própria prática produtiva, do próprio trabalho concebido pela modernidade, que apaga as diferenças qualitativas das atividades e consequentemente das capacidades humanas em

134 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 174.

135 MARX, 2017, p. 167.

136 MARX, 2010, p. 160.

137 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 175.

nome do dispêndio abstrato de trabalho humano igual quantificado temporalmente. Marx sintetiza essa noção em uma passagem muito clara: “O dinheiro, como medida do valor, é a forma necessária de manifestação da medida imanente de valor das mercadorias: o tempo de trabalho”¹³⁸. As coisas apenas se expressam no dinheiro porque antes a própria diversidade das atividades humanas apagam-se, tornam-se trabalho em geral, trabalho privado de indivíduos isolados, e expressam-se no valor. Os indivíduos apenas participam da sociedade como produtores de mercadorias separados, portadores de valor que se relacionam socialmente apenas quando trocam as suas mercadorias pelo dinheiro, o seu laço comunitário.

À GUIA DE CONCLUSÃO ACERCA DA APORIA DO TRABALHO EM MARX

Alguns autores ligados ao marxismo tradicional tratam o caráter antinômico da categoria *trabalho* em Marx não como aporia, mas como expressão de uma unidade dialética. Em *Marx e a pedagogia moderna*, obra muito conhecida no campo da educação marxista, Mário Alighiero Manacorda argumenta rapidamente, “contrariamente, talvez, às expectativas do marxista ingênuo”¹³⁹, que Marx nunca considerou *de fato* o trabalho como uma categoria positiva. De acordo com Manacorda, Marx compreendia que o trabalho, “na medida em que é historicamente determinado, é, por isso, a única forma de trabalho existente, pois toda atividade humana tem sido, até agora, trabalho e, portanto, indústria, atividade alienada de si

138 MARX, 2017, p. 169.

139 MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 61.

mesma"¹⁴⁰, argumentando ainda que Marx "acaba resumindo essa determinação do trabalho, na qual a manifestação de vida é essa mesma expropriação de vida, pela formulação, peremptória e inequívoca, de que o trabalho é o homem que se perdeu de si mesmo"¹⁴¹, ou "como Marx objeta a Hegel – o devir por si do homem na alienação ou como homem alienado"¹⁴². Logo em seguida, ao mencionar os momentos em que Marx utiliza o termo "trabalho" para se referir à "atividade vital humana" nos *Manuscritos*, afirma que "em geral, o faz exatamente para especificar que essa atividade, que como atividade livre consciente, é o caráter específico do homem, se encontra, nas condições da economia política, degradada a meio para satisfação de uma necessidade"¹⁴³ – que, convém lembrar, consiste em uma necessidade estranha, alheia à existência humana.

Assim conclui Manacorda no que diz respeito ao caráter antinômico da atividade humana no capitalismo:

Por um lado, que nas condições, historicamente determinadas, as quais [...] não estão, de fato, destinadas a durar eternamente, o *trabalho* é verdadeiramente o homem perdido de si mesmo, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta. Não se trata de palavras ou fórmulas. O insensível, o duro, o antirromântico Marx, nunca disposto às lágrimas sentimentais, recolheu, durante a sua vida toda, os testemunhos dessa miséria absoluta e dedicou-se todo à tarefa de indagar-lhe as razões e de suprimi-la. Por outro lado, que a *atividade* do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se

140 MANACORDA, 2010, p. 62.

141 *Ibid.*

142 *Ibid.*

143 *Ibid.*

onilateralmente. Se não se compreende essa natureza contraditória da atividade humana, não se compreende nada de Marx; compreender essa antinomia significa pôr-se no centro de todo o seu pensamento¹⁴⁴.

No entanto, mesmo que indique a compreensão negativa do trabalho encontrada em Marx, o autor italiano se mantém fiel à compreensão de que o trabalho consiste na manifestação da essência humana no “campo da possibilidade”, mesmo que ela corresponda ao ser humano perdido de si mesmo no “campo da realidade”.

Outros marxistas também admitem que Marx nunca encontrou na história uma manifestação não-alienada do “trabalho” e, conseqüentemente, uma manifestação não-alienada da “essência humana”, como no caso de Adolfo Sánchez-Vazquez na obra *Filosofia da Práxis*, onde afirma:

O trabalho é, para êle [Marx], a essência do homem, sua realidade essencial. Mas quando Marx vai à realidade histórica social, só vê essa essência – ao contrário de Hegel – por seu lado negativo. O trabalho que êle encontra na existência real, concreta, do homem é justamente o trabalho alienado. Mas como o trabalho é a essência do homem, essa essência só se dá como essência alienada ou negada nas relações concretas reais¹⁴⁵.

O autor ainda argumenta que “poder-se-ia pensar que essa situação – a negação real, efetiva, da essência humana – corresponderia exclusivamente a determinada época histórica, ou determinada sociedade”, mas que, apesar de Marx analisar especificamente a alienação na sociedade moderna, “sua origem remonta ainda mais longe no tempo, à debilidade material do homem em suas origens diante da própria natureza, o que leva à conclusão de que o homem nunca viveu de acôrdo com sua essência”¹⁴⁶. Nas palavras de Sánchez-Vazquez, a hipótese

144 MANACORDA, 2010, p. 69-70, grifo nosso.

145 SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977. p. 415-16.

146 *Ibid.*, p. 416.

marxiana de “caráter especulativo” acerca de uma essência humana a ser realizada foi extraída “negando idealmente, no pensamento, a realidade humana existente”. Assim, a realização da essência humana, na perspectiva tradicional, corresponde à realização do trabalho como “atividade criadora livre”; mas por que corresponder essa “atividade criadora livre” à abstração “trabalho”, que representa um conceito geral apenas na modernidade e que não expressa realmente outra coisa senão a abstração da concreticidade das capacidades humanas?

Suchodolski, do mesmo modo, mantém a noção de trabalho como essência humana, como eterno metabolismo entre ser humano e o restante da natureza, como atividade criadora do mundo humano, e por isso o consolida como única possibilidade de formação e desenvolvimento humano, como meio pelo qual o ser humano pode, com a abolição da propriedade privada, desenvolver-se de acordo com seu caráter genérico:

Só a abolição da alienação permite o desdobramento total de todas as forças e capacidades humanas, possibilita um desenvolvimento da humanidade em constante aperfeiçoamento, que se realiza com base no trabalho humano. O trabalho, que sob as condições da propriedade privada se tinha convertido em meio de lucro e instrumento de exploração, assume uma função adequada ao seu caráter. Converte-se num bem para quantos produzem e numa força que constrói no seio da natureza um mundo mundano cada vez melhor. O homem libertou-se das limitações da existência animal graças ao trabalho e também, pelo trabalho, poderá desenvolver-se no que lhe sucede, quando os produtos do trabalho pertençam a todos. [...] Então esboça-se um novo mundo humano produzido pelo trabalho no seio da natureza, trabalho que na época da alienação era um objecto de exploração; o mundo circundante da vida humana transforma-se completamente, produzem-se cada vez mais e melhores obras, e conseqüentemente se desenvolvem e transformam os homens¹⁴⁷.



Outra interpretação, que antecipou em alguma medida a compreensão de uma crítica do trabalho em Marx, pode ser encontrada na obra *Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social* de Herbert Marcuse. O autor frankfurtiano argumenta que a análise do capitalismo feita por Marx demonstra que o *fato* em si, tal como aparece no contexto da economia política, constitui-se como “a negação e a restrição de possibilidades reais”¹⁴⁸. Marcuse mantém a mesma compreensão de que a análise da categoria *trabalho* enquanto realidade concreta pressupõe a existência, no “campo da possibilidade”, de uma atividade livre e que satisfaça as necessidades humanas, mas que é negada pela realidade concreta. No entanto, ainda que Marcuse mantenha em certa medida a dicotomia entre “trabalho” e “trabalho alienado”, ele é claro quando reafirma a necessidade de uma transformação da própria atividade produtiva mesmo depois de socializada:

A prática social do homem incorpora a negatividade, bem como a superação da negatividade. A negatividade da sociedade capitalista está na alienação do trabalho; a negação desta negatividade virá com a abolição do trabalho alienado. A alienação tomou sua forma mais universal na instituição da propriedade privada; a reparação virá com a abolição da propriedade privada. É da maior importância assinalar que Marx concebia a abolição da propriedade inteiramente como um meio para a abolição do trabalho alienado, e não como um fim em si. A socialização dos meios de produção é, como tal, um fato meramente econômico, exatamente como qualquer outra instituição econômica. *Sua pretensão a constituir o início de uma nova ordem social depende do que o homem fizer dos meios socializados de produção. Se estes não forem utilizados para o desenvolvimento e a satisfação de indivíduos livres, simplesmente equivalerão a uma universalidade hipostasiada*¹⁴⁹.

148

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**. Trad. Marília B. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 259.

149

MARCUSE, 1978, p. 260, grifo nosso.

Ainda na década de 1960, foram os situacionistas que apontaram para a abolição do trabalho como condição necessária para a transcendência da sociedade mercantil, indicando que a constituição de um “tempo livre” só faz sentido como cisão imposta pelo “tempo de trabalho”:

Essa superação envolve, naturalmente, a superação do trabalho e sua substituição por um novo tipo de atividade livre: abolição, portanto, de uma das cisões fundamentais da sociedade moderna, entre um trabalho cada vez mais reificado e um lazer passivamente consumido. [...] É o próprio trabalho que devemos hoje atacar. Longe de ser uma ‘utopia,’ sua supressão é a primeira condição para a ultrapassagem efetiva da sociedade mercantil, para a abolição – dentro da vida cotidiana de cada um – da separação entre o ‘tempo livre’ e o ‘tempo de trabalho’ [...]. É somente além dessa oposição que os homens poderão fazer da sua atividade vital um objeto de sua vontade e de sua consciência, e contemplar a si mesmos num mundo que eles próprios criaram¹⁵⁰.

Foi a partir do caminho iluminado por autores como Rubin e Rodolsky, com a retomada da teoria do valor em Marx, ou como Adorno e Horkheimer, com sua crítica do Esclarecimento, que a *Wertkritik* pôde andar em direção à crítica do trabalho como prática social moderna. Para Postone, por exemplo, o trabalho como conceito geral e abstrato tem caráter de mediador social somente no capitalismo, caráter esse que não pode ser atribuído à toda a sociedade humana:

[...] o que ele [Marx] analisa como sendo específico do capitalismo é o que o marxismo tradicional atribui ao ‘trabalho’ entendido trans-historicamente como uma atividade que medeia as interações dos seres humanos com a natureza. Conseqüentemente, a crítica tradicional atribui ao trabalho enorme significância para a sociedade humana e para a história – e o faz de uma forma que, do

150

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. **Situacionista:** teoria e prática da revolução. Trad. Francis Guillaume e Leo Vinicius, São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002. p. 55.

ponto de vista da interpretação desenvolvida neste livro, é essencialmente metafísica e obscurece o papel social específico desempenhado pelo trabalho no capitalismo¹⁵¹.

Outros autores ligados à *Wertkritik* não são tão otimistas em relação à noção marxiana de trabalho, argumentando que há de fato uma aporia em Marx, uma contradição entre duas compreensões de trabalho que refletem o avanço da crítica categorial do capitalismo e o contexto de sua época, como a herança filosófica, o *ethos* do trabalho e as condições sócio-econômicas que Marx vivenciou. Tratar-se-ia de uma questão insolúvel que exigiria um duplo esforço na leitura da obra marxiana, destacando os momentos ligados à teoria da modernização e aqueles ligados à crítica categorial:

Devido à ambiguidade – que Postone subestima – da posição marxiana sobre o trabalho, torna-se necessário precisar agora com maior rigor o núcleo ‘esotérico’ dessa posição: se nas sociedades pré-capitalistas (e pós-capitalistas) o elo social não existe a par das actividades, mas sim nelas mesmas, tal não significa que o trabalho seja nessas sociedades o princípio de organização do próprio trabalho. Significa antes que as relações sociais, quer sejam relações de dominação ou relações livremente escolhidas, organizam as actividades produtivas de maneira a que estas façam parte de um todo. Pelo contrário, o trabalho moderno, apesar do isolamento dos produtores privados, auto-organiza-se efectivamente – não numa forma directa, mas na forma exteriorizada do valor e do respectivo movimento autónomo. [...] Somente no capitalismo o trabalho enquanto tal se converteu em *princípio de síntese* da sociedade. Só aqui a transformação tautológica do trabalho vivo em trabalho morto se torna o princípio organizador de todas as actividades, de tal maneira que estas não existem senão em função dela¹⁵².

151 POSTONE, 2014, p. 79.

152 JAPPE, 2006, p. 118-9.

Gostaríamos, assim, de elaborar algumas considerações, fadadas à incompletude, sobre a temática do trabalho e sua relação com a educação/formação e a emancipação humana: Para o marxismo tradicional e o Marx exotérico, o trabalho é o principal elemento constitutivo do ser humano e do mundo humano, como atividade que cria uma objetividade que satisfaz as necessidades humanas do estômago e do espírito e que expressa a principal diferença entre a melhor abelha e o pior mestre de obras, a saber, a intencionalidade consciente acerca da capacidade de autogênese do ser, de criação para além da necessidade imediata animal. O trabalho forma o ser humano em seus aspectos físicos e intelectuais, constrói a subjetividade e o aproxima do caráter criador do gênero. Para a *Wertkritik* e o Marx esotérico, por outro lado, o trabalho não é só uma abstração conceitual que abrange uma multiplicidade de atividades que humanizam o ser e constroem o mundo humano. Ao contrário, para além de abstração conceitual, o trabalho é abstração prática que se sobrepõe às atividades produtivas e as transforma em uma geleia abstrata de dispêndio de energia humana. Isso não quer dizer que precisamos negar que as atividades produtivas carregam, sim, um caráter formativo e educativo. Desde os tempos mais remotos a principal forma de educação deu-se por meio das mais variadas atividades cotidianas¹⁵³. Tomadas em sua heterogeneidade e intencionalidades próprias, estas atividades de fato formam o ser humano em seus aspectos físicos e intelectuais, mas em si elas não são trabalho. O trabalho, nesses termos, consiste em uma prática anti-humana e *deformativa*, porque em seu núcleo não considera nem o ser humano que o realiza, nem as particularidades próprias das atividades e dos objetos que o compõem.

Além disso, enquanto o marxismo tradicional coloca o trabalho como centro motor por meio do qual o ser humano constitui-se, como o elemento que liga o sujeito (o ser humano) e o objeto

153

VIAL, Jean; MIALARET, Gaston (Orgs.). *História Mundial da Educação*, vol. I. Trad. Álvaro Lopes Monteiro. Porto: RÉ-S-Editora, 19--.



(o mundo natural e social), a *Wertkritik* nos oferece suporte para considerar que as atividades produtivas constituem uma parte importante do processo de autogênese humana, afinal, sem produzir comida ou abrigo o ser humano enquanto ser biológico pode sucumbir; no entanto, por mais importantes e indispensáveis que sejam, a existência humana não pode ser resumida à elas, posto que outras atividades, como as simbólicas, ritualísticas e estéticas, o jogo e o gozo, são tão constitutivas da subjetividade humana quanto atividades produtivas. O ser humano constitui-se por meio da sua atividade consciente, mas essa atividade é heterogênea e imbuída de finalidades que remetem exclusivamente à satisfação das necessidades humanas, do estômago e do espírito, e não por meio do trabalho – atividade abstrata e indiferenciada cujo objetivo é produzir um *quantum* de riqueza abstrata.

Portanto, evidencia-se que a principal diferença entre uma crítica que parte “do ponto de vista do trabalho” e outra que parte da “crítica do trabalho” reside na compreensão do lugar que o trabalho ocupa na existência humana: por um lado, o trabalho é considerado a atividade fundamental de autogênese do ser humano e, no capitalismo, continua sendo o mesmo processo metabólico com a natureza por meio do qual construímos o mundo humano, apenas explorado por uma classe por meio da propriedade privada e destituído de liberdade; por outro, o trabalho assume um caráter especificamente moderno como princípio de síntese social, abstraído das qualidades próprias das atividades e das outras dimensões da vida, que produz a forma da riqueza específica da sociedade capitalista, o *valor*.

Conseqüentemente, as duas interpretações têm visões antagônicas em torno da superação das condições desumanas do capitalismo e da abertura para o desenvolvimento humano. Na crítica tradicional, como no caso de Suchodolski, o trabalho é considerado o principal elemento do desenvolvimento humano ao longo da história e é por meio *dele*, quando liberto da propriedade privada, que os seres humanos poderão se desenvolver de acordo com seu caráter



genérico. A superação da dominação ou da alienação dá-se na realização livre do trabalho como atividade criadora de riqueza, tomando essas formas – *trabalho* e *riqueza* – como trans-históricas e quase naturais. Nesse contexto, todas as dimensões (corporais, intelectuais, simbólicas etc.) que compõem o desenvolvimento humano são reduzidas ao trabalho como conceito que abrange um número infinito de atividades e suas diferentes qualidades e como prática social que reduz toda a humanidade ao *tool-making animal*, uma noção reforçada por Marx mesmo n’*O Capital*. A produção industrial não é questionada e acusa-se a propriedade privada de “agrilhoá-la”, assim como de agrilhoar as “possibilidades de desenvolvimento humano” que lhe seriam supostamente intrínsecas. O progresso social acaba reduzido à “compreensão linear unidimensional do progresso técnico”¹⁵⁴, sem considerar que o aumento da capacidade produtiva da humanidade domina os indivíduos e destrói a natureza.

Se há empecilhos para o desenvolvimento humano no quadro do marxismo tradicional, eles estão situados na desigualdade social produzida pela propriedade privada, que converte todo o tempo de vida da maior parcela da população em tempo de trabalho; impede o acesso ao patrimônio material e cultural que apenas pode ser acessado por meio do dinheiro; impede o controle coletivo dos meios de produção e dos produtos resultantes do trabalho, dos quais os indivíduos poderiam fruir livremente etc. De fato, esses são empecilhos que não podem ser ignorados, mas que não podem ser dissociados da objetivização negativa da sociedade capitalista por meio das suas categorias. Quando Suchodolski descreve a dominação capitalista por meio do domínio burguês sobre o trabalho proletário, do egoísmo individual sobre o interesse geral, o autor acaba produzindo uma espécie de “subjativização” das categorias capitalistas que desloca para um segundo plano a crítica categorial marxiana. Mesmo que mencione a análise marxiana do trabalho abstrato, do valor,

do dinheiro e da mercadoria (e inclusive caracterize a mercadoria como uma das categorias mais importantes para a teoria da educação fundamentada na obra marxiana!) n' *O Capital*, Suchodolski não faz uma análise do desenvolvimento humano a partir delas, mas a partir das classes tomadas como sujeitos de vontade e convertendo a dominação em um "poder jurídico-político" da classe capitalista sobre o "sujeito ontológico do trabalho"¹⁵⁵.

Em contrapartida, na interpretação da *Wertkritik* a dominação não acomete o trabalho compreendido como elemento extrínseco ao capitalismo, mas acontece *por meio* da imposição do trabalho como laço social, como produção de mercadoria, como atividade cuja riqueza assume a forma do valor. De acordo com a *Wertkritik*, se essa especificidade do trabalho no capitalismo é ignorada, tomada positiva e irrefletidamente como mera técnica, perde-se de vista os empecilhos ao desenvolvimento humano que não podem ser apreendidos por uma crítica que parte do ponto de vista do trabalho e que não podem ser restritos à propriedade privada. Eles dizem respeito, antes, à lógica estruturante da sociedade moderna fundamentada na lógica mercantil e no valor como forma particular de riqueza. Os empecilhos ao desenvolvimento humano estão situados na dominação abstrata que paira sobre toda a sociedade, da qual os indivíduos apenas podem participar na condição de proprietários de mercadorias e portadores de valor, e cujas atividades apenas valem socialmente na medida em que podem ser convertidas em trabalho abstrato. Ao fim e ao cabo, a sociabilidade humana torna-se refém de formas alienadas de se constituir a vida: a atividade particular de um indivíduo perde suas qualidades em proveito da sua abstração; os indivíduos são isolados e relacionam-se entre si por meio do dinheiro como desenvolvimento da forma-mercadoria; a temporalidade concreta da existência coexiste com uma temporalidade abstrata independente dos acontecimentos; o pôr do indivíduo como trabalhador enquanto forma primária de existência etc.

155

KURZ, Robert. **Cinzena é a árvore dourada da vida e verde é a teoria**: o problema da práxis como *evergreen* de uma crítica truncada do capitalismo e a história das esquerdas. 2024b [2007].



As possibilidades de desenvolvimento humano no capitalismo esbarram em empecilhos engendrados não somente pelo caráter privado da propriedade e pela exploração da atividade humana, mas também pela objetivação e automatização das categorias econômicas, da crescente abstração da concreticidade das atividades humanas e da coisificação das relações sociais.

A abolição da propriedade privada é a primeira condição para a emancipação humana, como aponta Suchodolski, mas apenas porque ela é a expressão mais desenvolvida da alienação das capacidades humanas em uma esfera objetivada e fetichizada – o trabalho –, em que a prática social e a prática da produção são pré-formadas pelas exigências do valor como fundamento *a priori* da existência no capitalismo que cria padrões cotidianos de acção e pensamento. Nas palavras do próprio Marx, ainda que de maneira aporética, no texto "*Draft of an Article on Friedrich List's Book Das nationale System der politischen Oekonomie*":

'Trabalho' é a base viva da propriedade privada, é a propriedade privada como a fonte criadora de si mesma. A propriedade privada não é senão trabalho *objetivado*. Se se deseja desferir um golpe de morte na propriedade privada, deve-se atacá-la não apenas como um *estado material de coisas*, mas também como *atividade*, como *trabalho*. É uma das maiores incompreensões falar de trabalho social, livre, humano, sem propriedade privada. 'Trabalho' por sua própria natureza é atividade não livre, desumana, associal. Desta forma, a abolição da propriedade privada se tornará realidade apenas quando for concebida como abolição do '*trabalho*' (uma abolição que, certamente, se tornou possível apenas como resultado do trabalho mesmo, isto é, se tornou possível como um resultado da atividade material da sociedade e que não deve, de modo algum, ser concebida como a substituição de uma categoria por outra. Uma '*organização do trabalho*', portanto, é uma contradição¹⁵⁶.

156

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Draft on an article on Friedrich List's book *Das Nationale System der Politischen Oekonomie*. In: *Collected Works [MECW]*, vol. 4 (1844-1845). London: Lawrence and Wishart, 2010. p. 278-9, tradução nossa.

A abolição do trabalho, da “forma moderna da atividade”, surge também n’*A Ideologia Alemã* como o pressuposto para a afirmação da individualidade e da atividade humana como manifestação pessoal. Assim, a abolição do trabalho pressupõe também a abolição da condição de *trabalhador* do indivíduo histórico real:

Enquanto os servos fugitivos visavam apenas desenvolver-se livremente e afirmar suas condições de existência já dadas, e, por isso, não ultrapassavam, em última instância, os limites do trabalho livre, os proletários, para se afirmarem como pessoas, têm de supressumir sua própria condição de existência anterior, que é, ao mesmo tempo, a condição de toda sociedade anterior, isto é, o trabalho¹⁵⁷.

Ou quando da síntese da sua concepção de história também na *A Ideologia Alemã*:

[...] em todas as revoluções anteriores a forma da atividade permaneceu intocada, e tratava-se apenas de instaurar uma outra forma de distribuição dessa atividade, uma nova distribuição do trabalho entre outras pessoas, enquanto a revolução comunista volta-se contra a *forma* da atividade existente até então, suprime o *trabalho* [...]¹⁵⁸.

Por fim, quando Marx e Engels afirmam n’*A Sagrada Família* a existência de uma “escola do trabalho”¹⁵⁹, eles certamente não estão se referindo ao processo por meio do qual o indivíduo desenvolve as capacidades humanas essenciais por meio da sua atividade; eles se referem, de fato, às condições de existência historicamente determinadas que correspondem a uma “penúria absolutamente imperiosa”¹⁶⁰ e “que já não pode mais ser evitada nem embelezada”¹⁶¹,

157 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 66.

158 MARX; ENGELS, 2007, p. 42.

159 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Sagrada Família*. Trad. Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 49.

160 MARX; ENGELS, 2011, p. 49.

161 *Ibid.*

forçando o indivíduo a tomar consciência da miséria que caracteriza a manifestação individual da sua vida: “não é por acaso que ele passa pela escola *do trabalho*, que é dura mas forja resistência”¹⁶².

Em um sentido amplo, quais seriam então as relações entre trabalho e educação? Consideramos que nossa atividade no mundo coincide com nossa autogênese, com nossa formação enquanto membros do gênero humano e como seres sociais. O processo educativo que consiste em construir nossa existência de maneira consciente e teleológica e as *práxis* formativas que daí resultam, não devem ser confundidas com o trabalho, pois o trabalho nada mais é que um conceito abstrato instituído pela modernidade a fim de generalizar a indiferenciação das atividades produtivas em nome de uma sociabilidade submetida ao valor. É preciso deixar claro que nossa atividade vital humana foi submetida *ao* trabalho, e nossa formação em sentido amplo determinada pelo sistema de referência moderno constituído por formas abstratas de objetivação social. A produção do saber, tanto da natureza quanto da cultura, acontece no interior das atividades do e no mundo, e não no interior do trabalho. A abolição do trabalho torna-se, assim, pressuposto necessário para que os indivíduos possam se relacionar com sua atividade de maneira direta, libertos da propriedade privada e das formas abstratas de objetivação como a forma-mercadoria e a forma-valor, por meio de um processo de autogênese – e, portanto, de formação – socialmente consciente.



2

**A FORMAÇÃO
DA INDIVIDUALIDADE
E O *A PRIORI* TÁCITO DA
SOCIEDADE MODERNA**

Precisa-se ter em mente que o capitalismo é tanto uma estrutura impessoal hiper abstrata quanto algo que não poderia existir sem a nossa colaboração. A descrição mais gótica do capital é também a mais precisa. O capital é um parasita, um vampiro insaciável, uma epidemia zumbi; mas a carne viva que ele transforma em trabalho morto é a nossa, os zumbis que ele produz somos nós. Existe um certo senso de que os membros da elite política são nossos servos; e o miserável serviço que nos prestam é o de lavagem de libido, de obsequiosamente representar a nós mesmos nossos próprios desejos denegados, como se não tivessem nada a ver conosco.

— **Mark Fisher, “Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?”**

O FETICHISMO DA MERCADORIA N'O CAPITAL

Apesar de ter sido expurgada por alguns marxistas, acusada de ser o “último vestígio da influência hegeliana [...] flagrante e extremamente prejudicial”¹⁶³, a crítica do fetichismo da mercadoria é considerada pela *Wertkritik* como o ponto nevrálgico sem o qual a compreensão da teoria crítica empreendida por Marx fica comprometida. Como aponta Jappe, Marx não começou sua exposição em *O Capital* a partir do trabalho, do dinheiro ou qualquer outra categoria capitalista, mas a partir da forma-mercadoria, “ou a forma de valor da mercadoria, [que] constitui a forma econômica celular”¹⁶⁴ da sociedade moderna.

163 ALTHUSSER, Louis. Advertências aos leitores do Livro I d'O Capital. In: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 54.

164 MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 78, grifo nosso.

No item *O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo* do primeiro capítulo de *O Capital*, Marx afirma que o produto do trabalho – abstrato, especificamente moderno – consiste em uma coisa “sensível-suprassensível” portadora de um “caráter místico” que não possui relação alguma com o conteúdo concreto daquele objeto, sua natureza física ou a sua capacidade em atender a uma necessidade humana. Antes, ele surge da própria forma da mercadoria e da atividade que a produziu, o trabalho:

De onde surge, portanto, o caráter enigmático do produto do trabalho, assim que ele assume a forma-mercadoria? Evidentemente, ele surge dessa própria forma. A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material da igual objetividade de valor dos produtos do trabalho; a medida do dispêndio de força humana de trabalho por meio da sua duração assume a forma da grandeza de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se efetivam aquelas determinações sociais de seu trabalho, assumem a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho¹⁶⁵.

Logo em seguida Marx afirma que o caráter misterioso da mercadoria consiste no fato de que ela “[...] reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas [...]”¹⁶⁶. Após uma longa e detalhada exposição acerca do processo de produção da mercadoria a partir do trabalho, Marx conclui o primeiro capítulo de sua obra demonstrando que a relação social entre os indivíduos, na sociedade moderna, “[...] assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”¹⁶⁷. De acordo com a *Wertkritik*, tal afirmação revela a sociedade burguesa como uma relação social entre os indivíduos mediada por abstrações. Coincidência ou não, parte significativa das vezes

165 MARX, 2017, p. 147.

166 *Ibid.*

167 *Ibid.*

em que Marx menciona o fetichismo e a alienação, ele faz uso de analogias religiosas:

Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relações umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias surge, como a análise anterior já mostrou, do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias¹⁶⁸.

Se por meio do fetichismo religioso a sociabilidade é caracterizada por uma transferência de capacidades humanas para divindades, que passam a determinar a organização social, o mesmo ocorre por meio do fetichismo mercantil: a existência humana passa a ser mediada por objetos portadores de um valor abstrato “cuja figura acabada é a forma-dinheiro”¹⁶⁹.

Uma compreensão comum em relação ao caráter fetichista da mercadoria consiste em afirmar que ele apenas encobre o fato de que as mercadorias não são nada mais, nada menos, que produtos do “trabalho humano” equiparado à atividade humana como fenômeno trans-histórico. Entretanto, como o próprio Marx afirma:

A descoberta científica tardia de que os produtos do trabalho, como valores, são meras expressões materiais do trabalho humano despendido em sua produção fez época na história da humanidade, mas de modo algum elimina a *aparência objetiva* do caráter social do trabalho. O que é válido apenas para essa forma particular de produção,

168 MARX, 2017, p. 148.

169 *Ibid.*, p. 77.

a produção de mercadorias – isto é, o fato de que o caráter especificamente social dos trabalhos privados, independentes entre si, consiste em sua igualdade como trabalho humano e assume a forma do caráter social de valor dos produtos do trabalho –, continua a aparecer, para aqueles que se encontram no interior das relações de produção das mercadorias, *como algo definitivo, mesmo depois daquela descoberta*, do mesmo modo como a decomposição científica do ar em seus elementos deixou intacta a forma do ar como forma física corpórea¹⁷⁰.

Marx demonstra que a descoberta de que a mercadoria resulta do trabalho não muda a existência prática de uma relação social autonomizada, uma relação social em que os indivíduos não agem entre si como indivíduos, mas são *agidos*, por assim dizer, pelas abstrações e apenas existem socialmente como “possuidores de mercadorias”, como os guardiões que as levam ao mercado uma vez que as mercadorias não possuem pernas próprias. Nas suas próprias palavras, “as leis da natureza das mercadorias atuam no instinto natural de seus possuidores”¹⁷¹. Assim, para a *Wertkritik*, a teoria crítica de Marx comprova que, mesmo sendo uma forma social instituída pela humanidade, a sociedade capitalista constitui uma prática social inconsciente, dado que gira em torno da reificação do “valor em processo” – isto é, da categoria valor que subjaz a produção de mercadorias e da sua valorização por meio da lógica D-M-D', do dinheiro que precisa se transformar em mais-dinheiro. O caráter inconsciente e irracional da sociabilidade capitalista é resumido por Marx em uma referência à obra *Fausto* de Goethe: “No princípio era a ação. Por isso, eles [os possuidores de mercadorias] já agiram antes mesmo de terem pensado”¹⁷².

170 MARX, 2017, p. 149, grifo nosso.

171 *Ibid.*, p. 161.

172 *Ibid.*, grifo nosso.

O capitalismo fez da mercadoria e do dinheiro “modos diversos de existência do próprio valor: o dinheiro como seu modo de existência universal, a mercadoria como seu modo de existência particular, por assim dizer, disfarçado”¹⁷³. Para Marx, o caráter tautológico do valor – que procura sempre valorizar a si mesmo – faz dele o “sujeito automático” da sociedade capitalista, um “monstro vivo” cujo corpo parece “possuído de amor”, o *money which begets money* que se personifica na figura do capitalista, a criatura responsável pela acumulação do mais-valor em capital. Assim diz Marx no *Capítulo VI Inédito de O Capital*:

As funções que o capitalista exerce não são mais do que as funções do *próprio* capital – do valor que se valoriza sugando trabalho vivo – exercidas *com consciência e vontade*. O capitalista só funciona enquanto capital *personificado*, (o capitalista) é o capital enquanto pessoa; do mesmo modo, o operário funciona unicamente como *trabalho personificado*, (trabalho) que a ele pertence como suplício, como esforço, mas que pertence ao capitalista como substância criadora e incrementadora de riqueza. [...] A dominação do capitalista sobre o operário é, por conseguinte, a dominação da coisa sobre o homem, a do trabalho morto sobre o trabalho vivo, a do produto sobre o produtor [...]¹⁷⁴.

Se, como afirma Marx, “[...] as máscaras econômicas das pessoas não passam de personificações das relações econômicas”¹⁷⁵, logo, o sujeito histórico não se encontra no indivíduo tal como constituído pela filosofia moderna, ou no proletariado como na teleologia marxista, mas no valor como “substância em processo”¹⁷⁶. Por essa razão Postone argumenta que n’*O Capital* Marx não abandonou seu

173 MARX, 2017, p. 229.

174 MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: Resultado do Processo de Produção Imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985. p. 55-6.

175 MARX, 2017, p. 160.

176 *Ibid.*



embate com o idealismo hegeliano característico de obras da juventude como os *Manuscritos*, demonstrando que o sujeito histórico que Hegel caracteriza como *Geist* encontra lugar no capitalismo por meio da análise do valor:

Marx caracteriza explicitamente o capital como a substância em processo que é o sujeito. Ao fazê-lo, Marx sugere que um sujeito histórico no sentido hegeliano existe realmente no capitalismo, mas ainda assim ele não o identifica com nenhum grupamento social, como o proletariado ou a humanidade. Pelo contrário, Marx o analisa em termos da estrutura de relações sociais constituídas pelas formas de prática objetivante e apreendidas pela categoria do capital (e, portanto, valor). [...] Como já vimos, a diferença entre o conceito idealista hegeliano do sujeito e o que Marx apresenta como o “núcleo racional” materialista daquele conceito não é o fato de o primeiro ser abstrato e supra-humano, enquanto o segundo é concreto e humano. De fato, até o ponto em que a noção de Hegel do sujeito tem validade social e histórica, de acordo com Marx, esse sujeito *não* é um agente social concreto e humano, coletivo ou individual. Pelo contrário, o sujeito histórico analisado por Marx é composto por relações objetivadas, as formas categoriais subjetivo-objetivas características do capitalismo, cuja “substância” é o trabalho abstrato, ou seja, o caráter específico do trabalho como atividade socialmente mediadora no capitalismo. O sujeito de Marx, tal como o de Hegel, então, é abstrato e não pode ser identificado com nenhum ator social. Ademais, os dois se desenvolvem no tempo de uma forma que é independente da vontade individual¹⁷⁷.

Isto posto, o presente capítulo procura compreender como a subjetividade é entendida no marxismo tradicional e quais ligações este estabelece entre o processo de constituição da consciência e o caráter fetichista da mercadoria, para posteriormente identificar

177

POSTONE, Moíshe. **Tempo, trabalho e dominação social**: uma reinterpretação da teoria social de Karl Marx. Trad. Amilton Reis e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 96.

quais elementos podem ser contrapostos ou ampliados criticamente pela *Wertkritik*.

Em um primeiro momento procuramos compreender como Suchodolski compreende a formação da individualidade e as relações entre *ser* e *consciência*, assim como a arbitrariedade das relações fetichistas sobre a individualidade. Em seguida, tentamos refletir sobre como o caráter inconsciente da sociedade capitalista – em que o *agir* precede o *pensar*, em que a dominação deixa de ser compreendida apenas como dominação de classe e passa a ser entendida como dominação impessoal regida por formas objetivas e subjetivas de organização social – implica na compreensão dos pressupostos da teoria educacional de matriz marxista apresentados. A segunda seção, portanto, procura apreender a crítica que a *Wertkritik* formula sobre o desenvolvimento da subjetividade moderna a partir da teoria marxiana do fetichismo e como essa crítica pode promover uma guinada em relação a alguns pressupostos da teoria educacional embasada em Marx, em especial a caracterização do proletariado como o sujeito histórico-universal antagônico ao capital.

O SER, A CONSCIÊNCIA E O CARÁTER FETICHISTA DA SOCIEDADE MODERNA

Em sua *Teoria Marxista da Educação*, Suchodolski preocupa-se em demonstrar a importância de Marx e Engels para uma análise materialista da formação da individualidade e da consciência de modo a fundamentar o seu projeto educativo, em um embate com concepções idealistas, espiritualistas e individualistas da relação entre *ser* e *consciência* predominantes na Polônia de seu tempo, sobretudo a partir das críticas de Marx a Hegel, Feuerbach, Stirner e outros filósofos alemães que influenciavam a pedagogia polonesa.

Algumas dessas concepções compreendiam que a individualidade e a consciência poderiam prescindir da realidade, isto é, podiam constituir-se e emancipar-se separadamente da realidade objetiva. Assim, por meio de diversos embates, tais como aqueles encontrados n'A *Sagrada Família* e n'A *Ideologia Alemã*, Marx e Engels procuraram demonstrar que a emancipação na ordem do pensamento não pode corresponder a uma emancipação plena, dado que a alienação humana tem raízes objetivas profundas, e que a individualidade não se constitui em estado puro, mas como resultado de determinadas condições. Então, escreve Suchodolski, seria preciso indicar o processo histórico da formação da individualidade e da consciência e sua relação com a alienação humana na realidade social.

Na contramão de concepções que apostavam em uma essência humana fixa e inalterável, ou em uma suposta capacidade criadora da consciência que prescinde das condições reais de vida, Suchodolski pretendeu demonstrar como a teoria marxiana oportuniza uma compreensão do processo de formação da individualidade e da consciência por meio da análise do desenvolvimento histórico e do processo de alienação humana. Como evidenciamos no capítulo anterior, o marxismo tradicional concentra-se nas formulações de Marx sobre o caráter criador do "trabalho" como expressão de uma essência humana sócio-histórica, como a atividade prática que objetiva o mundo humano. À vista dessa perspectiva, compreende-se a formação da individualidade como um processo historicamente determinado que resulta das particularidades históricas da atividade humana ("trabalho") e das relações de produção estabelecidas em cada sociedade. A partir dessa ótica, o *ser* não poderia consistir em algo metafísico e transcendente, não poderia ser nada mais que a vida concreta constituída por meio da atividade humana. Para Suchodolski, a individualidade caracteriza-se como produto histórico de determinadas relações de produção, na "dependência das formas concretas do trabalho produtivo e das relações sociais mais



concretas em que vivem os homens"¹⁷⁸, de tal maneira que o indivíduo é resultado das relações sociais estabelecidas em determinadas relações de produção:

A individualidade do homem desenvolve-se, pois, não segundo o passado ou segundo as relações existentes, mas surge do 'material' criado pela tradição e pela actualidade. Não surge como algo independente de nós, produto da tradição ou do ambiente, mas como consequência da participação activa ao lado do progresso, pela participação na transformação das condições materiais de vida. A nossa individualidade é, pois, produto de nós próprios, mas um produto que se cria na verdadeira vida, não na fantasia ou na 'transformação abstracta da consciência.' O autodescobrir-se é, nessas condições, apenas um registar de transformações reais, às quais estamos sujeitos no decurso de nossa actividade¹⁷⁹.

Certamente, como os "indivíduos humanos relacionam-se mutuamente, não na qualidade de 'indivíduos puros,' mas sempre na qualidade de homens concretos que actuam sob relações de produção determinadas"¹⁸⁰, a *consciência*, entendida como elemento constituinte da individualidade, apenas pode ser analisada como consciência historicamente determinada, como síntese de relações sociais determinadas, constituinte de uma individualidade determinada. Assim, para determinar o carácter materialista da análise marxista da consciência, Suchodolski recorre constantemente ao texto *A Ideologia Alemã*, no qual Marx e Engels pontuam os pressupostos do seu método de análise em uma conhecida passagem:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se

178 SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976c. p. 100.

179 SUCHODOLSKI, 1976c, p. 104.

180 SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976a. p. 135.

dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência. Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas. Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As fraseologias sobre a consciência acabam e o saber real tem de tomar o seu lugar¹⁸¹.

Consideramos que essa é uma importante passagem para compreender uma das principais divergências da *Wertkritik* em relação ao marxismo tradicional e que exploraremos mais adiante no capítulo: a instituição do proletariado como o sujeito histórico-universal destinado a transcender a sociedade capitalista. Por enquanto, devemos entender que essa afirmação é particularmente importante para Suchodolski pois, ao procurar fundamentar sua teoria pedagógica, o autor polonês argumenta que a noção de que “[...] a consciência humana está estritamente ligada à vida material, real e social do homem”¹⁸² ensina o indivíduo a julgar “[...] não segundo o que ele pensa de si próprio, mas segundo o que é realmente a sua própria vida”¹⁸³. Dentre outras consequências apontadas por Suchodolski, isso representaria para a educação a superação das perspectivas individualistas que não concebem o indivíduo como um ser social inserido

181 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 94-5.

182 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 61.

183 *Ibid.*, p. 62.

em determinadas relações que atuam diariamente na formação da sua individualidade. Para nós, significa compreender o quanto a constituição de nossa subjetividade acha-se em plena sintonia com a formamercadoria ou, ao contrário, o quanto ela tenta desvencilhar-se dela.

Se o *ser* consiste no processo real de existência dos indivíduos, por conseguinte, a *consciência* não pode ser algo independente desse mesmo processo, mas a sua própria expressão consciente. Logo, a constituição do *ser* coincide com a constituição da *consciência*, uma vez que a “[...] consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real”¹⁸⁴. Em termos gerais, para a concepção marxista, não seria o desenvolvimento de uma Ideia abstrata que determinaria a formação da consciência, independente da prática existente, mas o desenvolvimento das condições reais da vida social. Consequentemente, para Suchodolski, apenas as modificações no *ser* implicam modificações na *consciência*, posto que “apenas a actividade social e não a consciência em si transforma a realidade social”¹⁸⁵. Apesar disso, Suchodolski não deixa de mencionar que não se deve compreender a relação entre *ser* e *consciência* de maneira mecânica, como se a consciência representasse uma adaptação total ao ser social, mas que se deve considerar a dialética dessa relação em que “a psique humana não é só o resultado das condições materiais de vida humanas, é também um factor que contribui para a transformação destas relações”¹⁸⁶, uma vez que o desenvolvimento da consciência poderia também originar novas relações sociais.

O que se coloca para nós é que, para a teoria educacional, faz-se necessário compreender que a subjetividade do indivíduo não pode ser dissociada das condições objetivas da realidade social, e a formação da sua consciência constitui um processo indispensável

184 MARX; ENGELS, 2007, p. 94.

185 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 23.

186 *Ibid.*, p. 89-90.

para a própria transformação dessa mesma realidade. Tal compreensão acha-se correta, mas é possível ir além e afirmar que:

[...] se as subjetividades interiorizam, reproduzem e/ou transformam, como diz o materialismo, elas também tensionam, ou se veem em meio a relações em que novas formas subjetivas e objetivas tensionam com suas 'velhas' concepções. [...] quando analisamos a história concreta das relações sociais e das subjetividades, vemos que tanto o ser social determina a consciência quanto a consciência que se adquire determina esse próprio ser numa trama dialética que, como dissemos, é mais complexa na modernidade, quando um terceiro elemento entra nessa relação: um poder impessoal que tece o fio que entrelaça o ser social e sua consciência¹⁸⁷.

Esse poder impessoal advém, como se pode deduzir, do caráter fetichista da sociedade moderna. Mas vamos por partes. Primeiro, é preciso destacar uma primeira divergência entre a *Wertkritik* e o marxismo tradicional no que diz respeito à relação entre *ser* e *consciência*: enquanto este último pensa em termos de *realidade material* de um lado, como o trabalho, o dinheiro e a propriedade privada, e *consciência* ou *psique* de outro, determinada por essa materialidade, a *Wertkritik* opera por meio de uma dialética entre ação prática e pensamento que não se limita à compreensão de que a consciência é um fator de transformação (em sentido revolucionário) das relações sociais, mas também de constituição (em sentido afirmativo e positivo) das relações sociais, até mesmo das capitalistas. Não à toa quando se refere às formas que constituem as categorias da economia burguesa, Marx fala em "*formas de pensamento socialmente válidas e, portanto, objectivas* para as condições de produção desse modo social de produção historicamente determinado, a produção de mercadorias"¹⁸⁸. Em outras palavras, se analisada a constituição

187 OLIVEIRA, Robson J. F. de. *O homem sem qualidades à espera de Godot*: Molière, Musil, Beckett, Macunaíma e o devir vazio da modernidade. São Paulo: Hedra, 2020. p. 27.

188 MARX, 2017, p. 151, grifo nosso.

do capitalismo, perceberemos que ele não resulta de uma imposição objetiva pura e simplesmente, que teria culminado em uma consciência alienada como sua “expressão consciente”; o capitalismo em si resulta de um devir objetivo e subjetivo que corresponde ao devir do valor na forma do dinheiro como fim em si mesmo, como uma prática social total.

Uma segunda divergência no que concerne às relações entre *ser* e *consciência* diz respeito à arbitrariedade capitalista que incide sobre a individualidade e ao lugar que o fetichismo da mercadoria ocupa nessa relação. No caso da sociedade capitalista, Suchodolski afirma existir uma união entre o processo de formação da individualidade e o “sentimento de antagonismo” entre o *Eu* e a sociedade, entre o caráter genérico e a realidade alienada, de modo que o ser humano “sente cada vez mais que é formado pelo ambiente, que é independente dele e que, como escrevia Marx, ‘...as relações pessoais prefiguram-se e fixam-se necessária e inevitavelmente em relações de classes’”¹⁸⁹.

Suchodolski declara a existência de um “predomínio do mundo objectivo sobre o individual”¹⁹⁰, de tal modo que “os indivíduos encontram em si determinadas necessidades próprias e pessoais e que foram produzidas pelo desenvolvimento histórico existente até aos nossos dias”¹⁹¹. Resumidamente, a arbitrariedade que incide sobre a formação da individualidade resulta, de acordo com Suchodolski, do “predomínio das relações materiais sobre os indivíduos”¹⁹² que se tornou mais agudo e universal nesta sociedade. Esse caráter arbitrário da existência consiste, no entendimento do autor polonês, em uma relação social em que “as relações mútuas entre os homens [*se transformam*] em relações entre as coisas que deveriam

189 SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976b, p. 101-2.

190 SUCHODOLSKI, 1976b, p. 102.

191 *Ibid.*, p. 101.

192 *Ibid.*, p. 102.

estar ao serviço do homem"¹⁹³, fundamentando-se na afirmação de que "na época actual do domínio das relações personificadas nas coisas sobre os indivíduos, a anulação da individualidade pela arbitrariedade adopta a sua forma mais aguda e universal"¹⁹⁴.

Nesse processo histórico em que as relações entre as coisas se transformam nas relações *reais* da sociedade, o indivíduo fica submetido "às condições de trabalho e de vida arbitrarias, independentemente dele e determinadas pela divisão do trabalho e da economia mercantil"¹⁹⁵ e também "à classe que lhe foi imputada"¹⁹⁶, uma "comunidade aparente" da qual os seres humanos pertencem somente como "indivíduos meio-termo"¹⁹⁷. Como escreve Suchodolski:

A classe constitui, pois, um certo 'sucedâneo da verdadeira comunidade', que vinculou os indivíduos humanos como indivíduos e lhes assegurou deste modo uma evolução simultânea, humana. Constitui uma 'comunidade aparente' que se tornou independente dos indivíduos para dominar acima deles e limitá-los no caso do que lhes outorgara - como a classe burguesa aos seus membros - um sentimento subjectivo de liberdade. A classe foi sempre uma união de uma classe frente a outra, o que levou a classe dominante a obter apenas uma falsa liberdade e a classe oprimida a receber novas cadeias impostas. Apenas na 'verdadeira comunidade e através da sua união conseguem os indivíduos a sua liberdade'. Contudo, a pertença à classe fortaleceu e aprofundou ainda mais a despersonalização, que se introduziu com a divisão do trabalho, e levou o indivíduo, de acordo com a sua classe, à luta com os inimigos, ao exclusivismo e à idolatria¹⁹⁸.

193 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 136, grifo nosso.

194 MARX; ENGELS, 1958, p. 424 *apud* SUCHODOLSKI, 1976a, p. 136.

195 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 136.

196 *Ibid.*

197 MARX; ENGELS, 1958, p. 74 *apud* SUCHODOLSKI, 1976a, p. 138.

198 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 138.

A arbitrariedade da sociedade capitalista que incide sobre a individualidade concreta resulta, nas palavras do autor polonês, da divisão do trabalho e da propriedade privada que cria as classes e que produz uma “consciência ilusória da realidade”. De acordo com Suchodolski, com o desenrolar do processo histórico denominado por Marx como “divisão espontânea do trabalho” e com a consolidação da propriedade privada, alienando do indivíduo o “trabalho” como atividade genérica, a própria consciência da realidade se torna algo de alienado, incapaz de conceituá-la como resultado da prática social humana. Assim, nos termos de Suchodolski, a consciência passa a ser pautada por “credos e ensinamentos falsos”, “elementos místicos e alegóricos” e pela ideologia, caracterizada como “um conjunto de concepções que simula a realidade, uma mescla de concepções, em cuja quimera se encontra uma origem de classe histórica e que desempenha um papel ao serviço de alguns interesses de classe”¹⁹⁹. Tratar-se-ia de concepções religiosas, morais e filosóficas que produzem uma “consciência ilusória da realidade” resultante de um processo histórico de divisão do trabalho e de dominação de classe.

O desenvolvimento histórico de “divisão do trabalho” aprofundada pelo capitalismo resultou na transformação das relações humanas em uma relação entre as coisas, na qual os indivíduos produzem separadamente e em oposição uns aos outros, de tal modo que esse processo “permite conceber a existência humana como dependente de produtos objectivos dos quais não somos já conscientes de que surgirão do trabalho humano e que por causa desta *perda de consciência* obtêm o poder sobre instâncias independentes dos homens que regem”²⁰⁰. Como se pode deduzir, Suchodolski está se referindo ao caráter fetichista do qual Marx trata n’*O Capital*.

199 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 46-47.

200 *Ibid.*, p. 176, grifo nosso.

O autor polonês compreende que a crítica do fetichismo da mercadoria²⁰¹ consiste em um dos eixos centrais da análise de Marx, uma vez que, no seu entendimento, a teoria do fetichismo apresentada em *O Capital* consiste em um desenvolvimento mais objetivo da teoria da alienação apresentada nos *Manuscritos econômico-filosóficos*. Suchodolski afirma que “as investigações de Marx descobriram precisamente o caráter fetichista das denominadas leis económicas de ferro”²⁰², que elas “explicam como os homens perderam o domínio da sua própria actividade produtiva”²⁰³ e que suas investigações não se dirigem aos homens de carne e osso, mas às categorias económicas, esforçando-se para romper “os envólucros das coisas supostamente naturais e necessárias que *escondiam* as relações de poder e exploração entre os homens”²⁰⁴.

Apesar de Suchodolski afirmar que “os homens em vez de serem conscientes de si mesmos como produtores e disporem dos seus próprios produtos, seguem, como escravos, as exigências das relações de troca entre as mercadorias como algo objectivo, independente deles”²⁰⁵, no geral, o processo de automatização das categorias económicas que predominam sobre a sociabilidade humana parece ser compreendido como uma espécie de “véu mistificador” instituído pela propriedade privada, posto que haveria uma “perda de consciência” de que os produtos do trabalho resultam da atividade humana, de tal maneira que as “leis económicas de ferro” seriam

201 Suchodolski chega a afirmar que “pode-se considerar justamente que em todo o ensino marxista não existe um segundo conceito – excepto o conceito da luta de classes e da revolução – que apresente um interesse tão fundamental para a concepção da educação, como o conceito da mercadoria que Marx formulou ao descobrir as leis da economia capitalista” (Suchodolski, 1976a, p. 180), mas acontece que a mercadoria e as consequências da sua instituição como princípio de síntese social ocupam muito pouco espaço na sua análise.

202 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 86.

203 *Ibid.*, p. 87.

204 *Ibid.*, p. 120, grifo nosso.

205 *Ibid.*, p. 185.

falseadas como “supostamente naturais e necessárias” com o objetivo de esconder as relações classistas de dominação e exploração.

Em outro momento, Suchodolski também assevera que “os conceitos e princípios criados pelos homens se situaram acima dos seus criadores e se transformaram em princípios objectivos e independentes”²⁰⁶, mas mais adiante inverte a situação e afirma que “a vida real reflecte-se na consciência dos homens escravizados e explorados sob forma de relações objectivas alheias ao homem”²⁰⁷.

Nesse sentido, poderíamos dizer que, em Suchodolski, o lugar predominante que o fetichismo ocupa na relação entre *ser* e *consciência* e na formação da individualidade corresponde ao processo de falseamento da realidade e naturalização das leis da troca mercantil instituídas pela dominação de classe que predominam sobre as relações sociais, pois, mesmo que evoque a autonomização das categorias em alguns momentos, o teor geral da sua obra aponta para a sua subjetivação. Se a alienação corresponde, em Suchodolski, ao processo de despossessão do indivíduo em relação à sua atividade vital, o fetichismo da mercadoria corresponderia, logicamente, ao processo de instituição das leis mercantis em leis naturais do intercâmbio humano, sendo que seriam, na realidade, expressões dos interesses da classe burguesa.

Como sabemos, essa não é a compreensão da *Wertkritik*, para quem as categorias fetichizadas não escondem as relações da sociedade; ao contrário, elas instituem e determinam as relações da sociedade como uma “forma *a priori*” historicamente determinada que constitui “uma forma de existência social total que se situa a montante de qualquer separação entre reprodução material e *psique*, porque determina as próprias formas do pensamento e do agir”²⁰⁸.

206 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 47-48.

207 *Ibid.*, p. 198.

208 JAPPE, Anselm. **A Sociedade Autofágica**: capitalismo, desmesura e autodestruição. Trad. Júlio Henriques. São Paulo: Elefante, 2021. p. 32.

Além de compreender o caráter fetichista da sociedade moderna por outro ângulo, a *Wertkritik* também amplia o conceito de fetichismo e utiliza-o para compreender não apenas a sociedade capitalista, mas toda a história humana transcorrida. Os textos de Robert Kurz que compõem a obra *Razão Sangrenta: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores ocidentais* provavelmente constituem as primeiras elaborações mais aprofundadas sobre as transformações históricas da subjetividade no interior da *Wertkritik*, constatando a existência de um processo moderno de formação e socialização cuja finalidade consiste na consolidação de uma individualidade abstrata propícia ao desenvolvimento da autovalorização do valor.

Para Kurz, a história da humanidade consiste em um *continuum* histórico de relações de fetiche uma vez que, em todas as sociedades que existiram, as relações estabelecidas entre os indivíduos e entre esses e a natureza, por mais supostamente conscientes e teleológicas que se mostrassem no nível imediato, sempre mantinham intacta uma “zona não tematizada” que diz respeito à sua estrutura fetichista de mediação social. À vista disso, Kurz afirma existir uma “identidade da história humana, até hoje transcorrida, que articula a pré-modernidade e a modernidade burguesa num *continuum* da ‘pré-história’ (Marx), e somente para além desta última começaria a ‘verdadeira’ história do ser humano”²⁰⁹. Logo, ainda que a sociedade moderna narre a si mesma como a primeira formação social a superar a consciência fetichista, ela apenas secundariza qualquer outro objeto de adoração religiosa ou ritualística para instituir no seu lugar o culto ao valor e à sua forma mais desenvolvida, o dinheiro. Tal compreensão da história entra em contradição com a “metafísica esclarecida do sujeito”, que deu origem à compreensão do desenvolvimento histórico como um processo linear, consciente e racional.

209

KURZ, Robert. Dominação sem sujeito: acerca da superação de uma crítica social ilimitada. In: KURZ, Robert. **Razão sangrenta**: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores ocidentais. São Paulo: Hedra, 2010a [1993]. p. 247.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels²¹⁰ descrevem o processo de formação do ser humano – “o primeiro ato histórico” – como constituído por três momentos. O primeiro consiste na produção dos meios necessários para a satisfação das necessidades humanas. Trata-se do momento em que o ser humano, como um ser biológico que depende da natureza, consegue distingui-la de si, dominá-la e transformá-la de acordo com suas necessidades, o que poderíamos denominar como um processo de saída da “primeira natureza”. No entanto, precisamente porque o ser humano não é apenas *ser natural*, mas também *ser social*, Marx e Engels afirmam que o primeiro ato histórico caracteriza-se também por outros dois momentos: a criação de novas necessidades e a criação de novos seres humanos – isto é, a criação de uma comunidade de indivíduos que se relacionam entre si e produzem a existência humana de modo a satisfazer tanto as necessidades fisiológicas da espécie humana quanto as necessidades sociais ou culturais originadas no processo que poderíamos chamar de constituição da “segunda natureza”.

De maneira geral, dado que ela resulta da atividade humana – do “trabalho”, nos termos da ontologia marxista –, a dimensão da segunda natureza tem sido tomada pelo marxismo tradicional como uma coisa positiva em si mesma e instituída como objetivo principal da educação no sentido mais abrangente do termo. Assim, a segunda natureza precisaria ser apropriada pelo conjunto dos indivíduos por meio de um processo educativo, seja ele realizado de maneira geral por meio do “trabalho” e das relações sociais, ou por vias institucionais. Para citar apenas alguns exemplos, no texto *Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo*, Newton Duarte argumenta que o indivíduo precisa se apropriar das objetivações das gerações anteriores e suas significações sociais em



razão do “processo de inserção na continuidade da história”²¹¹, a fim de tornar essas objetivações parte da sua individualidade e formar a si como membro do gênero humano. Também na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Dermeval Saviani caracteriza a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”²¹².

Certamente uma perspectiva que tenha como horizonte a continuidade da história em direção ao mito do Progresso tem necessariamente de concretizar a transmissão da segunda natureza e das conquistas produzidas pelas gerações anteriores. No entanto, como gostaríamos de indicar adiante, a *Wertkritik* oportuniza outra compreensão do processo de constituição da segunda natureza por meio da crítica às formas da consciência fetichista, acrescentando uma camada a mais para a problemática da formação da individualidade de tal maneira que não se propõe a inserção do indivíduo na continuidade da história de maneira positivada *a priori*. O contato do indivíduo com o mundo que o precede teria como objetivo “explodir o *continuum*” da pré-história humana a partir de uma reflexão sobre o que é ser “membro do gênero humano” e quais produções históricas são fundamentais para um processo de formação consciente.

Para Kurz, a saída da primeira natureza acontece, como Marx e Engels afirmaram, quando o ser humano desacopla-se dos instintos animais, da história natural, contrapondo-se à natureza como ser social existente no nível da segunda natureza, no nível da sociabilidade e da cultura. No entanto, essa supressão não acontece e nem poderia acontecer em sentido *físico-biológico*, mas somente

211 DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*, [S. l.], v. 16, n. 29, p. 99–116, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>. Acesso em: 30 ago. 2025. p. 109.

212 SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 13.

nos campos da *ação* e do *pensamento*. O argumento de Kurz consiste em afirmar que, no âmbito da segunda natureza, o ser humano constitui-se como um ser social “destituído de sujeito”, isto é, que ele nasce como “sujeito em relação à primeira natureza, mas necessariamente não sabe quem ele mesmo é, sem saber e sem ter consciência daquilo que se tornou, a saber, uma criatura social ou um ser natural de segunda ordem”²¹³. Isso porque a própria sociabilidade humana nasce como uma sociabilidade estranha constituída por codificações e regularidades sociais, que tem no sistema de afinidade sanguínea supostamente a “mais antiga constituição fetichista do ser humano”²¹⁴. Ao contrário do Marx exotérico e da sua defesa do trabalho como o processo racional de dominação e apropriação da natureza, que reproduz a cisão moderna entre sujeito e objeto, como consequência de certa dependência à concepção moderna de progresso por meio do desenvolvimento tecnológico e da racionalização do processo de trabalho²¹⁵, o Marx esotérico evidenciado por Kurz, com a sua concepção da “pré-história humana”, abre margem para uma compreensão da história como um desenvolvimento penoso em que o ser humano, mais do que ter-se perdido de si, talvez nunca se tenha constituído de maneira verdadeiramente consciente. A sociabilidade humana, tal como se desenvolveu nas formações sociais existentes até hoje, se pensada em termos de uma “pré-história humana”, tem de ser concebida como uma sociabilidade ainda inconsciente que elegeu formas fetichistas como as suas mediadoras sociais tanto no que diz respeito ao *ser* quanto à *consciência*.

A partir de Kurz, poderíamos resumir a história da formação humana da seguinte maneira: o ser humano nasce quando, ao tomar consciência acerca da dependência em relação ao âmbito

213 KURZ, 2010a, p. 251.

214 *Ibid.*

215 HEMMENS, Alastair. **The Critique of Work in Modern French Thought, from Charles Fourier to Guy Debord**. London: Palgrave Macmillan, 2019.

da “primeira natureza”, passa a construir um âmbito secundário caracterizado pela sociabilidade, mas que, por ser mediada por fetichismos e codificações abstratas, “constitui-se e exhibe-se [...] como uma essência externa a eles mesmos, que lhes é estranha e não é integrada do ponto de vista subjetivo”²¹⁶. Assim poderíamos compreender o conceito de alienação: como um *continuum* histórico em que a sociabilidade humana permanece inconsciente. A esfera da subjetividade desenvolve-se no interior dessa sociabilidade, no contato do indivíduo singular com a forma social da qual ele faz parte. Mesmo que o âmbito da segunda natureza pressuponha a consciência (a supressão dos instintos animais), trata-se de uma consciência ainda situada no interior da configuração social fetichista – portanto, inconsciente. Em poucas palavras: o ser humano ainda não se criou como ser social consciente, cujo *pensar* e *agir* deixem de se dar de maneira irrefletida.

Podemos encontrar respaldo também em outro texto de Kurz intitulado *Cinzenta é a árvore dourada da vida e verde é a teoria*, em que o autor alemão apresenta a ideia de uma “práxis prática” que se realiza no interior da “matriz *a priori* da constituição fetichista”, da qual resultam padrões de ação “determinantes do cotidiano de ‘trabalho e vida’”²¹⁷ ontologicamente pressupostos à reflexão. Isso significa que, mesmo que em relação à primeira natureza exista uma esfera consciente e teleológica (como aquilo que distingue o pior mestre de obras e a melhor abelha, no dizer de Marx), o âmbito da segunda natureza realiza-se de maneira inconsciente, em que os padrões de ação precedem a reflexão, inclusive teórica. Nesse sentido, ao invés de uma relação direta entre *ser* e *consciência*, há uma

216 KURZ, 2010a, p. 250.

217 KURZ, Robert. *Cinzenta é a árvore dourada da vida e verde é a teoria*: o problema da práxis como *evergreen* de uma crítica truncada do capitalismo e a história das esquerdas. 2024b [2007]. Disponível em: <http://www.obeco-online.org/rkurz288.htm#:~:text=Robert%20Kurz%20%2D%20CINZENTA%20%2D%20A,E%20VERDE%20%2D%20A%20TEORIA>. Acesso em: 30 ago. 2025.

dialética "ser – a priori tácito (fetichismo) – consciência" que constitui historicamente uma objetivação inconsciente.

No caso da sociedade moderna, a matriz fetichista do valor pressupõe uma individualidade abstrata que assume a forma do *sujeito moderno*. Para Kurz, há uma diferença substancial entre o indivíduo e o sujeito. Conforme o autor alemão, a individualidade existiu em todas as formações sociais ao longo da história e caracteriza-se pela tensão entre o ser humano real, sensível, e a forma social propriamente dita, confundindo-se com o "tornar-se humano" e apresentando-se de maneiras distintas de acordo com a constituição fetichista de cada época histórica:

A tensão entre indivíduo e sociedade deixa-se demonstrar, por isso, em todas as partes, a partir da sua expressão cultural. O próprio conceito de 'indivíduo' origina-se, com efeito, na Antiguidade (e de modo algum surge como protótipo do moderno conceito de individualidade); do mesmo modo, nas civilizações agrárias da assim chamada Idade Média, o conceito de criatura humana individual (*individuitas*) mostra-se de maneira variegada. O mesmo vale para as sociedades extraeuropeias pré-modernas, em que pese o fato de que, nelas, a individualidade se manifestasse sob formas diferentes, frequentemente não visíveis ao olhar ocidental, fixado em sua própria constituição²¹⁸.

O conceito de "indivíduo" da época moderna, contudo, mostra-se radicalmente distinto das noções de individualidade pré-modernas e não-europeias, constituindo-se como uma "máscara de caráter" por meio do qual os seres humanos aparecem como "imediatamente idênticos" à forma social de maneira homogênea. Trata-se de uma individualidade abstrata que se impõe sobre a individualidade concreta e que, nas palavras de Robson de Oliveira,

218

KURZ, Robert. *Ontologia negativa: os obscurantistas do Esclarecimento e a moderna metafísica da história*. In: KURZ, Robert. **Razão sangrenta**: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores ocidentais. São Paulo: Hedra, 2010b [2003]. p. 86.

constitui “um mover-se na pura imanência da segunda natureza”²¹⁹ específica da sociedade moderna, a forma-sujeito, “um reino em que o pensamento não consegue transcender o automatismo de uma vida que pretende imitar a vida natural, embora seja social”²²⁰.

Kurz aponta quatro determinações fundamentais que caracterizam a forma-sujeito moderna. Em primeiro lugar, o sujeito é um “ator consciente, mas que não está consciente de sua própria forma”²²¹. Em outras palavras, a consciência apenas se pode dar como consciência interna, imanente à constituição fetichista da forma social, incapacitada de alcançar uma “metainstância” e olhar para si e para o mundo como um complexo global, o que implica em um rebaixamento dos “materiais da percepção e da ação (a natureza e os outros sujeitos) à condição de reles objetos”²²². Em um segundo lugar complementar à primeira determinação do sujeito, há o fato de que o sujeito aprofunda a histórica dicotomia sujeito-objeto, ainda que pouco desenvolvida até a modernidade, em que a consciência apenas alcança objetos exteriores pois toma a si mesmo como o “ponto de vista *ab extra*” – como o “ponto de vista do trabalho” no marxismo tradicional.

Ademais, os estudos de Roswitha Scholz em torno da sociologia, da teoria crítica e dos estudos feministas influenciaram Kurz a instituir a terceira determinação da forma-sujeito: uma vez que “o homem tomou historicamente sobre si o papel de sujeito, enquanto que os momentos do âmbito sensível não absorvidos na forma da mercadoria [...] foram mais e mais delegados à mulher [...]”²²³, pode-se determinar que o sujeito se caracteriza como *sujeito macho-branco-ocidental*. Caberia aqui retomar a discussão do capítulo anterior para determinar

219 OLIVEIRA, 2020, p. 30.

220 *Ibid.*

221 KURZ, 2010a, p. 269.

222 *Ibid.*, p. 270.

223 *Ibid.* p. 276.

mais um aspecto da heteronomia imposta pelo trabalho: tudo aquilo que não pode assumir a forma da mercadoria é deixado de lado da esfera do trabalho assalariado e delegado à mulher, como o cuidado com crianças e idosos, as atividades domésticas e o âmbito do amortecimento psíquico²²⁴. Ademais, o trabalho abstrato revela a sua face ditatorial também quando empurra para as margens aquelas partes da humanidade que não podem ou não se querem submeter a ele, como Scholz²²⁵ demonstra em sua análise do caso dos povos *sinti* e *roma* na Europa, mas poderíamos falar também sobre os povos indígenas na América do Sul, por exemplo.

Com o desenvolvimento da modernidade e do sistema produtor de mercadorias, os homens brancos ocidentais foram os primeiros a adentrar o terreno do trabalho e conquistar para si o estatuto de sujeito, enquanto as mulheres e as populações não-ocidentais foram marginalizadas ao posto de algo supérfluo e irracional. Essa temática apenas muito recentemente, a partir da segunda metade do século XX, recebeu uma maior atenção por parte do marxismo tradicional, que ainda assim trata a questão do “trabalho doméstico” a partir da simples reivindicação de que esse seja inserido na esfera do trabalho assalariado e remunerado de maneira adequada, sem questionar com mais profundidade as origens da cisão de gênero, a imposição do trabalho abstrato etc. Suchodolski chega a afirmar que “a avareza da ganância capitalista destruiu, pois, a família, a infância, tirou à mulher o seu lugar”²²⁶ e que “o operário, que até ali vendia ao capitalista a sua força de trabalho, vende-lhe agora também a mulher e o filho”²²⁷, reafirmando a cisão de gênero especificamente

224 SCHOLZ, Roswitha. **O valor é o homem**: teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre os sexos. Novos Estudos. CEBRAP, São Paulo, n. 45, julho 1996, p. 15-36. Disponível em: <https://novosestudios.com.br/produto/edicao-45/#591561c8adb26>. Acesso em: 30 ago. 2025.

225 SCHOLZ, Roswitha. **Homo Sacer e os Ciganos**: o anticiganismo – reflexões sobre uma variante essencial e por isso esquecida do racismo moderno. Lisboa: Antígona, 2014.

226 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 128, grifo nosso.

227 *Ibid.*

moderna que lança a mulher aos âmbitos dissociados da produção e da reprodução social a partir de ideais androcêntricos e metafísicos acerca do que caracteriza a “mulher” e o “seu lugar” na prática social.

Finalmente, a quarta determinação do sujeito diz respeito à necessidade de objetivar-se a si mesmo como “objeto formado pela mercadoria”, isto é, dominar a si mesmo “em nome de sua própria constituição inconsciente, e isso até adaptar o seu próprio corpo, o qual, na mais pura e desenvolvida forma fetichista do sistema produtor de mercadorias, é literalmente rebaixado à condição de máquina corpórea exterior”²²⁸. Não se trata de um movimento automático, no entanto, mas de um processo em que a segunda natureza vai se realizando na medida do *devir-mundo* da mercadoria e do *devir-mercadoria* do mundo²²⁹.

Percebe-se que, aqui, a arbitrariedade que incide sobre a individualidade diverge daquela descrita por Suchodolski, ainda que afirme que “os escritores burgueses não compreendem que o que se define como ‘Homem’ é uma expressão das específicas relações predominantes na sociedade burguesa; absolutizam o conteúdo achado e convertem-no numa imagem eterna e imutável”²³⁰ e que “[...] o chamado homem natural não é mais que o produto da sociedade burguesa; isto é, o produto de uma fase temporal da história.”²³¹, fundamentando-se na crítica de Marx ao “*citoyen* abstrato” e ao “indivíduo egoísta” da sociedade burguesa. Essa constitui uma crítica importante e *um* dos fundamentos da crítica da forma-sujeito moderna, mas que sozinha, nos dias atuais, não dá conta de responder à maneira pela qual a própria subjetividade, aquilo que de mais íntimo existe nos indivíduos, constitui-se como uma segunda natureza em simbiose com o movimento da mercadoria, do dinheiro e da

228 KURZ, 2010a, p. 277-8.

229 OLIVEIRA, 2020.

230 SUCHODOLSKI, 1976b, p. 140.

231 *Ibid.*, p. 166.

concorrência. Nosso processo de autogênese e, portanto, de formação, desenrola-se no interior da segunda natureza que tenta paulatinamente subsumir o não-idêntico, os âmbitos da individualidade e da atividade social que não se deixam abocanhar automaticamente pela forma-mercadoria. Trata-se de um processo formativo permeado de tensionamento, mas que mais e mais tende ao movimento da mercadoria na medida em que a subjetividade acostuma-se a ela como fundamento apriorístico da existência humana²³².

Apenas como superação da forma-sujeito moderna concordamos com Suchodolski quando esse proclama que “a análise histórica, que nos desvenda o verdadeiro processo de formação histórica da individualidade, estabelece, em lugar da palavra de ordem de desenvolver-se a si próprio, ‘libertar-se das formas preexistentes de desenvolvimento’”²³³. A palavra de ordem deve ser, então, não a inserção do indivíduo na continuidade da história, conservando os modos de pensar e agir típicos da sociedade moderna, mas ruptura consciente em relação à “pré-história humana” e abertura de novas possibilidades de desenvolvimento.

O PROLETARIADO COMO SUJEITO HISTÓRICO-UNIVERSAL E O AMADURECIMENTO DA FORMA-SUJEITO COMO EMPECILHO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Outro aspecto importante para essa discussão diz respeito à caracterização do proletariado e da sua capacidade de tensionar a sociedade mercantil, posto que mais adiante abordaremos a

232 OLIVEIRA, 2020.

233 SUCHODOLSKI, 1976c, p. 103.

proposta educativa de Suchodolski, no interior da qual a ação prática do proletariado desempenha um papel central.

Em Suchodolski, a classe de trabalhadores é compreendida como aquela historicamente destinada a transcender a sociedade capitalista, como o sujeito histórico-universal que supostamente carrega em seu âmago o gérmen da revolução porque, ainda que partilhem da mesma autoalienação humana, o capitalista se encontra em uma posição proveitosa quando comparada àquela do proletariado, para quem a autoalienação apresenta-se de maneira mais desumana. Sentindo o sofrimento imposto pela propriedade privada de modo mais profundo que o capitalista, o proletariado teria a oportunidade de tomar consciência acerca de sua situação, que resumiria a situação de toda a humanidade, enquanto o capitalista permaneceria preso ao mundo das capacidades falsas que lhe são outorgadas pelo dinheiro.

Nas palavras de Marx e Engels:

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma autoalienação humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nesta autoalienação, sabe que a alienação é *seu próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. Ela é, para fazer uso de uma expressão de Hegel, no interior da abjeção, a *revolta* contra essa abjeção, uma revolta que se vê impulsionada necessariamente pela contradição entre sua *natureza* humana e sua situação de vida, que é negação franca e aberta dessa mesma natureza²³⁴.

Precisamente em face das condições desiguais da sociedade capitalista, Suchodolski partilha da mesma admiração de Marx e Engels em relação ao proletariado, como quando retoma um

comentário de Engels sobre os trabalhadores ingleses e seu interesse pelo estudo de obras políticas e filosóficas:

Engels caracteriza a difícil situação material da classe operária e o atraso cultural e científico em que deve viver, consequência da política burguesa, e sublinha a actividade intelectual da classe operária, seu vivo e profundo interesse pelo saber. 'No melhor dos casos – escreve Engels – as condições em que esta classe vive são de tal natureza, que lhe permitem uma educação prática que não só substitui a escola, mas também anula as representações religiosas e situa os trabalhadores no auge do movimento em Inglaterra.' Precisamente a miséria ensina o trabalhador inglês 'a pensar e actuar'. A sua participação no movimento da sua própria classe amplia os seus horizontes intelectuais, a sua posição proletária permite-lhe conceber a realidade de um modo isento de preconceitos. 'O burguês – escreve Engels –, que é escravo da sua posição social e dos preconceitos que lhe estão relacionados, teme e benze-se perante tudo o que representa um progresso real; o proletário mira-o com interesse e estuda com prazer e com êxito.' No seu esforço para conhecer o mundo, o proletário estuda as ciências naturais e sociais e apodera-se de um extraordinário saber adquirido no desenvolvimento da sociedade até aos nossos dias. 'As obras mais notáveis, que marcam a época da nossa literatura filosófica e política, encontram o maior número de leitores entre os trabalhadores.' [...] Enquanto a burguesia põe algemas à ciência e à arte para defender os seus interesses de classe, o proletariado empreende a luta para a libertação da criação intelectual e artística destas algemas²³⁵.

Ou quando afirma que o contato com o trabalho, mesmo nas condições fatigantes e insalubres da sociedade capitalista dos séculos XIX e XX, fazia das crianças da classe proletária portadoras de um potencial de desenvolvimento mais fecundo se comparadas às crianças da classe burguesa, já que estas últimas ficavam restritas ao mundo do "trabalho intelectual" e dos "ensinamentos falsos":



Marx reconheceu muito claramente que, apesar das condições de vida e de estudo terrivelmente difíceis que suportam as crianças que trabalham e apesar das melhores condições existentes para os filhos da burguesia, o primeiro grupo de crianças supera o segundo. [...] As crianças que trabalham têm a oportunidade de ligar a actividade física ao trabalho intelectual, a teoria à prática, e deste modo têm a possibilidade de realizar um desenvolvimento em todos os sentidos. Mas estas possibilidades são destruídas pela produção capitalista ainda que se manifestem até no facto de 'as crianças das fábricas, apesar de não receberem mais do que o ensino médio, aprendem tanto e às vezes mais que os alunos das escolas comuns'²³⁶.

Apesar da evidente admiração perante uma classe trabalhadora inglesa que no século XIX lia Byron, Shelley, Rousseau, Voltaire e Holbach e interessava-se pela crítica alemã da religião em Strauss, nas palavras de Suchodolski, não se trataria de romantizar ingenuamente a classe de trabalhadores, atitude que Marx já teria refutado ao "enfrentar a idealização utópica infundada no proletariado, que via neste todas as virtudes e valores num estado de perfeição"²³⁷. Antes, de acordo com o autor polonês, tratar-se-ia de compreender que o proletariado define-se como a "classe emancipada por excelência, isto é, uma classe onde todas as injustiças e explorações são realidade, uma classe em que se concentram todas as forças que tendem para uma libertação humana"²³⁸, e apenas por isso poderia ser compreendida como o sujeito histórico-universal, tal como elaborado por Marx e Engels em *A Sagrada Família*:

Se os escritores socialistas atribuem ao proletariado esse papel histórico-mundial, isso não acontece, de nenhuma maneira, conforme a Crítica crítica pretexto dizer que acontece, ou seja, pelo fato de eles terem os

236 SUCHODOLSKI, 1976b, p. 18-9.

237 *Ibid.*, p. 30.

238 *Id.*, 1976a, p. 27.

proletários na condição de *deuses*. Muito pelo contrário. Porque a abstração de toda humanidade, até mesmo da *aparência* de humanidade, praticamente já é completa entre o proletariado instruído; porque nas condições de vida do proletariado estão resumidas as condições de vida da sociedade de hoje, agudizadas do modo mais desumano; porque o homem se perdeu a si mesmo no proletariado, mas ao mesmo tempo ganhou com isso não apenas a consciência teórica dessa perda, como também, sob a ação de uma *penúria* absolutamente imperiosa – a expressão prática da *necessidade* –, que já não pode mais ser evitada nem embelezada, foi obrigado à revolta contra essas desumanidades; por causa disso o proletariado pode e deve libertar-se a si mesmo. Mas ele não pode libertar-se a si mesmo sem supressão de suas próprias condições de vida. Ele não pode supressão de suas próprias condições de vida sem supressão de *todas* as condições de vida desumana da sociedade atual, que se resumem em sua própria situação. Não é por acaso que ele passa pela escola *do trabalho*, que é dura mas forja resistência. Não se trata do que este ou aquele proletário, ou até mesmo do que o proletariado inteiro pode *imaginar* de quando em vez como sua meta. Trata-se *do que* o proletariado é e do que ele será obrigado a fazer historicamente de acordo com seu *ser*²³⁹.

Mas, se nos termos daquela máxima marxiana de que a vida determina a consciência e que a análise deve ter como pressuposto “os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições”²⁴⁰, o que são os indivíduos em uma sociedade mercantil que se autonomiza e coloniza cada vez mais o mundo? Como sua consciência pode se constituir senão cada vez mais mimetizando as relações sociais mediadas pelas mercadorias? Há que se levar em consideração que a forma-sujeito não se colou aos indivíduos assim que a sociedade moderna surgiu, de tal modo

239 MARX; ENGELS, 2007, p. 49.

240 *Ibid.*, p. 94.



que, mesmo no século XIX, a maior parte das pessoas não se adequava plenamente à socialização capitalista e poderia ainda representar um tensionamento à forma social. Hoje, no entanto, temos de enfrentar o amadurecimento da forma-sujeito moderna até mesmo no que conceituamos como proletariado. O próprio desenvolvimento da sociedade moderna e do capitalismo deu-se de maneira paulatina, não-simultânea e enfrentando tensões constantes. É mérito da obra *O homem sem qualidades à espera de Godot: Molière, Musil, Beckett, Macunaíma e o devir vazio da modernidade*, de Robson de Oliveira, demonstrar, por meio da literatura e com riqueza de detalhes, como se deu o processo de consolidação da subjetividade habituada ao movimento do dinheiro que se autovaloriza, que apenas encontrou terreno suficientemente propício para o seu amadurecimento nos séculos XX e XXI. Para fundamentar a discussão aqui pretendida, recorreremos a uma breve síntese do desenvolvimento da subjetividade moderna que, alertamos, não pode e nem pretende dar conta dos ricos detalhamentos aprofundados pelo autor.

Segundo Robson de Oliveira²⁴¹, o gérmen do que conhecemos como “sujeito burguês” remonta aos mercadores e ao papel que o dinheiro timidamente começa a desempenhar nas cidades medievais. No entanto, o tipo de subjetividade necessária para que o dinheiro chegasse a ser o que se tornou na modernidade ainda era muito incipiente, restrita ao mundo dos mercadores, e muitos séculos de tensionamento com a forma de subjetividade medieval (ancorada em um universo simbólico-religioso muito enraizado) foram necessários para que a organização social pudesse ter no dinheiro o seu fundamento apriorístico. A partir do século XIII, mesmo desprezado pela sociedade, o mercador começa a receber certa importância social e sua consciência, na medida em que se desenvolve, desperta um certo tensionamento dos modos de conduta e os princípios éticos da sociedade medieval, de tal modo que, paulatinamente, a



cidade vai ganhando força em relação ao campo, onde até então a vida acontecia. A partir do século XIV, ainda que de maneira muito inicial e localizada, a abstração temporal e produtiva começa a emergir porque encontra condição objetiva e subjetiva nas cidades em razão dos fluxos mercantis. O dinheiro vai encontrando mais espaço no seio social, de tal maneira que, a partir dos séculos XIV e XV, os Estados passam a concorrer entre si por meio do desenvolvimento das armas de fogo, o que teria impulsionado a monetarização da vida social ao requerer, dentre outras coisas, um acúmulo de capital sempre crescente. Como explica o autor:

Foi a sede incessante de dinheiro dos Estados para manter a guerra constante – frente a qual as guerras medievais parecem mais rixas – que elevou o dinheiro à categoria de poder anônimo, ao fazê-lo sair da sua condição de meio limitado de troca (moeda) submetido a todo um emaranhado de relações para se tornar um fim, agora com uma tendência a não mais ser um ente estranho ao conjunto da sociedade, mas um ente que se entranha cada vez mais no seio social com uma tendência em si de se ampliar sempre mais e consumir o vivo²⁴².

A partir do século XV, com a consolidação das armas de fogo na guerra, a subjetividade social passa a ridicularizar a ética e a honra cavaleirescas, ao mesmo tempo em que a subjetividade submetida ao cálculo mercantil paulatinamente emerge para que os indivíduos, mesmo no ambiente rural, uma vez que o dízimo e os impostos passaram a ser monetarizados, pudessem “lidar cotidianamente com o dinheiro e as exigências de produtividade”²⁴³, de tal modo que “ao homem de *qualidade*, o cavaleiro, se seguia o *literal homem sem qualidades*, o mercenário, que luta pelo dinheiro, não pela sua comunidade”²⁴⁴.

242 OLIVEIRA, 2020, p. 86-87.

243 *Ibid.*, p. 87.

244 *Ibid.*, p. 88.

Posteriormente, o Renascimento é descrito por Robson de Oliveira como o auge da tensão entre a subjetividade burguesa ainda embrionária e a subjetividade medieval, em que o dinheiro ainda não se desenvolveu como fundamento apriorístico da existência, posto que a vida social ainda “transcorria num universo simbólico que não se encaixava na vida social burguesa que a superaria”²⁴⁵. A subjetividade nascente ainda era um emaranhado de normas religiosas, ideais nobres e aspirações burguesas, justamente porque “não se podem destruir formas de subjetividade por decreto”²⁴⁶, de tal maneira que se criou uma “subjetividade sincrética” que ainda não poderia ser compreendida como a forma-sujeito propriamente dita, ainda que seu embrião. Assim, o dinheiro como detentor de todas as qualidades ainda não era socialmente admitido, nem seu portador, o burguês, que precisava emular os ideais nobres como “bengala existencial” para ascender na sociedade.

Considerando a lentidão em que se deu o desabrochar da forma social moderna e da forma subjetiva moderna, Robson de Oliveira denomina a modernidade como movimento de *modernização* e a subjetividade moderna como movimento de *subjetivação moderna rumo à forma-sujeito burguesa*²⁴⁷, posto que não são acontecimentos súbitos, mas processos entrecruzados com a lentidão da concreticidade de uma vida que não pode acompanhar completamente o seu ritmo. Assim, a “primeira feição inacabada” da forma-sujeito pode ser encontrada na Reforma Protestante no século XVI, cujo princípio de ascetismo foi utilizado como instrumento para o que Robson de Oliveira denomina de “acumulação primitiva da subjetividade moderna”, como um processo momentâneo de “acúmulo moderno” em que o dinheiro precisava se tornar um fim em si mesmo. Somente no século XVIII, entretanto, com a

245 OLIVEIRA, 2020, p. 92.

246 *Ibid.*, p. 96.

247 *Ibid.*, p. 136.

Revolução Industrial e a Revolução Francesa, que se pôde vislumbrar a subjetividade burguesa paulatinamente ganhando a guerra contra a subjetividade estruturada no universo simbólico-religioso, não em razão de uma imposição consciente pelo burguês de carne e osso, mas do “amadurecimento, no seio social, das transformações que a relação com o dinheiro tinha trazido”²⁴⁸ durante séculos de tensionamento. Não se trata ainda de uma vitória completa da forma-sujeito, vitória esta que não aconteceu nem mesmo no século XXI, mas de um devir em que a subjetividade vai se despreendendo da tradição pré-moderna e indo em direção ao vazio tautológico do cálculo mercantil e da “abstração apriorística representada concretamente pelo dinheiro”²⁴⁹.

Mesmo o século XIX, época em que Marx viveu e escreveu suas obras, ainda não vivenciava uma completa generalização da subjetividade moderna entre os indivíduos, pois ainda precisaria de algumas décadas do século posterior para amadurecer verdadeiramente. A equalização das individualidades ainda não se apresentava com muita força, possível razão pela qual Marx atribuía ao proletariado tamanho caráter revolucionário, sem cogitar que a subjetividade moderna “subsume tendencialmente as características específicas das próprias classes sociais” e que neste processo “as diferenças subjetivas entre as classes sociais tendem a uma unificação, independentemente da sua posição perante a riqueza mercantil”²⁵⁰. O cenário muda ao adentrarmos o século XX, quando a máscara de caráter do trabalho e do dinheiro assenta-se com mais facilidade ao rosto procurando consumir os momentos restantes do não-idêntico, quando o mundo do proletariado, o “mundo de uma integração imperfeita à ordem, de internalização imperfeita das

248 OLIVEIRA, 2020, p. 138

249 *Ibid.*, p. 142.

250 *Ibid.*, p. 164.



exigências burguesas"²⁵¹, vai adequando-se aos fundamentos da forma social de tal maneira que os contrastes subjetivos em relação ao mundo do capitalista tornam-se mais embaçados.

Ora, a subjetividade daquela geração que viveu a primeira metade do século XX, em geral ainda mantinha relação forte com o uso dos objetos, resquício não corroído da própria tradição anterior à vida social mercantil, ou seja, era uma subjetividade entrecruzada de aspectos 'atrasados' e aspectos 'progressistas', o próprio sujeito protestante, embora em sintonia com o desenvolvimento das relações capitalistas, não era a forma-sujeito em estado puro, ainda continha muitas das amarras da tradição que ele tentava conjugar com o desdobrar-se de uma vida mercantil sem peias. Além do mais, mesmo os objetos já sendo mercadorias e o contexto sendo capitalista, as pessoas geralmente consumiam aquilo de que precisavam. [...] Desse modo, para a lógica mercantil moderna seguir adiante, era preciso agir tanto objetivamente quanto subjetivamente. Ou seja, objetivamente era necessário fazer com que a mercadoria chegasse a toda parte; subjetivamente, era imperativo não um novo sujeito, mas desenvolver a forma-sujeito burguesa de fato, fazer com que ela se despregasse das amarras do passado atrasadas e 'reacionárias', e de seus restos de pensamento, ou de 'melindre' de tradição. Não se trata necessariamente de uma ação orquestrada pelos capitalistas do mundo, mas muito mais das consequências de se colocar a mercadoria com sua dinâmica no centro da vida social. Desde que nos vestimos da máscara de caráter do sujeito burguês, passamos a querer subitamente resolver os problemas que a mercadoria se coloca com sua lógica sem limites. De modo que o amadurecimento da forma-social e da forma-sujeito burguesas foi levada a cabo pelos indivíduos reais, na sua dialética cotidiana sob exigência impessoal de um imperativo de desenvolvimento da forma mercantil, dentro da qual parece estar contido o desenvolvimento em termos humanos²⁵².

251 OLIVEIRA, 2020, p. 364.

252 *Ibid.*, p. 375.

A forma-sujeito amadurece de tal maneira no século XX, em especial com a generalização do Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos, que qualquer traço de uma individualidade ligada à tradição estilhaça-se perante a individualidade narcísica estimulada pelos ideais de flexibilidade e de liberdade irrestrita coadunados com o vazio tautológico da lógica mercantil. Como explica Robson de Oliveira, o devir vazio da subjetividade não significa que os indivíduos de carne e osso sejam realmente vazios, mas que sua individualidade acha-se encurralada pelo movimento da forma-sujeito que procura se realizar, e sua realização apenas pode significar o vazio completo (a abstração de todo concreto, a formalização de todo conteúdo) para que a lógica mercantil moderna alcance todos os cantos da vida humana. Como afirma o autor, se no início do capitalismo os trabalhadores vivenciavam cotidianamente o trauma de não se integrarem plenamente à forma social, com o desenvolvimento da forma-sujeito na segunda metade do século XX, em que a vida foi sendo cada vez mais mercantilizada e abstraída em nome do dinheiro, as novas gerações de trabalhadores passaram a vivenciar uma espécie de processo de esquecimento (ou mutação) desse trauma, que agora “passa a ser não participar da divisão da riqueza mercantil e não mais o fato de que sua produção causa um transtorno na vida social”²⁵³.

Quase como um reflexo desse processo de esquecimento/ mutação do trauma, muitos autores colocam como questão principal para o século XXI a distribuição da riqueza produzida e não a superação da forma da riqueza propriamente dita. Em texto sobre as relações entre trabalho e educação, por exemplo, Gaudêncio Frigotto respalda a afirmação de Eric Hobsbawm acerca das questões postas para a atual luta contra o capital, respaldando a análise do autor britânico, que coloca “como questão central do século XXI não a produção de mercadorias, mas a distribuição da riqueza por uma esfera pública, que para ele, continua sendo o Estado, ainda que não sob a forma

atual"²⁵⁴ e que "trata-se de afirmar, como aponta Hobsbawm, que a questão central é política – liberação de tempo livre pela diminuição da jornada de trabalho e distribuição, mediante a esfera pública sob o controle democrático da sociedade, da riqueza produzida"²⁵⁵.

À vista dessa mudança histórica consideramos ser necessário refletir acerca das elaborações teóricas de Suchodolski e outros marxistas em torno da classe trabalhadora como o sujeito histórico-universal e, posteriormente, sua relação com a educação. É inegável que há no Marx exotérico a instituição do proletariado como a classe demolidora predestinada a transcender a sociedade do capital, mas talvez nem mesmo ele pudesse prever o quão precisa sua crítica categorial se provaria no transcorrer de um século e meio após sua escrita, no sentido de que ele não poderia prever o domínio que o "sujeito automático" exerceria sobre as individualidades concretas dos indivíduos, até mesmo daqueles supostamente predestinados a derrubá-lo. Tendo em vista esse processo de subjetivação moderna que, como afirma Jappe, "comporta, na realidade, o apagamento de qualquer particularidade individual"²⁵⁶, se voltarmos agora para as afirmações de Suchodolski sobre como "[...] a história propõe ao proletariado a tarefa de lutar pelos seus próprios interesses que são simultaneamente os de todos os oprimidos e formam a base de autênticos ideais humanos e não burgueses"²⁵⁷, podemos nos questionar sobre o que constitui os interesses do proletariado e o quanto esses interesses acham-se condicionados pela *gramática* do fetichismo do trabalho, do dinheiro etc., e o quanto de fato representam os "autênticos ideais humanos", posto que muitos povos que ainda hoje vivem à margem do modo de produção industrial podem

254 FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 3 ed. 2005. p. 69.

255 FRIGOTTO, 2005, p. 71.

256 JAPPE, 2021, p. 34.

257 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 42.

não partilhar da mesma noção moderna de trabalho ou encontrar na troca de mercadorias e no dinheiro formas válidas de conviver em comunidade. Além disso, é preciso considerar que, desde o seu surgimento no século XVIII, com a Revolução Industrial na Inglaterra, as lutas do movimento operário destinam-se à integração do proletariado no modo de produção, como a demanda pelo aumento dos salários ou a diminuição da jornada de trabalho. Mas, no geral, o horizonte do movimento proletário não consegue ultrapassar o terreno próprio do trabalho e do dinheiro. Assim, não se trata simplesmente de criticar as perspectivas que apostam na espontaneidade do proletariado, argumentando que a luta de classes não se faz com o operário imediato, mas com o conjunto dos operários munidos de organização e teoria gerais que “devem vir até ele do exterior, de fora”²⁵⁸, como forma de distinguir entre reivindicação imediata e luta revolucionária, tal como o faz George Snyders em sua obra *Escola, classe e luta de classes*:

O proletariado não é um dado, uma totalidade, não possui esta ou aquela qualidade de forma imediata e definitiva, como uma propriedade; transforma-se no que é pela ação do partido da classe operária e dos sindicatos. As condições de uma existência explorada por certo o incitam à solidariedade; porém, esta se arrisca a ficar estagnada em pequenos círculos, em clãs, até em meros grupos de recreio, se não evoluir até à luta unida, sob o impulso teórico e prático da vanguarda que a própria classe operária soube extrair de si²⁵⁹.

Contudo, argumentamos que não será o suficiente contrapor espontaneísmo com organização e teoria, operário individual e proletariado etc. Trata-se antes de questionar o quanto mesmo o operariado organizado mantém as categorias modernas como verdades existenciais, sobretudo o trabalho, a mercadoria e o dinheiro, e o

258 SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Trad. Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005. p. 325.

259 SNYDERS, 2005, p. 326.

quanto os indivíduos estão dispostos a abrir mão dessas categorias. Afinal, como afirma Mark Fisher na sua obra *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?*:

[...] mais de uma geração já nos separa do colapso do Muro de Berlim. Nas décadas de 1960 e 1970, o capitalismo ainda tinha que enfrentar o problema de como conter e absorver as energias externas. Agora, enfrenta o problema oposto: tendo incorporado tudo que lhe era exterior tão completamente, como pode funcionar sem um exterior para colonizar ou do qual se apropriar? Para a maior parte das pessoas com menos de 20 anos, na Europa e na América do Norte, a falta de alternativas ao capitalismo não é nem sequer uma questão. Jameson costumava se referir, horrorizado, aos caminhos pelos quais o capitalismo se infiltrava no próprio inconsciente; agora, o fato de o capitalismo ter colonizado até os sonhos da população é tão amplamente aceito que nem vale a pena comentar²⁶⁰.

Uma outra passagem de Mark Fisher expressa muito bem a colonização subjetiva operada pela sociedade mercantil:

O antagonismo agora já não está mais localizado externamente, no embate entre blocos de classes, mas internamente, na psicologia do trabalhador, que, como trabalhador, está interessado no conflito de classes à moda antiga, mas que, sendo acionista de um fundo de pensão, está também interessado em maximizar os ganhos de seus investimentos. Não há mais um inimigo externo identificável. Como consequência, Marazzi argumenta que os trabalhadores pós-fordistas são como o povo judeu do Antigo Testamento, logo após terem deixado a 'casa da escravidão': libertos de uma sujeição à qual não querem mais retornar, mas também abandonados, perdidos no deserto, confusos quanto ao caminho seguir²⁶¹.

260 FISHER, MARK. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 18.

261 FISHER, 2020, p. 63-64.



Já na década de 1960, Marcuse vislumbrava que as transformações históricas que diluem as diferenças subjetivas entre a burguesia e o proletariado para além da ainda visível desigualdade perante a riqueza produzida, em que “um interesse primordial na preservação e melhoramento do *status quo* une os antigos antagonistas nas mais avançadas áreas da sociedade contemporânea”²⁶², produzem a ausência de um agente radicalmente antagônico ao capital, que passaria a impor limites à teoria crítica:

Confrontada com o caráter total das realizações da sociedade industrial avançada, a teoria crítica é deixada sem a base racional para transcender essa sociedade: O vácuo esvazia a própria estrutura teórica, porque as categorias de uma teoria social crítica foram desenvolvidas durante o período em que a necessidade por recusa e subversão foi incorporada na ação de forças sociais efetivas. Essas categorias foram conceitos essencialmente negativos e de oposição e definiram as contradições vigentes na sociedade europeia do século XIX. A própria categoria ‘sociedade’ expressou o conflito agudo entre a esfera social e política – a sociedade como antagônica ao Estado. Da mesma forma, ‘indivíduo’, ‘classe’, ‘privado’, ‘família’ denotaram esferas e forças ainda não integradas às condições estabelecidas – esferas de tensão e contradição. Com a crescente integração da sociedade industrial, essas categorias estão perdendo sua conotação crítica e tendem a se tornar termos descritivos, ilusórios ou operacionais²⁶³.

O que resta agora é compreender as implicações de se colocar a classe proletária como eixo norteador de um processo educativo que se pretende emancipatório sem considerar essas transformações históricas. Ao que tudo indica, se não quisermos continuar perdidos no deserto, teremos que admitir que as condições necessárias para

262 MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015, p. 34.

263 MARCUSE, 2015, p. 35.

a superação da barbárie objetiva e subjetiva instituída pela modernidade capitalista ultrapassam o horizonte estabelecido da “práxis prática” imediata do proletariado quando do amadurecimento da forma-sujeito moderna. O que não significa dizer que não há alternativa por meio de uma radical “individualidade organizada” que represente objetiva e subjetivamente um tensionamento ao capital. Mas essa alternativa, que seja capaz de construir um caminho social e ecologicamente propício ao desenvolvimento humano, apenas pode encontrar suas bases materiais de realização quando, no dizer de Marcuse, os indivíduos “sentirem a necessidade de mudar seu modo de vida, de negar o positivo, de recusar”²⁶⁴, não no sentido de participar da produção de riqueza abstrata, mas de recusar o sistema de referência e a forma de atividade próprios da modernidade capitalista. Teríamos, assim, de escovar o *nosso* processo formativo a contrapelo – no sentido de Benjamin, um dos maiores críticos do evolucionismo marxista –, a fim de extrair dele os momentos que precisam ser negados. Se *uma época sonha a seguinte*, compreender o processo formativo submetido à subjetivação moderna deve nos levar a refletir sobre o que constitui os nossos sonhos e como eles são capazes de tensionar as formas preexistentes de desenvolvimento.



3

**EDUCAÇÃO E ESCOLA
PERANTE A CRÍTICA
RADICALMENTE
EMANCIPATÓRIA**

O projeto de Marx é o de uma história consciente.

— **Guy Debord, "A Sociedade do Espetáculo"**

Perante a regressão e a descivilização promovidas pelo capital, é preciso descolonizar o imaginário e reinventar a felicidade.

— **Anselm Jappe, "A Sociedade Autofágica"**

EDUCAÇÃO E ESCOLA: TÁBULA RASA OU APROPRIAÇÃO EMANCIPATÓRIA?

No texto *Tábula rasa: Quão longe deve, necessita e pode ir a crítica ao Esclarecimento?*, Robert Kurz nos oferece uma chave teórica para compreender os conceitos que povoam o cenário moderno, seu lugar no âmbito da história e sua validade para uma sociedade pós-capitalista (nem comunista, nem socialista, nem o que se queira nomear, senão que a construção consciente de uma sociabilidade resultante da crítica e da ruptura em relação aos fundamentos básicos essenciais do capitalismo). No capítulo anterior, apoiamo-nos em Kurz e Oliveira para entender, por meio de sua historicização, a constituição e o amadurecimento da forma-sujeito moderna, que encontrou sua primeira forma conscientemente delineada, ainda que não plenamente desenvolvida, no século XVIII com o Esclarecimento e os seus intelectuais. Nesse texto acima mencionado, Kurz procura demonstrar no que consiste a crítica do Esclarecimento, questionando-se se há algo a ser salvo no pensamento esclarecido. O autor não se preocupa com o choque que pode causar no leitor desavisado. Logo nas primeiras páginas do texto, declara com veemência: "Naquilo que o modo social e a forma de reflexão têm de fundamental, algo precisa ficar bem claro: não há nada a se herdar, senão que a se desvencilhar. E de modo radical"²⁶⁵.

265

KURZ, Robert. *Tábula rasa: quão longe deve, necessita e pode ir a crítica ao Esclarecimento?* In: KURZ, Robert. **Razão sangrenta**: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores ocidentais. São Paulo: Hedra, 2010c [2003], p. 141.

Tábula rasa consiste em uma tréplica do texto *Uma questão de ponto de vista: anotações a propósito da crítica do Iluminismo*, escrito por Anselm Jappe como uma réplica de textos anteriores em que Kurz discute os principais paradigmas do que denomina de “antimodernidade emancipatória”. No texto mencionado, Jappe²⁶⁶ levanta questionamentos em relação à crítica do Esclarecimento proposta por Kurz, argumentando que tal crítica está envolta pelo “desejo de fazer tábua rasa, do iconoclasmo, da ruptura com todas as tradições”. Ao propor uma ruptura radical em relação ao pensamento esclarecido, Kurz estaria defendendo a iconoclastia de absolutamente tudo o que nos precede, de tal maneira que o que nos restaria seria “realmente começarmos do zero sem nos podermos basear sobre qualquer coisa que viesse de trás”²⁶⁷. Para Jappe, Kurz estaria reproduzindo o mesmo procedimento do qual acusa os pensadores iluministas: olhar para a história e encontrar apenas um amontoado de erros resultantes da irracionalidade de uma longa noite que apenas terminaria com a luminosidade da aurora – para a modernidade, o pensamento esclarecido; para Kurz, sua crítica radical.

O texto de Jappe suscita reflexões em torno de diversos temas, mas a questão que nos interessa no momento é o debate sobre a iconoclastia dos artefatos da história. Jappe²⁶⁸ questiona:

Existem motivos de sobra para virarmos as costas ao Iluminismo com um sentimento de raiva e nojo. Mas não necessariamente de todo o “Ocidente”. E o que quer isso dizer? Dos seus filósofos? Semelhante atitude é muitas vezes justificada. Mas também da sua música? Da sua literatura? Da arquitetura tradicional?

E poderíamos acrescentar: da educação e da escola moderna?

266 JAPPE, Anselm. **Uma questão de ponto de vista**: anotações a propósito da crítica do Iluminismo. Anotações a propósito da crítica do Iluminismo. 2003. Disponível em: <https://www.krisis.org/2003/uma-questao-de-ponto-de-vista/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

267 JAPPE, 2003, n.p.

268 *Ibid.*, n.p.

Voltemos à *Tábula rasa* para entender o argumento de Kurz, a fim de encontrar uma resposta a tais questionamentos. Para o autor, aquilo que pode ou não ser objeto de recusa radical apenas pode ser definido *a posteriori*, de tal modo que não se tome como ponto de partida a “vontade de salvação” dos objetos da crítica antes que esta última se realize. Mas, adiantando a conclusão de Kurz, o objeto da crítica ao Esclarecimento e da recusa radical é, no seu dizer, aquilo que há de fundamental no “modo social” e na “forma de reflexão” da sociedade esclarecida. Trata-se, assim, de uma crítica que procura penetrar no “modo de enxergar e lidar com o mundo, do pensar acerca do próprio pensamento, da superação da forma de mediação da consciência”²⁶⁹. Assim, quando da reprimenda de *querer fazer tábula rasa de toda tradição* feita por Jappe, Kurz argumenta que o fundo iconoclasta da crítica do Esclarecimento não pode ser confundido com a iconoclastia de artefatos que evocam afetos positivos ou negativos de maneira imediata, como as estátuas de Buda destruídas pelo Talibã em uma ação iconoclasta bárbara e regressiva, determinada pelo fetichismo religioso, ato que não contém nenhum princípio emancipatório propriamente dito. Kurz objeta que não se deve confundir os artefatos históricos (a música, a literatura, a agricultura, a arquitetura tradicional...) com o “próprio si mesmo social”, de tal maneira que a recusa da modernidade esclarecida coincida imediatamente com a recusa de todo e qualquer artefato histórico criado no período em questão. Dito isso, o autor acentua: “o rompimento com a piedade esclarecida da modernidade só pode ter em vista, justamente, o modo fetichista de agir e pensar, e não todas e quaisquer produções de toda história preexistente”²⁷⁰. A crítica do Esclarecimento, nas palavras de Kurz dirigidas à Jappe, não pode ser equiparada a “arruinar a história da cultura e do espírito em geral, censurar as belas letras à moda do index papel e proibir a apreciação da música de Beethoven e de Mozart; [...] abolir o garfo e a faca, e,

269 KURZ, 2010c, p. 140.

270 *Ibid.*, p. 149.



em linhas gerais, 'voltar à Idade da Pedra'²⁷¹. O fundo iconoclasta da crítica do Esclarecimento procura destruir justamente a "forma moderna e burguesa do sujeito, estruturalmente masculina"²⁷² que é essencialmente a "forma universal de pensar e agir consoante à socialização do valor"²⁷³. Mas nem por isso devemos separá-los (os artefatos históricos e o "si mesmo social") de maneira acrítica, como se as criações humanas não estivessem também interligadas com o modo de pensamento e ação de cada época histórica – no caso da sociedade moderna, o fetichismo do dinheiro e a racionalidade instrumental-mercantil, que produzem uma "dissolução do mundo sensível na abstração realista da forma do valor"²⁷⁴. Assim, a principal questão para Kurz é: "que tipo de relação a forma do sujeito e sua respectiva negação estabelecem com os conteúdos culturais da história humana no sentido mais amplo do termo?"²⁷⁵. Em outras palavras: o quão apologeticos são os artefatos históricos e qual o nível da sua capacidade em evocar a subjetividade abstrata da socialização pelo valor?

Primeiramente, como o autor define os "artefatos históricos"?

Trata-se, aqui, de toda sorte de produtos, intelectuais ou materiais, das assim chamadas forças produtivas, das técnicas culturais no mais extenso sentido, das 'potencialidades' hauridas da história do embate humano-social com a matéria terrena e a existência física, mas também do conflito consigo mesmo, com a própria sociabilidade, com os problemas metafísicos a respeito da própria proveniência, da morte etc. Há que se enfatizar, de saída, o conceito de conteúdo. Trata-se, pois, de conteúdos (sendo que também as formas artísticas, arquitetônicas e assim por diante podem, aqui, vigorar como conteúdos)

271 KURZ, 2010c, p. 152.

272 *Ibid.*, p. 134.

273 *Ibid.*

274 *Ibid.*, p. 151.

275 *Ibid.*, p. 159.

que, a despeito de estarem submetidos ao ditado de uma determinação social e fetichista da forma, e, com isso, de uma forma de consciência (a forma do sujeito na modernidade), não são por ela totalmente absorvidos. É da essência da 'história das relações fetichistas' que os conteúdos jamais sejam plenamente sorvidos pela forma, que a forma e o conteúdo entrem em contradição e que os conteúdos sempre tenham de ser, à maneira de Procusto, violentamente readaptados à forma até serem levados, por fim, à sua própria aniquilação²⁷⁶.

Posta a definição de *artefatos da história* ou *conteúdos*, Kurz realiza uma classificação de três tipos:

[...] obras de reflexão intelectual, e, no sentido mais amplo, filosófica (incluindo as de teor religioso, político etc.); toda sorte de produtos artísticos segundo os diversos gêneros e formas (música, literatura, pintura, arquitetura etc.); e, por fim, as técnicas de cultura e produção no sentido mais abrangente²⁷⁷.

São *monumentos* que podem ou não ser inteiramente reproduzidos e apreciados:

Não podemos mais pensar como Aristóteles ou Santo Agostinho, e nem mais sequer inteiramente como Marx; decerto podemos, no entanto, ler suas obras e reconhecer seus pensamentos a partir de uma outra perspectiva histórica. Tampouco nos é dado produzir uma música como o canto gregoriano, as composições de Mozart ou Beethoven, ou, então, a assim chamada tradicional 'música popular' (anônima), porque todas essas formas musicais se acham ligadas a um determinado tempo e ao seu modo de relacionar-se com o mundo; podemos, porém, tocá-las, escutá-las, e, de certa maneira, desfrutá-las, recolhendo-lhes alguns elementos para, aí então, aplicá-los a outros contextos etc. Em contrapartida, conforme sua natureza, as técnicas de cultura e produção

276 KURZ, 2010c, p. 160.

277 *Ibid.*, p. 163.

são criadas com vistas à reprodutibilidade, mas também podem sofrer, é claro, um desenvolvimento posterior (ou, até mesmo, ser suprimidas)²⁷⁸.

Todos esses artefatos foram criados em um período histórico determinado por alguma forma de fetiche, de tal maneira que eles se acham mais ou menos interligados ao modo de pensamento e ação correspondente, mas eles “não se acham em idêntica concordância com tal forma e tampouco a constituem *per se*”²⁷⁹. As produções intelectuais, diz Kurz, compõem os artefatos que mais expressam, por vezes de maneira imediata, a configuração fetichista do *pensar* e do *agir* da prática social. Kurz os chama de *monumentos negativos*, cujo acesso não pode ser negado e cuja iconoclastia apenas pode ocorrer por meio da refutação intelectual e prática – especialmente as obras do Esclarecimento, que estão intimamente ligadas ao sujeito masculino, branco e ocidental. Há, em determinados artefatos históricos modernos e pré-modernos, momentos de reflexão que se ligam ao sofrimento causado pelas relações fetichistas. É o caso dos conteúdos artísticos que, mesmo em seus limites, não se identificam *per se* à forma do sujeito e “sempre expressaram o sofrimento ocasionado por tal forma”²⁸⁰. As técnicas de cultura e produção, por outro lado, acham-se mais ligadas à forma da racionalidade própria do contexto em que são criadas e que continuam sendo empregadas ou reutilizadas por meio de uma renovação crítica. Não são simples monumentos, como no caso das obras intelectuais, filosóficas e artísticas, mas “questões imediatamente práticas e, portanto, vitais” que “não podem continuar sempre negativas, senão que, em sua negatividade, podem ser simplesmente abolidas” ou, inversamente, “tomadas apenas como algo positivo ou necessário, sendo novamente agregadas e posteriormente desenvolvidas”²⁸¹.

278 KURZ, 2010c, p. 164.

279 *Ibid.*

280 *Ibid.* p. 166.

281 *Ibid.*, p. 167.



A fermentação de cerveja e a esmagação do vinho foram inventadas há milênios possivelmente na Mesopotâmia, no entanto, não precisamos possuir a mesma forma de consciência social consoante às culturas antigas da Ásia menor e tampouco temos de acreditar em suas divindades para conseguirmos reproduzir tais técnicas em termos de seus traços fundamentais. O mesmo vale, evidentemente, para a escrita e para as diversas outras coisas. Até o fim dos dias, alguém há de ler e escrever. Técnicas incontáveis de cultura e de produção, conhecimento das ciências naturais, matemáticos etc. foram legados e posteriormente desenvolvidos mediante formas de fetiche muito variadas, sendo que isso também vale, por certo, a uma sociedade que se libertou da opressão exercida pela forma do sujeito. Ainda que os conteúdos sejam pouco independentes da forma social, nem por isso eles se deixam exhibir, *per se* e absolutamente, somente nessa forma²⁸².

Os conteúdos capitalistas, no entanto, carecem de uma atenção maior e de um “programa de abolições” que dê conta do “envenenamento formal capitalista” do mundo sensível pela forma do valor e pela racionalidade instrumental-mercantil. Nem por isso se trata de um programa de *tábula rasa*. A recusa ou, inversamente, a recuperação dos conteúdos, especialmente daqueles capitalistas, apenas pode se dar mediante um “processo de transformação, seleção, rechaço, desenvolvimento posterior e penetração crítica, mas sem positivação ou negativização absolutas”²⁸³. Isto é, não se pode salvar ou recusar *a priori* nenhum conteúdo apenas por ser capitalista. Há alguns critérios, segundo Kurz, para se pensar a apropriação dos artefatos históricos que contenham algum grau de negatividade. Primeiro, a apropriação dos conteúdos “não irá reprimir nem deneigar sua origem bárbara, senão que há de conservá-la, no sentido

282 KURZ, 2010c, p. 167-168.

283 *Ibid.*, p. 170.

de Benjamin, como 'rememoração'"²⁸⁴. Segundo, a apropriação vem acompanhada do processo de repúdio daqueles conteúdos completamente envenenados pela configuração das relações fetichistas. Mas, como mencionado acima, não se pode proceder por meio de um repúdio *a priori*. À vista disso, em terceiro lugar, não se pode partir de nenhuma universalidade que abstrai as particularidades e individualidades dos objetos, pois "os objetos do mundo, da natureza e da sociedade não se acham, em si mesmos, numa situação de universalidade; esta última só lhes foi continuamente imposta mediante a forma social do fetiche"²⁸⁵. Em quarto e último lugar, mas não menos importante, Kurz afirma que a apropriação não pode comportar nenhum preconceito, tal como a separação e a hierarquização dos conteúdos modernos e pré-modernos, de tal maneira que os conteúdos pré-modernos podem ser recuperados em uma sociedade pós-capitalista (ou pós-fetichista).

Quanto ao questionamento de Jappe, eis a resposta de Kurz²⁸⁶:

[...] tábula rasa desde já, a saber, da forma subjetiva baseada na lógica do valor e da cisão (bem como do momento da consciência simplesmente desagregado e, como tal, reduzido e de conotação feminina); tábula rasa, por conseguinte, da universalidade abstrata ou da abstração realista que violenta a existência, assim como, em geral, da forma inerente a uma relação fetichista. Em contrapartida, jamais tábula daquilo que diz respeito aos conteúdos e aos artefatos da história.

Mas afinal, o que isso significa para a educação e a escola? Inicialmente, em que nível de artefato histórico podemos classificá-las? Para nós, a educação e a escola podem ser pensadas por meio de dois momentos que se interligam: (1) como artefatos históricos inseridos no nível das *técnicas de cultura e produção* que, por sua vez,

284 KURZ, 2010c, p. 163.

285 *Ibid.*

286 *Ibid.*, p. 169.

tratam da (2) socialização, apropriação e apreciação coletiva dos três tipos de artefatos históricos, a saber, as *obras intelectuais e filosóficas*, as *obras artísticas* e as *técnicas de cultura e produção* de modo geral, tanto no âmbito institucional quanto na vida cotidiana. Quanto ao seu nível de negatividade ou positividade e sua possível relação com a forma-sujeito moderna e a sociedade mercantil, devemos proceder por meio da historicização dos conceitos *educação* e *escola* a fim de melhor compreendê-los como artefatos históricos e verificar em que medida ambos podem ser (ou não) alvos de uma *tábula rasa*. Para tanto, nos apoiaremos em duas obras da história da educação: *História da Educação* de Vial e Mialaret e *História da Pedagogia* de Franco Cambi, e tentaremos, na medida do possível, articular seus relatos ao processo do *vir-a-ser* da forma-sujeito moderna.

DA EDUCAÇÃO ANTIGA À EDUCAÇÃO MEDIEVAL E RENASCENTISTA

Nas palavras de Vial e Mialaret²⁸⁷, se entendermos a *educação* como “o auxílio prestado a outrem para o preparar para a vida”, então realmente a educação é tão antiga quanto o próprio ser humano. Podemos dizer, com Cambi²⁸⁸, que desde o surgimento do *Homo sapiens* estava posta a necessidade de educar as novas gerações e “prepará-las para a vida”, preparação esta que representava a possibilidade de sobrevivência do grupo e a garantia da transmissão e do desenvolvimento da cultura. Segundo Cambi, o “homem primitivo”:

[...] através da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação e domínio do

287 VIAL, Jean; MIALARET, Gaston (Orgs.). *História Mundial da Educação*, vol. I. Trad. Álvaro Lopes Monteiro. Porto: RÉ-S-Editora, 19---. p. 11.

288 CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora Unesp (FEU), 1999.

meio ambiente etc. A cultura, se 'não é um fato individual, mas um fato social', implica transmissão social dos conhecimentos, portanto educação, à qual é delegada a tarefa de cultivar as jovens gerações. Já a cultura primitiva atribui à relação educativa – seja como for que esta se configure – um papel social determinante²⁸⁹.

Quando falamos de *concepção de educação* e de *escola*, contudo, não podemos retirá-las de seu contexto historicamente determinado. Isso quer dizer que ambas possuem validade apenas no interior do contexto na qual surgem, posto que intimamente interligadas às práticas de objetividade e subjetividade daquele período. É interessante notar que as concepções de educação e os locais de ensino que hoje denominamos *escola* sempre estiveram mais ou menos determinadas pela forma-social e pelas relações de fetiche a ela correspondentes. Nas sociedades antigas, a maior parte da formação de um indivíduo acontece no interior da socialização pelas atividades produtivas e pelos ritos e celebrações; os sacerdotes são os principais guardiões da cultura e a transmitem por meio de espaços institucionalizados de ensino, como as “casas das placas de argila” (*édubba* em sumério) na Mesopotâmia, inicialmente ligadas ao templo e destinadas à formação do escriba, onde se aprende os rudimentos da leitura, da escrita, da matemática, da medicina, da astronomia, da geometria e da música, assim como textos sagrados que determinam a prescrição do tipo de formação necessária para uma vida condizente com os preceitos do pensamento mítico-religioso de cada sociedade²⁹⁰.

Em relação à concepção de educação mais ampla, podemos citar o Egito Antigo, onde as figuras do “taciturno”, aquele que se adapta às circunstâncias, e o “impetuoso”, aquele que a tudo se opõe, são guias para a educação dos jovens egípcios: “[...] o fim último da educação apresenta-se claro: transformar em ‘verdadeiros taciturnos’

289 CAMBI, 1999, p. 58.

290 VIAL; MIALARET, 19-.

os jovens que lhe são confiados, ou – o que vem dar o mesmo – prepará-los para a vida”²⁹¹. Além de ensinar determinadas técnicas (ler, escrever, contar), trata-se de transmitir conselhos e advertências na forma de máximas decoradas que os orientarão quando adultos. Em suma, trata-se de aprender o *domínio da vida*.

O principal dever da educação é, pois, obviamente, inculcar nas crianças o respeito pelo *Ma’at*, apontar-lhes um caminho que as conduza a uma vida tranquila e feliz, uma vida comunitária que os preserve do desaire que o isolamento acarreta. A educação é, em suma, o meio de transformar crianças em adultos sólidos e felizes; não é de forma alguma o meio de tornar as crianças felizes. Cada educador tem os olhos postos na imagem do Egípcio adulto, imagem exemplar do homem que aceita a proveniência da mão de Deus, que se integra no seio daqueles com quem vive, que tem o relacionamento agradável, que é calmo, disciplinado, modesto, leal, nunca exaltado, nunca irreflectido. Eis a palavra-chave que o define: ‘Aquele que se cala, de conformidade com o *Ma’at* (a versão original soa melhor, dando a ideia do ‘verdadeiro taciturno’)’²⁹².

É na Antiguidade Grega que culmina o que Cambi chama de “Mediterrâneo-encruzilhada”, que impulsiona o desenvolvimento de alguns dos elementos decisivos do Ocidente:

[...] podemos bem reconhecer na Grécia clássica o campo de elaboração de modelos cognitivos, éticos, valorativos do Ocidente (a razão, o domínio, o etnocentrismo e a universalização do masculino, só para exemplificar), assim como o âmbito de formação de práxis sociais de longuíssima duração, das quais muitas chegaram até nós (o desprezo pelo trabalho manual, a marginalização do feminino, o governo como exercício da autoridade)²⁹³.

291 VIAL; MIALARET, 19-, p. 63.

292 *Ibid.*, p. 65.

293 CAMBI, 1999, p. 53.

Cambi descreve a Grécia Antiga e seus modelos educativos como permeados pela *laicização*, posto que os elementos “mítico-religiosos” e “técnico-pragmáticos” passam a ser utilizados como instrumentos de dominação do mundo natural e humano²⁹⁴, saindo das mãos dos guardiões (sacerdotes) e tornando-se um “conhecimento próprio da mente que cada homem deve (ou pode) reconhecer como sua natureza mais específica, conhecimento que deve ser criticado, renovado, aumentado, além de demonstrado na sua verdade e no seu rigor”²⁹⁵; *racionalização*, porque entra no centro da vida social o “uso rigoroso da mente” de maneira lógica e crítica, de tal maneira que cada âmbito da existência humana é reconstruído por meio de “um saber orgânico estruturado segundos princípios e posto como valor em si mesmo”²⁹⁶, isto é, como algo que estrutura a reconstrução da realidade e almejado como fim em si mesmo que realiza a vida contemplativa; e *universalização*, pois sua cultura toma ares de cultura universal do gênero humano, assim como o seu conhecimento passa a ser entendido como representante da “livre universalidade humana” que constituiria a “essência da subjetividade”, investindo nos âmbitos científico, literário e filosófico.

O homem grego se torna, assim, “um homem aberto, carregado de tensões, que confia na bússola do conhecimento para resolver os problemas da natureza e do próprio homem”²⁹⁷. É nesse contexto que podemos situar o desenvolvimento da educação

294 Não podemos dizer, no entanto, que essa dominação pode ser identificada completamente à dominação moderna do mundo, imbuída de racionalidade técnico-instrumental, posto que as próprias relações com a natureza (por exemplo, a agricultura) mantinham-se ainda ligadas aos ciclos naturais, à simbolização (o respeito à Deméter, por exemplo) etc.

295 CAMBI, 1999, p. 72.

296 *Ibid.*

297 *Ibid.*, p. 73.

heroica²⁹⁸, descrita na *Ilíada* e na *Odisseia*, e da *scholé* grega com a *paideia*. Em termos de modelos educativos, Cambi evoca Esparta e Atenas, cidades que possuíam ideais formativos distintos: “um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de *paideia*, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas”²⁹⁹. Após se tornar uma das cidades gregas mais importantes no século V, Atenas viu-se necessitada de cidadãos que soubessem escrever para assumirem cargos burocráticos, motivo pelo qual a escrita, a oratória, a filosofia e a literatura se difundiram no interior da população ateniense:

Afirmou-se um ideal de formação mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos da humanidade de cada indivíduo e destinado a educar justamente este aspecto de humanidade (de *humanitas*, como dirão Cícero e os latinos), que em particular a filosofia e as letras conseguem nele fazer emergir e amadurecer³⁰⁰.

Assim surge o princípio da *paideia* que se desenvolve com as transformações sociais que tomam lugar nos séculos V e IV A.C. Surge um modelo de “educação pública, retirada da família e do santuário, que visa à formação do cidadão e das suas virtudes (persuasão e capacidade de liderança, sobretudo)”³⁰¹, ligada à escrita e à formação do homem como orador e que “visa cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma

298 Destinada aos jovens aristocráticos, a educação heroica tinha como objetivo o preparo para o combate por meio de competições e jogos que favorecessem o exercício da força e da inteligência. De acordo com Cambi, a educação heroica abrangia o âmbito físico-esportivo, mas também o cortês-oratório-musical por meio de exercícios que envolviam a lira, a dança, o canto etc. Além, é claro, das práticas religiosas e ritualísticas. Está ligada sobretudo ao *areté* da *Ilíada*, à excelência ou virtude como ideal.

299 CAMBI, 1999, p. 83.

300 *Ibid.*, p. 84.

301 *Ibid.*, 1999, p. 86.

condição de excelência, que todavia não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho"³⁰².

Cambi também explica que essa concepção de educação origina uma crise na noção anterior da pólis como organismo educativo, que passa a constituir agora uma oposição ao indivíduo³⁰³, cujos valores deixam de ser determinados por ela e passam a ser individualmente escolhidos e construídos: "um homem desenvolvido de maneira mais geral e mais livre, mais apto a reconhecer e realizar sua própria 'livre universalidade humana'"³⁰⁴. Aqui se delinea o horizonte da *paideia*, da "*techne* da formação humana", do ideal formativo do homem como ideia e como imagem do gênero humano que apenas poderia ser alcançado por meio da educação. No dizer de Cambi, este momento marca o nascimento da pedagogia no Ocidente:

Se a noção de *paideia* deve ser procurada já nas fases mais remotas da cultura grega, atingindo a cultura dos médicos, depois a dos trágicos e por fim a dos filósofos, é todavia na época dos sofistas e de Sócrates que ela se afirma de modo orgânico e independente e assinala a passagem explícita - da educação para a pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delinea segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso: nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas. A guinada será determinante para a cultura ocidental, já que reelabora num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta fora de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional; e porá em circulação aquela

302 CAMBI, 1999, p. 86

303 Ainda segundo Cambi, o declínio do ser humano como *cidadão* e o amadurecimento do ser humano como *indivíduo* ganha uma forma mais desenvolvida no período do helenismo e da hegemonia da cultura grega no Mediterrâneo.

304 CAMBI, 1999, p. 87.

noção de *paideia* que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como *paideia* cristã, como *paideia* humanística e depois como *Bildung*³⁰⁵.

A *escola*, de maneira mais específica, surge inicialmente na cultura grega na forma do *thyasos*, isto é, "seitas culturais e religiosas"³⁰⁶. Mais tarde, surgem algumas escolas mais "laicas" com Tales e Parmênides, mas somente com os sofistas surge um "ensino no sentido moderno (!), como transmissão de um saber técnico através de um itinerário de aprendizagem provado e programado, pelo qual o docente é pago, sendo reconhecido como um técnico que oferece no mercado seu próprio produto"³⁰⁷ – contudo, consideramos que essa afirmação de Cambi necessita ser melhor precisada, posto que não podemos equivaler as noções modernas de *conhecimento técnico* e sobretudo de *ideal humano de formação* às noções próprias da cultura grega, como se a educação moderna fosse um desenvolvimento natural dos modelos educativos da Antiguidade.

De fato, é inegável que os modelos, as teorias e os conceitos educacionais desenvolvidos na Grécia Antiga foram objeto de muita discussão para as sociedades seguintes, em especial para a sociedade moderna. Como afirma Kurz, nenhuma sociedade foi capaz de surgir fazendo *tábula rasa*, sem se apropriar de certa maneira dos artefatos históricos das sociedades precedentes. Foi o caso da *escola* e da *paideia* gregas, que foram reapropriadas e imbuídas de determinações consoante à configuração fetichista de cada período posterior. Quando do surgimento do cristianismo, por exemplo, a ideia de *paideia* foi desenvolvida no sentido do tipo de subjetividade cristã fundamentada no Evangelho e na Igreja: a formação de um indivíduo solidário, humilde, dedicado e casto, a partir de uma transformação da mentalidade social que prioriza a compaixão, a fraqueza

305 CAMBI, 1999, p. 87

306 *Ibid.*, p. 98.

307 *Ibid.*, p. 99.

perante o poder de Deus e o amor como ágape, diferente do *eros* e da *philia*. Com as comunidades cristãs primitivas:

[...] transformam-se as agências educativas (como a família), uma se torna mais central que as outras (a Igreja), toda a sociedade enquanto religiosamente orientada torna-se educadora; mas mudam também os ideais formativos (à *paideia* clássica contrapõe-se a *paideia christiana*, centrada na figura de Cristo) e os próprios processos de teorização pedagógica, que se orientam e se regulam segundo o princípio religioso e teológico (e não segundo o antropológico e o teórico)³⁰⁸.

De acordo com o autor, nas *Epístolas de São Paulo* surge uma educação que condena o corpo e opera uma “sublimação interior” resultante da luta contra si mesmo. É um modelo educativo que procura preparar as condições para a redenção da humanidade por meio da atividade (auto)educativa. A coesão das igrejas primitivas na figura de Cristo como modelo de conduta define o principal ideal formativo daquele período – formar o indivíduo por meio de preceitos éticos e práticas religiosas à luz daquela figura –, que precisará se fazer valer de aspectos da cultura helenística para se desenvolver. É nesse contexto que surge a *paideia* cristã, inspirada em Platão, de tal maneira que para os apologistas cristãos gregos a *paideia* helenística apenas se realiza plenamente com o cristianismo. Nesse modelo educativo, o educador “se torna guia espiritual e cultural e oferece os instrumentos para chegar à ‘sapiência’ e a um crescimento espiritual interior”³⁰⁹; o currículo educativo dá ênfase na importância da arte, da filosofia e da literatura grega (como Homero) que devem fundamentar a formação da juventude cristã: “ao lado dos clássicos, a formação cristã implica a *Bíblia* que chancela a *imitatio Christi* e faz superar os limites do mundo clássico”³¹⁰. O mosteiro se torna a

308 CAMBI, 1999, p. 123.

309 *Ibid.*, p. 129.

310 *Ibid.*

principal estrutura educativa do período cristão, fundamentado no domínio da vida interior submetida à razão e à fé por meio da ascese e das atividades manuais.

Para os objetivos previamente estabelecidos da nossa discussão, é importante compreender também a especificidade da educação e da escola na Idade Média, compreendida pelo Esclarecimento como a época do obscurantismo e da regressão social, como a época do meio entre “os dois pontos altos” do desenvolvimento da humanidade, a saber, a civilização greco-romana e a civilização moderna. Por outro lado, Cambi³¹¹ historiciza a educação medieval a partir de outro prisma: ele vê na Idade Média a época da formação da Europa e da “gestação dos prerequisites do homem moderno” no sentido da “formação da consciência individual, do empenho produtivo, da identidade supranacional etc.”³¹², contudo, mesmo que o embrião do sujeito moderno possa ser encontrado nos mercadores medievais, ainda não se trata propriamente da mesma subjetividade³¹³. Trata-se, em suma, de uma época marcada pela dramaticidade e tensão, nas palavras de Cambi, mas também de “aberturas proféticas” e “fragmentos utópicos”, de um mundo plural no sentido dos povos e, ao mesmo tempo, unitário no sentido da fé cristã.

Com uma Alta Idade Média nutrida pelo espírito cristão, também a *paideia* cristã desenvolve-se em simbiose com a Igreja e as instituições eclesásticas, lugar dos *oratores*, de maneira estática e uniforme. Mas Cambi também atribui uma grande função educativa ao imaginário cristão cindido em dois, o aristocrático e o popular, instituído por vias iconográficas, linguísticas, escritas e orais: o primeiro é veiculado pelo livro, acontece no mosteiro ou no castelo e está ligado à uma visão mística e teológica da religião, voltada ora

311 CAMBI, 1999, p. 141.

312 *Ibid.*

313 OLIVEIRA, Robson J. F. de. **O homem sem qualidades à espera de Godot**: Molière, Musil, Beckett, Macunaíma e o devir vazio da modernidade. São Paulo: Hedra, 2020.

para os aspectos da adesão por fé, ora para os aspectos racionais que produzem um modelo sistemático de elaboração da religião cristã; o segundo está ligado ao rito, à palavra e à imagem, acontece na oficina, na praça e nas festas e é marcada em suma por uma cultura popular que:

[...] simplifica a mensagem religiosa e repele a formalização/ritualização dos comportamentos humanos (a guerra no torneio, o amor no amor cortês), para olhar também para o “baixo” do homem, o corpo, o sexo, a irreligiosidade, o cômico, restituindo-lhes cidadania e colocando-os como ‘valores subversivos’ (por exemplo, o Carnaval)³¹⁴.

Nesse processo de constituição e difusão do imaginário cristão medieval, os pregadores são os principais educadores, evocando o pecado e o arrependimento. Os textos literários também carregam um profundo teor educativo. Os *oratores* educam por meio de diversos instrumentos de uma maneira “micropsíquica” capaz de construir um “tecido uniforme e profundo que age na profundidade do indivíduo” na vida social, um tecido persistente e que nem mesmo as aventuras do Moderno conseguirão transformar completamente e muito menos remover³¹⁵, mesmo que a tendência do simbólico-mercantil seja a de secundarizar e se sobrepor ao simbólico-religioso na modernidade e na contemporaneidade com cada vez mais força³¹⁶.

No início da Alta Idade Média, a escola se constituía ligada ao monastério com o objetivo de formar o “menino-monge” com práticas de leitura e memorização, cálculo e canto. Ainda segundo Cambi, também surgem as escolas catedrais, nas quais jovens sacerdotes ou aspirantes estudavam o *trívio* (gramática, retórica, dialética) e o *quadrívio* (aritmética, geometria, astronomia, música), assim como as escolas palacianas, destinadas à formação do clero e dos filhos da

314 CAMBI, 1999, p. 147.

315 *Ibid.*, 148-9.

316 OLIVEIRA, 2020.

nobreza iniciados na gramática e na retórica. A educação do povo, como em todos os períodos anteriores, acontecia por meio das atividades de produção da vida, na oficina e no campo, que forneciam uma formação “técnico-profissional” e “ético-civil”, ainda submetida a relações de dependência pessoal. O tempo das atividades produtivas também era acompanhado do tempo das festas religiosas e do domingo, preenchidos por imagens que formam o imaginário e a conduta do povo por meio de narrativas, cantos e lendas, dos ciclos pictóricos e do teatro.

A *paideia* cristã do período medieval, que norteia a reflexão pedagógica da Alta Idade Média, centra-se na interioridade e na sublimação, agora menos comprometida com a cultura greco-romana que a *paideia* cristã primitiva, mas sem dela se desligar completamente. Esta *paideia* invoca aspectos que serão definidos no século XV como constitutivos do cristão: “o ‘desprezo do mundo’, a humildade, a solidão, o amor de Deus e a consciência do pecado”³¹⁷.

Com as transformações da Baixa Idade Média ocasionadas, por exemplo, com o desenvolvimento das cidades e o papel crescente dos mercadores, que produzem uma vida social mais inquieta e dinâmica, paulatinamente nasce o embrião do ideal burguês (que, como vimos com Oliveira³¹⁸, apenas se desenvolve e amadurece plenamente na sociedade moderna e contemporânea), que irá aos poucos transformar não apenas as estruturas sociais, mas também o modelo humano ideal: “empreendedor, emancipado, consciente do próprio valor e da própria liberdade”³¹⁹, ainda que os conceitos burgueses de *emancipação*, *consciência* e *liberdade* sejam indubitavelmente questionáveis. Antes desprezado, o mercador passa a ocupar um espaço de maior prestígio na sociedade medieval e introduz aos poucos uma nova mentalidade ligada à produtividade que, dentre

317 CAMBI, 1999, p. 163.

318 OLIVEIRA, 2020.

319 CAMBI, 1999, p. 149.



outras coisas, submete o tempo a fim de torná-lo mais útil, assim como começa a uniformizar as oficinas artesanais. As *corporações de ofício* tornam-se importantes espaços educativos, “emancipando o trabalhador de uma ética apenas religiosa e eclesiástica e marcando sua mentalidade em sentido laico, técnico, racionalista”³²⁰. Um indivíduo com uma visão produtiva do tempo e uma racionalidade técnica torna-se assim um modelo educativo.

Nesse contexto da Baixa Idade Média surgem, por exemplo, as *universitas studiorum*, agregação de docentes e estudantes ou centros de elaboração cultural que se constituem em torno de diversas especializações do saber e reconfiguram o modelo de cultura, agora mais racionalista, científica e técnica, com o objetivo de formar “os profissionais necessários para uma sociedade em transformação”³²¹. Nos anos 1300, a Europa contava com 15 universidades (como as de Paris, Bolonha e Oxford) e até o final dos anos 1400 esse número teria aumentado para 50, apesar de muitas terem desaparecido com o tempo³²². Mas, além das universidades, no século XIII e, sobretudo no século XIV, surgem escolas urbanas, práticas e especializadas, destinadas aos próprios filhos dos mercadores que aprendiam gramática, matemática e contabilidade³²³. O fato é que, já a partir do século XII, a educação, de modo geral, caminha cada vez mais para uma pretensão de laicização, procurando separar-se do poder da Igreja: em termos de um impulso à laicização, como afirma Cambi, “a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média”³²⁴, mas de uma Idade Média cheia de transformações e inquietações que via o nascer de novas estruturas sociais que iriam amadurecer apenas na sociedade moderna, e que ainda iriam

320 CAMBI, 1999, p. 175.

321 *Ibid.*, p. 152.

322 VIAL; MIALARET, 19--, vol. I.

323 *Ibid.*

324 CAMBI, 1999, p. 146.



transformar em muitos aspectos o que entendemos por educação e escola, em especial com o tensionamento produzido pelos humanistas ainda no século XIV.

É especialmente no século XV que os ideais humanistas se sobrepõem aos religiosos, mas sem negá-los por completo, e o indivíduo ocidental cada vez mais olha para o mundo como objeto de dominação no qual a sua humanidade pode ser objetivada. O mundo deixa de ser o lugar da expiação e passa paulatinamente a ser visto como “expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem”³²⁵, corroborando um ideal de ser humano que se pretende mais laico, civil e *faber*. Para a concretização do novo ideal formativo proposto pelos humanistas, propõe-se uma formação “não unilateral” (para que o indivíduo possa exercer funções diversas na sociedade em transformação) fundamentada na leitura dos clássicos greco-romanos, com objetivos não meramente gramaticais e estilísticos, mas sobretudo com o intuito de “redescobrir a humanidade” contida na Antiguidade, especialmente por meio da *paideia* e das *studia humanitatis*. As concepções de formação do humanismo podem ser encontradas em tratadistas como Leonardo Bruni e Pier Paolo Vergerio (Itália), Rodolfo Agrícola e Johannes Reuchlin (Alemanha) e Guillaume Budé (França). Mas podemos citar também o italiano Leon Battista Alberti, filho ilegítimo de uma família da burguesia mercantil que, afastando-se do classicismo, desenvolveu um tratado muito mais próximo das exigências práticas da vida naquele período:

O homem a ser educado que Alberti tem em mira não é o senhor fidalgo, mas o burguês da nova civilização que na atividade e no trabalho encontra os motivos da própria afirmação: um homem ativo, ‘nascido não para apodrecer inerte, mas para ser ativo’, ‘nascido para ser feliz e para usufruir as coisas’³²⁶.

325 CAMBI, 1999, p. 225.

326 *Ibid.*, p. 232.

No entanto, em geral, o humanismo dizia respeito muito mais à parcela aristocrática, e seu declínio se dá muito em função de sua concepção de formação não abrir margem para os aspectos técnico-profissionais que pretendiam responder às “exigências de especialização ligadas ao desenvolvimento das atividades produtivas”³²⁷.

O século XVI será marcado justamente pela Reforma Protestante e pela Contrarreforma, para as quais a educação e a instrução escolar serão fundamentais. Para Lutero, destacava-se a importância de “boas escolas masculinas e femininas [...] para poder dispor de homens capazes de governar bem e mulheres em condições de conduzir bem as suas casas”³²⁸. Evidencia-se aqui não apenas a cisão de gênero típica do Ocidente, mas também a importância da formação da consciência individual por meio da instrução, uma vez que os cidadãos têm a obrigação moral de estudar porque “a lei de Deus não pode ser mantida com os punhos e com as armas, mas apenas com a cabeça e os livros”³²⁹. Também para a Contrarreforma a educação terá uma importância essencial, mas agora muito mais ligada aos jesuítas, com foco na obediência e na submissão à autoridade.

Interessante notar, também, que os séculos XV e XVI são fundamentais para compreender o nascimento da modernidade. A Renascença é o lugar da redescoberta dos clássicos greco-romanos e de determinados elementos que, posteriormente, definirão a forma-sujeito moderna, mesmo que se trate de um período que “ainda estava relativamente aberto a desenvolvimentos e vias de pensamento alternativos, ao menos numa determinada fase eivada

327 CAMBI, 1999, p. 228.

328 LUTERO *apud* CAMBI, 1999, p. 249.

329 CAMBI, 1999, p. 249.

de crises e prenhe de transformações³³⁰, como os levantes populares daquele período. Além disso, serão também os séculos XV e XVI que darão o impulso à modernização com a “revolução das armas de fogo” como primeiro momento do dinheiro como fim em si mesmo³³¹, conseqüentemente impulsionando também o processo de subjetivação moderna a partir do século XVII e sobretudo do século XVIII.

A EDUCAÇÃO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA MODERNIDADE CAPITALISTA

Com as transformações iniciadas nos séculos XV e XVI, especialmente com a “revolução das armas de fogo”³³² e o “desabrochar produtivo”³³³ que impulsionou o surgimento do trabalho, chegamos assim no início da Modernidade e suas concepções de educação e escola, que se desenvolvem no século XVIII e apenas nos séculos XIX e XX difundem-se e efetivam-se completamente.

O século XVII é definido por Cambi como o período que enfrentou os maiores tensionamentos e produziu as maiores antinomias, inclusive no campo da educação. Também como o século onde surgem, ainda que aos poucos, os mitos que nos acompanham até os dias de hoje – o mito do Estado, do Poder, do Dinheiro, do Trabalho, da Razão, do Progresso, da Revolução, da Infância e do Bom Selvagem –, constituindo um imaginário coletivo que norteia a formação do indivíduo moderno. Se os modernos viam a Idade

330 KURZ, Robert. Razão sangrenta: Vinte teses contra o assim chamado Esclarecimento e os “valores ocidentais”. In: KURZ, Robert. **Razão sangrenta**: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores ocidentais. São Paulo: Hedra, 2010d [2002]. p. 42.

331 KURZ, 2010; OLIVEIRA, 2020; JAPPE, 2021.

332 KURZ, 2010.

333 OLIVEIRA, 2020.

Média como uma sociedade em que a individualidade não tinha vez, a Modernidade será justificada como supostamente o primeiro momento da “plena liberdade individual” – leia-se, da liberdade de dispor da máscara de caráter do trabalho e da concorrência, trocando-se a dominação pessoal e direta pela dominação abstrata e impessoal –, promovendo cada vez mais a laicização da vida ao secundarizar a religião como prática individual e não mais como poder organizador, papel que será desempenhado agora pelo Estado como centro da antinomia moderna:

O mundo moderno é atravessado por uma profunda ambiguidade: deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado³³⁴.

Ainda de acordo com o autor, até o fim do Antigo Regime em 1789, a sociedade moderna organizou-se em torno dos princípios de *civilização*, afirmando comportamentos de autocontrole³³⁵ regidos por códigos da “civilização das boas maneiras” instituída pela burguesia, que procurava emular a aristocracia, e da “sociedade de corte”, que se constituiu em torno do rei e procurava se distinguir das outras classes sociais; *racionalização*, por meio de atitudes ligadas ao cálculo dos custos e benefícios de uma ação, sua produtividade e eficácia; em suma, à razão calculista; e *institucionalização*, através de práticas de controle social com vistas à “classificação dos indivíduos

334 CAMBI, 1999, p. 199-200.

335 O autocontrole prescrito pela sociedade moderna não pode ser considerado o mesmo que aquele encontrado no Egito (o taciturno que se cala diante de *Ma'at*) ou na Antiguidade grega (a transformação da desmesura em mesura). A Modernidade opera um autocontrole que é pautado pela “interiorização dos constrangimentos sociais”, como Jappe elabora n/A *Sociedade Autofágica*, sobretudo da ética do trabalho e da acumulação de riqueza em detrimento de qualquer coisa considerada uma virtude.

e dos comportamentos, à criação de tipografias sociais diferenciadas [...] que são estudadas e dirigidas em vista de uma integração produtiva na sociedade ou de uma separação desta”³³⁶. A escola, que nas sociedades anteriores era ainda uma instituição marginalizada, torna-se uma das instituições mais centrais para o controle social ao lado de outras como as prisões, o manicômio, o hospital, o exército, a imprensa etc. O Estado moderno dá vida a um articulado projeto formativo de toda a sociedade por meio destas instituições, da mentalidade ao comportamento dos indivíduos. Nesta intrincada teia educativa, as escolas “formam todas as jovens gerações e as conformam a modelos de normalidade e de eficiência/produtividade social, além de docilidade político-ideológica”³³⁷, e seus objetivos são compartilhados com a família, entendida também como instituição, ambas ligadas “não só ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo”³³⁸. O ideal formativo deixa de ser o “perfeito cristão” e passa a ser, definitivamente, o “homem-cidadão” e o “homem-técnico”.

Em termos lógicos, a Modernidade reconfigura as noções de educação e escola, cria um sistema de educação do qual depende muito o progresso da civilização moderna, assim como uma instituição escolar planejada e racionalizada, com classes organizadas por idade, com a modernização do currículo e com a paulatina consciência da sua função civil. A escola assume o papel de preparar as crianças para a vida, dando instrução e conhecimentos, mas também moldando comportamentos, inclusive pela disciplina do corpo e pela divisão produtiva do tempo. É curioso notar que, como afirma Cambi, “toda a vida escolar é uma sucessão de obrigações

336 CAMBI, 1999, p. 201.

337 *Ibid.*, p. 202.

338 *Ibid.*, p. 203.

produtivas organizadas em unidades temporais"³³⁹, como interiorização no corpo e na mente do principal componente do *trabalho*: a noção abstrata e produtiva do tempo.

A partir do século XVII, os processos formativos ligam-se cada vez mais à *profissionalização*, saindo das oficinas artesanais e ligando-se cada vez mais à manufatura e depois à fábrica, à academia e à escola técnica, desligando-se também da formação humanístico-religiosa que predominava nos séculos XV e XVI. É por meio de todos esses processos, do "profissionalizante" ao civilizatório, que se pretende, de maneira consciente, a formação do indivíduo moderno:

Processos, estes, que transformam *ab imis* o sujeito individual e o enredam numa socialização que tende a tornar-se cada vez mais integral: o sujeito moderno é realmente um 'si' individual e consciente da própria irrepetibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras, já que cada vez menos pode viver sem ela ou longe dela³⁴⁰.

Podemos questionar o quanto esse sujeito do século XVII, descrito por Cambi, já estava ligado à forma-sujeito moderna em seu estado *real*, posto que, ainda que experiencie o "desabrochar produtivo" da época moderna, a subjetividade típica do século XVII ainda não estava "delineada pelo universo simbólico fundado no movimento mercantil"³⁴¹ completamente. O que não quer dizer que não havia tensionamentos em sua direção, mesmo que lentos e ainda ligados à idealização da cultura nobre. O processo civilizatório, por exemplo, da interiorização das boas maneiras do homem civil, parte da aristocracia e aos poucos, especialmente por meio do romance e do teatro, alcança uma burguesia mercantil que não pretende ainda desenvolver o ideal burguês puro e simples, mas

339 CAMBI, 1999, p. 206

340 *Ibid.*, p. 279.

341 OLIVEIRA, 2020, p. 97.

emular o ideal nobre³⁴². Este processo demorou ainda muito tempo para alcançar toda a sociedade, amadurecendo no seio do povo propriamente dito apenas no século XX. Se pensarmos em Comenius, por exemplo, o principal teórico da pedagogia do século XVII, seu projeto de formação está muito mais ligado aos ideais das utopias renascentistas, especialmente Campanella, e ao seu pensamento filosófico e político-religioso, que do ideal de sujeito moderno como o imaginamos, ligado à operosidade da vida e à razão calculista.

É com Comenius, no entanto, que a ideia de pedagogia como uma reflexão orgânica separada da teologia e da filosofia ganha vida, com “feição de ciência, de pensamento rigoroso e exaustivo, elaborado sobre critérios e princípios gnoseológica e epistemologicamente fundados”³⁴³. Comenius, inclusive, inspira-se na imagem do relógio para pensar sua concepção de formação na *Didática Magna*. Não podemos esquecer que é no século XVII que as revoluções científicas, iniciadas no século XVI, instituem uma visão matematizada e mecanicista da natureza; mas sobretudo o século XVII é o responsável pela instituição do “método científico”, do qual Comenius tomou parte também ao lado de Descartes e Bacon, por exemplo, que representam para a educação a constituição de um método universal de construção do saber embasado em “uma visão da natureza e do mundo inspirada na objetividade e no domínio, liberada dos preconceitos tradicionais e estruturada em torno do modelo matemático que dará vida à visão burguesa da realidade”³⁴⁴ justamente ligada aos princípios de abstração e domínio, mas também de masculinidade, na medida em que a natureza era constantemente equiparada ao feminino como caótica e irracional. O princípio científico era o despojo da emotividade, da sensibilidade, do diverso e do próprio corpo, como em Descartes. Foi esse mesmo método científico que contribuiu para

342 OLIVEIRA, 2020, p. 97.

343 CAMBI, 1999, p. 284.

344 *Ibid.*, p. 303.

a institucionalização da formação dentro da instituição-escola, que submete a formação a um “controle mais racional” e a orienta “predominantemente no sentido intelectual”³⁴⁵, processo em que o exame desempenha um papel crucial.

Se, no século XVII, os ideais de educação ainda eram aqueles da “civilização das boas maneiras” e da “sociedade de corte”, enquanto a educação popular continuava regida pela Igreja, no século XVIII, cada vez mais, o ideal burguês caminha em direção à forma-sujeito moderna, paulatinamente substituindo o simbólico e o *status* da sociedade de corte pela razão calculista da burguesia em desenvolvimento, provocando transformações também no âmbito educativo. Segundo Cambi, a pedagogia desenvolvida por Locke entre os séculos XVII e XVIII desempenha um papel crucial neste processo com a idealização de um processo formativo centrado na figura do *gentleman* que institui “uma nova concepção de aristocracia, determinada não mais pelo fato de pertencer a uma classe, mas antes de tudo pela posse ou pela aquisição de determinados conhecimentos”³⁴⁶.

O século XVIII é o século dos intelectuais que influenciam profundamente os processos formativos do Ocidente, tais como Rousseau e Kant. É o século do Iluminismo, movimento filosófico “no qual a constituição do mundo moderno e seu sistema de produção de mercadorias se exibem como reflexão positiva”³⁴⁷. Também é a continuação do “estágio da ‘subsunção formal’ dos indivíduos sob a forma-sujeito”³⁴⁸ iniciado no século XVII. Aqui, a educação se torna ainda mais central para a consolidação da civilização moderna, compreendida como:

345 CAMBI, 1999, p. 303.

346 *Ibid.*, p. 317.

347 KURZ, 2010c, p. 153.

348 JAPPE, 2021, p. 75.

[...] o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês – individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas. [...] Emancipa-se dos modelos religiosos-autoritários do passado, visa à formação de um homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae*, que não atribui a outros (a castas sacerdotais, a ordens sociais) o papel de guia da sua formação, mas o reivindica para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela o seu valor final e supremo. Nem livros (a *Bíblia*), nem figuras (o Pai, o Padre, o Rei), nem saberes (a teologia, a metafísica) são mais os diretores dogmáticos dos processos de formação: estes pertencem ao indivíduo, a um indivíduo ativo na sociedade, mas dinamicamente ativo e tendente a alcançar para si próprio sempre maior autonomia³⁴⁹.

Mais especificamente, “a pedagogia será a arte e a técnica de modelar indivíduos conformes o quanto possível à aspiração a uma razão iluminada”³⁵⁰. A patriarcal instituição familiar será imbuída de afetos com finalidades educativas, como em Rousseau. A instituição escolar também se transforma: estatiza-se e submete-se ao controle público de maneira funcional para “operar a reprodução da ideologia e das competências laborativas”³⁵¹; concentra-se nas línguas nacionais e nos saberes úteis, com um processo de ensino-aprendizagem fundamentado em princípios científicos, empíricos ou práticos.

Assim sendo, ainda que em diversas sociedades, da Mesopotâmia à Índia, passando pela Antiguidade greco-romana, a Idade Média e o Renascimento, possam ser encontradas instituições educativas como a *édubba* suméria, a *scholé* grega, as universidades

349 CAMBI, 1999, p. 326-7.

350 GUSDORF, 1980 *apud* CAMBI, 1999, p. 327.

351 CAMBI, 1999, p. 228.

medievais (que deram o primeiro impulso, ainda que tímido, ao processo de laicização no Ocidente) ou as escolas humanistas, a instituição escolar como a conhecemos hoje teve seu início ainda pouco desenvolvido apenas no século XVIII, no que diz respeito às suas “características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação”³⁵². Aqui o foco reside na formação do cidadão moderno ocidental, masculino e branco, que de certa maneira ainda era contraposto aos “vis interesses do indivíduo particular”³⁵³, enquanto a formação religiosa se torna assunto individual e secundário.

Cambi³⁵⁴ ressalta que as mulheres (em geral brancas e burguesas, é preciso ressaltar) tiveram o direito à uma instrução e uma educação específica, mas que “não desnature a mulher e o seu universo moral” – isto é, uma educação submetida às metanarrativas sobre o feminino que reforçam aquela cisão público/privado herdada da Antiguidade Grega e lançam a mulher ao espaço cindido das atividades domésticas necessárias para a realização do trabalho industrial –, como em Rousseau. Caracterizado por Scholz como o “fundador ideológico do moderno patriarcado”³⁵⁵, Rousseau delineou um dos projetos educativos que mais influenciou o curso da pedagogia moderna e contemporânea: aquele do *Emílio*, que intenciona a formação do “homem natural” e do qual deriva *Sofia*, um projeto de educação destinado à “mulher ideal” que “é exaltada como modelo de virtude e de sabedoria, mas também relegada a uma posição naturalmente subalterna em relação ao homem, empenhada em preparar-se para a ‘profissão’ única de esposa e mãe, apreciada porque ‘casta’, ‘submissa e laboriosa’”³⁵⁶.

352 CAMBI, 1999, p. 228.

353 JAPPE, 2021, p. 82.

354 CAMBI, 1999, p. 329.

355 SCHOLZ, 1996, p. 24.

356 CAMBI, 1999, p. 350.

As metanarrativas sobre o feminino e a cisão das atividades não são restritas aos intelectuais do século XVIII. Na transição do século XIX para o XX, pedagogos como John Dewey, que pensava a educação como uma “comunidade em miniatura” que combinasse as atividades manuais às atividades intelectuais, realizava uma separação das atividades que reproduziam essa mesma cisão de gênero da sociedade moderna. Essa educação manteria as crianças:

[...] atentas e activas, em vez de passivas e receptivas; fazem-nas sentir-se mais úteis, mais capazes e, portanto, mais inclinadas a mostrarem-se prestáveis em casa; preparam-nas, até certo ponto, para os deveres práticos que irão enfrentar na vida adulta – as raparigas para serem donas de casa eficientes, quando não verdadeiras cozinheiras e costureiras; os rapazes (bastando para isso que o nosso sistema educativo estivesse convenientemente organizado em escolas profissionais) para as suas futuras vocações³⁵⁷.

O povo também recebe um lugar próprio na concepção de educação do século XVIII, cujo objetivo consistia em libertá-lo “das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva” e recolá-lo “como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual”³⁵⁸, isto é, assimilá-lo subjetivamente ao trabalho, como em Pestalozzi. Mas, também, Helvético, d’Holbach e Lamettrie, que reivindicam uma educação igualitária, estatal, civil, laica e obrigatória cujo objetivo consistia em formar cidadãos para uma “convivência equilibrada” em uma “sociedade justa”.

Como os intelectuais iluministas e seu reformismo defendiam a construção de um sistema de educação nacional uniforme e integrado, estes se contrapõem aos colégios aristocráticos que ainda representavam processos formativos heterogêneos, de caráter

357 DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Trad. Paula Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2002. p. 23.

358 CAMBI, 1999, p. 329.

municipal ou corporativo, privado ou eclesiástico, e cujos conhecimentos não eram úteis à sociedade moderna em desenvolvimento e que ocupavam espaço de “saberes mais utilitários e científicos”. Assim como os colégios, o pensamento iluminista volta-se também contra as universidades, ainda ligadas àquelas da época medieval, em proveito das academias e das escolas técnicas, destacando o caráter nacional da educação administrada estatalmente. Com o representante da burguesia Louis-René de La Chalotais e seu *Ensaio da educação nacional* (1763), “pede-se uma escola que difunda os conhecimentos técnicos de que a sociedade moderna necessita, que delineie novos perfis profissionais”³⁵⁹. Ainda que não se tenham generalizado na prática no século XVIII, essas reivindicações contribuíram para a Revolução Francesa (1789 - 1795) e para o curso da pedagogia contemporânea no século XIX e até mesmo no século XX. Na Constituição francesa de 1791, sublinha-se a criação de uma instrução pública, gratuita no que diz respeito ao “ensino indispensável a todos”, “administrada pelo Estado, de caráter laico e livre, destinada a formar o cidadão fiel às leis e ao Estado”³⁶⁰. Na Convenção de 1793, definia-se o objetivo do ensino primário: “missão de instrução dispensando os conhecimentos elementares indispensáveis aos cidadãos para administrarem seus negócios domésticos, missão de educação para lhes permitir conhecer melhor e melhor exercerem os seus direitos e melhor cumprirem os seus deveres”³⁶¹. A formação de um indivíduo imbuído de um imaginário civil, que se sinta cidadão de uma nação e participe dos seus ritos e valores, acontece não apenas por meio da institucionalização de uma educação pública, mas também por meio das festas que pretendem substituir o simbólico-religioso pelo civil, como as festas da “Deusa Razão” em 1793, além do teatro, da pintura e da poesia. E, apesar de muitas experiências educativas da Revolução Francesa não terem obtido sucesso, a instituição de

359 CAMBI, 1999, p. 332.

360 *Ibid.*, p. 366.

361 VIAL; MIALARET, 19--., vol. II, p. 293.

uma educação pública gerida pelo Estado nos acompanha até os dias atuais, em todas as partes do mundo globalizado.

Também a Revolução Industrial na Inglaterra implicou no desenvolvimento da educação no século XVIII e para além dele, em especial com a constituição do proletariado como classe e do operário como sujeito socioeconômico. O trabalho nas fábricas submete homens, mulheres e crianças; estas últimas “muitas vezes – assim dizem as enquetes inglesas – nascem, vivem e morrem na fábrica, sem conhecer outra realidade a não ser aquela imunda e ensurdecedora das oficinas”³⁶², impulsionando as principais formas de luta imamente do proletariado. O fato é que, para as crianças do proletariado, desintegra-se qualquer prática educativa instituída anteriormente:

Se uma rápida aprendizagem da leitura e da escrita nunca tem lugar antes da entrada na oficina, tudo será depressa esquecido em tais condições de vida. Em Inglaterra, nos anos [18]40, um regulamento obrigava efectivamente os patrões a reunir os operários-infantis, durante uns minutos por dia, sob a direcção de um mestre que lhes daria uma instrução mínima; mas quando, por acaso, esta regra era aplicada, o ‘mestre’ revelava-se ele próprio, muitas vezes, analfabeto³⁶³.

Apenas no século XIX que a ideia de uma educação pública, gratuita e laica se generaliza e institui-se no mundo ocidental e espalha-se aos poucos pelo restante do planeta; também apenas no século XIX a luta imanente do proletariado pelo fim do trabalho infantil ganha corpo, mas a industrialização das cidades produzia altos níveis de analfabetismo na população em geral quando comparadas à cidades não-industriais³⁶⁴. Na França, por exemplo, a reivindicação operária por uma instrução popular quase não encontrava mais oposição no final do século e foi incorporada à legislação francesa,

362 CAMBI, 1999, p. 370.

363 VIAL; MIALARET, 19--., vol. III, p. 95, grifo nosso.

364 *Ibid.*

mas como maneira de controlar a concorrência na produção e inserir o povo no processo levado à cabo pelos iluministas, como evidenciam Vial e Mialaret³⁶⁵:

Mesmo para os proprietários de grandes fábricas, substituir o uso muito precoce da força de trabalho por uma curta fase de escolarização, permitindo economizar as capacidades físicas das crianças da classe operária visando uma utilização ulterior, revelar-se-ia útil. Ora, era preciso para isso uma obrigação legal, sob pena de ver os concorrentes comportarem-se de outra forma e, portanto, produzirem a preço mais baixo. Uma outra parte do patronato e dos quadros da indústria [...] tinha necessidade directa de uma escola que munisse os futuros operários, não só da leitura e da escrita, [...] mas também de uma posição intelectual racional. Foi apenas para atenuar o famoso perigo constituído pelas classes laboriosas que as elites tradicionais (morgados, homens de leis, alto clero) acabaram por tolerar e, por vezes, pedir mesmo uma instrução dos filhos do povo, devidamente controlada; mas, para a ordem social, os rudimentos bastam: estes notáveis contavam, para moralizar, com as aprendizagens elementares que não se podiam fazer sem um mínimo de disciplina. As classes médias de enquadramento, novas elites republicanas, desejavam adquirir uma clientela política: adeptos das Luzes, eles contavam com as massas libertadas pela instrução para apoiar a sua própria emergência.

Para os operários, por sua vez, a instrução representava uma chance de abandonar os trabalhos mais precários e adquirir “armas intelectuais” para o seu embate:

Quanto aos próprios operários, que tinham, pouco a pouco, obtido a possibilidade de durante alguns anos dispensarem os salários dos seus filhos, a escolarização podia responder-lhes em várias direcções: ver os filhos escaparem às tarefas mais penosas das fábricas, quer



graças a uma qualificação operária, quer porque se tornariam empregados ou pequenos funcionários, o que não lhes podia ser indiferente. Mas também, cada vez mais numerosos, calculavam que para eles próprios, que faziam um trabalho de execução, a instrução aumentava a possibilidade de discutir, de se organizarem, em resumo, de se defenderem...³⁶⁶.

Enfim, na época contemporânea afirma-se de maneira mais profunda a centralização da educação, e de uma educação "carregada desta vontade de coesão, de unificação social, mediante o papel de socialização que ela vem concretamente exercer e assumir como sua própria tarefa"³⁶⁷, ligada especialmente à *ideologia*, seja ela positivista ou socialista. Não à toa, a crítica do caráter ideológico da educação burguesa constitui um dos pilares da crítica marxista à educação. Há, no *Manifesto Comunista* de 1848, uma ideia muito conhecida: a de que a burguesia desempenhou um importante papel revolucionário na história ao destruir as antigas relações feudais, mas que as próprias relações burguesas tornaram-se o entrave do "desenvolvimento histórico das forças produtivas" ao perpetuar a "dominação do homem sobre o homem". Para Suchodolski³⁶⁸, se as relações feudais fundamentadas pela religião cristã determinavam a posição social do indivíduo, de tal maneira que cada um recebia a educação que a sua posição permitia, na sociedade burguesa, por outro lado, como a posição social não mais é determinada pela religião, teria surgido pela primeira vez na história a possibilidade de que o indivíduo mudasse a sua situação por meio da educação. Entretanto, no dizer do marxismo tradicional, como a burguesia precisou manter a sua dominação de classe e conservar a sociedade de maneira imutável, também "a educação teve de conservar o seu carácter de adaptação. Considerou-se como sua tarefa principal

366 VIAL; MIALARET, 19-, vol. III, p. 96.

367 CAMBI, 1999, p. 382.

368 SUCHODOLSKI, 1976a.

adaptar a jovem geração às condições de vida vigentes na sociedade capitalista de classes”³⁶⁹.

A sociedade contemporânea organizou então dois tipos de ensino, um para a burguesia e um para o proletariado, de tal maneira que ambos os tipos serviam como propagadores da ideologia capitalista, ainda que “as medidas que tinham de ser aplicadas aos ‘trabalhadores pobres’ eram radicalmente diferentes daquelas que os ‘homens da razão’ consideravam adequadas para si próprios”³⁷⁰. De fato, mesmo com a necessidade de demarcar o estilo de vida burguês, ligado ao trabalho e ao dinheiro, perante o aristocrático, o ensino dedicado às crianças pertencentes à burguesia nos liceus deveria consolidar nelas as características que as distinguiriam como “herdeiros políticos legítimos” por meio do acesso ao ensino mais completo: “Já se não é (e já não se quer ser) definido pela ociosidade na vida, mas, pelo menos, oferece-se aos filhos longos anos livres de toda a necessidade, anos de descanso para que eles se cultivem, engrandecem o seu espírito de sabedoria, de verdade e de beleza”³⁷¹. Além da burguesia liberal mais antiga, filhos de industriais (proprietários e seus colaboradores, assim como comerciantes) também tinham acesso à uma instrução mais longa que lhes permitia uma fusão cultural e um trânsito social, inclusive por meio do casamento. Para o marxismo tradicional, por estar restrito ao trabalho intelectual, o ensino dedicado à juventude burguesa fundamenta-se nos “ensinamentos falsos”, “na mentira e na fraude”³⁷², que pintam o capitalismo como um sistema justo e natural e justificam o estatuto político da classe mais rica.

369 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 15.

370 MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 42.

371 VIAL; MIALARET, 19---, vol. III, p. 97.

372 SUCHODOLSKI, 1976b, p. 16.



Por outro lado, o segundo modelo de ensino, aquele destinado às crianças do proletariado, restringir-se-ia aos ensinamentos indispensáveis ao trabalho industrial, considerando que:

Sob a pressão da classe operária e dada a necessidade de dispor de um certo número de operários qualificados para a produção, a burguesia vê-se obrigada a fazer certas concessões ao ensino popular. Fá-las, contudo, com certas precauções e está sempre pronta a ter sob sua vigilância as perigosas aspirações de cultura do movimento operário³⁷³.

Além da sua ligação com o trabalho industrial, o ensino popular também reproduziria a ideologia capitalista, de tal maneira que os indivíduos da classe trabalhadora aceitassem os interesses da classe capitalista como “ideais humanos gerais”:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas³⁷⁴.

Para Mészáros, esse caráter legitimador da educação na sociedade capitalista tem como objetivo o processo de internalização do *ethos* capitalista como uma maneira de os indivíduos adotarem as metas da economia mercantil como suas próprias – ainda que a instituição escolar não seja a fonte primária desse processo, posto que a internalização acontece em todos os âmbitos da prática social:

373 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 66.

374 MÉSZÁROS, 2008, p. 35.

Quer os indivíduos participem ou não - por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado - das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. [...] Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela 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 dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados³⁷⁵.

Assim, para o marxismo tradicional, a educação a partir do século XIX é caracterizada por um caráter classista que restringe o processo educativo da maior parte da população à internalização da ideologia capitalista e à formação para o trabalho manual industrial. Enquanto a educação das crianças pertencentes à classe dos proprietários se fundamentaria no mundo das "ilusões" e da "fraude", a educação proletária restringir-se-ia aos rudimentos mais simples de leitura e escrita. Nas palavras de Suchodolski, esta educação "é um instrumento de fortalecimento do poder de classes na sociedade classista, porque propaga uma ideologia adequada a ele"³⁷⁶ e "enquadra-se, pois, no mundo das ilusões egoístas de classe"³⁷⁷. Para superar essa situação, tanto o socialismo utópico (Owen, por exemplo) quanto o socialismo científico (Marx e Engels) produziram debates sobre como os operários deveriam conceber a educação e quais mudanças seriam necessárias para que esta se transformasse em processo de formação humana omnilateral.

375 MÉSZÁROS, 2008, p. 44-5.

376 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 56.

377 *Ibid.*, p. 57.



Para Suchodolski, a educação possui um duplo caráter na sociedade moderna e contemporânea:

A partir daqui é evidente o duplo significado da palavra educação na sociedade burguesa: educação como processo de adaptação às relações existentes, adaptação que assegura aos filhos da classe dominante as vantagens e privilégios da sua classe e 'adapta' os filhos da classe oprimida às condições de exploração da sua existência. E educação como arma na luta contra a opressão, como instrumento moral e intelectual da jovem geração da classe oprimida – ainda que também de todo o jovem de outra classe qualquer que se ponha ao lado da revolução –, como uma base de organização do movimento socialista actual para o futuro socialista³⁷⁸.

A educação deveria constituir, então, um objeto de disputa entre burguesia e proletariado. Ainda que de maneira muito escassa quando comparada ao conjunto da sua obra, Marx e Engels escreveram algumas considerações sobre a educação e o ensino, como na obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845) ou nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório* (1866), em que se destaca a defesa da ligação entre ensino e trabalho. Marx não era de todo contrário ao trabalho infantil, como bem lembra Suchodolski. Sua posição era a de que, a partir dos 9 anos de idade, a criança deveria "tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos"³⁷⁹. Dos 9 aos 12 anos, em qualquer oficina ou local de trabalho, Marx propunha 2 horas de trabalho; dos 13 aos 15, 4 horas; e dos 16 aos 17, 6 horas.

Quanto à instrução escolar, dizia Marx:

378 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 57.

379 MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. 2025 [1866]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2025.

Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. [...] O caso da classe operária apresenta-se bem diferente. O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. [...] Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, excepto quando combinado com educação³⁸⁰.

E por educação Marx entendia a educação mental, a educação física e a instrução tecnológica ou politécnica “que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios”³⁸¹. Note-se que esta era a sua proposta de educação ainda no interior da sociedade capitalista, acreditando que “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média”³⁸². Tratava-se de inserir a juventude proletária tanto na produção direta quanto na administração da produção por meio do acesso à ciência e à cultura técnica que lhes foram historicamente expropriados. Como afirma Lombardi, “Marx e Engels tratavam de um ensino que

380 MARX, 2025 [1866], n.p.

381 *Ibid.*

382 *Ibid.*

realizava-se no contexto da produção, no processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime de trabalho assalariado”³⁸³.

No *Manifesto Comunista* de 1848, a educação figura como uma das medidas propostas ao proletariado: “Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.”³⁸⁴. Também n’*O Capital*, quando se remete às leis fabris na Inglaterra, Marx (o exotérico) reafirma sua crença na potencialidade formativa em se combinar o ensino e o trabalho fabril a fim de superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual:

Os inspetores de fábricas logo descobriram, com base em depoimentos de mestres-escolas, que as crianças das fábricas, apesar de só receberem a metade do ensino oferecido a alunos regulares, de tempo integral, aprendem tanto quanto estes, e às vezes até mais. [...] Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões³⁸⁵.

Vemos que o Marx que pensou a educação e o ensino era aquele exotérico, que não colocava no centro do debate o “trabalho em geral”, mas pensava em termos de modernização e de desenvolvimento das forças produtivas pela classe operária, ainda que o

383 LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino em Marx e Engels. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581>. Acesso em: 31 ago. 2025. p. 29.

384 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Trad. Manifesto Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010a. p. 58.

385 MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 554.

horizonte fosse o desenvolvimento omnilateral do ser humano por meio da ligação entre trabalho e ensino – mas, novamente, sem colocar em questão o *trabalho*.

As relações entre educação e trabalho adentrarão toda a primeira metade do século XX, desde as pedagogias ativistas (Dewey e Kerschensteiner, por exemplo), passando pelas pedagogias soviéticas (de início influenciadas pelas primeiras, depois delas desvenlhadas), até as pedagogias desenvolvidas nos períodos totalitários da Alemanha, Itália e da URSS stalinista. Quanto às pedagogias soviéticas desenvolvidas quando da Revolução de Outubro entre 1917 e 1930, destaca-se a tentativa de unir trabalho intelectual e trabalho manual por meio da ligação entre educação e trabalho inspirada na “escola do trabalho” de Kerschensteiner, mas que acabou fracassando, como explica Cambi:

Realiza-se, assim, aquela ‘escola única do trabalho’ que, marxistamente, conjuga trabalho intelectual e manual (produtivo), que se afirma como uma escola ‘de cultura e politécnica’, baseada na união de trabalho, natureza e sociedade. Todavia, raramente se conseguiu ir além de uma organização do trabalho artesanal (carpintaria e culinária) e não foi possível conjugar realmente o trabalho intelectual com o produtivo, de modo a colocar em execução os princípios cardinais da teoria marxista. As conquistas foram conseguidas mais na batalha contra a velha escola: foram abolidos o seu conteúdo religioso e nacionalista, seus métodos de ensino e seus livros de texto, embora, nesse campo, tenha sido necessário muitas vezes corrigir tendências extremistas que exaltavam uma exclusiva finalidade prática da instrução ou que valorizavam a comuna-escola (uma escola-fábrica em miniatura), onde o trabalho produtivo era posto no centro do processo formativo³⁸⁶.

De maneira geral, o século XX marca o aprofundamento da escolarização da sociedade como um todo e a escola se consolida como a principal instituição formativa em disputa. Suas especificidades apenas podem ser apreendidas por meio de investigações específicas de cada país (o desenvolvimento da escola brasileira possui particularidades próprias relacionadas ao processo de modernização específico do Brasil, por exemplo), mas, em geral, seu objetivo consiste em instruir os indivíduos a fim de melhor socializá-los na dinâmica categorial e institucional da sociedade, melhor inseri-los no trabalho abstrato (que demanda cada vez mais uma especialização e um certo conjunto de conhecimentos necessários para operar máquinas cada vez mais complexas, por exemplo) e melhor inseri-los nos ritos e práticas da sociedade capitalista contemporânea, em especial aquelas ligadas à democracia liberal. A educação se torna uma das principais – senão a principal – formas de mobilidade social, mas até 1968 ainda se constituía como uma educação autoritária e rígida. Foram os movimentos estudantis de 1968 que reivindicaram uma educação antiautoritária, mas que facilmente foi incorporada pela sociedade capitalista, como praticamente qualquer outra força negativa. As mulheres e as populações não-ocidentais tiveram acesso à escolarização, mas somente porque e na medida em que adentravam o trabalho abstrato e o estatuto jurídico do sujeito de direito. O processo de escolarização das mulheres, por exemplo, acompanhou o processo de “dupla socialização”³⁸⁷ em que as mulheres ainda hoje podem adentrar cada vez mais o mercado de trabalho em busca de independência financeira, mas continuam responsáveis por aqueles momentos dissociados da reprodução social. Esse é um dos motivos pelos quais muitas meninas e mulheres nos países do “Terceiro Mundo”, principalmente negras, são obrigadas a abandonar os estudos, condição especialmente aprofundada pela pandemia de Covid-19, posto que muitas foram responsabilizadas pelo cuidado de crianças, idosos e doentes de uma forma geral.

387

SCHOLZ, 1996.

Segundo dados do relatório *Infância, Gênero e Orçamento Público no Brasil*, realizado pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA – CE)³⁸⁸ com base no PNAD Contínua de 2018, 23,3% de meninas e mulheres na faixa de 15 a 29 deixaram os estudos para realizar o trabalho doméstico ou cuidar de outra pessoa. Entre os homens, o percentual é de 0,8%. No norte do Brasil, a taxa de mulheres que abandonam os estudos para trabalhar em casa chega à 31,7%, enquanto a taxa masculina é de 1,3%; no Nordeste, 26,4%, enquanto os homens compõem uma taxa de 0,7%. Dados do PNAD Contínua de 2023 detalhados pela Agência de Notícias do IBGE³⁸⁹ dão conta de que o cenário continua: 9,0 milhões de brasileiros não completaram o Ensino Médio na faixa etária de 14 a 29 anos. Destes, 27,4% são brancos, enquanto 71,6% são pretos ou pardos. Para 53,4% dos homens, o abandono dos estudos deu-se pela necessidade de trabalhar; para 25,5%, a falta de interesse no estudo. A necessidade de trabalhar também representou a principal causa do abandono escolar para as mulheres, totalizando 25,5%, enquanto a gravidez figura 23,1%. Entre aqueles de 18 e 24 anos que não frequentavam a escola e não concluíram o ensino superior, 70,6% são pretos e pardos, enquanto 57,0% são brancos. Em 2023, para 9,5% das mulheres que abandonaram a escola para realizar atividades domésticas, há uma taxa de 0,8% para os homens. A inserção das mulheres nos espaços de estudo e trabalho, especialmente as brancas, não rompeu com a cisão imanente à dinâmica moderna. Além das metarrativas sobre o feminino continuarem praticamente ilesas na consciência cotidiana e nas atividades reprodutivas, a inserção

388 CENTRO DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO CEAR. [Nota Técnica] *Infância, Gênero e Orçamento Público no Brasil*. Fortaleza: CADECA CEARÁ, 2020. Disponível em: <https://cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Nota-Tecnica-Infancia-Genero-e-Orcamento-Publico-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

389 AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. *Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023*. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 31 ago. 2025.

das mulheres brancas pressupôs a contratação de serviços domésticos de mulheres pobres e negras³⁹⁰.

Por fim, as últimas décadas do século XX marcaram o surgimento da crise do trabalho e do sujeito moderno. É o momento em que, tendo aberto mão de toda tradição e qualidade, o indivíduo sensível acha-se tão vazio de sentido quanto as mercadorias que adora na vitrine ou no comercial entre o telejornal e a novela, ao mesmo tempo em que tem cada vez mais dificuldade em vender sua força de trabalho no mercado. Um dos principais elementos da interpretação de Marx realizada pela *Wertkritik* diz respeito à identificação do limite histórico da acumulação do capital, em que o processo de produção cada vez mais prescinde do trabalho vivo, resultando na diminuição da massa de valor produzida³⁹¹. Dito de outra maneira, não se trata daquelas crises cíclicas que o capitalismo experimenta de tempos em tempos, mas de uma crise estrutural iniciada na década de 1970 com o papel crescente da microeletrônica na produção industrial, tornando paulatinamente obsoleto o trabalho vivo. A crise do valor acompanha também uma crise ecológica, posto que a produção mercantil demanda um *sempre-mais* da produção material que não é compatível com os limites naturais do planeta, e uma crise antropológica e civilizacional, assim como da própria subjetividade, em que o imaginário foi inteiramente colonizado pela forma-mercadoria e o seu mundo desprovido de limites³⁹². Nesse cenário, desde 1980, o “neoliberalismo” consolidou-se como a política econômica prescrita por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a construção de estratégias “sustentáveis” de desenvolvimento econômico ancoradas na liberdade do mercado, flexibilização

390 GONÇALVES, Scheilla Nunes. **Mulheres dos escombros**: a condição das mulheres periféricas em tempos de catástrofes. Rio de Janeiro: Revan, 2019.

391 JAPPE, 2021.

392 *Ibid.*

do processo produtivo e fortalecimento da concorrência individual sob o ideal de “empreendedorismo.” Os indivíduos transformam-se em “capital humano” que precisa se autogovernar e construir suas próprias condições de trabalho como “empreendedor de si” – posto que o capitalismo não mais é capaz de o garantir.

A educação não deixa de acompanhar o seu sujeito, e a “crise da educação” expressa apenas a crise da sociedade capitalista como um todo. É nesta segunda metade do século XX, especialmente pós-1968, que a nação perde uma significativa importância no processo de coesão social, dando lugar à “individualização” da forma-sujeito. Por meio das reformas neoliberais estimuladas pelos organismos internacionais, a educação passa a ter como ideal formativo o indivíduo característico desta individualização, o sujeito flexível e resiliente que se despoja de qualquer coisa muito concreta que o impeça de se movimentar na sociedade e que tenha uma mentalidade disposta a encontrar as soluções operativas para os problemas da vida capitalista que – como admitem os próprios documentos oficiais de organismos como a OCDE de maneira extremamente naturalizada – cada vez mais será marcada pela insegurança e imprevisibilidade social, econômica, ecológica e, acrescentamos, psíquica. A educação continua se constituindo como processo de formação que tem como horizonte o Progresso; o abismo está logo ali e estamos colocando carvão na locomotiva para ir mais depressa. Como dizia Walter Benjamin, “o conceito de progresso deve ser fundamentado na idéia de catástrofe. Que ‘as coisas continuem assim’ – eis a catástrofe”³⁹³.

Por meio da educação, o sujeito em crise pode se apoderar de um conjunto de competências, habilidades, valores e atitudes que o guiarão no presente e no futuro, mas que não tem nada de parecido com as máximas aprendidas pelos egípcios para se tornarem adultos felizes e saudáveis ou aquela educação grega que transforma a

393

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 515.

desmesura em medida; as competências e as habilidades aqui são aquelas que contribuem com a operosidade da vida mercantil: ser flexível, colaborativo, resiliente, produtivo, proativo, aberto ao novo etc. Trata-se de um processo formativo terapêutico e pacificador³⁹⁴, que toma o presente (e também o futuro como tempo homogêneo e vazio) como posto de antemão e que deve possibilitar ao indivíduo a capacidade de inserir-se neste retrato do porvir onde uma formação muito específica já não é sinônimo de empregabilidade e que demanda dos sujeitos uma postura empreendedora de si, e onde a aquisição de saber acompanha aquela perda de qualidades engendrada nas últimas décadas do século XX.

Como retrata afirmativamente o relatório *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, resultado de um estudo da OCDE:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós crise-econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem. [...] As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos

394

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael R. **Formação espetacular!:** Educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022.

desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são importantes para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo³⁹⁵.

A transformação social em nome da felicidade e do bem-estar coletivo é aqui impensável. Ao contrário, o indivíduo é quem deve se moldar por meio da educação de modo a suportar as condições previstas e construir uma felicidade na medida do possível. A fragmentação da individualidade em nome da flexibilidade vai muito além do mundo do trabalho, dizendo respeito também à desregulação psíquica e moral: “quanto mais o homem é flexível, menos dispõe de valores interiorizados – não se pode lhe pedir as duas coisas ao mesmo tempo”³⁹⁶. Aos que não conseguem acompanhar essa flexibilização objetiva e subjetiva, que acompanha o vazio tautológico da forma-mercadoria, resta o sofrimento psíquico e a marginalização do mundo do trabalho – que, no capitalismo, não tem nada de emancipatória. A sociedade mercantil não consegue mais garantir um mínimo de estabilidade e deixa os indivíduos à própria sorte. Se no período fordista a educação e a escolarização constituíram parte daquele processo de institucionalização da classe trabalhadora, com vistas à integração na sociedade mercantil via consumo e progressão social, agora ela mal consegue estabelecer uma mínima garantia entre diploma e emprego – não por uma suposta insuficiência da educação, que estaria atrasada em relação às necessidades do mercado de trabalho, mas pela crise do próprio trabalho.

Além de terapêutica e pacificadora, a educação como instrumento de administração da crise também tende a se tornar cada vez mais personalizada e ligada ao “projeto de vida” de cada indivíduo

395 ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Competências para o progresso social:** o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

396 JAPPE, 2021, p. 260.

estimulado pelos preceitos do empreendedorismo e da gestão de si, do esforço pessoal e da meritocracia. Para nós, um dos principais perigos de um processo formativo desse tipo diz respeito à quase inevitável frustração perante um mundo que lhe promete todas as possibilidades, mas que ao mesmo tempo as nega na prática por sua própria lógica concorrencial e seu limite histórico. Cada vez mais parecemos tratar de uma educação incapaz de elaborar noções de limite, posto que a própria sociedade demanda uma postura individual que coloca o gozo e a satisfação pessoal em primeiro lugar, independentemente dos reais limites coletivos ou ecológicos. Quanto à essa questão, Jappe argumenta que a educação familiar deixou de ser aquele processo de autocontrole instituído pela Modernidade na fase "edipiana" do capitalismo (até aproximadamente 1920), baseada na interiorização dos constrangimentos sociais por meio da criação de uma "carcaça" de conotações masculinas (autocontrole, racionalidade etc.), para se tornar, na fase "narcisista" do capitalismo (principalmente no final da década de 1960), um processo formativo baseado na *indiferença*, especialmente exacerbada pelos aparelhos eletrônicos e agora pela Internet:

A educação atual não limita o narcisismo original nem ensina a suportar as frustrações. Sentadas diante das telas, as crianças desenvolvem fantasias sem limites. Até os pais que levam a educação a sério e desejam estruturar o superego dos filhos se veem em confronto com as influências, muitas vezes mais poderosas, que as tecnologias exercem sobre eles, inclusive no quarto. O risco, para as crianças, é falharem o seu 'narcisismo psíquico', já não encontrarem limites que se oponham ao sentimento de onipotência infantil – limites que se encarnam em pessoas vivas e amadas e que ensinam a suportar frustrações e críticas. Isso explica que as crianças ou os adolescentes prefiram por vezes recorrer à dor – experienciada como uma realidade 'tangível', graças a qual podem 'sentir' a presença de um limite, de qualquer coisa ou de alguém, em vez de se perderem em um vazio abissal. [...] Essa educação simplesmente prepara as crianças

para viverem no 'novo espírito' do capitalismo, cujos valores proclamados, como dissemos, muitas vezes se opõem aos antigos sem que por isso os indivíduos sejam mais livres ou se sintam mais realizados³⁹⁷.

Como afirma Jappe, nesta fase "narcisista" não se pede mais que o indivíduo se sacrifique em nome da economia, mas que busque a felicidade individual por meio da instituição da "satisfação dos desejos" como regra social geral. Em uma sociedade em que reina uma segunda natureza e uma forma de atividade tão impositiva, mas que agora se torna escassa, quando o indivíduo é estimulado para além dos limites e abandonado para construir sozinho seu bem-estar e por ele ser o único responsável, a tendência é realmente o ressentimento e o ódio sem objeto, uma vez que "é no coração da subjetividade que se instala a contradição que todos os sintomas associados a essa perda de amanhã exprimem"³⁹⁸.

A educação como promoção de competências socioemocionais parece como uma contradição, ou como um *band-aid* na vida social, afinal, "não se vê como uma escola, cujas competências seriam as mesmas da sociedade de mercado, poderia contrariar os efeitos de dissolução que o curso atual do neoliberalismo engendra" (Laval, 2004, p. 20) – isto é, que o curso atual da sociedade das mercadorias engendra. Em outras palavras, como preparar os indivíduos para uma sociedade em crise quando as próprias competências que estruturam essa concepção de educação servem para naturalizar a concorrência no mercado, ou quando o próprio capitalismo mina na prática cotidiana competências como empatia e tolerância? Se essa educação neoliberal surgiu do medo ocidental em relação à desagregação social em seu território, como instrumento de administração da crise, ela revela-se na realidade um instrumento de aprofundamento

397 JAPPE, 2021, p. 257-8.

398 LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 20.

da crise porque tenciona formar indivíduos psicologicamente conformados com a instabilidade e a concorrência, munidos de técnicas para controlar a ansiedade que a própria vida cotidiana do trabalho compulsório produz. Para Suchodolski³⁹⁹, “a burguesia esforça-se por transferir todos os problemas para o campo da educação, problemas esses que só podem ser solucionados na vida social”, mas para os termos evocados pela *Wertkritik*, não se trata de uma transferência resultante da vontade subjetiva da burguesia, mas das necessidades e consequências imanentes à socialização pelo valor.

ALGUMAS IDEIAS PARA SE PENSAR A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA PARA ALÉM DO CARÁTER DE CLASSE

Começamos estas elaborações a partir da historicização acima apresentada, que procura apreender alguns elementos para refletir sobre a educação a partir da discussão da “tábula rasa” evocada por Kurz. Quase nunca Marx, Engels e o marxismo tradicional discutiram a educação para além da separação entre trabalho manual e intelectual e da desigualdade entre o ensino popular e o ensino da elite – aspectos esses que precisam ser considerados, mas situando-os naqueles dois momentos históricos distintos, a saber, aquele imanente à modernização e aquele que procura a transcendência do capitalismo. Se pensarmos nos termos evocados pela *Wertkritik*, seu enfoque nos aspectos esotéricos da obra marxiana e sua teoria do desenvolvimento e amadurecimento da forma-sujeito moderna, teríamos de acrescentar algumas questões que, por ora, podemos apenas mencionar, posto que nos faltam condições para desenvolvê-las com mais profundidade.

399

SUCHODOLSKI, 1976b, p. 13.

A mais óbvia delas é tentar compreender o lugar da educação na existência humana. Com Vial e Mialaret⁴⁰⁰, assim como com Cambi⁴⁰¹, entendemos que a formação do ser humano pressupõe algum tipo de processo educativo, seja ele espontâneo ou intencionalmente dirigido, tanto no nível da constituição físico-biológica quanto no nível da cultura de uma maneira geral. Para o marxismo tradicional, o trabalho constitui o ser humano, educa-o e forma-o na medida em que se apropria do mundo concreto, constrói instrumentos adequados à satisfação das suas necessidades e, nesse processo, elabora aspectos científicos, simbólicos e estéticos, constituindo-se em termos tanto físicos quanto intelectuais – de acordo com a discussão do primeiro capítulo, esse aspecto formativo deve ser remetido às atividades produtivas, não ao *trabalho* como uma abstração real e conceitual. Entendemos que esses processos formativos aconteciam no interior das atividades humanas diversas que compunham a vida e dela não se separavam. No entanto, como afirma Lohoff, o marxismo tradicional não rompeu com a visão de mundo instituída pela sociedade moderna, posto que “bem longe de mobilizar a potencial multiplicidade da relação humana com a natureza contra o regime capitalista, a religião socialista do trabalho substituiu a ‘razão pura’, desencarnada, pelo homem reduzido a um substrato fisiológico”⁴⁰².

A segunda questão é indissociável da primeira e aponta para a compreensão da história humana como um *continuum* de relações de fetiche em diferentes níveis de negatividade ou potencial destrutivo. Tendo como base a crítica do fetichismo, perguntamo-nos: é possível educar sem uma imagem de ser humano ideal – isto é, sem uma imagem abstrata que deva orientar os processos formativos ao longo da vida?

400 VIAL; MIALARET, 19--.

401 CAMBI, 1999.

402 LOHOFF, 2005 *apud* JAPPE, 2021, p. 78-9.

A tarefa da educação sempre foi forjada em debates, pelos quais foram sendo formadas na história das culturas humanas, imagens do dever-ser do homem quanto a seu presente ou futuro, com base na memória de algum passado digno de ser retirado do esquecimento. Poderia haver vida humana sem a produção de imagens de si mesmos pelos homens de todas as épocas, imagens para servir de base a projetos de vida, vida coletiva ou individual, mas sempre vida social? O fato é que a educação envolve a permanente produção de imagens sobre o que é a vida humana, imagens sobre o poder do homem de auto-recriar-se continuamente, imagens sobre a liberdade humana de autotransformar-se em alguma direção valorizada como digna de mais vida humana⁴⁰³.

A educação, entendida como “o terreno das práxis formativas, da transmissão cultural, das instituições educativas”⁴⁰⁴, sempre esteve ligada a algum referente, seja ele *Ma’at*, Cristo ou o devir da forma-sujeito moderna. Ela pode não estar ligada de maneira automática à forma social, mas acompanha o seu devir objetivo e subjetivo – que também nunca é automático, mas paulatino e permeado de tensionamento⁴⁰⁵. Quanto a esta questão, entendemos que a educação acompanhou o processo moderno que superou apenas aparentemente a metafísica. No lugar de Deus, a sociedade moderna instituiu o Mercado e o processo de subjetivação a ele correspondente, apesar de andar lado a lado com o fetichismo religioso sem muitos problemas; como ideal formativo, no lugar da *imitatio Christi*, o princípio universal do homem produtivo e racional que veste a máscara de caráter do trabalho e do dinheiro.

Suchodolski chega a dizer que a educação na sociedade burguesa está vinculada a uma concepção historicamente determinada

403 CUNHA, José Auri. Coleção Educação em Debate. In: PUCCI, Bruno; GEORGEN, Pedro; FRANCO, Renato (org.). **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2007. n.p.

404 CAMBI, 1999, p. 641-2.

405 OLIVEIRA, 2020.

de homem, que tinha como objetivo se contrapor àquela determinada pelos princípios religiosos da Igreja característica da Idade Média. Para o autor polonês, no Renascimento, foram destacados “os valores que o homem possui autonomamente, em especial os valores intelectuais”⁴⁰⁶, retirando os indivíduos daquela existência subalterna à vida supraterrena ao sublinhar a sua própria atividade:

No entanto, esta oposição à concepção medieval foi limitada. Na ideologia burguesa predominava o conceito fundamental da existência de um conteúdo conceptual geral imutável do ‘Homem’. Esta ideologia tentava definir em alguns campos este conteúdo conceptual de modo distinto, mas não rompeu com a convicção de que a chamada essência ‘humana’ é uma imagem ideal prévia para todos os homens concretos⁴⁰⁷.

Contudo, mesmo que aponte para a existência de uma “imagem ideal prévia” ou de uma “segunda natureza” constituída por “forças estranhas” que atuam sobre a individualidade e “chegam a constituir a sua única natureza”⁴⁰⁸, sua crítica parece estar ligada mais à noção de algo exterior que os ideólogos da sociedade capitalista criam e projetam sobre os indivíduos, e não uma subjetividade que paulatinamente constituiu-se pelo desenvolvimento das categorias modernas e que é refletida de maneira positiva pelos ideólogos. Não desenvolve criticamente a maneira pela qual o indivíduo – ou melhor, o *sujeito* –, na sociedade moderna, constituiu-se como “objeto” da Razão, que deve dominar a sua natureza interna assim como domina a natureza externa; ou como sua individualidade constituiu-se com conotações historicamente narradas como masculinas, tais como o espírito de iniciativa, aventureiro e empreendedor, ou a racionalidade calculista, analítica e neutra em detrimento da sensibilidade e da emotividade narradas como femininas; ou ainda

406 SUCHODOLSKI, 1976b, 129-30.

407 *Ibid.*

408 *Id.*, 1976a, p. 205.

de uma consciência individual acostumada com a dominação de um princípio abstrato sobre a concreticidade e a multiplicidade da vida, inclusive de si próprio.

Em termos de instituições educativas, nas sociedades antigas, como na Mesopotâmia, a instrução institucionalizada era geralmente destinada à formação do escriba, que assumiria cargos no palácio. Na Antiguidade Grega, a tradição sai das mãos dos sacerdotes e torna-se algo que todo cidadão poderia se apropriar para chegar mais perto da “livre universalidade humana”. Mais adiante, enquanto na Idade Média e também nos períodos da Reforma e da Contrarreforma, a escola tinha como objetivo ensinar a ler e a escrever como instrumento de interiorização religiosa, a sociedade moderna vai instituindo uma escola humanística que acompanha a secularização da vida social, afirmando os supostos “valores que o homem possui autonomamente” – senhor do seu próprio destino, produtor do mundo humano, manipulador consciente da natureza etc. – como processo de empoderamento do sujeito moderno. A instituição escolar na sociedade moderna contribuiu para os processos de interiorização dos constrangimentos sociais e do *ethos* da produtividade e do tempo abstrato na medida em que ia tornando-se o lugar da racionalização eficaz dos processos formativos e da instrumentalização do conhecimento, e na época contemporânea cada vez mais generalizada e alinhada às condições sociais, primeiro ligada ao trabalho e à nação, agora à crise do trabalho e à individualização, mas sempre ligada à coletiva “busca incessante do progresso – objetivo final de uma razão antropocêntrica e instrumental”⁴⁰⁹.

Em seus critérios de avaliação e seleção de artefatos históricos, Kurz afirma que não se deve confundir um conteúdo com o próprio si mesmo social e recusá-lo *a priori* por ter sido criado em um período determinado por relações de fetichismo social, mas que nem

409

LEITE, Taylisi de Souza Corrêa. **Bioética, biodireito e modernidade: razão e humanização.** Curitiba: Juruá, 2016. p. 22.

por isso devemos separá-los por completo, posto que determinados conteúdos podem ligar-se afirmativamente à forma social e às suas práticas de pensamento e ação. Há que se perguntar, portanto, que tipo de relação os conteúdos estabelecem com a forma do sujeito.

Entendemos que a sociabilidade humana pressupõe um processo educativo, de adaptação às condições da realidade humana e de apropriação da tradição. Ela é, portanto, parte constitutiva da imanência à forma social. Isso não quer dizer que no interior da educação não possam ser encontrados momentos de resistência e de confronto, em suma, de crítica. Acontece que, em uma sociedade que logrou construir uma dinâmica interna na qual os indivíduos possuem liberdade apenas na medida em que se constituem de acordo com a máscara de caráter do sujeito moderno, os momentos de pensamento crítico, se não se voltam contra si mesmos, dão-se de maneira endógena ao processo de subjetivação. Nessa sociedade, não há margem de manobra para que a instituição escolar se desvie do ideal de ser humano instituído pela modernidade e amadurecido na contemporaneidade, posto que a força do real permeia todas as instituições, especialmente essa que objetiva a formação dos indivíduos de acordo com os padrões de eficiência próprios da sociedade do trabalho. É claro que os momentos de resistência e confronto em relação ao processo de subjetivação moderna são também processos educativos, mas são momentos que buscam justamente tensionar a formalização. Esses momentos não podem ser, nessa sociedade, os fundamentos institucionais da escola. Eles acontecem à margem, fruto do empenho de indivíduos sensíveis, não do sujeito ou das instituições. Nesse sentido, compreendemos que a educação não se deixa existir apenas na forma (ou *fôrma*) instituída pela modernidade, mas que os momentos de resistência e confronto tomam lugar apenas muito raramente no interior das instituições educativas. Portanto, quanto à questão de saber em que medida a crítica do Esclarecimento poderia propor a “tábula rasa” da educação e da escola como conteúdos que consistem em técnicas



de cultura e produção, entendemos que ambas podem ser objeto de renovação crítica como “questões imediatamente práticas e, portanto, vitais” que “não podem continuar sempre negativas, senão que, em sua negatividade, podem ser simplesmente abolidas” ou, inversamente, “tomadas apenas como algo positivo ou necessário, sendo novamente agregadas e posteriormente desenvolvidas”⁴¹⁰, e que por isso teríamos de abolir aquilo que ambas têm de relação com a sociedade moderna capitalista.

Para o marxismo tradicional, a principal questão é, como mencionamos anteriormente, a ligação entre trabalho e ensino, a combinação da ciência com os processos de produção: “[...] na sociedade socialista o trabalho e a educação devem ligar-se e [...] por isto deve ser assegurado um ensino técnico completo, assim como uma base prática para a educação científica [...]”⁴¹¹.

O trabalho continua sendo o princípio educativo:

Só a revolução socialista poderá focar de um modo prático o problema da educação do homem para o trabalho e através do trabalho de tal forma que o trabalho não limite o homem, mas que, pelo contrário, o desenvolva em todos os seus aspectos. Só a revolução socialista quebrará as cadeias que impedem o desenvolvimento das forças produtivas. Com ela, pela primeira vez na História, é possível apresentar a questão da educação do homem para o trabalho e pelo trabalho numa esfera humana nova na qual os homens se convertem em produtores independentes e responsáveis, que os liberta da esfera do cultivo de escravos e da formação de ‘forças produtivas’⁴¹².

De acordo com os termos da *Wertkritik*, por outro lado, não apenas a separação dos aspectos manuais e intelectuais das atividades devem ser abolidos, ligando a educação e o ensino às

410 KURZ, 2010c, p. 167.

411 SUCHODOLSKI, 1976b, p. 24.

412 *Ibid.*, p. 26.

particularidades concretas de cada atividade produtiva – o que pressupõe, de fato, a abolição do trabalho abstrato –, mas também desvencilhar a educação e a escola daqueles outros princípios que constituem as práticas de objetividade e subjetividade modernas: o empoderamento do sujeito ou, no contexto atual, a administração da crise do sujeito; a racionalização e a instrumentalização do processo formativo – principalmente no que diz respeito ao tempo e aos conhecimentos convertidos em um *quantum* científico ligados à noção moderna de produtividade e eficiência idônea ao trabalho abstrato; discursos etnocêntricos, androcêntricos e racistas que legitimam a máscara de caráter imposta pela sociedade mercantil; a destituição dos momentos sensíveis em proveito da operosidade e do procedimento técnico que constituem um pensamento objetificador; a naturalização de práticas de ação e pensamento que universalizam em conceitos abstratos as coisas que são essencialmente não-idênticas; de promoção de uma consciência individual que se se neutraliza e se absolutiza, incapaz de autocrítica e autorreflexão, dentre outros. Em suma, que abandone qualquer pretensão de uma individualidade abstrata que se cola à individualidade sensível e que conduz à uniformização.

Tratar-se-ia, nos termos de Kurz, de “fazer tábula rasa da lógica-de-tábula-rasa capitalista”⁴¹³ que faz da educação e da instituição escolar meio de ajustamento da máscara de caráter do sujeito masculino, branco e ocidental, regidas pelo fetichismo do progresso e do desenvolvimento econômico via trabalho abstrato, e impossibilitadas de se constituírem mediante o desejo das individualidades sensíveis e orientada no sentido de uma experiência crítica com os artefatos históricos da humanidade e ligadas à uma “razão sensível”⁴¹⁴ aberta ao não-idêntico. O que se apresenta contraditoriamente para nós neste

413 KURZ, 2010c, p. 192.

414 KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Trad. Karen Elsabe Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

momento diz respeito ao fato de que, para que seja possível abolir esses elementos negativos da prática social e educativa, é preciso justamente um processo formativo independente e crítico que dê conta de retirar a consciência individual da sua imediata identificação com a forma social e abra caminhos para uma reconfiguração das práticas de pensamento e ação – inclusive da própria educação.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: INTERIORIZAÇÃO NA CLASSE OU ROMPIMENTO ONTOLÓGICO?

Em termos conceituais e abstratos, podemos afirmar que uma teoria educacional fundamentada na obra marxiana compreende que a educação, a partir da procura por uma renovação crítica, tem que ver também com um processo crítico e emancipatório, ainda que, como podemos perceber por meio das diferenças entre as interpretações aqui mobilizadas, esse caráter crítico e emancipatório não seja compreendido da mesma maneira.

No caso da teoria educacional de matriz marxista, como em Suchodolski, o proletariado equivale ao sujeito histórico-universal que deve tomar conhecimento das missões que o desenvolvimento histórico exige-lhe e amadurecer para estar à altura delas⁴¹⁵. Tais missões dizem respeito ao domínio dos meios de produção modernos por meio da superação da propriedade privada e da dominação de classe, ao estabelecimento de uma sociedade de trabalhadores por meio da superação da divisão espontânea do trabalho, à união do trabalho manual ao trabalho intelectual, à promoção da omnilateralidade etc. Como houve, nos termos de Suchodolski, um processo

415

SUCHODOLSKI, 1976a.

histórico de “deformação da consciência” por meio da divisão do trabalho, da separação de seus aspectos materiais e intelectuais e, de maneira mais específica, por meio das diversas ideologias que deturpam a realidade social, haveria a necessidade de se organizar um processo educativo capaz de promover o interesse e o amadurecimento dos indivíduos concretos para a revolução operária. Para tanto, o autor polonês parte de dois princípios fundamentais, a saber, a revolução como *prática educativa* e a educação como *prática revolucionária*.

A ideia de revolução como prática educativa parte do pressuposto de que apenas a participação na ação prática do movimento operário poderia genuinamente modificar a consciência a fim de superar a contradição entre a “expressão consciente da realidade” e o “caráter genérico do ser humano”, do fato de que “o homem no processo da sua própria actividade se produz a si mesmo”⁴¹⁶. Enquanto o idealismo conceberia a alienação humana apenas na consciência, o materialismo afirmaria que a alienação na consciência resulta da alienação na realidade concreta; por essa razão, a modificação da consciência apenas poderia resultar de uma modificação nas bases materiais que a constituem, por meio da ação prática de transformação da realidade que constitui a “missão histórica” do proletariado. Daí o papel educativo atribuído por Suchodolski à revolução operária:

Esta revolução exige às massas uma nova consciência que apenas pode ser adquirida em plena acção revolucionária. ‘A revolução – escreve Marx – não é somente necessária porque a classe dominante não pode ser derrubada de outro modo, mas também porque a classe demolidora só se pode capacitar numa revolução que fundamente uma nova sociedade.’ Numa acção revolucionária real e concreta, todos estes produtos ideológicos que a sociedade de classes propagou e produziu são fragmentados na consciência⁴¹⁷.

416 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 207.

417 *Ibid.*, p. 57.



Então, haveria uma primazia da ação prática no que diz respeito à superação da “consciência ilusória da realidade”, que encontraria na filosofia a sua “arma intelectual” a fim de “desmascarar o mundo burguês”⁴¹⁸ e “libertar o homem das ilusões mostrando-lhe as raízes sociais da mesma e estimulando-o a uma acção para modificar o mundo”⁴¹⁹.

Complementarmente, a ideia de educação como prática revolucionária parte do princípio de que a educação tem necessariamente de estar ligada à luta do proletariado se almeja contribuir para a emancipação humana. Essa educação procederia por meio do “estudo da realidade” e da “acumulação de saber” de maneira a “arrancar os fundamentos” da atual consciência e fomentar novas relações entre os indivíduos, de maneira a estimular o interesse destes pela “ação prática”:

Segundo a opinião dos socialistas utópicos, a educação devia ser um dos factores mais importantes da criação de uma nova sociedade; para Marx e Engels isso deve estar estreitamente ligado à prática revolucionária concreta. Ao dizer que a educação devia partir o mais possível da revolução concreta, Marx e Engels assinalam que é seu dever preparar esta última ideologicamente. Perante a opinião de certo círculos de que o ‘instinto revolucionário’ conduz indefectivamente a acções espontâneas, Marx defende, em oposição a estes ‘alquimistas da revolução’, que ‘a ignorância não ajuda nunca a nada’, mas que há que actuar seriamente e com conhecimento dos factos, e a ciência é a única capaz de o facilitar. Para muitos, as tarefas fundamentais da educação consistem em educar o coração e a virtude; para Marx e Engels tem a maior importância o desenvolvimento da consciência e o despertar interesse pela revolução⁴²⁰.

418 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 21.

419 *Ibid.*, p. 25-6.

420 *Ibid.*, p. 69-70.

A partir dos apontamentos de Marx no texto *Sobre a questão judaica*, Suchodolski afirma que a educação não pode ser o processo de “reforma da consciência” pura e simplesmente, uma vez que a consciência seria indissociável das condições reais de existência dos indivíduos, condições essas que em determinado momento são definidas pelo autor polonês como sendo “configuradas pelo dinheiro e pelo trabalho humano produtivo”⁴²¹. A educação como *prática revolucionária*, como processo de modificação da consciência e despertar de interesse pela prática proletária, requer, nas palavras de Suchodolski, a “integração do indivíduo na sua classe” de modo que este desenvolva a capacidade de “reconhecer as leis que predominam na realidade social” e “actuar em conformidade com elas”⁴²². Por essa razão, a educação que pretende formar um “novo conteúdo da consciência” deveria associar-se a práxis operária, que seria aquela responsável por transformar as bases materiais da alteração dessa consciência:

Os educadores não estão naturalmente capacitados para efectuar esta obra sozinhos, devem unir-se ao movimento revolucionário da classe que transforma realmente a vida e cria as bases para uma nova consciência. A esta acção da classe revolucionária para a transformação das condições de vida une-se a transformação da consciência. Os educadores transmitem estas transformações à vida e pensamento das crianças e jovens, e actualmente também aos adultos. A tarefa do educador consiste em ajudar os indivíduos a superar o velho na sua consciência e construir um novo mundo adequado à ciência e às necessidades das urgentes tarefas sociais⁴²³.

Além de contribuir para “desvelar o mundo burguês”, essa educação ligada à ação prática do proletariado também “pode contribuir para a superação das ilusões religiosas, que velam pelas

421 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 162.

422 *Id.*, 1976c, p. 126.

423 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 60-1.

relações reais e tentam impedir uma transformação revolucionária"⁴²⁴. Tratar-se-ia então de uma educação crítica das diversas ideologias mistificadoras que contribuem para a alienação humana, das burguesas às religiosas.

Resumidamente, podemos afirmar que, na teoria educacional de matriz marxista, a "prática revolucionária" consiste no elemento responsável por unir "a transformação das relações actuais e a transformação dos homens mediante a educação"⁴²⁵. A ação prática ganha contornos educativos quando ensina o proletariado a tomar consciência das tarefas históricas que lhe são exigidas e do seu potencial de demolir a ordem social vigente, de tal maneira que "a luta revolucionária constitui a melhor escola do novo homem socialista"⁴²⁶, enquanto a educação como prática revolucionária lida com a integração do indivíduo na sua classe e no que ela lhe exige, atua no "estudo da realidade social" e na formação da consciência política de modo que o indivíduo reconheça as "leis" que predominam nela e compreenda, por fim, que as contradições na sua individualidade são produzidas pela dinâmica social determinada pela dominação de classe. Em poucas palavras, "a educação do proletariado pode servir somente para a preparação das tarefas revolucionárias"⁴²⁷ e deve, portanto, "participar na formação da classe revolucionária"⁴²⁸. Enquanto a prática seria a única capaz de amadurecer o indivíduo para a construção de uma nova sociedade, "o problema central da educação é, evidentemente, responder à questão de como deve organizar-se este processo de amadurecimento"⁴²⁹.

424 SUCHODOLSKI, 1976b, p. 59.

425 *Id.*, 1976c, p. 76.

426 *Id.*, 1976b, p. 33.

427 *Id.*, 1976a, p. 76.

428 *Ibid.*

429 *Id.*, 1976b, p. 36.

Contudo, à vista do que temos discutido desde o primeiro capítulo, se pensarmos nos termos que a leitura da *Wertkritik* suscita, teríamos de repensar o pressuposto da teoria educacional de matriz marxista em colocar a “prática revolucionária” do proletariado no centro da relação entre educação e emancipação. No capítulo anterior, vimos como o processo de amadurecimento da forma-sujeito burguesa não se deu por meio de uma imposição externa aos indivíduos, nem aconteceu repentinamente. Trata-se de um processo de interiorização das exigências impostas pelo dinheiro colocado como fundamento da prática social, e não apenas do dinheiro enquanto moeda, mas enquanto expressão do valor criado por meio do trabalho abstrato. É inegável que o proletariado sempre esteve em uma situação muito mais desfavorável perante a riqueza produzida que a classe capitalista, mas ambas são personagens da mesma peça encenada no palco da modernidade. O âmbito da não-identidade, da “inadequação imperfeita”⁴³⁰ às categorias capitalistas, tem sido subsumido cada vez mais com o paulatino ajuste da máscara de caráter do trabalho e do dinheiro no rosto dos indivíduos concretos, cujo trauma, antes provocado pelo avançar do imperativo da abstração sobre a vida, transmutou-se em sofrimento pela não participação na distribuição da riqueza produzida. Ainda que muito recente se comparada à história do gênero humano sobre a Terra, essa sociabilidade tem tido êxito em dar um ar de naturalidade e trans-historicidade às suas categorias, de tal maneira que elas se tornam “obviedades tácitas”⁴³¹ que deixam de ser questionadas pela consciência cotidiana cada vez mais acostumada a seguir os seus movimentos. Para a *Wertkritik*, como o movimento operário não coloca em questão o trabalho (ao contrário, reforça-o positivamente como elemento de dominação da natureza e de produção de riqueza), deixando intacta a zona da produção industrial moderna, e concentra-se apenas

430 OLIVEIRA, 2020.

431 KURZ, Robert. **Ler Marx!**: os textos mais importantes de Karl Marx para o século XXI. 2024a [2000]. Disponível em: http://www.obeco-online.org/livro_ler_marx.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.

na zona da distribuição da riqueza, poderíamos caracterizar a luta de classes como um processo imanente ao capitalismo, em que os grupamentos que personificam o *trabalho* e o *capital* entram em embate e põem em movimento a dinâmica interna da sociedade sem transcendê-la:

De acordo com Marx, manifestações de luta de classes entre os representantes do capital e os trabalhadores em torno de questões associadas ao tempo de trabalho ou da relação entre salários e lucros, por exemplo, são estruturalmente intrínsecas ao capitalismo e, portanto, um importante elemento constitutivo da dinâmica do sistema. Ainda assim, sua análise de valor implica necessariamente que a base do capital é, e continua sendo, o trabalho proletário. Esse trabalho, então, não é a base da negação potencial da formação social capitalista. A contradição do capitalismo apresentada nos *Grundrisse* não é entre o trabalho proletário e o capitalismo, mas aquela que existe entre o trabalho proletário – ou seja, a estrutura existente de trabalho – e a possibilidade de outro modo de produção. A crítica [...] do socialismo concebido como um modo mais eficiente, humano e justo de administrar o modo de produção industrial que surgiu sob o capitalismo é também uma crítica da noção do proletariado como o sujeito revolucionário, isto é, um agente social que constitui a história e se realiza no socialismo⁴³².

Tal luta de classes em torno das categorias capitalistas – trabalho, dinheiro, tempo, salário etc. –, enquanto elemento constitutivo da dinâmica interna, tornou-se o “motor da história da imposição do capitalismo”⁴³³ e impulsionou o seu desenvolvimento ao longo do tempo. À vista disso, a “prática revolucionária” do proletariado precisa ser discernida no sentido de compreendê-la como embate intrínseco à dinâmica social que não pode transcender ao capitalismo

432 POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**: uma reinterpretação da teoria social de Karl Marx. Trad. Amilton Reis e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 54.

433 KURZ, 2024 [2000].

porque conserva positivamente parte dos seus elementos constitutivos – como a noção moderna de trabalho e de riqueza –, de tal maneira que “quando esse sujeito se pretende crítico, ataca muito mais o caráter desigual, injusto da vida social do que suas raízes irracionais”⁴³⁴. A nosso ver, quando a “prática revolucionária” do proletariado é hipostasiada como alicerce *a priori* da teoria educacional, sem que se leve em consideração o quanto tal prática coloca em questão as bases fundamentais da prática social, acabamos por subordinar a possibilidade de elaboração crítica à ação prática imanente ao capitalismo, sem que disso nos demos conta.

Mas isso significa que para a *Wertkritik* não há possibilidade de transcendência real, uma vez que a forma-sujeito paulatinamente se expande em detrimento da individualidade sensível? Ao contrário, a *Wertkritik* tenta demonstrar os empecilhos mais profundos para a superação do capitalismo que não podem ser apreendidos por meio de uma crítica sociológica com foco na luta de classes, mas somente por meio de uma crítica categórica que procure retirar as categorias de seu “estatuto de obviedade tácita” e lançar luz sobre a segunda natureza.

Em outras palavras, apontar o amadurecimento da forma-sujeito como empecilho ao processo de superação do capitalismo não significa que os indivíduos sensíveis não possam superar a segunda natureza, apenas que é preciso retomar a compreensão de que as esferas do pensar e do agir constituem uma unidade indissociável e que, dado o nível de identificação com a máscara de caráter, ao invés de “introduzir o indivíduo na sua classe”⁴³⁵ e estimular nele uma ação de acordo com as exigências da sua posição como membro do proletariado, a educação teria que ver com a compreensão do quanto tal ação acha-se subordinada às exigências imanentes da dinâmica social capitalista. Antes do estímulo à atividade prática imediata,

434 OLIVEIRA, 2020, p. 468.

435 SUCHODOLSKI, 1976c.

tratar-se-ia de “pensar o próprio pensamento” que constitui a práxis, de certa maneira muito semelhante ao que Theodor W. Adorno chamou de “autorreflexão individual” nas elaborações que compõem a obra *Educação e Emancipação*. Gostaríamos de tomar emprestado essa elaboração do filósofo frankfurtiano a fim de estabelecer uma ponte possível entre a educação e as contribuições da *Wertkritik*.

Crítico das práticas educacionais da sociedade moderna que pressupõem a adaptação do indivíduo à sociedade, Adorno pensa um conceito de educação que tenha na adaptação apenas um momento passageiro, que necessariamente teria de vir acompanhado de outro, a saber, o momento do confronto do indivíduo para com a forma social com vistas à emancipação. Entretanto, Adorno aponta que os processos de socialização e de formação no interior da sociedade capitalista dão-se por meio de uma heteronomia que perpassa as instâncias sociais e coloca em suspeita o conceito de emancipação:

Se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nessa organização do mundo. [...] O motivo evidente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isso chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo⁴³⁶.

O autor frankfurtiano compreendia que uma das tarefas mais fundamentais da educação para a emancipação era garantir que Auschwitz não se repetisse, argumentando que Auschwitz foi resultado de práticas modernas de objetividade e subjetividade que possibilitaram o seu surgimento – não como um suposto retrocesso em relação à civilização esclarecida, mas como parte do desenvolvimento da racionalidade instrumental característica do processo de modernização. Logo, uma educação fundamentada na mera adaptação não poderia impedir que a barbárie produzida em Auschwitz retornasse, já que as próprias bases que a sustentaram permanecem em geral as mesmas. Uma educação capaz de impedir a repetição de Auschwitz teria que se vincular, então, às “intervenções objetivas, materiais, no nível das condições sociais e psicológicas em que se embala Auschwitz”⁴³⁷, precisaria necessariamente tornar conscientes as práticas sociais de produção da barbárie com vistas à “desbarbarização” da prática social – que resulta de uma dialética entre objetividade e subjetividade.

Em termos mais gerais, eis o que Adorno entende por barbárie:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrastadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade⁴³⁸.

437 MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 11-29. p. 23.

438 ADORNO, 2021, p. 169.

Para tanto, Adorno aposta em uma potência emancipatória imanente à própria razão moderna. Nessa perspectiva, a educação deveria ser capaz de possibilitar a saída da menoridade para a maioridade (da heteronomia para a autonomia), condição na qual o indivíduo seria autônomo e crítico, capaz de “servir-se do seu próprio entendimento”⁴³⁹, inclusive no sentido de se negar a compactuar com a produção e a reprodução da barbárie. Adorno crê na capacidade da razão moderna de se voltar contra si mesma em um movimento de autorreflexão capaz de expor as suas próprias contradições e limitações. Em outras palavras, o esforço da razão deveria “[...] submeter o esclarecimento racional à revisão de si mesmo, numa trama filosófica que tenta compreender os rumos da própria racionalidade ocidental”⁴⁴⁰. Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer traçam à sua maneira o desenvolvimento da razão moderna e a destituição da sua função crítico-reflexiva, constituindo-se em racionalidade instrumental, classificatória, homogeneizadora e dominadora da natureza através de princípios técnico-científicos e matemáticos posteriormente exacerbados pelo positivismo. Para os filósofos frankfurtianos, durante o desenvolvimento da sociedade moderna, a humanidade teria abandonado o seu compromisso com a autonomia e a emancipação, que até então supostamente constituía o objetivo fundamental do Esclarecimento, dando preferência ao saber prático que pudesse ser convertido em progresso econômico e tecnológico. À vista dessa perspectiva, civilização e barbárie constituem duas faces da mesma moeda, e não conceitos antagônicos. O mesmo processo moderno que originou o sujeito civilizado possibilitou também que este produzisse a barbárie em suas mais diversas expressões. Adorno expõe essa questão de forma bastante elucidativa: “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório,

439 ADORNO, 2021, p. 185.

440 SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética**: desencantamento do conceito educativo. Chapecó, SC: Argos; Criciúma, SC: Ediunesc, 2019. p. 34.

então pretender se opor a isso tem algo de desesperador"⁴⁴¹. Esse elemento desesperador anda de mãos dadas com o entendimento do autor de que seria realmente penoso modificar as condições materiais que culminam na barbárie, e que por essa razão nos restaria apenas a possibilidade de uma "inflexão em direção ao sujeito":

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. [...] É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica⁴⁴².

No entendimento de Adorno, uma educação política contra a repetição da barbárie tem que se voltar principalmente para a educação das crianças, para uma autorreflexão crítica e para um "esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permitiria tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes"⁴⁴³. Quando Adorno sugere uma inflexão em direção ao sujeito, ele parece argumentar que imediatamente a educação pouco poderia fazer em relação às práticas de objetividade que engendram a barbárie, mas que ela poderia ao menos tentar penetrar nos aspectos do processo de subjetivação moderna que estão ao seu alcance, tornando conscientes os determinantes sociais que produzem o tipo de subjetividade que permitiu o surgimento de Auschwitz. Nesse processo de inflexão em direção ao sujeito, Adorno propõe o estudo do "caráter manipulatório" geralmente engendrado pela

441 ADORNO, 2021, p. 130.

442 *Ibid.*, p. 131.

443 *Ibid.*, p. 133.

identificação ao coletivo em um mesmo processo de apagamento de toda e qualquer individualidade e particularidade, culminando em uma “personalidade autoritária” que trata a si mesma e aos outros como uma massa amorfa.

Como explica Giacoia Junior, estudioso da obra adorniana:

Em tais personagens, vem à luz o perigo iminente que decorre da diluição e perda de si mesmo no anonimato do coletivo. Aqui se apresenta, portanto, a ocasião para refletir sobre um dos pontos mais importantes em qualquer programa de educação, a saber, sua dimensão propriamente política, pois esse é o plano das relações entre a personalidade individual e a totalidade social⁴⁴⁴.

Giacoia Junior também explica como o caráter manipulatório em Adorno possui uma relação profunda com a coisificação das relações sociais característica de uma sociedade fundamentada na lógica mercantil e na concorrência:

Tais homens são constituídos de tal maneira que eles próprios se igualam a coisas, razão pela qual, quando e na medida em que lhes é possível, fazem o mesmo com os outros homens. [...] Se esse mecanismo patológico fosse alguma vez rompido e penetrado pela consciência, ou seja, se alguma vez fossem trazidas à luz as condições internas e externas que os transformaram em caráter manipulatório, então talvez pudessem ser extraídas conseqüências práticas, perspectivas de que algo dessa natureza não mais viesse a ser. Isso seria uma tentativa de atuar em sentido contrário a uma repetição da barbárie de Auschwitz: trazer clareza sobre as condições de surgimento do caráter manipulatório para, alterando-as, evitar, tanto quanto possível, o seu surgimento⁴⁴⁵.

444 GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Ética, técnica e educação. In: PUCCI, Bruno; GEORGEN, Pedro; FRANCO, Renato (org.). **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 130.

445 GIACOIA JUNIOR, 2007, p. 131-132.

Assim, a educação política de Adorno deveria trazer clareza sobre a organização do mundo, a pressão que ela exerce sobre os indivíduos e “o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente”⁴⁴⁶. No ensaio *Teoria da Semicultura*, por exemplo, Adorno esclarece que “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”⁴⁴⁷. Há que se destacar, entretanto, que o conceito de fetichismo em Adorno não é propriamente o mesmo encontrado n’*O Capital*, pois sua crítica mantém-se restrita à lógica da mercadoria na circulação, como “uma espécie de aura que ganham as mercadorias no mercado que obnubila a consciência”⁴⁴⁸. No mais, gostaríamos de destacar menos as particularidades da obra adorniana, como a sua concepção de fetichismo da mercadoria, e mais a elaboração do conceito de educação como autorreflexão crítica acerca dos determinantes que incidem sobre a individualidade concreta, a fim de estabelecer uma ponte entre uma formulação já conhecida no campo da educação, a saber, a de educação como autorreflexão individual, e a formulação da autorreflexão individual como crítica da forma-sujeito moderna com vistas ao processo social de “rompimento ontológico”, de tal maneira que se crie um contraponto à elaboração marxista restrita à luta de classes e à formação política do proletariado.

Como demonstramos no capítulo anterior, a *Wertkritik* desenvolve a problemática do movimento de subjetivação moderna por meio da crítica do fetichismo da mercadoria, de tal maneira que a heteronomia mencionada por Adorno assume contornos de dominação impessoal e abstrata que paulatinamente vai encurralando os indivíduos, procurando encerrar sua tendência ao desvencilhamento de tudo que constitui o não-idêntico, à homogeneização e

446 ADORNO, 2021, p. 155-6.

447 ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. 2018. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20240404050410/http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015161821.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025. p. 15-6.

448 OLIVEIRA, 2020, p. 155-6.

ao esvaziamento da individualidade em concordância com o vazio tautológico do dinheiro.

Como poderia se dar, então, a autorreflexão individual a partir das contribuições da *Wertkritik*?

Já compreendemos que subjetividade moderna não pode subsumir a individualidade sensível por completo e que há lacunas na individualidade constituída que figuram zonas de tensionamento entre conteúdo e forma, posto que a mercadoria não pode reinar sobre todas as instâncias da vida. Se, para Adorno, a autorreflexão tem como objetivo a *desbarbarização*, a reflexão sobre o caráter violento imanente à civilização moderna, para Kurz, a autorreflexão tem como objetivo a *desformalização da consciência* que pressupõe a crítica da constituição fetichista e apologética do pensamento e da ação consoante as categorias fundantes da modernidade capitalista, a sedimentação dos conceitos modernos na prática social etc. Em suma, a desformalização da consciência coincide com a reflexão sobre o *eu* abstrato, ao paulatino rompimento da identificação entre indivíduo e a máscara de caráter da forma social e à *desfetichização* ou *desritualização* da consciência social em torno da mercadoria, do trabalho, do dinheiro etc.

A autorreflexão poderia resultar no estímulo das lacunas existentes na individualidade que não são automaticamente absorvidas pela forma-sujeito e que, de certa maneira, podem constituir zonas do não-idêntico capazes de tensionar o movimento de homogeneização próprio do caráter lógico-identitário da sociedade moderna. Assim, de acordo com Kurz:

[...] a crítica radical significaria, então, não a intenção de mobilizar o sujeito (ou um determinado sujeito-objeto predeterminado) contra a objetivação escravizante, senão que, através das 'lacunas' presentes nos indivíduos reais, fazer valer a 'individualidade organizada', a qual, aos poucos, torna-se consciente de sua própria



clausura no interior das formas de fetiche, contra a coercitiva relação do sujeito-objeto própria à moderna constituição da forma⁴⁴⁹.

Para tanto, nas palavras de Robson de Oliveira,

[...] seria preciso que os indivíduos concretos se revoltassem contra a máscara de caráter abstrata da forma-sujeito burguesa que tensiona com sua subjetividade feito um encosto. Certamente assim, não naturalizando a marcha do tempo, não aderindo a ela de maneira irrefletida, não querendo simplesmente aperfeiçoá-la e corrigir seus excessos, poderemos ter esperança de que o prosseguir da humanidade não será o aprofundamento da barbárie, cuja condição principal é o vazio do pensamento típico da forma-sujeito burguesa amadurecida⁴⁵⁰.

Ainda segundo Oliveira,

[...] o ir além desse estado de coisas só parece vislumbrável se para já se começar um processo de tensionamento com a vida social mercantil. [...] Seria preciso um tensionamento cotidiano no sentido de construir uma subjetividade e uma forma de organização social que realmente tensionassem cotidianamente e pudessem ir corroendo a forma-social mercantil. Mas para isso seria preciso em primeiro lugar não tentar arrombar as portas que o próprio capitalismo já abriu. É preciso saber que liberdade queremos, é preciso que conteúdos distintivos em meio a tanta equalização possam ter lugar à mesa⁴⁵¹.

Podemos dizer que a “inflexão em direção ao sujeito” não assume um lugar de destaque na relação entre educação e emancipação apenas porque seria “extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos”⁴⁵²,

449 KURZ, 2010b, p. 93.

450 OLIVEIRA, 2020, p. 465.

451 *Ibid.*, p. 471.

452 ADORNO, 2021, p. 131.

mas porque ela se torna condição necessária para a emancipação, visto que a prática capitalista consiste em uma prática social total composta pela dialética objetividade-subjetividade, em que as esferas do *pensar* e do *agir* constituem uma unidade. Em outras palavras, não seria possível superar a forma social fetichista sem um processo de “rompimento ontológico” em relação à segunda natureza também no nível do pensamento, sem uma reflexão cotidiana sobre como os seres humanos são constantemente desprovidos de laços simbólicos e qualidades constitutivas em proveito do vazio da mercadoria e do dinheiro.

Além do mais, falamos em “autorreflexão individual” não porque não se trate de um processo coletivo que envolva o conjunto da humanidade, mas porque partimos do pressuposto de que a reflexão acerca da universalidade abstrata na qual consiste a subjetividade moderna não pode partir de nenhum outro princípio universalizante (como a classe), senão que apenas o estímulo da individualidade concreta e sensível em um processo de reflexão e deliberação coletiva acerca do que realmente constitui uma sociedade emancipada.

A educação assim conceituada problematiza também outras elaborações da teoria educacional de matriz marxista, como o conceito de educação elaborado por Saviani, quando afirma que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo⁴⁵³.



Concordamos que a educação tem de decidir aquilo que os indivíduos devem assimilar para se tornarem humanos, contudo, à vista de um processo de autorreflexão sobre a forma-sujeito moderna, esse processo de seleção não poderia conservar os elementos culturais de maneira positiva e irrefletida, como elementos culturais neutros, conservando o seu caráter apologético em relação à subjetividade moderna e sua racionalidade instrumental. Para Saviani, a principal questão é socializar os saberes sistematizados, entendidos como meios de produção, via instituição escolar, assim como deve-se socializar todos os outros meios de produção da sociedade. Seriam aqueles saberes clássicos, que resistiram ao tempo e que compõem o núcleo curricular central da escola: a alfabetização, o português, a matemática, a arte, a história, as ciências naturais etc.

Para Newton Duarte, por conta do seu caráter de socialização dos conhecimentos, mesmo na sociedade capitalista, a escola, “quando ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo mesmo que seus agentes não tenham consciência disso”⁴⁵⁴.

Para Georges Snyders, por outro lado, seria preciso que os alunos procurassem tensionar os saberes sistematizados de maneira a superar os “sentidos burgueses” (no sentido da classe, não do sentido da subjetivação moderna) atribuídos a eles:

Na realidade, a luta de classes na escola, é o combate prolongado, duro, organizado, uma lenta ascensão preparando a explosão revolucionária, pela qual as crianças proletárias desviam os conhecimentos culturais do sentido que a burguesia dá a eles; o que só é realizável pela união de grande número de alunos, de docentes, de pais e também pela revelação do que já existe de verdade na escola⁴⁵⁵.

454 DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 28.

455 SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Trad. Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005. p. 333.



O autor continua argumentando que há que se estabelecer uma relação dialética entre conservação e rejeição, mas no sentido da recusa da mistificação operada pela burguesia:

Rejeitar estes conhecimentos, rotular de ideologia burguesa todo o domínio escolar do literário, do científico e do técnico, é para o proletário, enfraquecer-se perigosamente. Admitir, engolir tudo quanto lhe propõem, é trair a si próprio. Trata-se, pois, de operar uma revisão crítica, uma revalidação crítica da escola. [...] O combate implica um duplo movimento: de um lado, o esforço dos professores progressistas a fim de tornar convincentes, visíveis, a utilidade e a realidade do que ensinam; o questionar, portanto, dessa realidade e dessa utilidade e, afinal, um empenho tão profundo quanto possível em penetrar a realidade e a utilidade do que eles ensinam⁴⁵⁶.

Contudo, entendemos que não devemos apenas distinguir entre “saberes reais” e “mistificação”, nem de jogar no lixo determinados saberes, mas de nunca deixar de estabelecer uma relação crítica com os saberes construídos ao longo da história, assim como com a própria objetividade – como afirma Kurz, em uma sociedade desfetichizada muitos conteúdos seriam abolidos em sua negatividade, outros conservados como monumentos negativos que se tornariam alvo de debates coletivos. Essa ideia precisa ser melhor elaborada em outro momento, mas por ora podemos pensar em como a educação, ao apostar na assimilação positiva de certos elementos culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história, pode acabar reproduzindo a segunda natureza nos indivíduos quando não tem como objeto de crítica a forma da racionalidade constituída pela modernidade ou, em termos mais gerais, a configuração fetichista que subjaz cada formação social e seus elementos culturais, especialmente em seus aspectos ligados à dominação instrumental da natureza, ao etnocentrismo, ao androcentrismo e ao racismo.



Além dos conceitos de educação de Suchodolski e Saviani, podemos citar também o conceito de educação de István Mészáros na obra *A educação para além do capital*. O autor húngaro argumenta que a educação – no sentido mais abrangente do termo, como educação que acontece todas as horas do dia durante toda a vida do indivíduo, e também no sentido da sua institucionalização – teria que ver com a produção de uma atividade de “contrainternalização” ou “contraconsciência” que combata a “lógica mistificadora do capital”⁴⁵⁷ e a “subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência”⁴⁵⁸, de modo a romper com a internalização do *ethos* capitalista como valores pessoais dos próprios indivíduos. A mudança desse quadro alienante requer, nas palavras de Mészáros, “uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social”⁴⁵⁹, partindo do pressuposto de que, “segundo Marx, os seres humanos devem mudar ‘completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser’⁴⁶⁰.

À primeira vista, o conceito de educação como “contrainternalização” aparenta coincidir com a proposição da educação como autorreflexão individual sobre o processo de subjetivação, posto que ambas ideias partem do pressuposto de que será preciso mudar “toda a nossa maneira de ser” em ordem de construir uma sociedade emancipada. Ainda que Mészáros coloque em questão a “produção de riqueza reificada como um fim em si mesma”⁴⁶¹ e a “exploração das instituições educacionais [...] para a perpetuação da sociedade de mercadorias”⁴⁶², bem como afirme que a emancipação

457 MÉSZÁROS, 2008, p. 48.

458 *Ibid.*, p. 59.

459 *Ibid.*

460 *Ibid.*

461 *Ibid.*, p. 80.

462 *Ibid.*

humana requer “[...] a mudança das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital – e não simplesmente das personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas dedicados [...]”⁴⁶³, o autor não abre mão da ontologia do trabalho e da saída via classe, e nem elabora de maneira mais aprofundada o que constituiria o processo de contrainternalização, limitando-se à afirmar que a educação deve “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente”⁴⁶⁴, instrumentalizando os indivíduos para que estes sejam capazes de romper com a “legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social”⁴⁶⁵ e tornar consciente o processo de aprendizagem, durante toda a vida, que produz a “adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital”⁴⁶⁶.

Todavia, podemos dizer que a principal diferença entre a “contrainternalização” de Mészáros e a “autorreflexão individual” como pensamos aqui está contida na própria divergência conceitual – divergência essa que foi muito bem explicitada por Marcuse na sua obra *O homem unidimensional* – entre a *introjeção* (ou interiorização) e a *mimese*:

Mas talvez o termo ‘introjeção’ não descreva mais a forma pela qual o indivíduo por si mesmo reproduz e perpetua os controles externos exercidos pela sociedade. Introjeção sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos pela qual um Eu (Ego) transpõe o ‘exterior’ para o ‘interior’. Assim, a introjeção implica a existência de uma dimensão interior distinta das exigências externas e mesmo contrárias a elas – uma consciência individual

463 MÉSZÁROS, 2008, p. 65

464 *Ibid.*, p. 47.

465 *Ibid.*, p. 44.

466 *Ibid.*, p. 48.

e um inconsciente individual *independentes* da opinião e do comportamento públicos. A ideia de 'liberdade interior' tem aqui sua realidade: ela designa o espaço privado no qual o homem se torna e permanece 'ele mesmo'. Hoje esse espaço privado foi invadido e reduzido pela realidade tecnológica. A produção e a distribuição em massa exigem o indivíduo *inteiro* e a psicologia industrial há muito deixou de estar restrita à fábrica. Os múltiplos processos de introjeção parecem estar cristalizados em reações quase mecânicas. O resultado não é o ajustamento, mas a *mimese*: uma identificação imediata do indivíduo com *sua* sociedade e, através dela, com a sociedade como um todo. [...] Nesse processo, a dimensão interior da mente (*mind*), na qual a oposição ao *status quo* pode se enraizar, é reduzida⁴⁶⁷.

Assim, poderíamos dizer que a "contrainternalização" pressupõe um "interior" que ainda é antagônico ao capital, sem considerar os processos históricos em que o próprio "interior" se constitui em sintonia com as determinações da lógica mercantil. É necessário sublinhar então que a transformação de "toda a nossa maneira de ser", a avaliação sobre o processo de aprendizagem que constitui "a nossa própria vida", deve ser entendida como reflexão consciente sobre como somos formados pelas categorias fundantes da prática social aceitas e celebradas pelos indivíduos de maneira axiomática, e não somente as expressões da ideologia que procuram legitimar as classes e os papéis sociais a elas atribuídos, como parece ser o caso do conceito de Mészáros.

Quanto à questão da ação prática, que no marxismo tradicional tem primazia sobre a teoria e deve fundamentar os processos educativos, Kurz argumenta que "se tomarmos como medida directa do pensar a sua possível realização, então será agrilhoada

467

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015. p. 48)

a produtividade do pensar⁴⁶⁸. O “pensar o próprio pensamento” constitui uma forma de práxis, posto que a ação sem reflexão pode resultar em um ativismo “como uma espécie de substituição do que não acontece⁴⁶⁹, mas que, por prescindir da autorreflexão, “coloca seu *telos* debaixo desse modo de socialização” e pode “não se aproximar absolutamente do limiar de uma transformação realmente emancipatória do mundo⁴⁷⁰. Enquanto no marxismo tradicional seria a ação prática que precederia a constituição consciente do indivíduo, na *Wertkritik* seria a constituição consciente do indivíduo – ainda que em nível limitado de consciência cotidiana –, via autorreflexão crítica, que precederia a ação prática, para aí sim, como processos de “elaboração teórica crítica” e “agir da teoria prática”, construir “um movimento da imanência para a transcendência, com saída em aberto⁴⁷¹.

É preciso ficar claro que a desformalização da consciência e a desfetichização da realidade social pressupõem a transcendência das práticas alienadas de sociabilidade. Isso significa que é preciso superar a sociedade mercantil tanto em termos de consciência cotidiana por meio da autorreflexão, quanto em termos reais, de constituição das formas de se viver no mundo. Nas palavras de Marx, trata-se da constituição de uma sociabilidade em que as “relações cotidianas da vida prática se apresentam diariamente para os próprios homens como relações transparentes e racionais que eles estabelecem entre si e com a natureza⁴⁷². Para o marxismo tradicional, o domínio consciente da realidade humana pressupõe

468 KURZ, Robert. **Cinzena é a árvore dourada da vida e verde é a teoria**: o problema da práxis como *evergreen* de uma crítica truncada do capitalismo e a história das esquerdas. 2024b [2007]. Disponível em: <http://www.obeco-online.org/rkurz288.htm#:~:text=Robert%20KurZ%20%2D%20CINZENTA%20%20%20A,E%20VERDE%20%20%20A%20TEORIA>. Acesso em: 30 ago. 2025.

469 KURZ, 2024b [2007].

470 *Ibid.*

471 *Ibid.*

472 MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 154.

o domínio operário dos meios de produção, a constituição de uma comunidade onde os indivíduos participam porque trabalham e se relacionam por meio do trabalho; para a *Wertkritik*, por outro lado, a constituição consciente da realidade humana pressupõe libertar as atividades criadoras do e no mundo do imperativo do trabalho abstrato, para que as atividades representem-se em si mesmas, não em uma forma de riqueza abstrata como o *valor* e, em um nível mais complexo, o *dinheiro*. A única "tarefa" de uma educação conceituada como autorreflexão seria o compromisso com a transcendência das formas sedimentadas de ação e pensamento, tanto da forma-sujeito quanto do trabalho abstrato, da produção de mercadoria etc., dado que "a reorientação do pensamento é condição fundamental para a ruptura definitiva com todo o aparato perverso da modernidade, que tem no capitalismo seu cerne"⁴⁷³.

Isso não significa que essa educação não estaria ligada à superação prática ou objetiva do capitalismo, como forma de organização coletiva dos indivíduos que criam uma nova sociedade. Assim como a abolição do trabalho não pode ser entendida como abolição das atividades produtivas, a crítica da ação imediata não pode ser confundida como apologia da inatividade ou inércia, ou como proposição caótica de "alquimistas da revolução" (Marx). Não podemos dizer que a *Wertkritik* se posiciona contrária à ação prática, apenas que ela coloca em questão a ação que abre mão da reflexão sobre o "a priori tácito" da prática social, a ação que não se questiona sobre o quanto está ou não determinada pela estrutura categorial do capitalismo. Logo, no dizer de Kurz, "a célebre 'unidade entre teoria e práxis' não pode ser já um *pressuposto*, mas apenas *telos* imanente da crítica categorial; ela coincide com a transcendência real, ou não existirá"⁴⁷⁴.

Poderíamos dizer que tanto o(s) conceito(s) de educação para o marxismo tradicional quanto o conceito de educação que aqui

473 LEITE, 2016, p. 115.

474 KURZ, 2024b [2007], n.p.



pensamos a partir da *Wertkritik* oportunizam elementos para uma tensão entre indivíduo e forma social, mas de maneiras diferentes. O enfoque da tensão estimulada pelo marxismo tradicional reside no embate entre as classes no que diz respeito à disputa pela riqueza produzida e pelos meios modernos de produção, enquanto o enfoque da tensão estimulada por meio da *Wertkritik* teria que residir na identificação dos próprios indivíduos (sejam eles da classe proletária ou da classe capitalista) ao reino luminoso da mercadoria. À vista disso, no marxismo tradicional, em particular na obra de Suchodolski, a educação vincula-se à “formação do homem, adequada às necessidades e tarefas da sociedade socialista que se constitui e desenvolve”⁴⁷⁵, como formação de uma ideologia proletária que estimule o indivíduo a uma ação que o precede. Suchodolski chega a indicar que a educação deve transformar a consciência, como na passagem abaixo:

[...] cada actividade que modifique realmente os homens deve ser uma actividade que, primeiro que tudo, modifique as relações dos seres humanos, isto é, que arranque os fundamentos da consciência actual e ofereça fundamentos reais para um novo conteúdo de consciência. Nesta base somente poderemos modificar os homens através da educação⁴⁷⁶.

Mas, aqui, o processo de “arrancar os fundamentos da consciência atual” e de “oferecer fundamentos para um novo conteúdo da consciência” tem relação direta com a formação política ligada ao movimento operário, “deve participar na formação da classe revolucionária”⁴⁷⁷. Essa educação “requer a integração do indivíduo na sua classe, na qual se prepara para a luta pela nova sociedade; exige que o indivíduo seja capaz de reconhecer as leis que predominam na realidade social e actuar em conformidade com elas”⁴⁷⁸.

475 SUCHODOLSKI, 1976a, p. 17.

476 *Ibid.*, p. 60.

477 *Ibid.*, p. 76.

478 *Id.*, 1976c, p. 126.



Através da crítica categorial da *Wertkritik*, por outro lado, a educação pode ser pensada primeiramente como contribuição à desformalização da individualidade, como processo de reflexão individual e coletiva que não se determina por objetivos externos para os quais o indivíduo precise amadurecer adequadamente, senão que com o objetivo primeiro de refletir criticamente sobre a heteronomia que se assenta sobre ele como uma segunda natureza, como uma tentativa de “explodir o *continuum* da história” (Walter Benjamin) do processo de subjetivação moderna, para então ser capaz de transcender por completo a sociedade capitalista, incluindo o trabalho abstrato e a produção de mercadorias. Como concluímos no texto anterior, essas pretensões não podem constituir os objetivos institucionais da escola, que se encontra determinada pelo fetichismo do progresso e da formação para o trabalho abstrato, nem acontecerão de maneira espontânea no processo educativo que é a nossa própria vida regida pela lógica mercantil; por enquanto elas apenas podem tomar lugar como esforço independente, nas relações que estabelecemos uns com os outros, por meio de uma “razão sensível, que é exatamente o contrário da razão iluminista, abstrata, burguesa e vinculada à forma-mercadoria”⁴⁷⁹. Trata-se de uma razão que tem no horizonte a comunicação humana direta por meio da qual os seres humanos “refletem e, por conseguinte, organizam conscientemente sua própria sociabilidade e suas cadeias de ações sociais”⁴⁸⁰ que passariam a se referir diretamente ao conteúdo sensível da existência.

Mas apenas *a posteriori*, com a clareza do que é preciso deixar para trás e do que é possível levar adiante, será possível deliberar coletivamente sobre “a mais consciente das ações” rumo à emancipação humana.

479 KURZ, 1993, p. 232.

480 KURZ, 2010a, p. 293.

The background is a dark, textured illustration. It depicts a muscular, horned figure, possibly a demon or a worker, in a workshop or industrial setting. The figure is leaning over a workbench, and there are other figures and wooden beams visible in the background. The overall tone is dark and industrial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos motivos do estudo que originou este livro é o desejo de reinventar a gramática da teoria educacional crítica da sociedade existente que se ancora na obra marxiana. Entendemos que um primeiro momento necessário dessa reinvenção passa pela compreensão das divergências mais gerais entre marxismo tradicional e *Wertkritik* porque ambas as teorias percorrem caminhos opostos, sobretudo no que diz respeito ao entendimento do trabalho na existência humana, e por isso nos oportunizam percursos analíticos também opostos para compreender os empecilhos para o desenvolvimento humano na sociedade moderna capitalista. Se, no primeiro capítulo, procuramos demonstrar como o trabalho ocupa um lugar de ambiguidade na obra marxiana a partir da teoria do duplo Marx [*doppelte Marx*], entendemos que o marxismo tradicional se filia muito mais à ontologia do trabalho, enquanto a *Wertkritik* procura enfatizar a crítica categorial do trabalho na modernidade. Para a teoria educacional, isso implica em compreender o lugar do trabalho como empecilho ao desenvolvimento humano. No marxismo tradicional, o trabalho é entendido como o principal fator de humanização da natureza e construção do mundo humano como processo por meio do qual o indivíduo produz a sua essência sócio-histórica enquanto gênero humano, mas que acaba por ser alienada por meio da propriedade privada e convertido em atividade extenuante por meio da extração de mais-valia em nome da produtividade do capitalista. Para a *Wertkritik*, a crítica tradicional parte "do ponto de vista do trabalho"⁴⁸¹ como elemento positivo-ontológico no capitalismo e, por isso, a principal problemática é libertar o trabalho com vistas ao desenvolvimento humano. Para a própria *Wertkritik*, no entanto, apenas a modernidade possui a categoria *trabalho* como algo que existe separadamente das outras instâncias da existência humana. O trabalho tal como existe na sociedade moderna não pode ser confundido com as atividades produtivas que são essencialmente

481

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**: uma reinterpretação da teoria social de Karl Marx. Trad. Amilton Reis e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

diversas, posto que o trabalho entendido assim, nessa abstração, como diz Marx, é exclusivamente moderno e não existe em nenhuma outra sociedade. Trata-se de uma abstração que se coloca acima das atividades produtivas e formata-as em termos de dispêndio de energia humana temporalmente medido. As atividades diversas e sua potencialidade em satisfazer as necessidades humanas – sejam elas do estômago ou do espírito – e em desenvolver as capacidades manuais e intelectuais do ser humano, acabam sendo submetidas ao trabalho, entendido como a forma moderna da atividade humana hipostasiada como fonte natural de *valor*, igualmente hipostasiado como forma natural de riqueza.

A propriedade privada, a divisão do trabalho e a extração de mais-valia são consideradas no interior da crítica categorial, e não por meio de um ponto de vista subjetivista. A principal problemática aqui é libertar-se *do* trabalho por meio da sua abolição; não da abolição das atividades produtivas, mas da noção de dispêndio abstrato de energia humana que produz valor e que não é mera abstração conceitual, mas abstração *real* que determina a forma da atividade humana e da maneira pela qual nós experienciamos a vida, na qual cada indivíduo é considerado apenas como órgão de trabalho. Somente nestes termos poder-se-ia construir uma sociedade em que os indivíduos não sejam pintores, mas “homens que, entre outras atividades, também pintam”⁴⁸², porque as atividades não serão consideradas em termos de produção de mercadorias que pressupõem o atomismo social, mas em sua concreticidade e capacidade de enriquecer a experiência humana: “caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico”⁴⁸³.

482 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 381.

483 MARX; ENGELS, 2007, p. 38.



De maneira semelhante, se, no segundo capítulo, procuramos compreender o fetichismo da mercadoria e sua ligação com a constituição da subjetividade por meio das relações entre ser e consciência, entendemos que a consciência não é apenas constituída pela realidade material e nem apenas constitui-se em fator de transformação revolucionária dessa mesma realidade, como no marxismo tradicional. Muito menos como simples reflexo da objetividade. Ela é também fator de constituição da realidade material, inclusive essa existente, posto que as categorias capitalistas não constituem apenas uma objetividade que existe de maneira exterior aos indivíduos, mas também como subjetividade, como “categorias de pensamento socialmente válidas”⁴⁸⁴ que estruturam a socialização e a produção da vida. As categorias modernas são formas de objetividade e subjetividade, expressões de uma forma de consciência social paulatinamente constituída em torno da mercadoria e do dinheiro que, na pré-modernidade, ainda não existiam como na sociedade capitalista. Assim, ao contrário de uma relação direta entre ser e consciência, podemos falar em uma dialética constituída pela relação entre ser, consciência e o *a priori* tácito – o fetichismo. Ao mesmo tempo, a instituição dessas categorias produz uma segunda natureza que se cola ao indivíduo sensível como uma “máscara de caráter” do trabalho, do dinheiro, da concorrência, da dominação técnico-mercantil da natureza, do etnocentrismo, do androcentrismo e do racismo, acrescentando questões outras para além da discrepância entre a expressão consciente da realidade, que se apresentaria de maneira invertida, e o caráter genérico do ser humano submetido à relações de dominação de classe que supostamente instituíram as categorias econômicas como coisas objetivas e alheias aos indivíduos a fim de mistificar a realidade humana. Nesse mesmo capítulo compreendemos também que o proletariado, surgido no século XVIII, pode ter representado uma tensão em relação ao capitalismo naquele momento, posto que

484

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

a identificação com a forma-social ainda estava em vias de uma consolidação que apenas se realizaria com mais força no século XX a partir das políticas de bem-estar social, do aumento do consumo e da inserção do proletariado na socialização pela mercadoria. Mesmo assim, o tensionamento operário em relação ao capital sempre se manteve no interior do sistema de referência do trabalho industrial produtor de mercadorias, com ênfase na relação jurídica e institucional da propriedade privada.

No âmbito da educação, discutida no terceiro capítulo, suas reivindicações apontavam para a necessidade de se combinar ensino e trabalho, ciência moderna e processo produtivo, trabalho intelectual e trabalho manual. Assim como o “ponto de vista do trabalho”, compreendemos que o marxismo tradicional quase nunca ultrapassou o “ponto de vista da educação moderna”, tendo em vista que sua crítica mantinha-se restrita à cisão interna entre um ensino para a classe burguesa e um ensino para a classe proletária, mas nunca questionando-se acerca dos fundamentos de uma educação ligada aos princípios instrumentais da ciência moderna, da dominação técnica da natureza a partir de uma postura antropocêntrica e utilitarista. Quando Suchodolski, por exemplo, criticou o ideal formativo que subjaz a educação moderna, criticou-o como “imagem ideal prévia” naturalizada pelos ideólogos, e não como uma subjetividade abstrata em desenvolvimento que acompanha o devir-mercadoria do mundo e refletida positivamente pelos filósofos modernos. Entendemos que a crítica da educação “do ponto de vista da educação moderna” resulta daquela mesma subjetivação da dominação restrita aos “interesses de classes” e que, ultrapassando a subjetivação em direção à crítica categorial, não será o suficiente tentar diminuir as desigualdades entre a educação dos mais pobres e a educação dos mais ricos sem questionar sua ligação com o trabalho e com o ideal de subjetividade a ser realizado.

Com a historicização feita no terceiro capítulo, procuramos compreender a educação como um conceito sempre reapropriado por outras culturas e reorientado de acordo com a forma-social e as



relações estabelecidas entre os indivíduos no interior de uma determinação social fetichista. A secularização da sociedade na transição da Baixa Idade Média para a Modernidade foi também a secularização da educação, agora cada vez mais retirada das mãos da Igreja e posta nas mãos do Estado, mas acreditamos que o referente metafísico nunca foi de fato ultrapassado, de tal maneira que o ideal de formação humana, isto é, de tentativa de aproximar o indivíduo daquele ideal de “livre universalidade humana”, ligou-se ao devir da forma-sujeito moderna e acompanhou os tensionamentos daí decorrentes, em especial aqueles entre ideal aristocrático e ideal burguês. Se, no início da Modernidade, era apenas um ideal ainda distante, a partir do século XVIII começa a se tornar ideal formativo *real* que ainda convive com uma cisão interna entre *homem individual* e *cidadão* (como em Rousseau), e apenas amadurece realmente na transição do século XIX para o século XX e em especial na segunda metade do século XX, indo ao encontro à sua própria crise. A democratização da educação no século XX coincide com a integração da classe trabalhadora no âmbito do consumo e da circulação de mercadorias e, a partir das últimas décadas do século XX e durante todas as primeiras décadas do século XXI, filia-se cada vez mais à individualização e à formação de um indivíduo flexível que se despoja de qualidades que, até então, conviviam, até certo ponto, com o devir da forma-sujeito, que agora demanda uma subjetividade cada vez mais disponível para a mercadoria.

Evidenciar o pano de fundo da modernidade capitalista como uma prática social total de todo contrária ao desenvolvimento humano permite repensar até mesmo as elaborações em torno de uma educação emancipatória, como a proposta suchodolskiana de ligação da educação com a atividade prática do proletariado. A partir das considerações da *Wertkritik* que procuramos explicitar e tomando emprestado as elaborações adornianas sobre educação e emancipação, um conceito negativo e emancipatório de educação deve ser, então, não a inserção do indivíduo na sua classe por meio de uma relação entre “educação revolucionária” e “revolução



educativa”, entre educação e atividade proletária. Se considerarmos a maneira pela qual o proletariado foi incorporado pelo *ethos* capitalista e como sua atividade não transcende o sistema de referência categorial moderno – trabalho, dinheiro, mercadoria, dominação instrumental da natureza etc. –, a educação como *práxis* formativa crítica deve estar ligada à autorreflexão individual sobre a segunda natureza, sobre o processo de subjetivação moderna, com vistas à desformalização da consciência e da desfetichização objetiva e subjetiva da existência humana. Esse processo precisa tomar lugar nas nossas relações uns com os outros e no olhar para o mundo, procurando não naturalizar a objetividade e submetendo-a à crítica aliada à sensibilidade e à abertura para a alteridade. Não como uma norma institucional – o que compreendemos ser impossível, uma vez que as instituições agem a partir de práticas imanentes ao funcionamento da sociedade –, mas como esforço cotidiano de indivíduos sensíveis que estejam abertos à mudança. No geral, no decorrer do debate, procuramos compreender como o aparato teórico do marxismo tradicional fundamenta uma teoria educacional que se mantém na imanência categorial da modernidade, conservando o *trabalho* como eixo norteador da formação humana e a instituição escolar moderna como algo a ser disputado e orientado a partir dos interesses de classes. Entendemos que enfatizar a crítica categorial da modernidade pode contribuir para novas pesquisas em educação que procuram situar-se no horizonte da transcendência da sociedade moderna. Isso não quer dizer que, em termos locais, a educação não possa produzir bons resultados na relação entre professor e aluno, corpo estudantil e comunidade local, ou colaborar para a mobilidade social e melhores condições de vida para a população menos favorecida – mas isso, em si mesmo, não significa transcendência. Acreditamos que fundamentar as pesquisas educacionais na crítica categorial iniciada por Marx nos permite distinguir entre as lutas imediatas – que não devem ser abandonadas, porque estão



ligadas à nossa vida cotidiana aqui e agora – e o horizonte de transcendência e emancipação, sem ontologizar as categorias modernas e os elementos que compõem a racionalidade própria dessa sociedade. Esperamos que agora se possa investigar elementos específicos do campo da educação a partir da crítica do trabalho e da subjetivação moderna, da crítica aos autores que fundamentaram a educação moderna – procurando identificar, por exemplo, o quanto esses autores refletiram positivamente o emergir da forma-sujeito burguesa e como a concepção moderna de educação é marcada por uma cisão branca, masculina e ocidental –, às práticas constituídas até os nossos dias e à relação entre educação e crise do trabalho e da subjetividade abstrata, ou ainda procurar compreender as possíveis contribuições de *práxis* formativas não-ocidentais – como as ameríndias e africanas⁴⁸⁵ –, sempre aliadas à crítica radical.

Por fim, reinventar a gramática da teoria da educação crítica da sociedade existente deve ser parte de um esforço que não pode ser outra coisa senão coletivo e sensível. Que possamos fazer as perguntas corajosas que a força imperiosa do existente insiste em suprimir, e que possamos realizar exercícios de imaginação política que possam contribuir para a constituição de uma nova subjetividade e de uma nova forma de existir no mundo, assim como uma nova forma de ter experiências críticas de formação com os conteúdos que nos antecedem.

485 Obviamente não com o intuito de resgatar uma sociedade ideal que já teria existido na história humana, mas de procurar entender como estas sociedades exercem a *práxis* formativa e quais elementos destoam da *práxis* formativa ocidental, em especial suas maneiras de se relacionar uns com os outros e com a natureza, cosmovisões que não conseguem distinguir entre algo que é natural e algo que não o é – tudo é *vida*.



SOBRE A AUTORA

Talia Jeremias

Doutoranda em Artes Visuais, na linha de pesquisa História, Teoria e Crítica, pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - IA/UNICAMP. Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC e graduação em Artes Visuais pela mesma instituição. É pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos sobre Formação (FORMA), onde pesquisa as relações entre teoria crítica e formação humana.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4409069867334098>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3286-7640>

E-mail: t299065@dac.unicamp.br



www.pimentacultural.com

Imanência e transcendência

duas leituras de Marx e suas implicações
para uma teoria da educação

SÉRIE
antivalor