

# TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NO MARXISMO E NA EDUCAÇÃO

Vandei Pinto da Silva<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O estudo é parte integrante das reflexões teóricas presentes nas pesquisas que temos desenvolvido sobre a filosofia e o ensino básico, com apoio do Núcleo de Ensino da Unesp. Nestas pesquisas, tomamos como pressuposto que a apropriação do conceito de *formação humana*, se tomado indistintamente pelos professores, não contribui para o efetivo processo de humanização. A metodologia de pesquisa adotada é o estudo bibliográfico, com ênfase na análise hermenêutica. Dentre os textos selecionados para a pesquisa incluem-se textos de filósofos representantes do Marxismo, do Existencialismo e da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e documentos oficiais dirigidos à educação brasileira de ensino básico (LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros). No presente estudo nos restringimos à análise de estudos de Marx e de documentos oficiais dirigidos ao ensino médio e ao ensino de filosofia. Assim, o objetivo é refletir acerca de concepções de formação humanística presentes em escritos de Marx e em documentos oficiais brasileiros dirigidos ao ensino médio, nomeadamente ao ensino de filosofia.

As categorias selecionadas para o estudo são “trabalho”, “alienação” e “humanismo”, presentes na Ideologia Alemã e nos Manuscritos econômico-filosóficos, confrontadas com categorias extraídas de objetivos preconizados para o ensino médio em documentos oficiais, tais como, “formação para o trabalho e cidadania”, “aprimoramento da pessoa humana” e “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Marx, nos Manuscritos econômico-filosóficos, discute o problema da relação entre emancipação política e emancipação humana, bem como o da redução da vida humana à condição animal. No sistema capitalista, as formas de organização do trabalho e da produção se apresentam estranhas ao trabalhador, priorizam a acumulação de capital em detrimento da satisfação das necessidades humanas. Ao tematizar o trabalho alienado, o autor chama atenção para a expropriação do humano nele contida e para a

necessidade de resgate das dimensões essencialmente humanas: objetivações éticas, estéticas e políticas.

Da análise dos documentos oficiais depreende-se contradições no enunciado das categorias estudadas. A “formação para o trabalho e a cidadania do educando”, por exemplo, encontra-se adjetivada com a expressão: “de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Tal adjetivação contradiz os quesitos de “autonomia intelectual e do pensamento crítico”, na medida em que pressupõe a adaptação às condições de trabalho vigentes, e não a sua transformação.

Dos estudos realizados, conclui-se que o predomínio da visão técnico-utilitária nas relações de produção apresenta como desafio educacional o resgate da humanização do ser humano como elemento imprescindível.

## **2. Concepção de trabalho e humanização em Marx**

O processo de humanização em Marx é compreendido e analisado fundamentalmente a partir da categoria trabalho. O trabalho é característica distintiva importante do homem em relação aos demais animais. Assim, o próprio processo de hominização esteve intimamente ligado ao trabalho.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência (MARX e ENGELS, 1989, 13).

Não pretendemos aqui traçar um panorama completo das concepções de trabalho ao longo da história. Nos restringiremos a situar as concepções de trabalho vigentes no capitalismo num contexto amplo, com vistas sua análise a partir do referencial marxiano.

O trabalho, compreendido como a ação humana na natureza e nos universos histórico-social, tecnológico, comercial e cultural, ocupa, na sociedade hodierna, lugar

---

<sup>1</sup> Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília. vandeips@uol.com.br

central no conjunto das atividades humanas. Nas sociedades primitivas, o trabalho constituía-se, primordialmente, na ação do ser humano sobre a natureza: o objetivo era extrair dela o alimento necessário para a subsistência da espécie e as condições para se proteger das intempéries e animais ferozes. As atividades do trabalho, dirigidas fundamentalmente à preservação da espécie humana, não requeriam instrumentos sofisticados para a produção material, e a produção imaterial, no contexto de relações sociais circunscritas ao universo tribal, não demandavam programas educativos formais tais como escolas. O processo educativo se dava no contexto dos agrupamentos *familiar* e *tribal* e objetivava integrar os indivíduos nesse contexto social.

A intensificação de relações sociais entre tribos, feudos, cidades e continentes ampliaram as relações entre os povos e propiciaram trocas recíprocas de objetos e de cultura produzida, demarcando novas exigências de produção e de educação ao longo da história da humanidade. Com tais exigências tem início a divisão do trabalho, a separação campo e cidade e a exploração de mão de obra com vistas assegurar um patamar de produção condizente com novas exigências de oferta de mercadorias. A produção em larga escala não se restringe mais à prioritária provisão de alimentos, ela se estende à indústria e ao comércio emergentes. Na indústria intensifica-se a produção de ferramentas, objetos e equipamentos necessários à expansão das cidades e à alimentação do comércio. O ideário de *civilização e progresso* justifica o emprego de trabalhadores na construção, sustentação e expansão de impérios, monarquias, estados e nações dos mais diversos, que por sua vez, requerem o exercício e a ostentação de poder (obras arquitetônicas e arsenais de guerra) e de produção artística, destinados a exaltar deuses e governos.

A organização do trabalho, especialmente no contexto da produção de excedentes, tende a dissociar o trabalhador do produto imediato do seu trabalho, passando sua contribuição a ter uma dimensão *social* e, portanto, um significado mediato e abstrato. Para o trabalhador, os motivos do seu trabalho são transformados. O produto do seu trabalho passa a ser consumido por *desconhecidos*, o resultado do que faz se dilui na produção coletiva e, em alguns casos, somente será percebido e usufruído por gerações posteriores. Tal mecanismo muda a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho e enseja, para a sustentação do mencionado mecanismo, exploração de

mão obra e justificativa ideológica para tal exploração, num crescente processo de desumanização.

Na Ideologia Alemã, MARX e ENGELS (1989, 34), tratam das conseqüências da expansão do mercado e já em 1846 quando a concluem, prenunciam questões pertinentes ao atual fenômeno da globalização e o acirramento do processo de alienação a ele inerente.

Na verdade, é também um fato indubitavelmente empírico que, na história decorrida até hoje, com a extensão da atividade, no plano da história universal, os indivíduos foram cada vez mais submetidos a uma força que lhes é estranha – opressão essa que eles consideravam como uma trapaça do chamado Espírito universal –, uma força que se foi tornando cada vez mais maciça e se revela, em última instância, como o *mercado mundial*.

A condição de determinados por uma estrutura que lhes parece estranha subjuga os trabalhadores. Transforma-os em agentes executores de tarefas fragmentadas. Sem a compreensão da totalidade do que executa, o trabalhador não tem a posse do seu produto e, por conseguinte, dos benefícios (riqueza) que ele pode ensejar.

A expectativa era a de que o advento das grandes descobertas científicas, dos intercâmbios comerciais e da globalização propiciasse planejamento das relações econômicas e a produção fosse regulada pelas necessidades humanas, que os trabalhadores tivessem consciência do seu trabalho. Esperava-se fartura, não desperdício ou miséria. Esperava-se justa distribuição dos bens socialmente produzidos, superação dos mecanismos que depredam a natureza e as formas de vida nela existentes, superação da fome e de condições indignas de habitação.

Contudo, a pretendida regulação se dá de modo unilateral, ou seja, sob o critério do lucro. O *mercado* se apresenta como entidade onipotente, capaz de num passe de mágica tudo regular. Com isso, dita aos homens os modos de suas relações sociais a pretexto de fazer justiça ao esforço de cada indivíduo no contexto da competitividade.

O próprio trabalho se transforma ele mesmo numa mercadoria muito rentável para quem dela dispõe, o capitalista. Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (1973, 102) expõe esse mecanismo nos seguintes termos: “A procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria (...) a existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria”.

A redução do homem à condição de mercadoria tem como uma de suas conseqüências mais graves o fato de o trabalhador ser concebido como instrumento de produção: a ele basta condições mínimas de existência que o permita sobreviver para produzir. Condições essas propiciadas àqueles que conseguem vender o seu produto: um *privilégio*, portanto, concedido aos que estão empregados. Daí a lógica perversa que limita a capacidade de organização dos trabalhadores: “o capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador do que o trabalhador sem o capitalista” (Idem, 101), pois enquanto este sofre danos no lucro, o trabalhador sofre danos em sua existência.

Se o capital é trabalho acumulado e a acumulação é a meta principal, o trabalhador vê-se exposto a toda sorte de privações, alienação e desejos frustrados. A miséria social constitui-se em o objetivo da economia na medida em que a explora em seu benefício.

A subida dos salários desperta no trabalhador o mesmo desejo de enriquecimento que no capitalista, mas só o pode satisfazer pelo sacrifício do seu corpo e espírito (...) Afirma-nos ele (o economista) que originalmente e em princípio *todo produto* do trabalho pertence ao trabalhador. Mas imediatamente acrescenta que, na realidade, o trabalhador recebe apenas a parte mínima e absolutamente indispensável do seu produto; precisamente tanto quanto necessita para existir como trabalhador, não como homem, e para gerar a classe escravizada dos trabalhadores, não a humanidade. Diz-nos o economista que tudo é comprado com o trabalho e que o capital não passa de trabalho acumulado, mas acrescenta logo a seguir que o trabalho, longe de ter possibilidade de comprar tudo, devem antes vender-se a si mesmo e a sua humanidade” (idem 106-107).

As condições de trabalho são depauperadas, a exploração e a alienação dos trabalhadores intensificadas. As dimensões propriamente humanas, a estética, a ética e política são rechaçadas, consideradas fúteis, um luxo para os trabalhadores. Um privilégio restrito aos detentores de capital, como recompensa ao seu *esforço* e *competência*.

As formas de organização do trabalho e da produção se apresentando estranhas ao trabalhador, priorizam a acumulação de capital em detrimento da satisfação das necessidades humanas. No Terceiro Manuscrito Marx (1993: 210-220) ironiza:

Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, pintar, poetar, etc., tanto mais *poupará*, tanto *maior* será o seu tesouro, que nem a traça nem a

ferrugem roerão, o seu *capital*. Quanto menos cada um *for*, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais *terá*, tanto maior será a sua vida *alienada*.

O ser humano fica reduzido à sua vida animal, à satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência. Ao tratar do trabalho alienado, Marx (1993, 162), de modo explícito, chama atenção para a expropriação do humano nele contida:

Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente activo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal.

De fato, aquela que deveria ser a ciência riqueza, a chamada *economia política*, se transforma na ciência da miséria, da privação e da renúncia. A ciência que justifica o processo de desumanização.

Julgamos que as reflexões teóricas sobre as condições de humanização e desumanização geradas pelo capitalismo e analisadas à luz de estudos de Marx, até aqui apresentadas, contribuem para a análise crítica do tipo de formação humanística que é preconizado pela legislação educacional no âmbito do ensino médio, tal como tratamos a seguir.

### **3. Concepções de humanização em documentos oficiais**

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 35, estabelece como objetivos principais para a formação do estudante do ensino médio o seguinte:

I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV) a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A dimensão humana da formação do aluno encontra-se explicitada no item III do Art. 35 da lei. Cumpre ressaltar que a “formação ética e o desenvolvimento da

autonomia intelectual e do pensamento crítico” são metas específicas das ciências humanas e da filosofia, mesmo que não se restrinja a elas. Ainda conforme a citada lei, o ensino médio deverá ter no mínimo três anos, sendo que após atender a formação básica o ensino médio poderá preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas, princípio este que resguarda o aluno da profissionalização unilateral e precoce. Especificamente em relação à filosofia e à sociologia o Art. 36, Par. 1º, Inc. III, determina que “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania”.

A regulamentação da LDB através da Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3/1998 (BRASIL, 1999), que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no Art. 3º, ressalta a necessidade de coerência com princípios estéticos, políticos e éticos, na formação do estudante. Contraditoriamente, ao qualificar “política da igualdade”, este documento extrapola aos seus objetivos acima descritos ao prescrever “o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano”.

No Artigo 10, esta resolução determina que a base nacional comum dos currículos do ensino deverá contemplar as três áreas do conhecimento, a saber: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Contudo, a resolução é omissa a respeito da obrigatoriedade da filosofia e da sociologia na grade curricular, admitindo para tais conteúdos um “tratamento interdisciplinar e contextualizado”. Tal omissão enseja o esvaziamento da formação humanística do estudante, pois não assegura que os objetivos propalados sejam alcançados.

A categoria trabalho, do prisma dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), tem fundamentalmente duas concepções implícitas.

A do discurso teórico, em que se evocam estudiosos renomados das mais variadas tendências e seu esforço e contribuição para a constituição do progresso, culminando com a *sociedade do conhecimento*. Nesse prisma se resguardam, sobretudo, os processos de resistência e de mudança, dentro de uma perspectiva aparentemente transformadora, mas de caráter exclusivamente liberal, na medida em que os

questionamentos são admitidos, mas as práticas encontram-se destinadas à manutenção do *status quo*. Há simplesmente a apropriação de um discurso de caráter transformador.

Outro prisma é o das diretrizes pedagógicas. Note-se que o documento foi redigido com base num roteiro rígido e aplicado indistintamente para as três áreas do conhecimento anteriormente enunciadas. Todas essas áreas encontram-se indistintamente qualificadas com a expressão “e suas tecnologias”. Assim, também a área de Ciências Humanas ficou denominada com tal adjetivação. Qual a relevância de tal complemento para esta área? O que se quer frisar aí com esta denominação? A intenção é produzir um discurso pretensamente atualizado, com o objetivo de instigar os professores e as escolas a se adaptarem às demandas da denominada *sociedade do conhecimento*. Um modelo de sociedade consumista que exacerba o uso das tecnologias em detrimento do processo de humanização e sobre a qual nem a crítica mais elementar é empreendida.

Também os objetivos preconizados para cada disciplina são restritivos, pois se encontram enquadrados em “competências e habilidades” previamente padronizadas para todas as áreas do conhecimento. As expressões “competências e habilidades” são exaltadas do prisma da produtividade e da concorrência e sua carga semântica sequer é questionada.

A proposta propõe-se a formar indivíduos autônomos e ao mesmo tempo restringe a atuação autônoma dos professores aos quais ela se destina, concebendo-os como executores e, portanto, incapazes de formular diretrizes para além dos ditames do capitalismo.

A expressão “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” denuncia a concepção de escola como agência destinada a reproduzir o modo de produção capitalista. Um tipo de ingerência que jamais caberia ao Estado enunciar e que não pode passar despercebida pelos educadores.

Diretrizes de política educacional que se esmeram em exaltar a autonomia das escolas e dos educadores, não poderiam estabelecer como meta geral para a formação dos trabalhadores sua adaptação aos determinantes do trabalho alienado vigente. Mas a proposta não fica aí. Ela ousa sugerir a preparação de *cidadãos* adaptáveis inclusive para situações de exploração futuras.

A proposta abdica de criticar o sistema capitalista que usufrui os efeitos da desregulamentação do vínculo empregatício do trabalhador. Sem *carteira assinada* o trabalhador tem apenas o *direito* de ser explorado. Ele não existe para o empregador senão como contribuição para o lucro. O empregador se desobriga de recolher tributos para fundos previdenciários e securitários públicos para o trabalhador e seus dependentes. Os trabalhadores ficam entregues nas mãos de planos privados de assistência à saúde e *livres* para comprar um plano privado de aposentadoria.

É ocultado o fato de que na economia globalizada a flexibilização das leis trabalhistas beneficia em primeiro lugar as grandes agências financiadoras de países periféricos, agências que interessam aumentar seu lucro. Tal economia, beneficia os Estados, que com a diminuição do seu tamanho, conseguem, a custa dos trabalhadores, pagar juros das dívidas e contrair novas e às empresas que aumentam seu lucro e podem pagar altos juros. Ao trabalhador fica apenas a promessa de emprego por parte de governos e empresários: “antes pingar do que secar” é o dito dos expropriados.

O “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” encontra-se limitado ao paradigma do capital se o exercício da criatividade se restringe ao adaptar-se flexivelmente a condições aprioristicamente determinadas.

A valorização das Ciências Humanas na formação do estudante, quando muito, se reduz a um discurso contraditório. O que se tem é a priorização do *técnico* em detrimento do *humano*, em que pese ênfase dos PCNEM na promoção sistemática de condições indispensáveis para a formação da cidadania plena.

Nesse contexto, há que se discutir também o conceito de cidadania descrito na LDB, DCNEM e PCNEM e perscrutar que tipo exercício de cidadania pretende-se com o domínio dos conhecimentos de ciências humanas e de filosofia.

Com efeito, sonhos desenhados, não são mais sonhos. Utopias prescritas deixam de ser utopias. Se a determinação é a fatalidade vigente, com suas práticas de exploração e geração de morte, não há lugar para a possibilidade de liberdade. A liberdade é exercício de autonomia, de criação do novo. Novo que não é arremedo do que aí está, que pressupõe a negação das situações vigentes e sua transformação.

O eixo da transformação residirá no encontro do homem consigo mesmo, na sua mais crua realidade. Não o homem massificado, abstraído de suas necessidades e

jogoete das leis de mercado que o desnorteia. Nesse quadro não haveria possibilidade de mudança.

O resgate das dimensões genuinamente humanas no processo educativo é um dos passos no processo de superação do capitalismo. Contudo, tem precedência a ação dos destituídos de dignidade humana: presidiários, sem-terra, favelados, famintos, toxicômanos e desempregados que denunciam a fragilidade do sistema. De fato, já não há mais espaço para deter e ocultar a miséria gerada pelo sistema de exploração. As contínuas rebeliões denunciam o processo de desumanização. Nem mesmo uso de força policial e os mecanismos ideológicos serão suficientes para manter o processo de alienação.

#### **4. Considerações Finais**

*“... as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias” (Marx e Engels, 1989, 36).*

Se a possibilidade do novo se encontrar determinada, circunscrita aos limites do sistema capitalista vigente, não haverá possibilidade de humanização. Não somente porque o capitalismo nada tem a contribuir no processo de humanização, mas principalmente porque a possibilidade de transformação traz em si a necessidade do novo, a elaboração de outros patamares estruturais, não a preservação dos atuais com seus privilégios e privilegiados.

A voracidade pelo lucro por parte dos detentores dos meios de produção e do capital financeiro, a preservação do capital como entidade abstrata e suscetível de ser conquistado com esforço, renúncia e competência, o fetiche da mercadoria que seduz e encanta a todos, mesmo os sem poder aquisitivo para adquiri-las, submetem os homens a toda sorte de carências, alienação, frustrações e exploração. Molda um cidadão submisso à ordem vigente, destinado a contribuir com seu trabalho alienado à manutenção dos privilegiados do sistema.

Nos documentos oficiais estudados o processo de formação do trabalhador está, em última instância, ajustado às diretrizes do capitalismo vigente: o mercado é a entidade mágica. O trabalhador deve, inclusive, ser formado para se adaptar com

flexibilidade às novas formas de ocupação, leia-se exploração. Como forma de remediar a crise do desemprego defende-se o trabalho informal como possibilidade de emprego, como criatividade do trabalhador para resolver o problema estrutural do desemprego.

A educação escolar, no contexto da sociedade atual, pode contribuir para a sua transformação. Precede, contudo, a superação do trabalho alienado por parte do próprio professor. Com isso negamos a tese que toma a educação escolar como necessariamente reprodutora da sociedade capitalista. A consciência desta tese é necessária para que os antídotos a ela sejam criados. Um processo de conscientização que se dá mediante análise das condições vigentes de exploração, partindo da consciência da alienação. Não se trata de mera iluminação intelectual. É um processo dialético: nele resguarda-se a indissociabilidade entre teoria e ação, a possibilidade de formulação e não apenas execução.

O uso da liberdade ensejará novas concepções de trabalho. Novas relações sociais e de produção emergirão. Ao mesmo tempo em que se requer o suprimento das necessidades vitais do homem, estas dão as condições para instauração do reino da liberdade enquanto tal.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Lei n.9394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Suplemento do Diário Oficial*, Brasília, n.248, de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 3, 26 jun. 1988. Institui a diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. In: *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70, 1993.