



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EXPEDITO VITAL MARINHO JUNIOR

**CRÍTICA ONTOLÓGICA DA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE
PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE BASEADA NAS CATEGORIAS
NODAIS DA *ESTÉTICA* DE LUKÁCS**

FORTALEZA – CEARÁ

2021

EXPEDITO VITAL MARINHO JUNIOR

CRÍTICA ONTOLÓGICA DA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE PROFESSORES
NO BRASIL: UMA ANÁLISE BASEADA NAS CATEGORIAS NODAIS DA *ESTÉTICA*
DE LUKÁCS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Marinho Junior, Expedito Vital.

Crítica ontológica da formação contemporânea de professores no Brasil: uma análise baseada nas categorias nodais da estética de Lukács [recurso eletrônico] / Expedito Vital Marinho Junior. - 2021.

202 f.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Jose Deribaldo Gomes dos Santos.

1. Formação de Professores. 2. Ontologia Marxiana. 3. Crise Estrutural do Capital. 4. Desantropomorfização. 5. Antropomorfização. I. Título.

EXPEDITO VITAL MARINHO JUNIOR

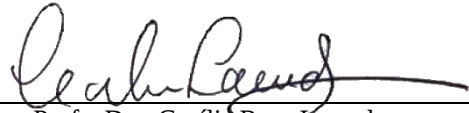
CRÍTICA ONTOLÓGICA DA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE PROFESSORES
NO BRASIL: UMA ANÁLISE BASEADA NAS CATEGORIAS NODAIS DA *ESTÉTICA*
DE LUKÁCS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovado em: 17 de dezembro de 2021.

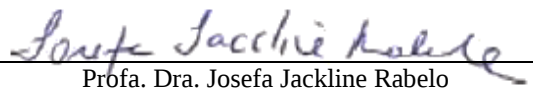
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE


Profa. Dra. Cecília Rosa Lacerda
Universidade Estadual do Ceará – MAIE/UECE


Profa. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC


Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE


Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC

AGRADECIMENTOS

Finalmente, cheguei ao fim desta pesquisa! Não é fácil fazer ciência, mas em tempos de pandemia e com um governo como o de Jair Bolsonaro, que eu deixo a História descrever o que ele representou, a produção acadêmica se tornou um fardo difícil de carregar. Se não fosse pela cooperação de alguns sujeitos que se fizeram presente durante a caminhada, eu não a conseguiria terminar.

Agradeço a Deus, ou em termos científico, a causalidade pelas oportunidades que são colocadas na minha vida. Sou muito grato por todo o aprendizado até aqui.

A minha família por ser suporte constante e sempre me apoiar em todas as minhas decisões, dando a mim auxílio psicológico e financeiro para atravessar os bons e maus momentos. Destacadamente, agradeço a minha mãe que nunca me desamparou.

Aos irmãos que o mundo me deu. Amigos são um bem muito precioso e eu aprendi que devemos apreciá-los; eles tornam as nossas conquistas maiores e mais significativas. Há tantos nomes que eu poderia citar aqui, mas destaco alguns confidentes os quais ouviram muito sobre esta tese, dentre eles: o Albert, o Alex, as Camilas (gatas), FKA Luiz, a Yasmim e o grupo encontros raros (Alison, Alisson, Cícero, Eduardo, Julia e Marquim).

Ao professor José Deribaldo Santos (Deri) que sempre foi um orientador muito compreensivo e dedicado; se fez presente em todos os momentos desta pesquisa, guiando e acreditando em mim, bem como no potencial de nosso objeto de estudo.

À banca, professores Cecília Lacerda, Jackeline Rabelo, Roze Machado, Osterne Maia, Fátima Nobre e Isabel Sabino, por terem acolhido o convite e participado deste estudo. As contribuições de vocês o enriqueceram bastante.

Agradeço a duas professoras que foram determinantes para hoje eu estar escrevendo esta tese: professoras Maria Luisa Amorim e Susana Jimenez. Ambas foram essenciais para meus estudos no campo do marxismo e para a fundamentação teórico-acadêmica que tenho.

À UECE e à UFC por serem o espaço físico onde materializei toda a possibilidade intelectual que estava latente em mim.

Por fim, obrigado a todos que direta ou indiretamente contribuíram para eu ser quem eu sou. Tudo que eu faço, faço por vocês.

“Eu nunca serei um anjo
Eu nunca serei uma santa é verdade
Estou preocupada demais em sobreviver
Se é o paraíso ou o inferno
Eu vou viver para contar
Então esta é minha história
Sem risco, sem glória”

(Madonna)

RESUMO

A formação de professores é um tema relevante e pertinente para a conjuntura sócio-político-econômica atual. Esta tese trata deste assunto no contexto da crise estrutural do capital e dos fenômenos decorrentes da relação trabalho-capital dentro da esfera educativa, mais especificamente no contexto da formação docente brasileira. As conexões que reverberam da dialética presente no objeto de estudo levaram a eleger como objetivo geral da pesquisa refletir a atual formação de professores no Brasil através das categorias nodais da *Estética* lukacsiana; e, como objetivos específicos: 1) investigar como o irracionalismo burguês interfere no reflexo desantropomórfico-científico da realidade; 2) corroborar para com o ontométodo como a metodologia autêntica do ser social e a maneira mais desenvolvida de apreensão do real; 3) analisar categorias chaves da *Estética* lukacsiana para o estudo do complexo educacional; 4) examinar a proposta de formação docente no Brasil a partir da BNCC e da BNC-formação. Para viabilizar a concretização dos objetivos expostos, a pesquisa foi realizada tomando como referencial metodológico as premissas do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx em conjunto com Engels e recuperado por Lukács, que resgata o arcabouço teórico desses autores por meio do ontométodo. Ademais, o autor húngaro é peça chave da metodologia de análise do objeto porque se toma de sua obra *Estética* duas categorias nodais para o exame realizado: a desantropomorfização e a antropomorfização. A discussão realizada ao longo da tese leva a constatar que o sistema produtivo tem conduzido a humanidade a níveis de irracionalismo inéditos na História. Em decorrência deste cenário, instalou-se uma barbárie social que vem destruindo a natureza e o ser humano. Entrementes, a crise que assola a esfera econômica se reflete no complexo educacional de modo a obscurecer a produção científica. Algumas características desta situação são o negacionismo, o obscurantismo e o subjetivismo no interior da academia. No que se refere especificamente ao ensino, os limites e as possibilidades de lecionar são superestimados e, muitas vezes, romantizados; esse cenário conduz o processo de aprendizagem-ensino a equívocos que terminam por frustrar professores e alunos. Conclui-se que é preciso inverter a lógica que atualmente rege o sistema como um todo e, com isso, romper radicalmente com o capital.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ontologia Marxiana. Crise Estrutural do Capital. Desantropomorfização. Antropomorfização.

ABSTRACT

Teacher training is a relevant and pertinent topic for the current socio-political-economic situation. This dissertation deals with this issue in context with the structural crisis of capital and the phenomena arising from the labor-capital relationship within the educational sphere, more specifically in the context of Brazilian teacher training. The connections that reverberate from the dialectic present in the object led to the general goal of this research, which aims at reflecting the current training of teachers in Brazil through the nodal categories of Lukacs' *Aesthetics*; more specifically: 1) investigating how bourgeois irrationalism interferes in the disanthropomorphic-scientific reflection of reality; 2) corroborating the ontological method as the authentic methodology of the social being and the most developed way of apprehending reality; 3) analyzing the key categories of lukacsian *Aesthetics* in order to apply it into the educational complex; 4) examining the proposal for teacher's training in Brazil based on *BNCC* and *BNC-formação*. To enable the achievement of the above-mentioned goals, the research was carried out taking as methodological reference the premises of historical-dialectical materialism, developed by Marx together with Engels and recovered by Lukács, which rescues the theoretical framework of these authors through the ontological method. Furthermore, the Hungarian author is a key part of the methodology used for analyzing the object since two nodal categories are taken from his *Aesthetics* for examination: disanthropomorphization and anthropomorphization. The discussion carried out throughout the dissertation shows that the productive system has led humanity to unprecedented irrationalism levels in History. As a result of this scenario, a social barbarity was installed; that has been destroying nature and human beings. Meanwhile, the crisis plaguing the economic sphere is reflected in the educational complex in such a way as to obscure scientific production. Some characteristics of this situation are negationist thoughts, obscurantism, and subjectivism within the academy. Regarding teaching, its limits and possibilities are overestimated and often romanticized; this scenario leads the learning-teaching process to mistakes that end up frustrating both teachers and students. It is concluded that it is necessary to invert the logic that currently governs the system as a whole and, therefore, to radically rupture with capital.

Keywords: Teacher Training. Marxian Ontology. Structural Crisis of Capital. Disanthropomorphization. Anthropomorphization.

RESUMEN

La formación del profesorado es un tema relevante y pertinente para la coyuntura socio-político-económica actual. Esta tesis trata este tema en el contexto de la crisis estructural del capital y los fenómenos derivados de la relación capital-trabajo en el ámbito educativo, más específicamente en el contexto de la formación docente brasileña. Las conexiones que reverberan desde la dialéctica presente en el objeto de estudio llevaron a elegir como objetivo general reflejar la formación actual de los docentes en Brasil a través de las categorías nodales de la *Estética* lukacsiana; y, más específicamente: 1) investigar cómo el irracionalismo burgués interfiere con el reflejo científico-desantropomórfico de la realidad; 2) corroborar el método ontológico como la auténtica metodología del ser social y la forma más desarrollada de aprehender la realidad; 3) analizar las categorías clave de la *Estética* lukacsiana para aplicarla en el complejo educativo; 4) examinar la propuesta de formación docente en Brasil con base en *BNCC* y *BNC-formação*. Para posibilitar la consecución de los objetivos mencionados, la investigación se llevó a cabo tomando como referencia metodológica las premisas del materialismo histórico-dialéctico, desarrollado por Marx junto a Engels y recuperado por Lukács, que rescata el marco teórico de estos autores a través de lo método ontológico pedestre. Además, el autor húngaro es una parte clave de la metodología utilizada para analizar el objeto ya que se toman dos categorías nodales de su *Estética* para lo examen hecho: desantropomorfización y antropomorfización. La discusión desarrollada a lo largo de la tesis muestra que el sistema productivo ha llevado a la humanidad a niveles de irracionalismo sin precedentes en la Historia. Como resultado de este escenario, se instaló una barbarie social que sigue destruyendo la naturaleza y los seres humanos. Mientras tanto, la crisis que azota la esfera económica se refleja en el complejo educativo de tal manera que oscurece la producción científica. Algunas características de esta situación son el pensamiento negacionista, el oscurantismo y el subjetivismo dentro de la academia. En cuanto a la enseñanza, sus límites y posibilidades se sobrestiman y a menudo se romantizan; este escenario conduce el proceso de aprendizaje-enseñanza a errores que terminan frustrando tanto a los docentes como a los alumnos. Se concluye que es necesario invertir la lógica que rige actualmente el sistema en su conjunto y, por tanto, romper radicalmente con el capital.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Ontología Marxista. Crisis Estructural del Capital. Desantropomorfización. Antropomorfización.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O PERCURSO DE ASCENSÃO E DE DECADÊNCIA BURGUESA E SEUS REFLEXOS NA PRODUÇÃO MATERIAL E ESPIRITUAL DA SOCIEDADE.....	41
2.1	Da ascensão à hegemonia: a agenda onto-revolucionário burguesa.....	41
2.2	De revolucionária a reacionária: o discurso decadentista e a luta pela manutenção da hegemonia de classe.....	47
2.3	A crise estrutural do capital: irracionalismo como estratégia ideológica de uma burguesia decadente.....	54
2.4	A imposição do sujeito sobre o objeto: o método gnosiológico como resposta à ontologia greco-medieval.....	64
2.5	A resposta científica ao irracionalismo burguês: o método marxiano e o resgate da ontologia na modernidade.....	69
3	FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO COMPLEXO EDUCACIONAL.....	76
3.1	O trabalho como o complexo de complexos.....	76
3.2	A educação como atividade reprodutora de homens e mulheres no âmbito social.....	83
3.3	A dialética objetividade-subjetividade.....	100
3.3.1	O reflexo como instrumento de apreensão do real.....	107
3.3.2	Desantropomorfização e Antropomorfização: a síntese necessária.....	115
4	O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO: AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA DOCÊNCIA E NA FORMAÇÃO.....	121
4.1	O complexo educacional sob a égide capitalista: educação e ensino no centro do debate acerca da formação de professores.....	126
4.2	Elementos introdutórios acerca da formação de professores no Brasil: o que diz a Base Nacional Comum Curricular.....	139
4.2.1	A agenda da formação de professores brasileira: as orientações do Banco Mundial como centro.....	141
4.2.2	A Base Nacional Comum Curricular e a formação docente no Brasil: uma análise preliminar.....	147

4.3	Encontrar a raiz do problema não é fácil!: algumas considerações sobre o caminho de volta da desantropomorfização educativa.....	159
4.3.1	Ensino: entre a vontade autêntica e o desejo.....	160
4.3.2	Pequenos apontamentos sobre alienação e ideologia: notas sobre a espontaneidade, o entendimento e a sua dificuldade de superação.....	173
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
	REFERÊNCIAS.....	193

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual de crise estrutural do capital, a função social da educação é reconfigurada de modo a atender as necessidades do capitalismo em crise. Este complexo é eleito como responsável pela promoção do desenvolvimento econômico-sustentável e da tarefa de reduzir os índices de pobreza extrema, entre outros desvios de seu papel na sociedade. Esse processo ganhou mais ênfase entre os países da periferia capitalista durante as décadas de 1980 e 1990. Para podermos explicar com maior clareza o papel que é delegado ao complexo educacional hodiernamente, é necessário contextualizar o cenário sócio-político-econômico que é fomentado a partir da crise econômica mundial de 1970, período em que tem início o que Mészáros (2002; 2011) denomina de crise estrutural do capital.

Conforme atesta a tese desenvolvida por esse autor, a crise estrutural marca o encontro do capital com os seus limites absolutos. Ela substitui um período de crises cíclicas ou conjunturais inerentes à própria dinâmica do capital, como o próprio Marx já havia explicado em seu tempo, por um outro que é mais profundo, devastador e nefasto, para o planeta e para a humanidade. Por se tratar de uma nova vertente de crise, severa e crônica, surge a necessidade de estratégias mais efetivas e eficientes de modo a assegurar a retomada do processo de acumulação.

O capital atingiu um patamar no qual, por necessitar continuar a se expandir, é incapaz de lidar com todas as esferas que compõe a totalidade social. “Assim, além de certo limite, quanto mais ele controla (diretamente), menos controla (efetivamente), enfraquecendo e finalmente destruindo até mesmo os mecanismos de ‘correção’” (MÉSZÁROS, 2011, p. 73). Conforme a teoria da crise estrutural do capital, defendida por Mészáros (2002), por não conseguir mais se reerguer após a crise mundial de 1970, o capital tenta arduamente manter suas taxas de lucro sob pena de ruína. Isso impacta nas condições bárbaras e de pobreza extrema, destacadamente nos países da periferia do capital. Ainda assim, essas taxas vêm encontrando dificuldade de serem garantidas.

Mészáros (2002) advoga que a crise estrutural provocou o esgotamento do padrão de produção até então em voga (Taylorista/Fordista) e pôs em xeque o propalado estado de bem-estar social de inspiração keynesiana. Com o objetivo de sanar os problemas avindos com a crise desencadeada, e a consequente queda das taxas de lucro, reorganizou-se o sistema de produção capitalista. Para tanto, três medidas foram postas no centro deste processo:

desregulamentação, flexibilização e privatização (NETTO, 2010); essas e outras medidas foram sistematizadas e organizadas sob o título de Toyotismo.

Ousamos apontar que a Pandemia de Covid-19 é mais um marco na história dessa crise. Ainda que trágico, a pandemia que vivemos não é um evento novo, adverso ou mesmo colateral à lógica de produção nefasta e destrutiva do capital. A constante necessidade de expansão das taxas de lucro levava a humanidade a experienciar as mais irracionais situações possíveis, como guerras, devassamento do meio ambiente e epidemias diversas.

Não é objetivo desta tese discutir o atual cenário pandêmico no qual vivemos, porém não há como tratar de qualquer objeto de pesquisa sem o mencionar. Conforme apontam as pesquisas de Silva e Maceno (2020), as epidemias atuais também têm como causa a ganância e a busca incessante pelo acúmulo de capital. A natureza já não suporta a irracionalidade produtiva do sistema há séculos; porém, o nível de destrutividade que é registrado a partir da década de 1970 até a atualidade é alarmante.

[...] cabe mencionar, neste momento, o papel da “revolução agropecuária” nesse processo, isso porque essa expansão trouxe, ainda, outras características à produção agropecuária global no que concerne ao seu potencial para desenvolver uma epidemia. Por um lado, o confinamento em massa de um número cada vez maior de animais “facilita uma maior taxa de transmissão”; por outro, o uso de “monoculturas genéticas” remove a barreira de imunidade que poderia diminuir a capacidade de transmissão. Além disso, a redução da idade de abate do animal, que, no exemplo da produção de aves, diminuiu de sessenta para quarenta dias, “pressiona a evolução do vírus para uma maior virulência”. (SILVA; MACENO, 2020, p. 247).

Ainda conforme os autores, decorre disso a emergência de novos vírus e suas cepas virais

[...] periodicamente desde 1997. A partir de um longo processo de estruturação global da produção de animais para exportação é que teriam surgido gripes como a suína, a aviária e a SARS (tanto sua cepa de 2002 quanto a Sars-CoV-2 de 2019). As epidemias virais associadas a esses vírus, bem como a pandemia originada da covid-19, puderam emergir apenas a partir dessas novas características técnicas engendradas. (idem; ibid., p. 248).

A análise radical da atual catástrofe vivida pelo contexto de Covid-19 não pode conduzir a uma resposta dentro de um regime capitalista de produção; dito de outra forma, não se trata de normalizar as pandemias que assolam o globo desde 1997 – influenza H5N1 (SILVA; MACENO, 2020) – e passar a tomar medidas de prevenção e controle às novas formas das quais a eclosão já são esperadas. Agir como um comparsa dos princípios basilares destrutivos do sistema natural anuncia um futuro catastrófico para a humanidade.

O modo de produção capitalista é um sistema eclético e que se adequa às diversas formas de controle e manejo estatal para garantir, ou ao menos tentar, as taxas de lucro em movimento ascendente. Desde as políticas de democracia burguesas até as famosas ditaduras militares, o Estado burguês não tem problemas em submeter os valores jurídicos, políticos e morais, que compuseram outrora o lema de sua revolução, aos ditames de um colapso que assola e aprofunda a crise do sistema há pelo menos cinco décadas.

A pressão exercida sobre a classe trabalhadora pelos capitalistas não é recebida de forma passiva. No caso brasileiro, por exemplo, os movimentos de insatisfação do proletariado com a administração neoliberal no país acendeu um sinal de alerta para a burguesia nacional e internacional. O receio desencadeado pelos movimentos autoproclamados de apartidários, com início no Brasil por volta de 2013, faz com que a classe dominante tome providências. Conforme Santos Neto e Carnel (2020), a resposta foi o forte investimento em organizações de direita e extrema direita do espectro político nacional. Esse flerte com movimentos inclinados ao fascismo não é novo na história burguesa e, hodiernamente, pode ser observado com a ascensão de um governo como o de Jair Bolsonaro¹ ao poder; ademais, toma como principal fundamento e suporte o discurso administrativo dos *Chicago Boys* (de Augusto Pinochet), representado por Paulo Guedes (Ministro da Economia).

A pandemia de Covid-19, que teve seu surto inicial ainda em 2019, agravou ainda mais a já desorientada produção destrutiva capitalista. Com um número de mortes que, no Brasil, alcançou uma média diária de óbitos alta², a ganância e o irracionalismo vêm vencendo a humanidade. Essa conta é paga majoritariamente pela classe trabalhadora (que engloba um maior número de indivíduos), pois tem que se submeter às condições de periculosidade do seu labor em períodos de pandemia³ e perder o valor real de seu salário, que é repassado aos grandes capitais.

¹ Outros exemplos de governos com inspiração similar são/foram: Donald Trump nos Estados Unidos, Orban na Hungria, Erdogan na Turquia e Duterte nas Filipinas.

² A tragédia que ceifou a vida de mais de meio milhão de vidas apenas no Brasil é um alarmante exemplo disso. No auge da segunda onda da pandemia no país, as taxas de média por morte diária atingiam a casa dos quatro dígitos, com mais de 2000 óbitos: Brasil completa 50 dias com média de mais de 2 mil mortes diárias por Covid; são 414,6 mil vítimas na pandemia. **G1**. 05 de maio de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/05/brasil-completa-50-dias-com-media-de-mais-de-2-mil-mortes-diarias-por-covid-sao-4146-mil-vitimas-na-pandemia.ghtml>. Até o momento, mesmo que em queda, ainda continuamos com registros altos na média de óbitos. Acesso em 20 de agosto de 2021.

³ Um registro disso é o caso de uma empregada doméstica que não pôde deixar o posto de trabalho no Rio de Janeiro, mesmo quando os seus patrões foram diagnosticados com Covid-19. A escolha que lhe fora imputada era a mesma destinada a qualquer proletariado no sistema de produção capitalista: submeter-se às condições de trabalho ou morrer/perecer de fome e ante condições precárias e indignas de existência. A consequência disso foi a morte da empregada doméstica, sendo ela uma das primeiras vítimas fatais do coronavírus no país, conforme aponta Melo (2020).

Segundo dados apresentados por Gomes (2020), a pandemia reduziu as horas trabalhadas semanalmente de 39,6 horas para 27,4 horas de um total de 27,9% dos trabalhadores, acarretando uma baixa salarial de até 70% do seu valor real. Em contrapartida, o Estado ofereceu crédito em forma de empréstimos e isenção de impostos para salvar o grande capital. Ainda que com perdas para ambos os lados, é óbvio que é o trabalhador quem pagará a maior fatia da dívida com o objetivo de evitar o colapso dos grandes capitalistas.

Quanto menos o trabalhador ganha, mais custosa se torna a sua sobrevivência; afinal, a cada dia a cesta básica fica mais cara⁴. Essa é a sina do proletariado sob o jugo do capital, a qual Marx (2010c, p. 82) resume a seguir:

(O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.)

A intensa movimentação e protestos de desgosto ao sistema em crise que se registra no Brasil a partir de 2013 foi, portanto, rapidamente manipulado pela burguesia que passou a delinear os caminhos que eles deveriam tomar e a quem deveriam atacar. Dentre os movimentos que encabeçaram o golpe parlamentar⁵ que ocorre em 2016 e depõe o governo Dilma Rousseff, bem como prepara o caminho para a eleição do bolsonarismo em 2018, estão: “Movimento Brasil Livre (MBL), Os Revoltados *Online*, Vem pra Rua, SOS Forças Armadas, Instituto von Mises Brasil, Instituto Liberal, Instituto Millenium, Escola sem Partido, Instituto de Estudos Empresariais, Mídia Sem Máscara e Movimento Endireita Brasil.” (SANTOS NETO; SILVA, 2020, p. 58).

A incapacidade de promover uma política de conciliação de classes frente à crise estrutural do capital pela qual passa o sistema, associada ainda aos altos índices de desemprego (e de lumpemproletariado), faz com que a pandemia de Covid-19, em conjunto com um governo que prima o capital sob qualquer circunstância (como é o caso do de Jair Bolsonaro), seja um

⁴ Qualquer pesquisa nos sítios de busca mostrará inúmeras matérias sobre o assunto. Para ilustrar, deixamos a seguinte de março de 2021: Cesta básica fica 33% mais cara sob Bolsonaro, e lista de compras encolhe. **Folha de São Paulo**, 16 de março de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/03/cesta-basica-fica-33-mais-cara-sob-bolsonaro-e-lista-de-compras-encolhe.shtml>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

⁵ Para maiores detalhes acerca desta temática, cf. JINKINGS, I; DORIA, K; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Tinta vermelha).

instrumento perfeito para a sanitização das mazelas que afligem o sistema produtivo, ou seja, para a destruição de uma grande parcela da população descartável.

Quando se analisa o cenário que vimos descrevendo no contexto da academia, e mais precisamente das universidades públicas nas quais se produz boa parte da ciência nacional⁶, elas são insistentemente descritas com a narrativa que as coloca numa posição de espaços perdulários em que há um grande desperdício de dinheiro público; além disso, no caso brasileiro, a elas é atribuído também a alcunha de local de balbúrdia⁷.

Não é atual o discurso em que se reforça deixar o ensino superior à iniciativa privada, da mesma maneira que aos interesses do mercado consumidor, que deve financiar e indicar aquilo que se deve pesquisar; o Banco Mundial é um dos, se não o maior, propalador dessa agenda. Não obstante, na contracorrente de tudo isso, é a universidade pública que aponta saídas para a asseverada crise sanitária disparada pela pandemia de Covid-19.

No Brasil, apesar de toda a campanha depreciativa e desmoralizadora, somados aos ataques feitos às instituições públicas, foram os cientistas/pesquisadores das universidades públicas que deram contribuições concretas – eficientes e eficazes para utilizar o jargão administrativo-estatal em alta – para o combate da pandemia que se alastra sob o mundo desde 2019. Para citarmos dois exemplos objetivos, apontamos o sequenciamento do corona vírus feito em 48 (quarenta e oito) horas pelas pesquisadoras da universidade de São Paulo (USP), Ester Sabino e Jaqueline Goes de Jesus⁸; e a metodologia de testagem para Covid-19 com resultado em até 15 (quinze) minutos, custando em média R\$ 10 (dez) reais, elaborada pelos pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e liderados por Luciano Huergo⁹. Ademais, o desenvolvimento de pesquisas sobre vacinas nacionais que, atualmente, tem a

⁶ Disponível em: <https://uenp.edu.br/covid19-noticias/item/2653-pandemia-e-ciencia-publica-por-aldo-nelson-bona>. Acesso em 03 de junho de 2021.

⁷ Há várias notícias a respeito na internet. Deixamos três a critério de exemplo: Universidades com ‘balbúrdia’ terão verbas reduzidas, diz Weintraub. **Veja**, 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>; Os ataques de Weintraub às universidades da “balbúrdia”. **Terra**, 19 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>; MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **Estadão**, 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acessos em: 03 de junho de 2021.

⁸ A média de outros países era de 15 dias (SANTOS, P., 2020).

⁹ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/ufpr-teste-rapido-covid-19-15-minutos-10-reais/>. Acesso em 03 de junho de 2021.

Universidade Estadual do Ceará (UECE) como uma das instituições que desenvolve processo de produção de vacina¹⁰.

Apesar de parecer contraditório, tendo em vista as narrativas que colocam as universidades públicas como, repetimos, lugar de balbúrdia, o silêncio das instituições de ensino privado em meio a uma situação crítica como a da pandemia atual não é nenhuma novidade, pois “[...] É preciso destacar que mais de 90% de toda a ciência brasileira é produzida nas universidades públicas [...]”¹¹. (SANTOS, P., 2020, p. 192).

Confirma-se mais uma vez a tese acima descrita por Marx (2010c), ou seja, restou ao trabalhador sobreviver às condições de vida que a hecatombe asseverada pela Covid-19 lhe impôs; desta vez, sob circunstâncias inviáveis: precarização ainda maior das condições de trabalho; sobretrabalho; arcar com os custos do trabalho (especialmente para aqueles que executam sua atividade através do teletrabalho); e, lidar com os níveis de estresse e demais problemas psicológicos (isolamento, luto, solidão, constante cobrança e fiscalização de presteza nas respostas dadas às situações de trabalho, como se não houvesse uma pandemia mundial em curso).

A reforma desencadeada durante o governo Temer (2016-2018), que asseverou os ataques à classe trabalhadora e sepultou a política de conciliação dos governos petistas, abriu as portas para uma política de alta exploração, agora por meios tecno-digitais, dos trabalhadores que prestam serviço ao aparelho estatal. De acordo com Barbosa e Nascimento (2020 p. 128), a instrução normativa 01/2018, pressupõe

[...] a implementação de programas de gestão com base na produtividade da/o servidora/or seja na modalidade por tarefa, semipresencial ou teletrabalho. Nestes casos, são de inteira responsabilidade da/o trabalhadora/or a estrutura física,

¹⁰ Disponível em: <http://www.uece.br/noticias/uece-avanca-no-desenvolvimento-de-vacina-contracovid-19/?fbclid=IwAR1AENF8ehMRCY0bsh8jPHb00i75q9tF98npOYr6fgTnMrDKuhc7D-b0SY4>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

¹¹ Cf.: 71% das instituições públicas federais têm IGC 4 e 5. **Ministério da Educação**, 23 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/71-das-instituicoes-publicas-federais-tem-igc-4-e-5>; Faculdades particulares têm 1% de cursos com nota máxima no Enade 2019. **Folha de São Paulo**, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/faculdades-particulares-tem-1-de-cursos-com-nota-maxima-no-enade-2019.shtml>; Enade 2019 explicita o fosso que separa as universidades públicas das privadas. **Blog do Pedlowski**, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <https://blogdopedlowski.com/2020/10/20/enade-2019-explicita-o-fosso-que-separa-as-universidades-publicas-das-privadas/>. Acessos em 03 de junho de 2021.

tecnológica e de equipamentos adequados para realização das atividades laborais, bem como as despesas decorrentes, como energia elétrica e internet.

Os resultados disso têm sido a transferência de determinadas responsabilidades que pertencem ao Estado (ou a empresa) para os trabalhadores; os gastos com infraestrutura (*internet*, energia elétrica, aparelhos eletrônicos etc.) passam para o servidor e este ônus não é reembolsado, mas pago com o salário dele¹². Dados do Governo Federal¹³ já apontam uma economia de meio bilhão de reais só nos primeiros três meses de *home office*; porém, a que preço?

Não obstante esse cenário de caos no qual estamos submersos, no capitalismo, importam as taxas de lucro. Uma peça essencial para o processo de reorganização produtiva do capital tem sido o Fundo Monetário Internacional (FMI). Esse organismo multilateral foi um agente pivô para a reestruturação neoliberal, pois foi dado a ele o papel de intervir nos países periféricos; essa interferência é sentida de diversas maneiras, com destaque para as premissas dos Programas de Ajuste Estrutural da economia dos países sob seu auxílio.

Cabe ainda ressaltar que esse organismo encontrou terreno fértil para a imposição da sua política neoliberal na América Latina e na África durante a década de 1980. Isso ocorreu por conta do nível de endividamento que os países compreendidos nessas regiões tinham, o que tornou a concessão de créditos em bancos privados, praticamente, inexistente. Restava, pois, quase que exclusivamente, a alternativa de pedir empréstimos aos bancos multilaterais, sob o peso da intervenção do FMI gerindo e definindo os contornos da política interna dos países devedores, até mesmo em aspectos referentes a sua legislação. (MENDES SEGUNDO, 2005).

Historicamente, o processo de criação e desenvolvimento do Banco Mundial, braço social do FMI – que tem relação estreita com os Estados Unidos da América (EUA) – esteve atrelado aos interesses de expansão e dominação socio-político-econômico norte-americano (PEREIRA, 2010). Essa agência multilateral desempenha importante papel na execução da política externa dos EUA, que, a propósito, é o país que detêm o maior percentual de ações do Banco e, conseqüentemente, o maior poder de decisão.

¹² Essa é a realidade vivenciada pelos professores desde 2019, quando as escolas começaram a usar as aulas remotas como forma de dar continuidade ao calendário e às atividades escolares/acadêmicas. Semelhante ao que fora descrito acima, ainda que com particularidades próprias, essa é a realidade com a qual os professores lidam nesses mais de dois anos de pandemia.

¹³ Dados disponíveis no site oficial do Governo Federal (Ministério da Economia): https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2020/setembro/governo-federal-economiza-r-1-bilhao-com-trabalho-remoto-de-servidores-durante-a-pandemia?fbclid=IwAR0XazPT7VJ94BnXXjjUyY7NQmI5IZpTLWZn5qEUl6vHX28FDtIPvATZ1_4. Acesso em 03 de julho de 2021.

Devido ao entrave ocasionado pela crise estrutural e os decrescentes índices de lucro, as ações que este organismo multilateral vem conduzindo focalizam, em especial, o alívio da pobreza nos países submetidos a sua política. O auxílio prestado por meio de falaciosas políticas sociais aos pobres e excluídos tem como função mascarar a realidade, além de garantir a sua dependência e um endividamento exorbitante dos países devedores.

A gestão de Robert McNamara (1968-1981) reestruturou a política desse organismo que passa a ter como ênfase o combate e a diminuição da pobreza extrema. Nesse contexto, a educação e a saúde emergem como setores prioritários do Banco; a primeira, porém, se sobressai. Delega-se ao Banco Mundial a função de embaixador incumbido de promover a diminuição da pobreza e ser instrumento capaz de promover a sustentabilidade econômica, de modo a inserir os países na globalização¹⁴ em vigência.

Teóricos de diferentes matizes, vinculados ao Banco Mundial, apontam a educação¹⁵ como um investimento eficaz para a superação dos “problemas” que têm barrado o desenvolvimento dos países que estão na periferia do sistema capitalista. Segundo os relatórios, redigidos a partir de 1980 aos dias atuais, verificamos forte incentivo a investimentos nesse setor (PEREIRA, 2010).

Cresce, novamente, o escopo de atuação de ideias que delegam a cada indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso e/ou fracasso pessoal. Nesse cenário, conforme salienta Mendes Segundo (2005), a Teoria do Capital Humano é retomada e a educação adquire *status* de importante variável econômica, comprometida com o desenvolvimento das economias e a melhoria na renda das pessoas.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) foi o organismo internacional que mais esteve à frente de atividades vinculadas ao

¹⁴ O termo globalização necessita de uma nota crítica. Ainda que possa parecer uma palavra corriqueira, e de simples compreensão, trata-se de um conceito complexo. Como não é nosso objetivo analisá-lo, acreditamos que esta nota será suficiente para conservar na mente o que ele abarca nesta pesquisa. O termo surge nos escritos acadêmicos com maior frequência no período pós guerra-fria como uma tentativa de maquiagem a realidade que, com o tempo, desgastou a expressão que lhe deu origem: imperialismo. Esse último termo fora utilizado por autores e administradores britânicos favoráveis ao fortalecimento e à expansão do império colonial durante o século XIX. Com o avanço do capital em escala mundial, *globalização* passou a ser utilizado de modo bastante corrente pelos apologetas do sistema com o intuito de integrar – ao invés de excluir – os países da periferia capitalista, que já foram chamados de subdesenvolvidos e, hoje, para amenizar a terminologia, encontram-se “em desenvolvimento”. Em suma, o termo mudou, mas na prática o que experienciamos é um processo imperialista mais profundo e crítico, agravado pela crise, coordenado e liderado pelos Estados Unidos da América. Para maiores detalhes, conferir: *O Imperialismo, fase superior do capitalismo* (Lenin) e *Teoria da Globalização* (Octavio Ianni), dentre outros.

¹⁵ Durante a década de 1980, áreas como Saúde, População, Nutrição e Educação, anteriormente, pouco ou nada valorizadas tornam-se prioridade de investimento pelo Banco Mundial, sob a administração de Robert McNamara. Fato constatado nos números apresentados no *Annual Report* de 1993, em que se averigua um crescimento de cerca de 300% no investimento para Educação. A média anual do número de empréstimos nesse setor cresce de 603, em 1981, para 2047, em 1993. (PEREIRA, 2010).

setor educacional. Durante o início da década de 1980, coube a essa agência encabeçar encontros, fóruns etc., que tinham como finalidade promover a interação entre as instituições de fomento e a população com o objetivo de fazer eco ao discurso de atender as demandas genuínas dos cidadãos participantes da nova ordem mundial.

Contudo, em 1984, os EUA deixam de financiar esse organismo. Sem o apoio monetário estadunidense durante o governo do presidente Ronald Reagan, O Banco Mundial desponta como novo organizador da educação a nível mundial e a UNESCO se torna uma espécie de apêndice do Banco. Gradativamente, aquela adere ao discurso deste, ou seja, uma educação voltada para formação de mão-de-obra qualificada visando ao mercado de trabalho. Sua subordinação a fez, posteriormente, limitar-se a organização de eventos e de publicações do movimento de Educação de Para Todos (EPT).

Como corolário deste cenário que se delineou, o pacto de Educação para Todos, organizado por diversos organismos internacionais das Organizações das Nações Unidas (ONU), com supervisão contínua do Banco Mundial, tornou-se a expressão materializada da estratégia implementada pelo capital em crise para poder garantir e viabilizar seu pacote de reformas, respaldando-se e justificando-se, também, via complexo educacional.

A condução de uma série de políticas que reformaram o setor educacional dos países centrais e periféricos e a disseminação da ideologia mistificadora que atribui à educação o papel de redentora capaz de resolver todos os males da humanidade foram algumas das características decorrentes desse processo. Com isso, conseguiu-se deslocar essa atividade de seu plano objetivo e instalar um modelo superficial e vago em seu lugar para garantir a geração de lucro e o desenvolvimento dos países ricos a custo mínimo, além de evitar o embate ideológico proveniente da luta de classes gerada pelas desigualdades que se acirravam.

No Brasil, as reformas concretizaram-se através de ampla gama de empréstimos e assessoria internacional, em especial, dos Estados Unidos. Conferências realizadas em parceria com a UNESCO e Organizações Não Governamentais (ONGs), que são financiadas pelo Banco, têm produzido uma série de documentos e prescrições presentes em diversas leis nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96.

Desde os finais da década de 1990, com a implementação da LDB 9394/96, os profissionais do setor educacional vêm recebendo orientações sobre como a educação brasileira deve ser concebida e executada a partir de então. Consequentemente, os cursos responsáveis pela formação de professores devem estar adequados a essas diretivas. Conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as graduações brasileiras têm procurado se adaptar e se

moldar às determinações que são prescritas pela LDB 9394/96 que, por sua vez, se alinha com aquilo que ficou acordado em eventos conhecidos como Conferências de Educação Para Todos.

É necessário registrar que a crise estrutural está enraizada na sociedade e todos os complexos que compõem a sua totalidade são afetados por ela. Assim, qualquer pesquisa que toma como objeto um aspecto desses complexos se verá na obrigação de problematizá-lo e articulá-lo com o contexto no qual está inserido. Sob a égide do capitalismo atualmente em crise, o deterioramento que lhe é característico não se manifesta na esfera educativa como um fenômeno alienígena, mas como um reforço daquilo que é mais decadente em um sistema que já se encontra ontologicamente esgotado.

Isso tem se refletido na formação e prática docente desses profissionais nos cursos de licenciaturas brasileiros. Exige-se um “superdocente”¹⁶ (TRICHES, 2016), capaz de atender prontamente as demandas do mercado e que seja inofensivo teórica e ideologicamente. Esse educador deve ser resiliente e capaz de se adequar à mutabilidade do sistema decadente. Ele é o instrumento para concretizar a reforma tão almejada.

No que diz respeito às características do *superdocente*, importa que ele e seus alunos saibam aprender a aprender; para isso não precisa uma sólida formação ou saber ensinar. Também interessa que tenha espírito investigativo, usando a ferramenta da pesquisa como recurso de autoajuda para gestão dos problemas diários no trabalho e das fragilidades na formação. Ademais, espera-se que atue numa perspectiva inclusiva e tome para si, equivocadamente, a responsabilidade por problemas sociais de todos os tipos. Na essência, o que se espera desse profissional é sua conformação e a dos seus alunos, para manutenção do *status quo*. (TRICHES, 2016, p. 72).

Libâneo (2013, p. 254-55) o descreve bem quando diz:

Um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior; o suprimimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos; é ele quem deve criar as condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todos os alunos dispõem de um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar: as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como um ponto de partida para o trabalho docente.

¹⁶ Essa definição foi criada e desenvolvida por Jocemara Triches (2016). Durante sua pesquisa de mestrado (TRICHES, 2010), a autora utilizava a terminologia superprofessor; posteriormente, devido a novas ponderação e análises realizadas em sua pesquisa de doutorado, a autora atualiza o termo para superdocente, pois “a noção de *superprofessor* deu lugar à de *superdocente* devido à centralidade da docência, e não do ensino.” (TRICHES, 2016, p. 71). Superdocente é considerada pela autora “a expressão mais adequada para designar o tipo de profissional que o capital quer ver formado pelas políticas estatais.” (idem, *ibid.*, p. 71).

A polivalência e a adaptabilidade às mudanças do sistema em crise são as palavras-chaves dos currículos¹⁷ estimulados para as licenciaturas e, como consequência, “[...] A indicação do trabalho pedagógico em instituições que necessitem desse conhecimento tem possibilitado o surgimento no Brasil de novas vertentes pedagógicas, a exemplo da pedagogia empresarial e empreendedora.” (FREITAS et al., 2019, p. 12).

As demandas e os percalços provenientes desse cenário com o qual os professores se deparam dia após dia em seu cotidiano pedagógico fazem com que o ofício docente dificulte a exploração de toda a riqueza espiritual¹⁸ que é papel do ensino e da educação promover às novas gerações. As cobranças feitas pela burguesia brasileira levam os educadores a equívocos como o de atribuir maior ênfase aos meios em detrimento dos fins educacionais, nem que para alcançar tal objetivo isso signifique lidar com situações e conteúdos irracionais.

Se tomarmos como exemplo os cursos de formação de professores na atualidade, verificamos que boa parte deles destina à Didática e às Metodologias de Ensino de cada área (Português, Matemática, Ciências etc.) um relevo e centralidade que não lhes cabe¹⁹. Eles vêm, periodicamente, sendo sobrepostos aos conteúdos que devem ser ensinados. O como fazer – e não o que fazer – tem ganhado prioridade nos currículos das licenciaturas.

Quanto a isso, é válido registrar o que Saviani (2020) ressalta. Por um (longo) período da história de formação de educadores no Brasil, se considerou a esfera educacional como um campo para a aplicação de outras ciências, como a Sociologia, a Psicologia, a Economia Política etc.; essa concepção fazia a educação ser percebida como um campo de aplicação da teoria para constatar ou refutar hipóteses científicas dessas ciências, servindo, pois, de meio para enriquecê-las. Por anos, os currículos que compunham a formação de professores no Brasil basearam-se nessa premissa para estabelecer as disciplinas que o integrariam. Com as reformas que se iniciaram, especialmente a partir da década de 1900, o foco muda e, ao invés de tomar as ciências já mencionadas como ponto de partida e chegada, a esfera educacional

¹⁷ A concepção de currículo com a qual se dialoga neste texto diz respeito àquela que “[...] expressa os conteúdos da instrução, nas matérias de cada grau de ensino.” (LIBÂNEO, 2013, p. 54).

¹⁸ Conforme Marx (e Engels), o termo espiritual não condiz à religião, mas às atividades superiores (arte, cultura, crítica, política etc.) do ser humano. Doravante, é assim que esse termo deve ser compreendido neste texto quando se fizer referência a ele.

¹⁹ Ainda que isso se aplique com maior ênfase para as licenciaturas em Pedagogia, as demais áreas de conhecimento – tanto no ensino fundamental (séries finais), quanto no Ensino Médio – estão sendo incentivadas a adotar metodologias que favoreçam e estimulem o protagonismo dos estudantes ao invés dos conteúdos *per si*. (BRASIL, 2018).

passa a se tornar o centro do debate, invertendo a lógica que regia a formação docente até aquele momento.

Enfim, acredita-se que, tomando o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, será possível construir currículos que incorporem as contribuições correspondentes aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. A problemática educativa será, pois, a referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que diz respeito à organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades educativas. Dessa forma o trabalho educativo estará capacitado a responder adequadamente aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea. (SAVIANI, 2020, p. 21-22).

Assim, não são os conteúdos por si que interessam aprender, mas são os objetivos educativos que devem determinar a seleção dos assuntos. Um pensamento válido e até digno de corroboração, não fosse o contexto no qual a esfera educativa está circunscrita.

Como está discutido ao longo desta pesquisa, a educação (ampla ou restrita) é um complexo que possui certa autonomia e dependência com outros complexos e, eminentemente, com o trabalho (forma produtiva de cada momento histórico). Assim, no que concerne à prática educacional, é pertinente a análise empreendida por Saviani, segundo a qual a educação não é o meio, mas o fim para compreender os problemas que tangenciam sua própria práxis; não obstante, uma educação nos moldes do capitalismo não pode romper com o sistema que lhe dá forma e fundamenta.

A insistência nisso, independente do prisma sob o qual se projeta, redundará num ciclo de retroalimentação da narrativa que elege a educação como solução para as mazelas do modo de produção capitalista. Ela reafirma o discurso apologético segundo o qual o problema não está no sistema, mas na forma como se lida com ele.

Não obstante, o resultado que vimos observando é uma mistura ideológica presente nos documentos oficiais que versam sobre a educação, tais como a LDB 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)²⁰; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação) – etc. Com maior ou menor consciência de caso,

²⁰ Ainda que pareça irrelevante, a mudança no nome do documento, de Projeto Político Pedagógico (PPP) para Projeto Pedagógico de Curso (PPC), carrega consigo o intuito de inebriar e extirpar a luta de classes da realidade por meio da oratória vazia. Não é a primeira tentativa, nem será a última, da burguesia decadente de se manter, a todo custo, no poder; ainda assim, palavras não bastam para encobrir a realidade, que conclama, cotidianamente, os estudantes a lutarem para sobreviver no meio acadêmico. Espaço que é mais um reflexo de um mundo cindido em luta de classes sociais distintas. A luta, que também é política, encontra-se introjetada desde a concepção do projeto de curso até o dia a dia da sala de aula.

intensifica-se o processo de falsificação da realidade e das relações sociais, bem como o esvaziamento de conteúdo necessário para efetivar isso. No que tange ao campo ideológico, toda imprecisão e falseamento da realidade serve à classe hegemônica, que é responsável por dosar o conhecimento compartilhado socialmente. Tais ambiguidades em nada contribuem para a consciência, de classe *em si* que procura se tornar *para si*, dos trabalhadores, mas servem muito bem à classe dominante, que interpreta e dá sentido à realidade conforme lhe convém.

Como agravante, denunciemos o fato que a atual situação de declínio aqui debatida impõe aos docentes o seguinte: não apenas o comprometimento com tais níveis de irracionalismo, mas também, que atestem essa realidade como a única possível de se vislumbrar no horizonte da humanidade.

Desta forma, começou uma corrida contra o tempo com o objetivo de reformar constantemente os currículos dos cursos de licenciatura brasileiros e harmonizá-los às reformas aprovadas pelos grandes setores do capital estrangeiro e nacional. Dentre estas demandas, conforme a resolução N° 2/2015 (BRASIL, 2015), reforçada pela Resolução N°1/2019 (BRASIL, 2019a), destacamos a reforma curricular dos cursos de licenciatura, os quais passaram a ter, por exemplo, uma carga horária maior. “A docência alargada é a chave mestra da formação do profissional que denominamos, ironicamente, de *superdocente*.” (TRICHES, 2016, p. 209).

Aparentemente, esse incentivo a uma formação prolongada não parece maléfico, pois uma carga horária mais longa poderia promover uma qualificação mais densa e sólida aos professores em treinamento. Ademais, a resolução CNE/CP N°2/2015 (BRASIL, 2015) procurava contribuir para a construção de um Sistema Nacional de Educação no Brasil; reivindicação que não é nova e que já vinha sendo discutida por especialistas da esfera educacional há bastante tempo (SAVIANI, 2017a). Para Bazzo e Scheibe (2019, p. 671), essa solicitação parecia ter sido finalmente atendida:

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP n° 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema.

Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência²¹.

Contudo, o problema está em seu conteúdo e forma de execução. No caso brasileiro, para atender a expansão do ensino superior, houve um aumento no número das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas durante o governo Lula da Silva (2003-2010) e, notadamente, durante seu segundo mandato (2006-2010) como é possível constatar nas reformas implementadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Registre-se que o crescimento maior é verificado nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. (SANTOS; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2010).

Há limitações que nos chamam a atenção; dentre elas, o tripé ensino-pesquisa-extensão que servia de alicerce para a universidade vem sofrendo constantes perdas (políticas e econômicas) na base que lhe dá sustentação. As poucas instituições que ainda se definem como universidades passam a atender as exigências do mercado e, por conseguinte, estão vendendo o ensino e promovendo a pesquisa com vistas a atender ao setor de serviços demandado pelo capital.

[...] Diante desse quadro, o Banco [Mundial] indica, como solução, a reforma de ensino pós-médio pelo fomento à diversificação de instituições, compreendendo as universitárias, não-universitárias e as de educação à distância, simultaneamente ao estímulo à ampliação das instituições privadas e à diminuição da participação do Estado na manutenção das públicas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003, p. 137-8).

Ainda que o Banco Mundial respalde e aconselhe a promoção massiva do ensino superior privado, verificamos a superioridade²², no que diz respeito ao ensino e à pesquisa,

²¹ Apesar dos esforços empreendidos para promulgar a resolução N°2/2015, o cenário político nacional – reflexo do internacional – encaminhou para a construção de uma nova resolução (N° 2/2019) que estivesse mais bem alinhada às necessidades do sistema produtivo em crise estrutural. Como discutimos na seção 4 desta tese, em sua subseção 4.3.2, a formação docente passa a ser orientada pela BNCC (BRASIL, 2018) e a proposta para qualificação do professor deve se moldar às competências e às habilidades requeridas por ela. A ideologia permeada pela reforma empreendida com a BNCC e a BNC-formação adequa o aprendiz à “[...] *instabilidade da vida*, especialmente por utilizar mecanismos e instrumentos que levam a uma interpretação unilateral da organização social, dado pelo esvaziamento de conteúdos e pela primazia na instrumentalização e experiencição.” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 151).

²² Conforme reportagem publicada no sítio eletrônico do jornal *Folha de São Paulo*, no dia 12 de dezembro do ano de 2019, as “Instituições federais têm performance duas vezes melhor que particulares em avaliação do MEC”. Ademais, seu “desempenho é quase duas vezes superior ao de faculdades e universidades com fins lucrativos”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/instituicoes-federais-tem-performance-duas-vezes-melhor-que-particulares-em-avaliacao-do-mec.shtml?fbclid=IwAR18a-iGhpKLBLABqEHCbOO4sxCHn-IF3CKZjsDVpO-XaYhxA4LuOpiOuQ>> Acesso em: 27 de dezembro de 2019.

daqueles cursos (bacharelado e licenciatura) vinculados ao setor público, especialmente os ofertados nas instituições Federais e Estaduais públicas (BARRETO; GATTI, 2009). Destaque-se, ademais, que essa qualidade não se limita apenas a questões concernentes à produção acadêmica, propriamente, mas, também, às condições de acesso e de permanência dos estudantes e pesquisadores.

Em meio a realidade descrita, resta ao professor sobreviver frente ao caos e à instabilidade que se tornou sua profissão: organização sindical estilhaçada; carga horária excessiva; aulas precarizadas pelas condições físicas dos espaços e o montante de alunos por sala; instabilidade constante no emprego e, por consequência, pouca perspectiva de carreira.

O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira.” (SHIROMA et. al, 2017, p. 20-21).

Imbricadas nesse cenário estão algumas questões que precisam ser analisadas com clareza e acertadamente. Distinguir as fronteiras daquilo que está circunscrito ao campo da desantropomorfização e da antropomorfização²³ é essencial para refletir e apontar adequadamente os limites e as possibilidades pertinentes à prática docente. O debate em torno daquilo que pertence ao campo subjetivo (o desejo²⁴ do docente) e distingui-lo daquilo que está em torno do campo científico (os conteúdos das mais variadas áreas do conhecimento) é determinante para contribuímos no avanço a ser dado dentro do complexo educacional. Todo este esforço investigativo, no entanto, não pode deixar de considerar a crise que atualmente assola e aprofunda a barbárie em que vivemos.

É a partir do cenário supra exposto que apresentamos como objeto de estudo os limites e as possibilidades da formação de professores frente à crise estrutural do capitalismo mediados pelas categorias presentes, em especial, na *Grande Estética* de Georg Lukács.

²³ Essas são as categorias nodais desta pesquisa. A denominação que atribui o título de categoria nodal a elas foi dada por Santos (2018) a partir da *Grande Estética* de Lukács.

²⁴ No desejo há uma vontade passiva, a esperança idealizada de que algo venha a se concretizar; na vontade (autêntica), há o intento, ou seja, a busca dos meios objetivos/reais para materializar o abstrato (BLOCH, 1996). Esses conceitos (vontade e desejo) deverão ser assim entendidos neste texto. Ambos foram aprofundados em uma subseção do tópico 4.3 (o caminho de volta) desta pesquisa.

Este estudo se justifica, no nosso modo de compreender, por quatro motivos que se inter cruzam. São eles: pessoal, pedagógico, científico e político/social. Quanto ao primeiro²⁵, este projeto é construído com base em estudos que já desenvolvemos desde a graduação. Durante o período no qual fui aluno do curso de Pedagogia e Letras, fui exposto às mais diferentes teorias do campo educacional e, por muitas vezes, me problematizava até onde e como elas poderiam ser, efetivamente, aplicadas na prática. Durante ambas as graduações, pude experienciar os três pilares que dão sustentação à universidade pública (ensino, pesquisa e extensão); assim, ainda que apenas aproximadamente, pude comparar alguns aspectos da teoria com o que, de fato, ocorria na prática. O que, às vezes, me causava angústia e me movia no sentido de procurar entender melhor os limites e as possibilidades que me cabiam enquanto docente.

Este interesse desenvolveu-se e deu forma a um projeto e dissertação de mestrado em que busquei entender e expor que tipo de formação vinha sendo dada aos Pedagogos até então. Tive a oportunidade de me debruçar sobre diversos documentos²⁶ e extensa bibliografia durante a elaboração de minha monografia e dissertação de mestrado. Isso me permitiu realizar um vasto levantamento sobre a formação de professores e, mais explicitamente, de Pedagogos no Brasil referente às últimas décadas, mais especificamente, durante os governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, desde a implantação da LDB 9.394/96 (MARINHO JUNIOR, 2015).

Para o doutorado, resolvi retomar essa discussão em vinculação com dois conceitos-chaves da obra *Estética*²⁷, de Georg Lukács (1966a): desantropomorfização e antropomorfização, que Santos (2018), junto com a transcendência e a imanência, denomina de categorias nodais para compreender a estética do autor magiar. A prática do profissional da educação é cheia de anseios e da vontade de contribuir para a transformação da realidade na qual educadores e estudantes se inserem, mas até onde é possível, ao professor, dentro dos limites de sua prática, influir e até mesmo transformar essa realidade?

Não se pode confundir o real com o ideal. Enquanto possibilidade, o objeto que se busca materializar ainda não é realidade concreta; ele é apenas uma evidência da subjetividade daquele que pensa, que pode ou não se objetivar. O real está dado em si; ele existe independente

²⁵ Tendo em vista o teor do assunto hora abordado, a sua exposição seguir-se-á em primeira pessoa.

²⁶ Como, por exemplo: LDB 9394/96; Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior; Plano Nacional de Educação; Parecer CNE/CES n. 05/2005, de 13/12/2006; Resolução CNE/CP 1/2006, de 15/05/2006, dentre outros.

²⁷ Estudamos o volume 1 por completo para a construção desta tese. Os demais volumes da obra foram contemplados, em especial o segundo, mas não foram lidos por completo porque as categorias chave para a pesquisa estavam no volume 1.

dos desejos do ser humano. Contudo, é a necessidade que este tem de conhecer essa mesma realidade, para fazer uso das forças que estão postas na natureza, que faz homens e mulheres buscarem entendê-la e apreendê-la.

O rompimento com a dialética que permeia as relações provenientes do metabolismo entre o ser humano com a natureza causa um reflexo mecânico da realidade e faz com que concepções dogmáticas e equivocadas, situadas nos extremos das posições idealista e mecanicista, predominem.

No que se refere à dialética objetividade-subjetividade, reafirmamos que, ainda quando aparentemente verdadeiro e incontestável, o caráter subjetivo só pode promover a sensação de completude num primeiro momento. O problema responsável por movimentar a realidade concreta é autêntico se for proveniente dela e construído, em toda sua subjetividade, concretamente no real. Esse processo de interação e imbricação destas categorias toma proporções maiores. Ele vai para além do indivíduo em sua unidade e deixa de ser um reflexo exclusivo do *aqui e agora*.

Percebemos que há um elo entre o objetivo e o subjetivo no qual o segundo necessita do primeiro para lhe permitir e assegurar um certo nível de liberdade e autonomia. Esse intercâmbio é mediado por erros e acertos nos quais as falhas não devem ser desprezadas. Elas educam ao construírem na subjetividade a possibilidade de êxito. É a partir dos equívocos que se verificam os desacertos antes invisíveis ou fossilizados. A relação entre objetividade-subjetividade é imprescindível e inseparável, ainda que no nível da aparência possa parecer o contrário. Como vimos, a subjetividade põe em movimento a rigidez da essência; enquanto, concomitantemente, esta não se enclausura em si e, dialeticamente, caminha com aquela.

A aparência guarda em si algo da essência; naquela há algo da lei que governa esta. Porém, uma vez que a aparência é viva e permanece em movimento contínuo, quando nós a analisamos, ela expõe a riqueza da lei regente. Com efeito, parece suficientemente verdadeira; apenas parece.

Lukács (1966b) defende que o caráter subjetivo, imprescindível ao desenvolvimento da humanidade, não pode ser entendido de forma completamente autônoma e desarticulada da realidade que lhe põe possibilidades e a molda. Assim, há que se distinguir aquilo que é essencial daquilo que é aparente. Mesmo que o sensível pareça demonstrar, de maneira imediata, uma totalidade em si, existe muito que não apreendemos pelos sentidos.

Pense na reação de um ser humano quando um objeto passa rapidamente por seus olhos. Ele fecha automaticamente os olhos e desvia a cabeça para evitar o choque com

o objeto que se aproxima. O que isso quer dizer do ponto de vista do reflexo? Indubitavelmente, significa que no sistema nervoso central existe uma distinção entre o essencial e o não essencial contido na imagem do reflexo. O objeto que é uma ameaça é entendido como essencial; todo o resto foi classificado como secundário, como mero pano de fundo²⁸. (LUKÁCS, 1966b, p. 13).

Quando não se tem claro os aspectos objetivos de uma definida realidade, a subjetividade da pessoa que atua sobre ela tende a conduzi-la ao fracasso. A prática é o maior critério de veracidade sob o qual qualquer abstração da consciência humana pode se assentar. Isso não impele, automaticamente, à categoria *cotidiano* o papel de diferenciar o que é primordial daquilo que é secundário; entretanto, uma ideia apartada do dia a dia pode distanciá-la do real e aliená-la daquilo que Lukács (1966b) chama de categorias autênticas.

A vontade humana, característica proveniente da subjetividade problematizada pela objetividade (o meio), é condicionada e modelada pelo concreto real. Para poder tornar suas aspirações algo palpável e concreto, o ser humano necessita do conhecimento que lhe viabiliza materializar aquilo que está dentro de seu campo de ação e, por conseguinte, saciar o desejo que lhe mobiliza a agir. “O reflexo, como define Lukács, é a tentativa consciente de captação da realidade. Ele é a representação, na consciência do sujeito, da realidade. O reflexo, com efeito, é a imagem do real refletida subjetivamente pela consciência.” (SANTOS, D., 2020, p. 40).

Não se pode associar mecanicamente que da captação da realidade objetiva, por meio do reflexo, reproduza-se identicamente a totalidade como ela é em si. O todo é sempre maior, mais rico e mais complexo do que somos capazes de conceber. Tendo em vista essa relação de autonomia e dependência – dialeticamente relativas –, registramos que as propriedades da subjetividade são uma consequência do trabalho humano que, por sua vez, alimenta a corrente das ações rotineiras e se complexificam a partir da cotidianidade.

O ensino, como prática de caráter antropomórfico, encontra na realidade objetiva do cotidiano as aspirações que busca consolidar, por meio de métodos e técnicas, em seus aprendizes. Com efeito, trata-se, também, de um procedimento que serve para reconfigurar ou manter a realidade segundo um plano que guarda a possibilidade de vir a ser concreto. Tudo

²⁸ Tradução livre do autor para: “Piénsese en la reacción de un hombre cuando un objeto se le acerca velozmente a los ojos. El hombre cierra los ojos espontáneamente y aparta la cabeza para evitar el choque con el objeto que se aproxima. ¿Qué significa eso desde el punto de vista del reflejo? Significa sin duda que en el sistema nervioso central se ha hecho la distinción entre lo esencial y lo inesencial contenido en la imagen del reflejo. Se ha captado como esencial el objeto que amenaza al ojo; todo lo demás, incluso las demás propiedades del objeto que no pertenezcan a ésta su función amenazadora, se han catalogado como cosa secundaria, como mero trasfondo.” (LUKÁCS, 1966b, p. 13).

isso, porém, só é possível se a dosagem entre o viés desantropomórfico e antropomórfico for correta.

“A antropomorfização e a desantropoformação se separam exatamente neste ponto: ou se parte da realidade objetiva, tomando consciência dos conteúdos em si, suas categorias, etc., ou dá lugar a uma projeção que acontece de dentro para fora, do homem para a natureza”²⁹. (LUKÁCS, 1966a, p. 190). É aqui que acreditamos ser de grande relevância as categorias desenvolvidas por Lukács, pois cabe à educação e ao ensino o papel elementar de lidar com a ciência, que é desantropomórfica, e, como define o autor:

A desantropomorfização, como expus em minha “Estética”, significa, contudo, uma simples espécie de reflexo da realidade (e sua aplicação à práxis), que a própria humanidade desenvolveu para conhecer a realidade em seu ser-em-si com a adequabilidade mais aproximada possível. Portanto, [...] a desantropomorfização é uma forma de reflexo da realidade. (LUKÁCS, 2018b, p. 276).

Deribaldo Santos (2020, p. 63), aproximando e distanciando arte de ciência, sintetiza tais categorias como segue:

[...] enquanto a desantropomorfização parte do ser-em-si para se projetar na consciência subjetiva, a antropomorfização parte da consciência humana em direção ao ser-em-si, que pode ser outro sujeito envolto com a problemática do destino (alegrias e tristezas) da humanidade. [...]

Essas duas classes de reflexos são imanentes ao sujeito humano, uma vez que apenas à ação humana é possível produzir ciência e arte. Qualitativamente, no entanto, são distintas. Enquanto a ciência reflete os objetos como são em-si: desantropomorfizadamente; a arte reflete seus objetos antropomorfizadamente, visto que, como é uma forma especial da relação objeto-sujeito, seu elã se realiza de um sujeito vivente para outro que, por sua vez, vive com os pés no chão de um mundo compartilhado, humanamente, por ambos.

Além disso, nosso estudo se justifica científico-pedagogicamente por ser um esforço para contribuir e para enriquecer as investigações desenvolvidas no grupo de pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), liderado pelo professor que orienta esta pesquisa: José Deribaldo Gomes dos Santos. Ademais, o estudo hora desenvolvido deverá, dialeticamente, abrir novos caminhos para as análises discutidas neste trabalho, ou seja, a formação de professores e as categorias desenvolvidas pelo esteta húngaro, pouco exploradas no campo educacional. Para o programa de pós-graduação, bem como para a universidade que lhe abriga, será um projeto arrojado e inovador, uma vez que delinea caminhos para novas

²⁹ Tradução livre do autor para: “Antropomorfización y desantropomorfización se separan precisamente en este punto: o se parte de la realidad objetiva, llevando a consciencia sus contenidos, sus categorías, etc., o tiene lugar una proyección de dentro hacia afuera, del hombre a la naturaleza.” (LUKÁCS, 1966a, p. 190).

pesquisas e contribuirá com o desenvolvimento daquilo que já se conhece acerca da temática Educação e, mais especificamente, Formação de Professores.

Cientificamente, não conhecemos pesquisas articulando a formação de professores com as categorias nodais de nosso estudo (desantropomorfização e antropomorfização). Lukács, na sua *Grande Estética* e na *Ontologia*, já salientava que ele se esforçou para discutir as reverberações da arte na práxis humana, bem como, indiretamente, as da religião e as da ciência, além da ética. Contudo, outros campos como, por exemplo, a educação (ampla e restrita) e o ensino não foram contemplados pelo autor húngaro.

Como forma de averiguar a relevância da pesquisa, fomos a algumas plataformas *online* com o objetivo de realizar um levantamento e analisar teses, dissertações e artigos nos sítios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Escolhemos esses dois sítios eletrônicos por se tratarem de espaços nos quais se registram as pesquisas de diversas instituições de ensino e publicações de periódicos relevantes para o meio acadêmico – no caso da CAPES.

Nosso rastreamento procurou por produções científicas que discutissem ou que pudessem contribuir para a construção de nossa tese. Partindo de nossa problematização central, já apontada anteriormente, elegemos como categorias a pesquisar nos sítios eletrônicos as seguintes: *Desantropomorfização*, *Antropomorfização*, *Educação*, *Ensino (Superior)* e *Formação de Professores*. O recorte de tempo realizado encontra-se entre o período de 2000 a 2020 porque é nesse intervalo que se elaboram e aplicam os documentos oficiais em consonância com as categorias *Ensino* e *Formação de Professores* examinados nesta pesquisa. Ademais, durante nossa análise, atentamos para elementos que pudessem associar os trabalhos achados à fundamentação teórica que perpassa nosso estudo, a saber: o materialismo histórico-dialético (Marx e Engels) e a Ontologia Marxiana (Lukács)³⁰.

Finalmente, do ponto de vista político/social, buscamos apontar para um plano que compreende a docência para além de algo como “vocação” ou “missão”, ainda bastante vivo e arraigado em nossa sociedade; sobretudo, pela forte influência da doutrina educativa jesuítica e, mais recentemente, pela romantização freiriana na educação brasileira. Procuramos, pois, uma formação que contribua no sentido oposto ao que está descrito como ideal de professor e a proposição de docente a se espelhar. O combate ao processo ideológico, tão intenso

³⁰ Ao pesquisar as categorias, os sítios de busca não encontraram nenhuma produção que discorresse acerca dos temas conjuntamente. Em separado, tivemos mais sucesso. O repertório achado, contudo, nos proporcionou recursos a serem aproveitados e nos fez constatar a carência de pesquisas nesta área ainda inexplorada.

atualmente, que propala a manutenção de uma concepção equivocada, na qual se concebe o ensino como uma atividade não-profissional e não-científica, é imperativo para a formação dos futuros docentes.

A partir das reflexões e dos apontamentos feitos, consideramos relevante investigar a influência que a crise estrutural do capital exerce sobre a formação dos futuros professores, bem como os limites e as possibilidades da formação desses profissionais. Ademais, damos destaque para a figura do docente que, em certa medida, idealiza e aplica as políticas públicas e as concepções educacionais sem a garantia de que os estudantes assimilarão o conteúdo ensinado.

Inicialmente, o projeto que deu origem a essa pesquisa tinha o intuito de apurar as hipóteses e constatações até aqui expostas por meio de duas universidades públicas de grande destaque no Ceará: as Universidades Federal e Estadual do Ceará (doravante, UFC e UECE). Elas nos pareciam campos de análise empírica apropriados para a pesquisa, pois, por diversas vezes, têm sido destacadas por sua excelência em ensino, pesquisa e extensão. Esses critérios são basilares no que se entende como finalidade primeira da educação superior no Brasil, conforme a própria LDB 9.394/96. São muitos os *rankings* que apontam a UFC e a UECE entre as melhores do Brasil e mais, recentemente, da América Latina³¹.

Contudo, conforme a pesquisa se encaminhou, o objeto mostrou outras necessidades e caminhos a serem percorridos. Por esse motivo, abandonamos a idealização inicial e decidimos focalizar na formação de professores por meio da análise bibliográfica e documental. Por indicação da banca que avaliou previamente a tese durante o seu exame de qualificação, foi indicado o estudo de documentos recentes como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os desdobramentos dela para a formação de professores.

³¹ “UFC e Uece estão entre as melhores universidades da América Latina” (21/07/2018). Notícia Completa: <http://sindiute.org.br/noticias/ufc-e-uece-estao-entre-as-melhores-universidades-da-america-latina/>. Acesso em: 23 de maio de 2019. “UFC e UECE estão entre as melhores universidades do país, aponta ranking mundial” (12/02/2019). Notícia Completa: <https://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/educacao/ufc-e-uece-estao-entre-as-melhores-universidades-do-pais-aponta-ranking-mundial/>. Acesso em 23 de maio de 2019. “UFC aparece entre as melhores universidades do mundo em ranking” (25/04/2019). Notícia completa: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2019/04/24/ufc-esta-entre-as-melhores-faculdades-do-mundo--avalia-ranking-internacional.html>. Acesso em: 23 de maio de 2019. “UFC é avaliada como a melhor universidade do Brasil em ranking de desenvolvimento sustentável”. (06/04/2019). Notícia completa: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2019/04/05/ufc-e-avaliada-como-a-melhor-universidade-do-brasil-em-ranking-de-desenvolvimento-sustentavel.html>. Acesso em: 23 de maio de 2019. “Uece está entre as melhores universidades do mundo no ranking Webometrics” (13/02/2019). Notícia completa: <http://www.uece.br/noticias/uece-esta-entre-as-melhores-universidades-do-mundo-no-ranking-webometrics/>. Acesso em: 23 de maio de 2019. “Redução da desigualdade coloca a Uece no 2º lugar do Brasil em novo ranking internacional”. (04/04/2019). Notícia completa: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/04/reducao-da-desigualdade-coloca-a-uece-no-2o-lugar-do-brasil-em-novo-ranking-internacional/>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

Nesse intuito, buscamos expor e delimitar, dentro dos limites de apreensão da realidade, em qual categoria a educação e o ensino se enquadram. Como questão que guiou nossa pesquisa, portanto, elegemos: qual o escopo de atuação pertinente à práxis educativa frente às condições objetivas (desantropomórficas) impostas pelo sistema produtivo/social (capitalismo em crise)?

Esperamos responder nesse processo: (1) Como a decadência da classe burguesa em associação com a crise estrutural do capital interferem e distorcem a realidade objetiva?; (2) Como o ontométodo pode contribuir para a reconfiguração do pensamento científico vigente?; (3) Como as categorias *desantropomorfização* e *antropomorfização* (LUKÁCS, 1966a) podem nos ajudar a depurar a subjetividade da objetividade necessárias ao processo de formação de professores?; (4) A atual proposta para formação de professores, requerida a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribui para a manutenção do sistema capitalista em crise ou para rompimento com ele?

Assim, na busca por responder àquilo que aqui nos propomos a pesquisar, apresentamos como **objetivo geral** da tese: refletir a atual formação de professores no Brasil através das categorias nodais da *Estética* lukacsiana. Nessa intenção, elencamos entre nossos **objetivos específicos**: 1) investigar como o irracionalismo burguês interfere no reflexo desantropomórfico-científico da realidade; 2) corroborar para com o ontométodo como a metodologia autêntica do ser social e a maneira mais desenvolvida de apreensão do real; 3) analisar categorias-chaves da *Estética* lukacsiana para o estudo do complexo educacional; 4) examinar a proposta de formação docente no Brasil a partir da BNCC e da BNC-formação.

Para realizar tal empreitada, assumimos algumas premissas. Como Marx e Engels (2007), acreditamos que os desejos de toda sorte emergem da base material. Com efeito, a educação, que pertence ao campo das ideias, é um reflexo – ainda que não estático – da realidade concreta e daquilo que se produz nela. Logo, a qualificação exigida dessas instituições deve buscar atender, não sem contradições, as demandas do mercado capitalista.

Para isso, a atual formação docente requer um indivíduo pronto para responder às mudanças constantes do capitalismo em crise. As universidades têm moldado seus currículos para tanto. Mesmo aquelas que pensam estar livres da influência direta do mercado não podem se esquivar destas determinações sob pena de sofrerem retaliações como, por exemplo, a redução de orçamento e a imposição de barreiras para ascensão categorial e profissional de docentes.

Resta-nos indagar: há pensamento crítico e autônomo vivo dentro das instituições de ensino superior, especialmente, as públicas? Em caso de resposta afirmativa, como fazer a sua devida articulação com o conteúdo desantropomórfico das ciências? Para isso, assumimos que os reflexos acertados da realidade concreta devem se sobressair às intenções e aos anseios pessoais (que têm caráter antropomórfico) de cada formador. É o reflexo desantropomórfico que dá chão científico aos momentos de sobriedade e soerguimento de cada indivíduo.

É, pois, da correta apreensão do real que se pode articular e distinguir o que é imante ao objeto daquilo que está circunscrito ao subjetivo de cada um. É papel da educação e do ensino, como objetos imantes à Pedagogia, ter claro tais limites e possibilidades para, corretamente, apreender aquilo que diz respeito ao fazer docente e à práxis pedagógica.

Nossa metodologia, para dar cabo dessa empreitada, se baseia no ontométodo. O método, desenvolvido por Marx e Engels, continuado por Lênin e Lukács, registra um avanço em relação àqueles atualmente em vigor porque articula dialeticamente objetividade (causalidade) e subjetividade (teleologia), relacionando-as com o desenvolvimento histórico da humanidade. Isso ocorre porquanto não é possível analisar uma categoria – e seu correspondente reflexo – “[...] sem um sólido substrato histórico: os pontos de vista categorial sistemático e histórico devem interpenetrar-se constantemente.” (TERTULIAN, 2008, p. 204).

Analizamos os elementos com os quais nos deparamos a partir das categorias marxianas e, em especial, das obras *Para a Ontologia do Ser Social* e *Estética* de Lukács. As categorias *desantropomorfização* e *antropomorfização* medeiam nossa pesquisa, nos aproximando do nosso objeto, a saber: a educação e o ensino. Similar ao percurso que Marx (2003) fez para compreender o capital, partimos de uma realidade aparentemente caótica, elevando-a ao nível da abstração com o apoio dos teóricos, para a ela voltarmos com um novo entendimento do real. Isso nos proporcionará uma leitura mais limpa e ciente dos limites desantropomorfizantes que envolvem a práxis pedagógica do professorado.

Com efeito, reafirma-se a tese de que é imperativo ter claro os limites e as possibilidades de atuação do educador num sistema de produção em crise. Para tanto, faz-se necessário o discernimento acerca daquilo que cabe ao docente fazer no campo educacional e em seu espaço de atuação individual. A correta apreensão deste processo permitirá aos professores agirem, adequadamente, dentro do escopo que lhes é pertinente.

“Todo começo é difícil; isso vale para qualquer ciência.” Advertia Marx (1996, p. 129) em *O Capital*. No caso das ciências históricas, os reagentes e os instrumentos de pesquisa do cientista dependem de sua capacidade de abstração e do adequado entendimento da

realidade. Lukács (2018b), por sua vez, adverte que o reflexo correto da realidade concreta é essencial para compreendê-la.

O pesquisador não cria, mas constata. Deste modo, na esteira desses autores, acreditamos que as ideias que movem toda e qualquer ação humana devem emergir da realidade concreta e retornar para ela, com a possibilidade de transformá-la. Se a sua apreensão for correta, o seu reflexo nos permitirá agir acertadamente sobre o real. Esta constatação não garante que façamos a transição socialista. Mas, sem a compreensão correta da realidade, essa transformação radical fica mais distante ou impossível. Sem o conhecimento adequado, a revolução para a emancipação humana dependerá totalmente do acaso.

A necessidade atualmente imposta pela pesquisa acadêmica requer a necessidade de enquadramento de nossa investigação, assim como qualquer outra, dentro dos parâmetros quanti ou qualitativos das metodologias ora em voga. A nossa análise, contudo, não nos permite tal feito. Aspectos quantitativos e qualitativos de um processo são vertentes opostas e complementares de um mesmo objeto.

Sua análise deve ser realizada de modo dialético, não somatório; afinal, antes de justapostas, são excludentes e includentes. Mudanças de tipo quantitativas acarretam necessariamente alterações qualitativas e vice-versa. Desta maneira, a busca por explicar a realidade por intermédio de estudos que se definem/enquadram como de um tipo ou de outro, sob o pretexto de busca por maior eficiência e/ou produtividade, só poderão incorrer em equívocos e frustrações de suas próprias metas de pesquisa.

Recorremos a Lukács (2018a, p. 138) para aprofundar o debate:

[...] quando a quantidade vem pensada, não na sua forma de pensamento altamente desenvolvida já concebível matematicamente, mas de modo que figure de facto no ser originário, como quantum, mostra-se, então, por todo o lado evidente, essa indivisibilidade ontológica da quantidade e qualidade. Certamente, imediatamente fica claro que Hegel, em sua dedução gnosiológico-lógica, pseudo-ontológica das determinações do ser, teve de inverter a sequência real: ontologicamente, é dado que nenhum objeto pode ser existente se seu ser não corporifica um quantum determinado, mesmo que em modos diversos (grandeza, peso, etc.). Apenas a análise intelectual, apenas a, com isso inseparavelmente ligada, abstração intelectual, produz no curso do desenvolvimento social (trabalho etc.) sua forma abstrata generalizada como conceito de quantidade.

Partindo do autor húngaro, registramos que o problema tratado nesta tese é, antes de tudo, uma problemática metodológica, ou seja, de atribuir ao objeto a centralidade que lhe cabe. No atual rol de ditos novos paradigmas científicos, a metodologia de pesquisa delineia os caminhos para se conhecer o objeto, não o inverso; acredita-se, acriticamente, que o sujeito

pode mudar o mundo por meio da força de vontade ou de percepções achadas “corretas” da realidade. Isso permeia a formação de professores desde a elaboração de leis até a prática cotidiana em sala de aula, o que leva a atividade docente a acreditar que vai mudar o mundo pelo ensino.

Tendo em vista nossos objetivos, procuramos realizar uma investigação sobre o complexo processo de formação de professores na atualidade à luz da ontologia marxiana. A partir desta depuração, perquirimos, bazilados pelas categorias nodais desta pesquisa, o que cabe ao professor fazer para contribuir com uma leitura objetiva e acertada da realidade concreta na qual o complexo educacional está inserido.

A caminhada que nos propomos a fazer não permite que a realizemos só. As categorias nodais, que utilizamos para sustentar metodologicamente esta pesquisa, faz-nos trilhar um caminho desconhecido. Para que fosse possível articular os fundamentos de nosso estudo, tivemos que subir sobre os ombros de grandes estudiosos. Isso nos permitiu encontrar as categorias centrais de nosso objeto e, a partir delas, mover-nos em direção ao novo.

Com efeito, para que se possa cumprir qualquer atividade, é necessário a correta apreensão dos componentes que estão presentes na realidade concreta. A partir disso, a teleologia tem papel fundamental para o seu planejamento e processo de execução. Os fundamentos desse movimento de apreensão e efetivação podem ser caracterizados como metodologia.

Em nosso caso, apoiamo-nos na concepção filosófica desenvolvida por Marx e Engels, denominada por Abbagnano³² (2007) de Materialismo Histórico-Dialético, bem como nos clássicos do marxismo. Metodologicamente, utilizamos do ontométodo lukacsiano como a maneira mais acertada de refletir e agir sobre a realidade. Optamos por basilar nosso estudo pela categoria *trabalho*, por entendê-la como fundante do ser social e dos complexos que o circunscrevem.

³² Abagnano (2007) define Materialismo Dialético como “[...] a filosofia oficial do comunismo enquanto teoria dialética da realidade (natural e histórica). Mais que de materialismo trata-se na realidade de um dialetismo naturalista, cujos princípios foram propostos por Marx [...], desenvolvidos por Engels [...]” (p. 651). E complementa que, com o termo Materialismo Histórico, “[...] Engels designou o cânon de interpretação histórica proposta por Marx, mais precisamente o que consiste em atribuir aos fatores econômicos (técnicas de trabalho e de produção, relações de trabalho e de produção) peso preponderante na determinação dos acontecimentos históricos. O pressuposto desse cânon é o ponto de vista antropológico defendido por Marx, segundo o qual a personalidade humana é constituída intrinsecamente (em sua própria natureza) por relações de trabalho e de produção de que o homem participa para prover às suas necessidades.” (p. 652).

Entendemos que a atividade que transforma a natureza (o trabalho) é o que garante a viabilidade das demais atividades desenvolvidas e desempenhadas pelo ser social. Quando parte de atividades com fim imediato, abrem-se incontáveis possibilidades que estão em estado de latência:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinadas coisas, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. [...] Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, [...]. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (GRAMSCI, 1978, p.47).

Afinal, é a partir das necessidades advindas da vida social que educação, arte e ciência, por exemplo, chegam a sua representação mais pura, cada uma a seu modo. Isso é possível porque o sentido maior desse processo não está em sua capacidade de elevação e abstração – não menos importante –, mas no caminho de volta e interferência no cotidiano.

Conforme explica Marx (2003), o método (da economia política) se apresenta como um movimento de ida e volta, o qual parte de uma realidade aparentemente caótica para, após abstrair seus elementos com o objetivo de melhor compreendê-la, retorna a ela de forma mais consciente, e age sobre ela com o intuito de modificá-la efetivamente. Quando retornar ao chão concreto – desta vez, com uma concepção sintética sobre ele, ou seja, enriquecido pelas diversas determinações que o compõe –, espera-se que os indivíduos se relacionem diferentemente: com formas mais desenvolvidas e demandas onto-históricas, proporcionalmente, superiores.

Desse modo, Lukács é responsável por realizar um hercúleo trabalho de reafirmar Marx por Marx. As equivocadas interpretações de alguns autores³³ do campo marxista acabaram por desvirtuar aquilo que o pensador alemão compreendia da realidade. Com efeito, o esteta húngaro, busca ratificar conceitos-chave e frisar que as condições materiais são responsáveis por determinar o ser social; contudo, há subjetividade nesses indivíduos e que ela jamais pode ser suprimida em detrimento da preponderância das relações econômicas. Caso contrário, estaríamos fadados ao economicismo e determinismo mecanicista superados por Marx em seu tempo histórico.

Sem uma análise mais aprofundada, pode até parecer que o ato de transformar a natureza seja algo tão ou mais subjetivo que objetivo. Trata-se de um equívoco. O pesquisador

³³ Para citar alguns, a critério de exemplo, temos: Georgi Plekhanov, Josef Stalin, Jürgen Habermas, Karl Kautsky, Louis Althusser, e Marx Adler. Há outros, porém, por não serem pertinentes ao nosso objeto, não nos alongaremos mais.

não cria/inventa, ele constata o *em-si* do objeto. Compreender a objetividade presente no *em-si* de cada coisa, sua imanência, bem como o conhecimento desantropomórfico para poder agir sobre ela, é indispensável. Some-se a essa conclusão o registro de Santos (2018): a objetividade deixada a si é estéril; é a subjetividade do indivíduo que a alimenta e dá vida. Como decorrência dessa dialética, o sujeito passa por um processo de objetivação-exteriorização que o faz retornar a si com uma nova perspectiva.

A alienação parece ser um processo capaz de elevar a individualidade ao patamar da coletividade. Conforme Santos (2018), na esteira de Lukács, a situação alienante promove um processo de ida e volta no qual se desenvolve e agudiza a autoconsciência do indivíduo dentro de um determinado tempo e espaço histórico.

Ao ensino, pelas particularidades que lhe competem, cabe o dever de contribuir para a desfetichização do indivíduo, mesmo quando circunscrito às possibilidades e às limitações do momento histórico no qual se manifesta. A educação ampla e restrita, como outros complexos superestruturais, são também um reflexo da base produtiva. O processo de aprendizagem-ensino que procura ser significativo e autêntico precisa lidar com experiências repletas de sentido.

Uma existência repleta de miséria e lamentações só poderá refletir tal realidade. Do ponto de vista macroestrutural, uma sociedade que é pautada pela superexploração e o empobrecimento material e espiritual da maioria de seus partícipes em detrimento de uma minoria privilegiada transparecerá a pobreza da humanidade.

Isso não significa que nessa sociabilidade não se possa conhecer a essência das coisas. É responsabilidade do ensino articular as conexões existentes entre a particularidade e a generalidade, e verbalizar aquilo que, como consequência, necessita ser revelado. Quando se retorna ao campo concreto real, enriquecendo-o, pode-se dizer que o ensino cumpre o seu papel. Não obstante, não se altera o fato de que o reflexo expresso pela conjugação das subjetividades envolvidas (professor(es)-aluno(s); aluno(s)-aluno(s)) com a objetividade (ciências) deixe de mostrar uma humanidade diminuída, pois se trata de uma sociedade cindida em classes.

O rigor metodológico não deve perder a dialeticidade. Ainda que circunscrito à história e ao momento concreto em que se situa, o objeto estudado deve ser analisado sob o arcabouço da dialética; afinal, espera-se que haja um certo nível de modificação do seu entorno. A referida rigorosidade não significa, outrossim, a mera reprodução automática e inconsequente de um conjunto de procedimentos e passos a serem (per)seguidos, mas a leitura crítica da realidade na qual o objeto se encontra. A interação entre consciência e realidade é permeada

por uma relação histórico-dialética; portanto, complexa. Não pode ser enquadrada de maneira rigidamente hierárquica.

O traslado de retorno, ainda que seguindo um método, não reproduz e repete algo puro e exclusivamente. Durante o processo que decorre dele, produziram-se e desenvolveram-se conexões e possibilidades particulares. Por meio de um procedimento sistemático, retorna-se à realidade acrescido do conhecimento de novas determinantes; uma infinita constelação de distintas dimensões, diferentes daquelas outrora presentes no contato inicial. Apenas o entendimento disso permite o aprofundamento do objeto cognoscível.

Essa essência histórica da realidade leva a um derradeiro e importante ciclo problemático que, em primeiro lugar, também é de natureza metodológica, mas, como todo problema autêntico de uma metodologia adequadamente concebida – não apenas formalmente –, transforma necessariamente o elemento de concepção do mundo. Trata-se do imanentismo. Do ponto de vista puramente metodológico, o imanentismo é um requisito inevitável de conhecimento científico e da conformação artística. Um complexo de fenômenos não pode ser considerado cientificamente conhecido, exceto quando parece totalmente conceitualizado a partir de suas propriedades imanentes, das legalidades imanentes que agem sobre ele. Na prática, é claro, essa plenitude de conceitualização é sempre uma aproximação; a infinidade extensa e intensiva de objetos, suas relações estáticas e dinâmicas, etc., não permitem que nenhum conhecimento seja concebido como absolutamente definitivo, de forma alguma, ou que pense que possa estar isento de correções, limitações, extensões etc. [...].³⁴ (LUKÁCS, 1966a, p. 25).

Para Lukács, seguindo Marx, há uma essência na humanidade. Ela é condicionada histórica e materialmente; portanto, ela é concreta. Não obstante, quando realizamos pesquisa, por exemplo, o que fazemos é refletir essa essência. Como as capacidades humanas são limitadas – mesmo quando enriquecidas pelas contribuições científicas –, conseguimos, apenas, nos aproximar, de forma mais ou menos adequada, da realidade objetiva em si. De fato, o movimento do real, que transforma incessantemente tudo aquilo que está inserido nele, torna impossível conceber algo como definitivo e imutável, pois a mudança e a permanência são

³⁴ Tradução livre do autor para: “Esta esencia histórica de la realidad conduce a un ulterior e importante ciclo problemático que, primeramente, es también de naturaleza metodológica, pero, como todo problema auténtico de una metodología concebida correctamente —no de modo meramente formal— muta necesariamente en elemento de concepción del mundo. Nos referimos al problema del imanentismo. Desde un punto de vista puramente metodológico, el imanentismo es una exigencia insoslayable del conocimiento científico y de la conformación artística. Un complejo de fenómenos no puede considerarse científicamente conocido sino cuando aparece totalmente conceptualizado a partir de sus propiedades imanentes, de las legalidades imanentes que obran en él. En la práctica, como es natural, una tal plenitud de conceptualización es siempre sólo aproximada; la infinitud extensiva e intensiva de los objetos, sus relaciones estáticas y dinámicas, etc., no permiten concebir como absolutamente definitivo ningún conocimiento, en ninguna forma, ni pensar que pueda estar exento alguna vez de correcciones, limitaciones, ampliaciones, etc. [...]” (LUKÁCS, 1966a, p. 25).

partes indispensáveis desse processo de câmbio. Logo, podemos concluir, nenhuma ideia, concepção ou conhecimento está isento das modificações decorrentes desse decurso.

Deste modo, procuramos compreender e explicitar como vem ocorrendo a relação entre a formação de educadores e o contexto capitalista de produção, sempre considerando os elementos de desantropomorfização e antropomorfização, destacando elementos de articulação entre eles e a atual crise estrutural capitalista. Para tanto, consideramos ser necessário debruçar-nos sobre os seguintes documentos acerca dessa temática: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*; *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015* (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada); *Base Nacional Comum Curricular*; *Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019* (Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada); *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019* (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)); entre outros.

O aporte teórico que dá base ao objeto desta pesquisa assenta-se, principalmente, nas obras de Marx e Engels, pois inauguram a metodologia que conduz este estudo. Seu suporte nos concede instrumentos de análise da sociedade capitalista, que, em essência, permanece a mesma que fora escrutinada pelos autores em seu tempo; em Lukács buscamos os fundamentos para o ontométodo que, a partir da categoria fundante (trabalho), reflete como acontecem as relações sociais; István Mészáros, por sua vez, retoma a tese de Marx, sob a ótica do método lukacsiano, e a analisa em seu momento atual, ou seja, no qual enfrenta uma crise estrutural do sistema; Saviani e Libâneo nos dão embasamento e conhecimento para, a partir das categorias nodais desta pesquisa, refletirmos, por intermédio do ontométodo, a práxis docente e suas reverberações na crise estrutural do capital. Tudo isso para que possamos, dialeticamente, apontar as possibilidades que o ensino tem para contribuir com uma educação radicalmente contra o capital.

O relatório de tese foi construído em três seções nas quais procuramos responder aos objetivos e às perguntas-guia dessa pesquisa. Na primeira seção apresentamos a introdução da pesquisa. Na seção 2, fizemos um breve passeio histórico pelos séculos nos quais a burguesia

emergiu como classe revolucionária, tornou-se classe hegemônica e decaiu como classe reacionária. Ainda nesta mesma seção, contrapusemos, dialeticamente, o método ontológico marxiano ao gnosiológico como alternativa adequada de apreensão do real em toda a sua complexidade. Esse exame nos permitiu entender as bases que dão sustentabilidade material e ideológica às propostas de formação de professores, analisadas adiante.

Seguimos a exposição com a seção 3, na qual discutimos as categorias-chaves pertinentes ao objeto de estudo. Partimos de uma perspectiva macro, ou seja, da relação metabólica entre a natureza e o ser humano (o trabalho), para se chegar até as categorias nodais que guiaram toda a pesquisa: desantropomorfização e antropomorfização; enquanto isso, foram feitas as conexões fundamentais entre elas e o complexo educacional: o lugar que este ocupa dentro da totalidade social, sua função, bem como seus limites e suas possibilidades na relação de autonomia e dependência que detém com as demais esferas sociais e, mais especificamente, com a práxis do educador.

Por fim, na seção 4, adentramos no tema central desta pesquisa que é a formação contemporânea de professores no Brasil. Articulamos o debate que vinha sendo empreendido nas seções anteriores com a análise das teorias e dos documentos que predominam hodiernamente na academia universitária. Objetivou-se examinar, precipuamente, por meio da BNCC e BNC-formação, a proposta que vem sendo feita para a formação docente no país. Em seguida, fizemos o caminho de volta, buscando evidenciar as contribuições que o complexo educacional pode dar para contribuir com a superação do sistema capitalista em vigência.

2 O PERCURSO DE ASCENSÃO E DE DECADÊNCIA BURGUESA E SEUS REFLEXOS NA PRODUÇÃO MATERIAL E ESPIRITUAL DA SOCIEDADE

A totalidade é composta por diversos complexos e não poderíamos começar a discutir uma de suas partes sem que antes o articulássemos ao contexto macroestrutural de onde provém. Para entendê-lo, fazemos uma breve incursão no processo de ascensão e decadência da burguesia, pois ela ainda é a classe hegemônica no sistema vigente. Essa exposição procura mediar as características desta classe com a regência no aparelho estatal e, mais especificamente, com a administração do aparato educacional e científico que lhe está atrelado.

Compreender a sociedade na qual sucedem teleologias de tipo secundária, como a educação, é decisivo para entender as motivações e os valores destinados às relações sociais que, por sua vez, são influenciadas pela produção. No caso do capitalismo, o valor de troca é predominante; isso se reflete, por exemplo, quando os valores de uso ficam em segundo plano dentre as finalidades eleitas para a fabricação realizada no processo de trabalho. A troca, iniciada na produção e encerrada na venda das mercadorias para seu consumo, reflete um *devenir* social semelhante ao da propriedade privada, que tende a ser reproduzida na práxis social. Suas consequências impedem, sobremaneira, a realização de uma educação (escolar) omnilateral³⁵, de abrangência universal.

Isto posto, nosso intuito derradeiro, nesta seção, é reafirmar o ontométodo marxiano como aquele capaz de refletir adequadamente a realidade na qual hoje se abriga o complexo educacional. Para a sua construção, contamos com as contribuições de Lukács (2010), Marx (2010a; 2010b; 2010c; 2010d), Ponce (2015), Pinassi (2009), e Tonet (2013), dentre outros.

2.1 Da ascensão à hegemonia: a agenda onto-revolucionário burguesa

Com razão, Ponce (2015) diz que a educação é um instrumento do qual as classes dominantes se utilizam para assegurar, ideologicamente, sua hegemonia. Para isso, é necessário

³⁵ O conceito de omnilateralidade, na perspectiva marxiana, trata da formação multifacetada do indivíduo, ou seja, que não lhe instrui para ser um especialista em apenas um assunto, “[...] mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de 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.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 38). Para maiores aprofundamentos cf. MARINHO JUNIOR, Expedito Vital et al. **Omnilateralidade e Emancipação Humana**. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3624>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

apagar os vestígios das ideias hegemônicas em vigor até aquele momento; atribuir todos os males e problemas socioeconômicos aos grupos outrora no poder e se autoafirmar redentora de todos os problemas apontados.

E Manacorda (2006) corrobora com essa tese. Para este autor, no que tange à burguesia, esse processo, que começa entre os anos 1500 e 1600 e tem como principal oponente a Igreja Católica e toda a estrutura do Estado medieval, abala

[...] os fundamentos morais e políticos das velhas sociedades, isto é, o catolicismo e as cúpulas do papado e do império; [e implica] a necessidade, na rejeição do mundo medieval e no encontro com a civilização de outros continentes, de projetar uma sociedade totalmente ainda inexistente; o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinado pelo advento ao poder, dos Países Baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica. Tudo isso enquanto na base material da sociedade desenvolvem-se novos modos de produção, que acabarão por subverter as velhas corporações artesanais e permitirão o descobrimento e a conquista do novo mundo. (p. 193).

Tendo em vista tal conjuntura, ambos autores nos contam como a burguesia, a princípio revolucionária, cresce e ocupa espaços que são determinantes para sua consolidação como classe hegemônica no aparelho estatal. Consequentemente, como o seu ideal de educação – assim como o de outras esferas que formam o todo social – era uma expressão, ainda que confusa, das demandas e mudanças que o capitalismo começara a exigir da decadente produção feudal.

Conforme Manacorda (2006), já no século XIV, falava-se em uma instrução de viés utilitarista, deixando de lado a aculturação pomposa dos nobres e se preocupando em qualificar, ainda que minimamente, aqueles que produziam. Ponce (2015, p. 137 – grifo do autor) tratando deste mesmo assunto, mas um par de séculos à frente, faz o seguinte registro a esse respeito:

Montaigne, que falava como um representante desses nobres, não só abominava a guerra, como também exigia para o “jovem de ascendência nobre”, para o qual planejava uma educação, um tipo de ensino diferente do que tinha recebido até agora. “Seguindo a expressão a Sócrates – afirmava Montaigne –, deveríamos limitar o campo dos nossos estudos as coisas de provada utilidade”. Ler e escrever já não eram considerados pelos nobres como coisas de mulheres. E, em 1598, foi fundado na Turíngia o *Collegium Illustre*, que foi uma verdadeira academia para nobres.

Com efeito, o critério de utilidade e praticidade se sobrepõe ao caráter de conhecer por si. Distante dos mosteiros e castelos da nobreza e mais próximo do dia a dia, da vida concreta, a educação que interessava ao homem burguês – que nascia e se fazia na prática – era aquela que indagava e observava a natureza sensível das coisas. Uma vida menos sacra

(transcendente) e mais mundana (imane/te/pedestre) caracteriza os anseios desta classe que começava a tomar consciência de si.

A Igreja Católica, obviamente, não esteve de acordo com isso e contra-atacou os chamados movimentos hereges com uma de suas armas mais temíveis: o Tribunal da Santa Inquisição. Ainda que forte, a Igreja não pôde resistir às investidas do movimento que vinha transformando a base produtiva. As tentativas anacrônicas da Igreja apenas adiaram a sua inevitável modificação. Exemplos disso são os registros de nomes como Erasmo de Roterdã, Michel de Montaigne e Juan Luis Vives dentre outros que mediam suas palavras e, às vezes, optavam por um discurso moderado ao tergiversar sobre os dogmas religiosos. No entanto, na prática, avançava a ofensiva ideológica burguesa que, aos poucos, mas de forma concreta, ganhou espaços importantes outrora ocupados pelo clero e pelos nobres no tabuleiro do jogo da luta de classes.

No campo educacional, por exemplo, as feições de dogma e de um ensino sisudo davam lugar ao mundano. Durante o século XVI, a própria Igreja começava a perceber e ecoar que a criança tem características e necessidades específicas; não mais como um adulto em miniatura.

Basta lembrar na Itália o cardeal Giacomo Sadoletto, com seu intercambio epistolar com Sturm e com o seu tratado *De liberis recte instituendis*, de 1533, em que se repropõe o tema, nitidamente antimedieval, da infância não como “idade lúbrica”, mas como idade “que não peca por malícia”, apelando para uma pedagogia “alegre e afetuosa”. (MANACORDA, 2006, p. 200).

As aspirações burguesas punham a individualidade e a personalidade de cada educando em primeiro plano no que tange ao processo de ensino, repletos da vivacidade e alegria da realidade cotidiana. “A primeira escola inaugurada pelo primeiro pedagogo do Renascimento tinha um nome que, de certo modo, era simbólico: *La Casa Gioiosa*.” (PONCE, 2015, p. 139). E mais, “Um ex-aluno de Tomás de Kempis, Rodolfo Agrícola (1443-1485), consultado pelas autoridades de Antuérpia a respeito da escola que pretendiam fundar, respondeu textualmente: ‘não escolher nem um teólogo, nem um retórico’.” (idem, *ibid.*, p. 139).

Ainda assim, posições como a retratada anteriormente foram decorrência de um processo que levou séculos para serem efetivadas e frente às quais a Igreja Católica não foi passiva. Pode-se dizer, conforme Ponce (2015), que a Companhia de Jesus, personificada num grupo de religiosos com formação e características militares (os jesuítas), foi a principal ofensiva e a forma de contra-ataque mais emblemático ao protestantismo de Lutero – mas

também de Calvino – e às ideias da burguesia leiga e incrédula. Por um longo período, os jesuítas estiveram à frente do sistema de ensino na Europa e nas colônias recém-descobertas. Usando dos mais diferentes instrumentos – inculcação familiar, escolar, tortura e assassinatos –, a companhia de Jesus garantiu a hegemonia da Igreja Católica por mais algum tempo durante a fase de transição entre feudalismo e capitalismo. (PONCE, 2015).

Porém, conforme a produção se intensificava e o mercado mundial demandava mais e mais mercadorias, tornou-se impossível para a Igreja Católica – e seu dogmatismo teológico – disputar em igualdade, quiçá em superioridade, com as descobertas desantropomórficas da ciência. Com o passar das contradições históricas, a Igreja precisou se moldar à nova realidade e abdicar de alguns dogmas para não perder totalmente a posição que tinha. Ao final do século XVIII, praticamente todas as metrópoles e colônias que tinham alguma influência dos jesuítas em assuntos educacionais os expulsaram de seus postos³⁶.

É importante frisar que a educação promovida pelos jesuítas é marcada, principalmente, pelo seu caráter elitista e aristocrático. Em geral, os padres da companhia de Jesus atuavam na doutrinação e formação daquilo que equivaleria hoje aos níveis de ensino médio e superior. Entretanto, estava sob sua responsabilidade a difusão de uma educação de cunho mais popular, especialmente nas colônias que pertenciam às metrópoles europeias. É também responsabilidade de outras ordens da Igreja Católica – como a Ordem de S. Jerônimo e dos Irmãos das Escolas Cristãs, por exemplo – a difusão de uma educação mais voltada às demandas da realidade europeia da época, sem perder de vista os princípios da religião cristã.

Desse modo, o ensino das primeiras letras e da leitura foi sendo introduzido, fosse pelo catolicismo ou pelo protestantismo. Visou-se, pois, atender às crescentes necessidades das cidades mais industrializadas aliando essas duas habilidades (leitura e escrita) à fé cristã.

Na modernidade, a partir do século XVI, o complexo educacional toma outros rumos. Nesse período, a articulação instrução-trabalho emerge e passa a fazer parte, de modo cada vez mais constante, do discurso pedagógico. Conforme Manacorda (2006), o ineditismo de François Rabelais (século XVI), resgatado posteriormente por Campanella (século XVI/XVII), Locke (final do século XVI; início do XVII), Rousseau (final do século XVIII) e Diderot (final do século XVIII), se assentava precisamente na maneira como ele – e os demais

³⁶ É preciso registrar que o processo de expulsão e influência jesuítica dos sistemas educacionais se deu de maneira diferente entre Europa e colônias da América Espanhola e Portuguesa. Não é objetivo deste texto realizar tal análise. Para aprofundar este tema, sugerimos conferir Aníbal Ponce, *Educação e Luta de Classes*; Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*; Mário Manacorda, *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*; e Dermeval Saviani, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*.

– trata(m) desta relação. Ainda que de maneira idealista e mecânica, esses pensadores lhe deram um viés diferente daquele vigente até o momento; em oposição ao moralismo e o ar esnobe que se atribuía às atividades eruditas e abstratas em detrimento das operações manuais, discutia-se como ocorria a “[...] aquisição de uma habilidade operativa concreta, embora os protagonistas sejam senhores que não exercem o ofício como ofício.” (MANACORDA, 2006, p. 209).

Quando se pensa nos princípios que regem a produção capitalista, certamente, tem destaque a máxima “*time is money*” (tempo é dinheiro) associada à mobilidade social proveniente da possibilidade de cada sujeito se fazer a si mesmo. Essas ideias ganharam mais relevo e impulso com o desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, do maquinário e da produção. Como o que dá fundamento às ideais provém da base produtiva, as concepções educativas passaram a conjugar tais ideais à perspectiva de educação e ensino emanadas dela.

João Amós Comênio (Século XVII) aparece nessa ocasião tentando mediar o novo e o velho no campo educacional. Ainda que repleto de ideias inovadoras e, em certa medida, condizentes com a sua conjuntura, ainda pesava sobre o autor tcheco a interferência do pensamento religioso que o tinha formado. Isso reluz muito em sua obra que, ao invés de revolucionária, Manacorda (2006) define como sistematizadora e saudosista.

Ponce (2015) cita como exemplo emblemático disso a obra *Didática Magna*. Não obstante, com ressalvas ao excesso de impregnação religiosa ainda resiliente, o autor argentino destaca o reflexo da filosofia que passara a reger a vida cotidiana. No título do capítulo XIX da obra supracitada, destaca os “Princípios de um ensino rápido e conciso”³⁷ (COMENIUS, 1997), e ressalta

No seu *Discurso do Método*, Descartes havia dito: em lugar da “filosofia especulativa que se ensina nas escolas, deveríamos ter uma filosofia prática, por meio da qual, conhecendo as ações do fogo, da água, do ar, dos astros e de todos os outros corpos que nos rodeiam, *tão bem quanto conhecemos os ofícios dos nossos artesãos*, pudéssemos empregá-los do mesmo modo a todos os fins que lhes são próprios, *tornando-nos, assim, amos e donos da Natureza*”. E o que afirmava Comênio na linguagem não muito diferente dos pedagogos? “Os mecânicos – afirmava Comênio - não fazem para o aprendiz uma conferência a respeito do seu ofício, mas o põem diante de um profissional, para que ele observe como este procede; colocam, depois, um instrumento em suas mãos, ensinam-no a usá-lo, e recomendam que ele imite o mestre. *Só fazendo e que se pode aprender a fazer, escrevendo, a escrever, pintando, a pintar.*” (PONCE, 2015, p. 153 – grifo do autor).

Sem embargo, a distinção de classe se fazia evidente e literal na proposta de ser humano que se queria formar naquele momento revolucionário. Mesmo reconhecendo a

³⁷ No capítulo mencionado, Comenius (1997, p. 203-229) enumera 55 tópicos, entre oito problemas, que podem ser conferidos em sua totalidade na obra *Didática Magna*.

necessidade de uma atividade que dosasse apropriadamente a medida entre as artes liberais e as mecânicas (manuais), grandes nomes desse período (Diderot, d'Alembert e Rousseau) perdem de vista que as condições materiais delineavam as fronteiras das demandas que vociferavam.

Rousseau, a critério de ilustração, em seu *Emílio*, pôs o debate da infância – e da criança – em evidência e, por suposto, contribuiu para o avanço em relação à abordagem pedagógica que vigorara até ali; porém, o aluno ideal que descreve em seu romance é um indivíduo pertencente a uma classe concreta que, por seu turno, tem a possibilidade de escolher, diferentemente de uma grande porcentagem das crianças que provinham da plebe e da classe trabalhadora que tomava contornos. “Não é o gentil-homem de Locke, mas é um nobre senhor que ‘pode escolher’ um ofício limpo, deixando os ofícios sujos e insensatos para os outros; [...]” (MANACORDA, 2006, p. 244-45).

Esse traço contraditório é peculiar ao cenário que se delineava, pois a disputa entre o pensamento sectário em contraposição ao revolucionário limitava as ações mais inovadoras a seitas e a grupos distantes do poder político. Ainda assim, a instrução e o conteúdo do ensino se distanciavam cada vez mais do retórico e do abstrato para aproximar-se do concreto e do utilitário: “[...] diminuindo o lugar do latim e aumentando o das ciências (matemáticas, naturais e humanas).” (MANACORDA, 2006, p. 235).

Como Marx (2010a) já havia dito, para que uma classe possa assumir ideologicamente a hegemonia de pensamento é necessário que ela combata todo o escarnio e imoralidade que representa a(s) classe(s) em decadência. Caracterizado pela sua perdulariedade e, em certa medida, barbarismo, o ideal de indivíduo e sociedade nobre já não se adequava ao novo perfil da burguesia; o cavalheiro (*gentleman*), portanto, substituiu o nobre cavaleiro. Neste estavam todos os vícios que necessitavam ser extirpados; enquanto, naquele, o novo ideal a se perseguir.

Destarte, impulsionada pelo comércio que voltara a florescer e a produção industrial que se expandira, a distância que separava a burguesia da nobreza diminuiu e terminou deixando esta última jazer no passado já que não fora capaz de acompanhar as constantes transformações e demandas de um modo de produção que se revolucionava constantemente.

A burguesia foi a classe que naquele momento histórico se mostrou mais apta e adaptada às constantes transformações que a crescente produção capitalista demandava. Essa condição foi mister para lhe garantir a hegemonia e o poder do Estado, pois “A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por

consequente, as relações de produção, e, com isso, todas as relações sociais.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 87). Essa característica é intrínseca ao modo capitalista de produção, e mais:

[...] Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de terem um esqueleto que as sustente. Tudo que era sólido e estável evapora-se, tudo que era sagrado é profanado, e os homens são, finalmente, obrigados a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. (idem, *ibid.*, p. 87-88).

Como foi expresso, vimos uma burguesia revolucionária, que lutava por pautas genuinamente humanas. Ela cumpriu seu papel na História. Feita sua revolução, e fadada a superação por um momento que já não lhe corresponde mais, seu discurso muda e seu esforço para a manutenção de sua hegemonia lhe dá feições reacionárias e anacrônicas. Veremos, adiante, como a burguesia reedita cinicamente seu discurso progressista e caminha em direção a sua decadência otológica.

2.2 De revolucionária a reacionária: o discurso decadentista e a luta pela manutenção da hegemonia de classe

O século XVIII nos mostra uma outra burguesia. O discurso de outrora, que falava pela humanidade, agora se restringe ao cidadão burguês. Como bem salientou Marx (2010b), em sua *Questão Judaica*, os limites da liberdade da qual fala a *Declaração dos Direitos do Homem* se encontram dentro do escopo da propriedade privada. Por conseguinte, o discurso revolucionário e as pautas com os anseios autenticamente humanos, motores da transformação que reconfigurou o Estado naquele momento, se convertem em demagogia e mostram a pobreza de uma realidade individualista, subjetivista e mesquinha.

Nesse ínterim, nomes como Voltaire e Diderot, para citar dois expoentes daquele período, já propalavam, cada qual a seu modo³⁸, a necessidade de se educar a massa de incultos e, como já salientamos, enterrar de vez por todas os vícios que provinham da nobreza e eram sustentados pelo modo feudal de produção. “A Revolução, que começara com um clamoroso

³⁸ “[...] Voltaire era um intérprete da alta burguesia e da nobreza letrada, ao passo que Diderot representava as aspirações dos artesãos e dos operários. É fato bem sabido que o assalto definitivo ao mundo feudal foi comandado pela direita da burguesia, que lhe imprimiu a sua marca, [...]” (PONCE, 2015, p. 162).

apelo aos ‘filhos da pátria’, terminava em benefício exclusivo dos ‘filhos da indústria’...” (PONCE, 2015, p. 163).

A burguesia ascendente encarava a realidade com a qual se deparava a partir do lema “Avante e para Sempre”. Absolutamente nada deveria paralisar a produção capitalista. Não havia fronteiras que impedissem o progresso da expansão material e espiritual que havia se iniciado; hábitos, cultura, gênero e/ou idade não eram limites intransponíveis para o capitalismo.

A educação da época, refletindo as necessidades da produção material e que respondiam às mudanças do seu tempo, cumpriu papel de destaque e mesmo central neste processo que ganhava progressivamente mais força e espaços. Ponce (2015) cita alguns expoentes deste tempo como Rousseau, Basedow e Filagieri. Homens que influenciaram não apenas a época em que viveram, mas pensadores posteriores como, por exemplo, Immanuel Kant e, ainda que indiretamente, Émile Durkheim. Vejamos como Basedow definia o papel que a educação e o ensino desempenham na estrutura social; para que fique claro, antecipamos que este autor, diferenciava duas escolas distintas: uma para os pobres e a outra para os filhos dos cidadãos burgueses.

Antes de tudo, ele distinguia dois tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes. “Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes *entre as classes a que se destinam essas escolas*. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como *devem ir mais Longe do que os outros*, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais*, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, *a não ser por motivos de saúde*, as classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos.” (BASEDOW apud PONCE, 2015, p. 165-6 – grifo do autor).

Filagiere, por sua vez, sustentava o seguinte:

“A educação pública [...] exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, *mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino*. Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, *mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo*. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que *todas as classes*, todas as ordens do

Estado dela *participem*, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte.” (FILAGIERE *apud* PONCE, 2015, p. 167 – grifo do autor)³⁹.

Perceba-se que Filagiere procurava estabelecer uma formação uniforme, mas ancorada nas diferenças de classe. Isso não implica, necessariamente, que o processo de aprendizagem-ensino devia promover a igualdade de oportunidades, mas apenas universalizar o processo de acesso à instrução. Sua preocupação era garantir o acesso a todo e qualquer cidadão do Estado à educação, mesmo que esta fosse diferente de acordo com a origem social. A instrução universal, ainda que necessária, era vista pelos expoentes revolucionários burgueses com precaução e de maneira moderada quanto às artes liberais e às ciências:

É um programa iluminado, mas sem dúvida ainda seletivo. [Thomas] Jefferson propugnava uma escola elementar gratuita para todas as crianças dos sete aos dez anos, os melhores dos quais deviam ser selecionados para as escolas secundárias, e os melhores destas, para a universidade. Nesse programa estão contidos, em estado embrionário ou em projeto, todos os elementos de expansão quantitativa e de renovação qualitativa característicos da pedagogia liberal-democrática. (MANACORDA, 2006, p. 250).

Cabe registrar que essa concepção não esteve em vigor exclusivamente logo após a burguesia pôr o aparelho estatal sob seu comando. Um pensador conservador clássico dentro da literatura sociológica mais recente é Émile Durkheim⁴⁰. Ainda que não haja menção direta do autor francês a Basedow ou Filagiere, a concepção organicista-funcionalista que influenciou Durkheim, proveniente da Biologia de seu tempo, reorganiza e dá um caráter científico às ideias difundidas pelos autores aludidos acima. Conforme Durkheim (2011, p. 52):

[...] toda educação, tanto a do rico quanto a do pobre, tanto a que conduz as profissões liberais quanto a que prepara para as funções industriais, tem como objetivo fixá-las nas consciências. O resultado destes fatos é: que cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio. E este ideal [...] é o polo da educação.

Há que se ressaltar, também, os méritos desse movimento burguês. É indiscutível a relevância da popularização do ensino e, conseqüentemente, do conhecimento ofertado (por

³⁹ Infelizmente, as obras destes autores não estão mais disponíveis, nem para venda, nem para *download*/acesso online; assim, não tivemos como verificar diretamente neles as referidas passagens.

⁴⁰ Essas concepções ainda se encontram em vigor, sendo citadas diretamente ou diluindo indiretamente as ideias do autor, em documentos oficiais no Brasil. Em suma, isso ocorre porque, apesar da distância no tempo, se trata da mesma sociedade e as mesmas ideias ainda precisam vigorar nela.

necessidade do sistema preparar as massas camponesas para o sistema fabril e urbano) àqueles que outrora não tinham o direito de estudar – ainda que houvesse vocação para isso. Conforme Ponce (2015) demonstra, o Marquês de Condorcet foi um dos expoentes nesse processo de desvinculação da educação do poderio e ditames provenientes do Estado monárquico. Ele é um dos responsáveis pela fundação das escolas laicas, financiadas pelo Estado, mas sem tutela ideológica alguma sobre elas.

Essa radicalidade se assenta e passa a adotar um discurso mais moderado, uma vez que a burguesia se apropria desse mesmo aparelho estatal. Até aqui, isso só confirma a tese de Marx e Engels (2007), ou seja, as ideias que dominam em todos os tempos são aquelas que advêm das classes dominantes. Com efeito, não poderia haver maior sintonia e coerência de um visionário pertencente à burguesia. Quando revolucionária, exigia aquilo que seus interesses pessoais e coletivos vislumbravam; ao se tornar reacionária, muda seu discurso e adequa o aparelho estatal conforme lhe convém.

Dentre algumas características que compõem a concepção educativa deste período, Manacorda (2006) destaca seu caráter militarista e competitivo. Na esteira de Marx, o autor italiano assevera que tais qualidades são demandas necessárias que a nova sociedade que se delineava impunha à classe trabalhadora. Apesar disso, como Rousseau, havia pensadores proeminentes cuja ideia de educação se chocava com a rigurosidade e o mecanicismo vigentes.

Johann Pestalozzi, no início do século XIX, foi um deles. O pensador suíço propunha algo que fosse mais condizente com os atributos infantis. As contradições da produção coloca(ram) em xeque a boa vontade do autor, pois frente ao seu desejo de educar erguiam-se as imposições de classe, e Pestalozzi constatou, em *Canto do Cisne*, que o conhecimento pode conduzir a insurreição. “Um argumento que era exatamente o cavalo de batalha para todos os conservadores.” (MANACORDA, 2006, p. 267). Paradoxalmente, o idealismo de seu pensamento não o permitia aceitar tais contradições de bom grado.

A educação e a instrução/o ensino, ao largo da História, são registradas/os como algo que frequentemente aparecem atrelados ao plano ideal. Na maior parte dos documentos, delega-se a elas/es a capacidade concreta – e com um aparente nível de eficácia – de moldar o indivíduo conforme os interesses do educador ou da sociedade que ele representa. Essa percepção idealista, ainda hoje, é um entrave para as potencialidades resguardadas ao campo educativo.

Muitos intelectuais dessa vertente, que assentam sua matriz teórica numa alternância contínua entre o campo da metafísica e do empirismo – além de uma forte influência

religiosa –, buscaram na instrução popular não a libertação das massas ignorantes, mas o seu controle. De fato, uma educação do povo e não pelo povo (MANACORDA, 2006).

Por um longo período, o processo educativo e o ensino estiveram vinculados às religiões de diferentes maneiras. No caso tratado nesta seção, ainda que o pensamento desantropomórfico (científico) comece a se sobrepor ao antropomórfico, no que diz respeito à educação formal, o ensino ainda se manteve, ao menos no princípio da revolução burguesa, bastante arraigado de concepções religiosas e dogmáticas (PONCE, 2015).

Essa tendência para a transcendência que advém da religiosidade parece ser um empecilho ainda presente na formação de professores hodiernamente. A concepção vigente na academia e nas universidades do século XXI é a de que as ideias podem transformar a realidade; de que as palavras têm força: o discurso é que tem poder. Somada ao irracionalismo proveniente da atual crise do sistema capitalista, desvincula-se o foco do processo educativo, que deveria recair sobre a ciência (desantropomórfica), fazendo-o caminhar em vias e perseguir objetivos que não lhe correspondem, pois estão para além do mundo concreto.

O capitalismo, por especificidades próprias, exige uma educação que o mundo feudal não contemplava. A filosofia e a retórica dogmáticas deram lugar ao ceticismo e à praticidade; *time is money*, já dissemos: “O prático (pragmatismo) é uma das características decisivas da vida e do pensamento cotidianos [capitalista].” (TERTULIAN, 2008, p. 204). Assim, métodos de ensino, bem como um conteúdo mais pragmático e utilitarista, passam a reger as demandas do ensino. Para a burguesia cética, prática e (pseudo)científica⁴¹, interessa a aplicação direta e imediata do conhecimento na produção de mercadorias.

A cotidianidade burguesa, portanto, abriga a possibilidade de expor as contradições das lutas de classes. Ao citar algumas das categorias do naturalismo no campo literário, para ilustrarmos um exemplo lembrado por Lukács (1966b), este gênero artístico não consegue se manter livre das reverberações do dia a dia. O desenvolvimento das forças produtivas, e da sociedade como um todo, faz com que as barreiras impostas pela esfera natural já não sejam mais imperativas e intransponíveis. Tal cenário provoca certo temor nas classes dirigentes uma vez que o controle ideológico lhes fica mais mediado e com mais dificuldade de operar

⁴¹ O termo trata de informações com aparência de fatos científicos, ou seja, um aporte de conhecimentos e, por vezes, até mesmo aplicação de métodos; porém são reivindicações, crenças ou práticas, que se autoproclamam científicas, sem apropriado respaldo. Não são plausíveis porque, na maioria dos casos, lhes faltam provas e comprovação na e pela realidade concreta. Caracteriza-se, por vezes, em afirmações vagas, dogmatismos, e uma ausência de racionalidade científica. A ciência se distingue das pseudociências uma vez que lida com o mundo material. Pseudociência é entendido como algo impreciso ou, ainda, enganosamente retratado como ciência desantropomórfica.

diretamente. Destarte, conclui o húngaro, tendências como essas são decisivas para pôr em xeque a essência e o problema central da estrutura em uma sociedade de classes.

O imediatismo e o pragmatismo põem a burguesia frente a um impasse: por um lado, as demandas materiais do cotidiano lhe fazem cética e utilitarista; por outro lado, ao aprofundar o conhecimento necessário para isso, encurrala a si como classe decadente. Como resposta ao dilema que se cria, o culto à transcendência (via os mais diversos tipos de pensamentos míticos-mágico-religiosos) são conclamados a se sobrepor ao real. Seu objetivo é esfumçar as diligências do dia a dia com soluções miraculosas. No capitalismo, com o aprofundamento do que acontece em outras sociedades de classe, o aparelho estatal é utilizado como convém à classe hegemônica, pois não há lugar para todos no estreito topo da pirâmide social.

Para assegurar sua dominação, o capitalista não só lança mão dos instrumentos ao seu dispor, como desempenha, na produção, um papel semelhante àquele do senhor de escravos nos tempos de Aristóteles (PONCE, 2015). Segundo o grego, ao mestre, cabia empregar, de maneira adequada, os escravos em tarefas que lhes correspondessem. Deste modo, sobra-lhe tempo para cuidar dos afazeres considerados dignos – como a política –, enquanto o escravo lhe garante as condições materiais para o seu “ócio digno”. Mesmo que de forma diferente, ao capitalista cabe o papel de um maestro que rege sua orquestra. De acordo com o que descreve Marx (1996), o capitalista conduz a produção como um maestro coordena os seus músicos; em conjunto, o resultado da produção, assim como o da orquestra, é superior ao que cada sujeito poderia realizar individualmente.

Para isso, o capitalista não necessita conhecer todo o processo de produção ou as demandas dele, mas, como ressalta Aristóteles, é importante ter o controle e ser capaz de organizar aqueles que sabem. Ponce (2015, p. 177-178) arremata:

A livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções. O capitalismo incorporava aos seus planos de trabalho científico a livre investigação, da mesma forma que o Feudalismo implicava a religião e o dogmatismo. Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo. As escolas tradicionais não estavam em condições de satisfazer essa exigência, nem mesmo as criadas sob a influência direta da Revolução Francesa. Longe das influências oficiais, junto as próprias fábricas e como frutos diretos da iniciativa privada, começaram a surgir as escolas politécnicas. A burguesia do século XIX preparava nelas os seus peritos industriais, da mesma forma que a do século XVI preparava nas suas escolas comerciais os seus peritos mercantis. Uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação.

Como uma classe *em si e para si*, consciente, pois, de seu papel naquela forma de organização social, a burguesia se apoderou do conhecimento das mais diversas ciências, reservando-se, também, a apreciação daquilo que é produto do social como, por exemplo, o senso estético. Isso significa que a produção realizada pelas humanidades e pela arte, em suas mais puras formas – permitindo soerguer o indivíduo do ordinário ao extraordinário –, estiveram restritas ao crivo de classe e permitida aos que pudessem apreciá-la através da ótica burguesa. Ainda assim, conforme Deribaldo Santos (2020), a fruição é possível para as duas classes fundamentais, mas de modo distinto para cada uma delas. Para quem tem dinheiro no bolso, com efeito, os acordes de uma sinfonia, ou a tonalidade de um pandeiro, soam distintamente.

À base da pirâmide, a burguesia destinou uma educação mais pragmática e utilitarista, restrita às funções que lhes cabiam no sistema de produção. Dentre as diversas camadas que formam esta particularidade, podemos citar desde aqueles que deveriam receber uma educação mais técnica até os quais se destinavam uma educação mais literária, como queria Adam Smith⁴² (2012).

Cabe, agora, perguntar: Quem são esses privilegiados, capazes de adquirir essa cultura que, por ser independente do trabalho produtivo, e considerada pelos teóricos da burguesia como a que caracteriza propriamente o “homem”? Um inspetor francês de instrução pública vai-nos responder: “O aluno que frequenta os nossos liceus é o que está em condições de esperar até os 22 anos para ganhar a vida.” Não se pode expressar com mais franqueza o caráter de classe e a orientação geral do ensino médio. O caminho que leva às universidades e, por isso mesmo, as altas posições governamentais impõe um tipo de instrução tão distante do trabalho produtivo que apenas se diferencia da que ministravam os jesuítas nos tempos do Rei Sol, *uma instrução tão inacessível às grandes massas que só podem beneficiar-se dela aqueles que absolutamente não tem de se incomodar com o seu próprio sustento*. (PONCE, 2015, p. 181 – grifo do autor).

Com efeito, a educação burguesa e a escola que lhe compete jamais poderão atender aos interesses genuínos da humanidade, pois encerra os limites de seus ideais em si mesma. Aqui se realiza, mais uma vez, a contradição proveniente da luta de classes: a burguesia necessitava instruir as grandes massas para o novo modelo de produção que se implementara;

⁴² Conforme descreve o economista inglês (2012), os filhos das classes operárias tendiam à vagabundagem e à marginalidade desde tenra idade, pois eram frutos da ignorância de seus progenitores. Smith delega isso à falta de perspectiva que a vida adulta lhes projetava, pois, por não receberem instrução alguma durante a infância e a adolescência, seu destino era cada vez mais incerto em uma sociedade que se transformava e complexificava a cada instante. Era preciso destinar um mínimo de instrução para esses jovens com o objetivo de dar-lhes algum fim útil junto ao sistema de produção. A formação literária (ou mínima) tratava, pois, de ensinar os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. A forma surreal como isso foi posto em prática é descrita por Marx (1996) ao tratar das disposições acerca da *Legislação Fabril Inglesa*, em *O Capital*.

para isso, técnica e manuseio adequado das máquinas são essenciais. Contudo, ao passo que o faz, a burguesia dá armas para que seus subordinados lutem contra ela e contra o seu sistema opressivo (MARX; ENGELS, 2006).

Esses temores paralisam a burguesia e a torna uma classe anacrônica e reacionária, que continua a viver um momento de glória que já não lhe corresponde mais. Para retardar este movimento, a burguesia vem destinando doses homeopáticas de ensino e instrução como tinha sugerido Adam Smith aos filhos das classes operárias (SAVIANI, 2008a). As consequências deste cenário estão discutidas no próximo item desta seção, no qual tratamos dos níveis de irracionalismo e destruição que a burguesia decadente pode chegar em um sistema que atingiu o nível estrutural de suas crises.

2.3 A crise estrutural do capitalismo: irracionalismo como estratégia ideológica de uma burguesia decadente

Como Mészáros adverte, em concordância com Marx e Engels, o processo de superação do capitalismo deverá ter início em um país com alto nível de desenvolvimento produtivo e econômico. Afinal, o socialismo e o comunismo tratam da coletivização da riqueza – não da pobreza; logo, para que isso se efetive, as demandas materiais deverão ser atendidas. Contudo, o autor húngaro defende a tese segundo a qual o amadurecimento e agudização das contradições advindas das lutas de classes, bem como as discrepâncias derivadas da má distribuição de renda, serão elementos decisivos para o rompimento definitivo do sistema hora em voga. Isso terá muito mais impacto e relevância para o movimento de transformação que o caráter positivo do desenvolvimento desta sociabilidade porque “Sob a vigência do capital, a história vem reafirmando a prevalência das condições de constrangimento sobre as classes trabalhadoras, muito mais que suas possibilidades efetivas de transformação.” (PINASSI, 2009, p. 33).

Um exemplo concreto e datado de um movimento similar foi o período renascentista. Trata-se de um momento histórico em que as condições materiais e as ideias (teleologias) caminharam em conjunto e articuladamente. Ainda que limitado pelas forças produtivas do período, Lukács (1966a; 1966b; 2018b) ressalta que este ciclo foi um dos mais lúcidos e promissores para a humanidade.

Apesar de efêmeros, esses momentos – constitutivos do que Lukács considerou como ‘saltos ontológicos’ da história – foram intensamente substantivos e também decisivos

porque ali a vontade deixou de ser meramente contemplativa e separada da ação, o que supera qualitativamente a cegueira do fazer inconsciente. (PINASSI, 2009, p. 40).

O reflexo acertado, proveniente da interação metabólica entre ser humano e natureza, foi apreendido de forma ontologicamente racional durante este momento. Contraditoriamente, porém, ao invés de ampliar e robustecer o horizonte que se abria, a produção capitalista acirrou ainda mais a luta de classes e as contradições provenientes dela. Esse movimento, impulsionado pela queda do sistema feudal, trouxe consigo uma gradativa e crescente imposição do capital às possibilidades que foram abertas aos indivíduos. Assim, toda a potencialidade que esta época guardava para a humanidade foi posta em xeque pela (ir)racionalidade burguesa reacionária e decadente que se tornava hegemônica.

A incongruência entre a realidade concreta e as aspirações reacionárias da burguesia leva esta última a diversos “becos sem saída”; tergiversar de maneira vazia já que todos os seus apologistas não conseguem lidar com o real. Em vão se esforçam para dar soluções de cunho escolástico e empenham-se em construir discursos mirabolantes com o intuito de equilibrar logicamente a negação de sua existência. Em virtude deste processo agonizante, a burguesia atribui à retórica, e ao discurso construído a partir dela, o valor da questão real em si.

Conclui-se, conforme salienta Pinassi (2009), que Marx e Engels, já em seu tempo, atribuíam destaque e davam o relevo adequado ao papel que as forças produtivas no capitalismo desempenharam para o avanço da História humana. Ao mesmo tempo, essa autora, nos faz lembrar que, uma vez estabilizada no poder administrativo do aparelho estatal, a burguesia perde seu caráter progressista e se torna reacionária. O cúmulo deste processo acontece com a manipulação cínica, via aparelhos político-ideológicos, do processo de expansão descontrolada e nefasto do capital.

Lukács (2003), também na esteira de Marx e Engels, por sua vez, ressalta que a burguesia, enquanto classe revolucionária e progressista, já encerrou sua fase ascendente há séculos. Como ilação, vimos observando um processo de degradação que lhe afasta, cada vez mais, das autênticas necessidades históricas da humanidade. Como adverte Mészáros (2011), quanto mais se expande o poder do capital que personifica, mais fora de controle é o seu poder sobre ele: “[...] assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais que pôs em movimento com suas palavras mágicas.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 90). Destarte, de modo irracional e anacrônico, ela busca manter sua hegemonia e *status quo* ainda que de maneira mesquinha e antiontológica (de modo que esconde e/ou negue o ser).

Para Marx e também para Lukács, o *momento predominante* ao conceito de *decadência ideológica* coincide com a conclusão dos esforços revolucionários da burguesia e o início da sua hegemonia, da sua *localização no comando da estrutura do capital*. Nessa medida, o sentido da *decadência ideológica* é a contraface – absolutamente necessária – do brutal desenvolvimento material e tecnológico deflagrado a partir daí; e o seu comprometimento passa a se estabelecer tão somente com a reprodução incessante da estrutura sociometabólica do capital, mitigando as resistências e amaciando o curso do controle. (PINASSI, 2009, p. 16 – grifo da autora).

Com efeito, transcorrida e consolidada a Revolução Francesa, o período de ascensão burguês – marcado pelo iluminismo nas ciências, o realismo na literatura, e o liberalismo na economia-política – é acometido de um movimento em queda ladeira abaixo. Resta-lhe apenas a tentativa de neutralizar – ainda que de maneira formal (leis, por exemplo) – os efeitos da luta de classes e o consequente aprofundamento das desigualdades sociais; apaziguar os efeitos desta tragédia, cada vez mais, irracional e surreal.

Ainda que possa soar incompatível, uma vez que se torna reacionária, a burguesia abandona o discurso que foi o lema de sua revolução (liberdade, igualdade e fraternidade) e assume um novo *slogan*; desta vez, um que esteja melhor articulado com as práticas pertinentes à incontrolabilidade do modo de produção que personifica. Essa divergência, que é genuinamente irracional e contraditória, é criticada também por Lukács (2010). Conforme o autor, a inconsistência do discurso democrático liberal e os instrumentos perversos utilizados pelo capital para intervir na economia, faz uso dos artifícios mais absurdos a sua disposição, a exemplo do fascismo. Sempre e quando a situação solicitar, “[...] para corrigir os defeitos causadores das incomodas, mas pródigas, crises cíclicas e assegurar a reprodução do sistema do capital” (PINASSI, 2009, p. 29); os fins justificarão os meios.

A própria produção material, onde se alicerça a base para produção das ideias vigentes na superestrutura do sistema, precisa ser conivente com a lógica que a rege: destrutiva e nefasta à natureza e ao ser social. O ecletismo cínico pertinente ao discurso liberal vulgar compactuou com a aceitação e a coprodução escravista nas colônias durante o período conhecido como acumulação primitiva do capital. Ainda que considerada anacrônica, sua existência era mais que necessária para garantir aos países à frente da corrida capitalista a base de sustentação para o desenvolvimento técnico e científico futuro. Se tomarmos o caso brasileiro como exemplo, verificaremos que a este país, assim como outros na periferia do sistema, coube o papel de agroexportador. Cada um, ao seu modo, pôs a grande engrenagem do capital a girar.

Inegável, pois, que os condicionamentos ontológicos entre o mundo das ideias e o mundo da produção material correspondente são, a rigor, substantivos ao conceito de *decadência ideológica* desenvolvido por Lukács, filósofo que, para as condições do século XX, comprovou ser este um dos mais férteis instrumentos de análise da ciência marxiana da história. E, para ele, o *momento predominante* ao conceito, tanto quanto para Marx, coincide com a conclusão dos esforços revolucionários da burguesia e o início de sua hegemonização, da sua localização social na estrutura de comando do capital. Com isso se apreende que o sentido histórico da *decadência ideológica* é inversamente proporcional – e absolutamente necessário – aos fabulosos desenvolvimentos material e técnico-científico deflagrados a partir daí. Há de se ressaltar ainda que as ideologias assim entendidas estabelecem compromisso tão somente com a reprodução social incessante da ordem, mitigando as resistências e amaciando o curso de controle. (PINASSI, 2009, p. 132 – grifo da autora).

Uma vez à frente do poder estatal, os preceitos liberais que, até então, eram emblemáticos no discurso burguês passam a se tornar, gradativamente, mais “eccléticos”. Isso faz com que o Estado fique confinado, na prática, ao seu caráter repressivo, ou seja, de conter e controlar qualquer atentado à manutenção da ordem vigente e da classe dominante; para justificar tal ofensiva, traveste-se do discurso de garantia da ordem pública. As manifestações contrárias ao *status quo* devem ser censuradas e consideradas um atentado em potencial à liberdade individual de cada cidadão.

Caminhando com a crise que se instalou na produção material, os complexos pertinentes à infraestrutura do sistema refletem, concomitantemente, as contradições advindas da base material na forma de um irracionalismo, outrora, impensável. Como consequência deste movimento, a carência de sistematização teórica e um debate raso, que dialoga com o imediato e com o cotidiano, demonstram ganhar força e se robustecer mesmo nos locais em que se assume que há produção de ciência como nos meios acadêmicos. “Esse afastamento da vida da sociedade, próprio da pseudociência eclética, transforma cada vez mais as afirmações da ciência em frases vazias.” (LUKÁCS, 2010, p. 53).

Confrontado com tal realidade, o campo científico tem subordinado aquilo que é de caráter desantropomórfico à vontade antropomórfica e, por vezes, resumindo-o ao discurso moralista e ao deleite por palavras abstratas e rebuscadas. Logo, em sua busca por readequar o discurso científico às novas demandas impostas pelo movimento reacionário que a burguesia tem implementado no Estado, o espírito eclético tem sido a escolha mais frequente e acertada pelos seus defensores. Em seu discurso, há garantia democrática da pluralidade de pensamento: desde a esquerda mais extremista até os conservadores mais ferrenhos da direita – sem, porém, ceder a nenhum dos extremos. Esse teatro com fantoches, implementado democraticamente nos mais diversos setores do aparelho estatal, vem assegurando à burguesia sua hegemonia de classe.

É claro que a ideologia dominante tem interesse patente na preservação do *status quo*, no qual inclusive as mais clamorosas desigualdades já estão “estruturalmente” entrincheiradas e protegidas. Portanto, ela pode se permitir ser “consensual”, “orgânica”, “participativa” e assim por diante, reivindicando também a manifesta justiça de “moderação”, “objetividade”, e “neutralidade ideológica” (**dominante**). (MÉSZÁROS, 2008, p. 7 – **grifo nosso**).

Essa concepção que vigora, também, na produção científica, em certa medida e esferas, leva mais e mais pesquisadores – especialmente os que lidam com as ciências históricas, mas não exclusivamente – ao fracasso. Acreditar que a produção de ideias/teoria é suficiente para, por si, explicar e mudar a realidade objetiva e concreta é um equívoco; na mesma medida, o seu efeito oposto: crer que a relação mecânica entre causa e efeito – ação e consequência – é o critério depurador e a garantia de objetividade e acerto científico. Para Pinassi (2009), ambas as concepções só podem desembocar em um sentimento de frustração já que, com o passar do tempo, a História tem demonstrado características fatalistas para os defensores dessas duas vertentes. Resta aos seus adeptos “[...] reconciliarem-se com o real imediato” (p. 20) na busca de uma razão de ser para sua existência.

O capitalismo, em crise estrutural aguda, delega à palavra e às ideias o dever de inculcar na mentalidade de todo e qualquer indivíduo a justificativa para o injustificável. A perda de racionalidade ou, ainda, as salvação milagrosas e transcendentais são consequências do utopismo e desespero que distancia as questões socioeconômicas da realidade material; no fim das contas, se limita a ser “[...] um pulo extático para o nada.” (LUKÁCS, 2020, p. 33).

Neste cenário, a concreta verdade dos fatos perde importância diante do falatório metafísico-relativista: vive-se a hora e a vez dos oradores, dos linguistas, dos eloquentes, das autoridades que nos poupam de pensar, que nos explicam o que vemos e decifram o que sentimos dos imutáveis “fenômenos da vida”. (PINASSI, 2009, p.56).

Na prática, o que se percebe é “[...] uma ilha de excelência, voltada para suas próprias firulas científicas, ecléticas e preocupadas com um conhecimento higienizado das sujeiras que o mundo real inexoravelmente impõe.” (PINASSI, 2009, p.121). Tudo isso acontece com atestado e certificação institucional. Empenhada em conciliar o inconciliável, a burguesia se enterra, progressivamente, na cova que já cava há séculos e, em sentido oposto àquilo que é universal e digno de uma classe revolucionária, “[...] o ecletismo, demolindo as bases da racionalidade antecessora, funciona como incubadora de uma mentalidade que tanto

enterra definitivamente o ‘período heroico’ da classe que representa como negaceia os indicadores desfavoráveis ao seu devir.” (PINASSI, 2009, p.126).

Para isso, o capital, personificado em diversas figuras⁴³ de nosso tempo, faz uso de tudo aquilo que dispõe e, em tempos críticos, recua a níveis de irracionalidade outrora inconcebíveis. Chega ao cúmulo de apelar para a religião na busca de assegurar, ao menos, sua hegemonia ideológica. “Eis a *vendetta* do capital na sua fase mais decadente trazendo a igreja de volta para lambe-lhe as pútridas feridas.” (PINASSI, 2009, p.53).

Esse processo de declínio do conhecimento – especialmente o de cunho filosófico – é reflexo da hecatombe produzida pela crise estrutural do sistema sociometabólico capitalista, que procura respostas surreais para os problemas concretos da realidade. Com o objetivo de articular aspectos que são contraditórios, despreza-se toda e qualquer reflexão mais aprofundada acerca da essência do real – base de onde advêm as questões encaradas diariamente pelo ser social. Tudo isso fica mais agravado quando se disfarça sob o discurso da imparcialidade e racionalidade técnica travestida sob o discurso (pseudo) científico.

A necessidade de rompimento entre os complexos que compõe a totalidade é um imperativo da irracionalidade típica da decadência vivenciada atualmente. Ao passo que nas ciências da natureza/naturais – como a química, a física, a biologia, a matemática etc. – a

⁴³ São emblemáticos os atuais casos relatados, pelos mais diversos meios de comunicação, do esforço, com apoio jurídico, de templos de diversas religiões (em especial, neopentecostais) para manter suas atividades cotidianas em plena pandemia de Covid-19 no país. Os grupos conhecidos como “Bancada Religiosa”, com representação em diversas instâncias do aparelho estatal (câmara dos vereadores, deputados, senadores e mesmo no discurso de chefes de estado, como o atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro), têm lutado ávida e incansavelmente para, em favor de interesses individuais – pois a religião nada mais é que um assunto privado, de cada um (MARX, 2010b) – manter atividades como cultos e outros tipos de aglomerações em funcionamento. Essa dita necessidade, que é egoísta e individualista, contraria as orientações de órgãos científicos (como a Organização Mundial da Saúde – OMS) que aconselham o isolamento e a quarentena para evitar o caos do sistema nacional de saúde, pois casos similares já são reportados em todo o mundo. Mais recentemente, mais uma polêmica deste Governo foi oficializada com o *Decreto-Lei N° 10.344*, publicado no dia 8 de maio de 2020, que inclui *salões de beleza, barbearias, e academias de esporte de todas as modalidades, como atividades essenciais desde que obedecidas as determinações do Ministério da Saúde*. Na figura do segundo ex-Ministro da Saúde do Governo Bolsonaro, Nelson Teich (o qual soube do decreto por jornalistas ao vivo durante entrevista), a ciência assistiu perplexa a irracionalidade decadente a que o capital em crise levou a burguesia brasileira. Para maiores detalhes, conferir: Liminar cai e lotéricas e igrejas poderão funcionar na pandemia (disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/04/01/interna_nacional,1134631/liminar-cai-e-lotericas-e-igrejas-poderao-funcionar-na-pandemia.shtml); Vereadores de BH querem debater funcionamento de igrejas durante pandemia de coronavírus (disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/04/22/interna_politica,1141006/vereadores-querem-debater-funcionamento-de-igrejas-durante-pandemia.shtml); Bolsonaro autoriza que igrejas funcionem durante pandemia (disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/decreto-de-bolsonaro-inclui-igrejas-e-lotericas-nos-servicos-essenciais/>); Bolsonaro e Trump radicalizam: as semelhanças entre os líderes na pandemia de coronavírus (disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52361730>). O Decreto-Lei N° 10.344/2020, por sua vez, pode ser lido na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10344.htm?fbclid=IwAR1-pfm3-Ju8tN30DJh9cET9XqFrq626UC3I8Hv8uSKMZM6CMycmbfSC4Yg.

burguesia é impelida a desenvolvê-las para garantir a produção e, conseqüentemente, a sua existência, essas áreas crescem e evoluem em um sentido que impulsiona novas descobertas de caráter essencial para elas, pois trabalham dentro da objetividade naturalista e positiva.

Em contrapartida, conforme salienta Lukács (2010), as ciências históricas, ou sociais, lidam com uma situação mais desfavorável. Uma vez que a articulação desses achados materiais é analisada sob a ótica da realidade de classes, e a dialética é tomada como meio de condução para a compreensão dela, a burguesia se vê encurralada. Como saída, resta-lhe relativizar essa mesma realidade e conduzi-la a um nível de idealismo que só faz sentido segundo a própria lógica burguesa.

O primeiro destes fenômenos é que a filosofia não favorece, mas obstaculiza, o desenvolvimento das ciências naturais e, particularmente, a clarificação de seus métodos e de seus conceitos fundamentais. Basta recordar, como contraste, o período anterior à decadência: era um período no qual, de Nicolau de Cusa a Hegel, de Galileu aos grandes cientistas da primeira metade do século XIX, filosofia e ciências naturais fecundavam-se mutuamente de uma maneira incessante; no qual os cientistas propunham generalizações filosóficas extremamente importantes, enquanto os grandes filósofos, em prosseguimento direto de suas análises metodológicas, encorajavam o desenvolvimento da matemática e das ciências naturais. (LUKÁCS, 2010, p. 73).

E continua ao citar o caso da Sociologia:

Ela surge como ciência autônoma porque os ideólogos burgueses pretendem estudar as leis e a história do desenvolvimento social separando-as da economia. A tendência objetivamente apologética desta orientação não deixa lugar a dúvidas. Após o surgimento da economia marxista, seria impossível ignorar a luta de classes como fato fundamental do desenvolvimento social, sempre que as relações sociais fossem estudadas a partir da economia. Para fugir desta necessidade, surgiu a sociologia como ciência autônoma; quanto mais ela elaborou seu método, tão mais formalista se tornou, tanto mais substituiu, à investigação das reais conexões causais na vida social, análises formalistas e vazios raciocínios analógicos. (LUKÁCS, 2010, p. 64).

A análise feita por Lukács nos faz entender que há contradição entre a aparência e a essência das coisas, sobretudo em uma sociedade de classes. Resta, mesmo que seja muito difícil e que os corredores universitários clamem pelo contrário, se manter sóbrio perante o sedutor discurso (ir)racionalista. Não há garantias que a realidade se mostre à pessoa que pesquisa de maneira formal, metódica e automática, pois se trata de uma relação dialética entre o objetivo e o subjetivo.

Dito de outro modo, uma educação esclarecida e crítica, que tenha por base o conhecimento desantropomórfico, não é potente nem suficiente para sozinha promover a

revolução socialista e, com isso, garantir uma mudança efetivamente radical. No entanto, não se pode abrir mão desse tipo de educação, pois ele tem peso decisivo nesse processo dialético.

Como salientado outrora, a articulação correta entre ciências da natureza e históricas impelem os indivíduos para o descobrimento do novo e, concomitantemente, da transformação do entorno que cada sujeito habita. Ciente disso, é necessário frisar que este processo não ocorre de forma simples e retilínea e, uma vez que a classe hegemônica detém o poder do aparelho estatal, esse processo estará repleto de incongruências. Ainda assim – e justamente por isso –, não é isento de lutas e embates que, se interpretados corretamente, têm a potencialidade de conduzir a uma outra forma de produção e de relacionamentos que estão para além destes hora vigente. A correta apreensão da realidade, bem como suas corretas mediações, só poderá levar a uma radical ruptura com as experiências fetichistas e misticistas que hoje ocupam o aparato formal da educação.

Essa demanda já urge há algumas décadas, pois, conforme sustenta Mészáros (2002; 2011), desde a década de 1970, o cenário que vimos observando ao analisar a tentativa de reprodução ampliada do capital é descrito como impotente e incontrolável; quanto mais se amplia, maior é o seu potencial destrutivo. Em meio a esse panorama de guerra, os trabalhadores são os principais afetados, pois, na busca pela manutenção das taxas de lucros sempre em sentido crescente, os apologistas do sistema não hesitam muito quando, para manter os dividendos em alta, retiram os direitos trabalhistas adquiridos à duras penas – e a pouca dignidade que resta a classe trabalhadora ao se submeter aos ditames do capital.

Prova disso, é que diante da impotência das políticas que até então garantiam a reprodução ampliada do capital, bem como a imperativa necessidade de manter a sua marcha incansável, o cenário vem apontando, pelo menos desde a década de 1970, para mudanças que parecem ativar o seu expansivo potencial de destruição (e só destruição), [...]. Os efeitos mais nefastos das medidas tomadas serão sentidos principalmente pelos trabalhadores, progressivamente golpeados em seus mais elementares direitos conquistados através de duros enfrentamentos sindicais e políticos. A degradação se completa com o desemprego estrutural e a precarização sem limites do trabalho, condições necessárias ao novo padrão de acumulação exigido. (PINASSI, 2009, p.91).

O reflexo combinado entre a base produtiva, que é cada vez mais destrutiva, e a fundamentação teórica que busca justificar e manter a hegemonia de um sistema em cataclisma eminente, tem consequências concomitantes no complexo educacional. Cada vez mais, presenciamos a tentativa irreal e irracional de delegar à educação o papel de salvadora das mazelas sociais provenientes da produção destrutiva e alienante do capital. Conforme salienta Leher (1998; 1999), o setor da educação – em conjunto com a segurança e a saúde – é apontado

pelos apologetas do sistema como instrumento a se investir pelos governos com o objetivo de humanizar e equacionar de forma mais equilibrada as desigualdades socioeconômicas. “O exposto demonstra bem qual seria a ‘missão’ do *superdocente* que se tenta conformar, imputando-lhe a responsabilidade pela administração dos problemas sociais.” (TRICHES, 2016, p. 254).

Portanto, há que se compreender bem – e claramente – os limites e as possibilidades circunscritas a essa esfera. Há características imanentes à prática educacional que estão entrelaçadas e interrelacionadas ao campo do conhecimento (bem como da sua produção) acumulado historicamente. Para que se possa alcançar e, adequadamente, manejar sua potencialidade emancipatória, é necessário articulá-la aos interesses e às necessidades da única classe capaz de promover a universalização humana. Historicamente, esta classe é a classe dos trabalhadores. Um devir genuinamente humanizador e razoável demanda uma transformação radical daquilo que está em vigência na atualidade. Logo, uma educação comprometida com esta tarefa deve ser pedestre, ou seja, andar sobre a realidade, base de onde emanam demandas concretas e pertinentes ao ser social; além de estar atenta ao seu papel na História dele.

O compromisso que assume o educador para com os seus estudantes, e consigo mesmo, é determinante para viabilizar a prática revolucionária que lhe cabe. É sabido que o complexo educacional não é o núcleo de transformação da sociedade, pois este é o trabalho. Todavia, seu papel, em articulação com os demais complexos, é de suma importância. Mais uma vez, compreender os limites e as possibilidades da sua atuação, bem como agir consciente e ontologicamente dentro deles é a

[...] alternativa radical do ofício do educador – em total oposição àquela tendência dominante – exige que a sua opção ideológica seja clara não para doutrinar – como fazem os vulgarizadores –, mas para desmistificar a complexidade vazia – cada vez mais distante do real – das *categorias* de análise e combater o fetichismo que reina sobre a neutralidade do *conceito*. O passo seguinte é desconstruir a visada positiva, através da qual os indivíduos são, desde a mais tenra idade, obrigados a enxergar e viver neste mundo. Não se trata de desiludir e colher almas desesperadas para o limbo niilista. Ao contrário, a estratégia é necessária para que os alunos possam, enfim, iniciar-se na significação ontológica do ser/estar no mundo mediante os autores e as ideias sobre os quais se discorre em sala de aula. (PINASSI, 2009, p. 111 – grifo da autora).

É um erro grave acreditar e justificar a reforma de um sistema que já atingiu seu apogeu, como é o caso do capitalismo. As crises e os chamados “desvios de percurso”, outrora tidos como obstáculos superáveis, já demonstram a natureza que é intrínseca ao capital, bem como o viés excludente da acumulação capitalista. Por mais exaltados que sejam pelos

apologetas do sistema, o culto ao progresso e à ciência utilitarista jamais será capaz de se tornar universal e de soerguer a humanidade. Com efeito, tudo que se demonstra é a incapacidade de um sistema falido e de uma classe reacionária que está ciente de sua derrocada.

Concluimos que as respostas dadas pelos complexos que formam a totalidade, incluindo o educativo, são frutos verdadeiros e legítimos do desenvolvimento econômico-social que os formata. A diferença entre o período de ascensão revolucionária e a atual decadência das classes dirigentes reside no movimento de contradição em si. Por um lado, a burguesia revolucionária, apesar de suas contradições, era sincera nas respostas ao real (gostassem ou não delas); por outro lado, a burguesia reacionária, por meio de seus apologetas vulgares, mascara e nega esta realidade e, para isso, se traveste de uma pseudociência plena de um autoproclamado e autoconstruído espírito científico.

A manutenção da crise estrutural à qual está atrelada atualmente a produção capitalista não pode prover nada além de catástrofes e perdas, em especial, para a classe trabalhadora e – a curto, médio e longo prazo – para a humanidade. As migalhas que antes caíam do banquete capitalista, agora são escassas. Destarte, ou optamos pela superação radical do capital e suas famigeradas “soluções ecléticas” ou, com sorte – como lembra Mészáros (2002) –, caminharemos em direção à barbárie e ao cataclisma planetário. Urge a demanda de superação deste modo de produção, pois, até hoje, a História da humanidade tem sido sua pré-história, da luta de classes e das consequências advindas dela.

O reflexo e as reverberações deste processo de decadência são sentidos de forma muito mais densa e intensa pela classe trabalhadora, que abrange a maior parte da população. Por serem a base de sustentação do atual sistema econômico-social, de um modo geral, necessitam de uma instrução estritamente técnica e literária⁴⁴. O conformismo da produção intelectual e os limites impostos pela sociedade capitalista fazem com que o pouco conteúdo que chega a essa classe seja o mais pífio e baixo possível. Como se isso, por si, não fosse suficiente, tem-se que lidar também com a reconfiguração dessas migalhas segundo o viés pseudocientífico.

Assim, ainda que se tratando de um conteúdo de cunho desantropomórfico (científico), o conhecimento que é repassado às novas gerações por meio do processo de ensino nas escolas, acaba acontecendo, no limite das contradições, envolto em um discurso escolástico-metafísico com fins utilitaristas. Por meio dele, busca-se, inescrupulosamente, evitar a interferência profunda na realidade ao seu redor. Esse conhecimento acaba se encerrando em

⁴⁴ Conferir nota 42 deste texto.

si. Mesmo aqueles educadores que se consideram críticos do sistema esforçar-se-ão em vão, reproduzindo um discurso repleto de redundâncias e vazio de sentido concreto, se não realizarem uma correta apreensão do real e das mediações feitas entre o saber desantropomórfico e a dialética que rege a totalidade social.

2.4 A imposição do sujeito sobre o objeto: o método gnosiológico como resposta à ontologia greco-medieval

Conforme vimos na exposição realizada acima, a burguesia cumpriu seu papel na História da humanidade. Foi de classe revolucionária à hegemônica; e, atualmente, projeta seu declínio de modo decadente. As pompas e os lustres de outrora são substituídos por um nível de irracionalismo e derrocada que tem afundado o sistema capitalista numa crise estrutural e levado a humanidade a uma hecatombe espiritual e material graves. Nesta subseção, tratamos de forma mais detida de como tal cenário se reflete na produção científica e apontamos uma alternativa a ela: o método marxiano.

É preciso começar a discussão acerca dos instrumentos utilizados para a apreensão da realidade frisando que nada é definitivo e, no que cabe à produção científica, assim como a outras esferas do todo social, essa advertência se traduz na interpretação do fato, que é desantropomórfico, histórica e socialmente determinados. Ademais, o fato é produto da interação que ocorre entre sujeito e objeto; dependendo da prioridade que é dada a um ou a outro, transitaremos entre duas concepções predominantes na prática científica: a perspectiva gnosiológica ou ontológica (TONET, 2013).

Antes de prosseguirmos, relembremos o que nos alertavam Marx e Engels (2007) em sua *Ideologia Alemã*: as ideias dominantes de todos os tempos são as ideias das classes dominantes. As ideias burguesas são aquelas que ainda se encontram em vigor. Como já tivemos a oportunidade de debater acima, a burguesia atingiu o limite de seu apogeu e, desde então, tem se lançado em um processo de decadência irracional que vem levando a humanidade de mal a pior. “O projeto burguês não pode, por sua própria natureza, ultrapassar a sociedade de classes; não pode superar a exploração do homem pelo homem. Isso implica a impossibilidade de que todos os indivíduos possam se realizar plenamente como seres humanos.” (TONET, 2013, p. 19).

Mesmo que limitada, a burguesia, como classe revolucionária que foi, cumpriu seu papel na História e o fez revolucionando as condições de produção e de trabalho. O

conhecimento esteve agregado a este processo, uma vez que advém da interação dos seres humanos com a natureza e nas relações interpessoais de produção. É deste processo metabólico entre ambos que se pensa e se explica os fenômenos naturais e sociais dentro das limitações e possibilidades de cada momento histórico. São os homens e as mulheres em comunhão com o meio natural que são responsáveis por traduzir, ativa e participativamente, a realidade.

Conforme descreve Tonet (2013), durante um vasto período (Antiguidade e Idade Medieval), a produção de conhecimento foi ontológica com foco metafísico. Oscilando entre o mundo das ideias (metafísico) e/ou nas coisas em si, conhecimento era aquele que traduzia a essência daquilo que era cognoscível, ou seja, ele estava no objeto/ser em si. Conhecer implicava o afastamento de todos os véus que pudessem turvar o alcance da essência.

Como salientamos com Ponce (2015), para que uma classe possa efetivar-se, de modo hegemônico, é necessário que todos os vícios e defeitos estejam na classe que se almeja derrubar para se sobrepor. No caso da sociabilidade capitalista, o ser humano está no centro do universo. Isso implica que o indivíduo singular tem a prioridade sobre as coisas. A satisfação de interesses particulares e individualistas, bem como a participação ativa no processo de produção, são características próprias a este sistema que as molda em seus partícipes; estes, por sua vez e ao mesmo tempo, delineiam naquele os contornos provenientes do produto deste processo: um indivíduo que é resultado da interação dialética do sujeito com a produção material.

Deste modo, a busca do interesse particular se torna o eixo desta nova forma de sociabilidade. [...] Porém, não apenas isso, mas indivíduos que, na busca do seu interesse particular, sobreponham esse interesse ao da comunidade. [...] Esta prioridade do indivíduo sobre a comunidade terá um profundo impacto na constituição da cientificidade moderna. (TONET, 2013, p. 33).

Com a sobreposição do sujeito à natureza, decorrente de sua participação ativa, intencional e consciente com e sobre o meio, as alienações provenientes do processo de individualização que disso decorre provocam uma confusão acerca daquela necessidade vital ao ser humano que é a sua troca metabólica com a natureza. A concepção equivocada de que ambos são opostos, diferentes, e que não existe uma relação recíproca, mas hierárquica entre eles, denigre e degrada o processo de humanização.

O resultado disso foi que a ação humana, na medida em que era constituidora da sociedade, teria sua expressão propriamente dita apenas no âmbito da subjetividade, ou seja, no âmbito da política, do direito, dos valores, da educação, da arte, da filosofia, etc., não no âmbito da estrutura fundamental, vale dizer, da economia. As

leis da economia não seriam leis históricas, mas naturais e, por isso mesmo, tão imodificáveis como aquelas que regem o evoluir da natureza. (TONET, 2013, p. 35).

Para este novo indivíduo, que se delineava a partir das forças concretas que emanavam da produção, as concepções anteriormente vigentes no paradigma greco-medieval já não eram mais suficientes para explicar a realidade objetiva e concreta porque careciam de indícios e resultados comprováveis empírica e experimentalmente. Além disso, sua falta de utilidade prática e imediatista, seu caráter especulativo e metafísico, não passavam de *doxa* para o paradigma⁴⁵ moderno, dito de outra maneira, se restringia ao campo da opinião⁴⁶, portanto, não tinha feições científicas.

Logo, para poder explicar o real, os sentidos e a subjetividade para interpretar aquilo que é sensível a eles tornam-se um imperativo para esta nova “ciência”. Contudo, chega-se a um impasse: como os sentidos e a subjetividade garantiriam a praticidade, o ceticismo e o utilitarismo almejados? Como já apontamos, na modernidade, o ser humano (mortal) passa a ser o centro do universo. Com efeito, seus sentidos são falíveis; assim, também, é a sua capacidade de apreensão da realidade, que é fragmentada. A razão e a universalização do saber⁴⁷ tornam-se, conseqüentemente, objetivos inviáveis e inalcançáveis uma vez que a interpretação da realidade é parcial, múltipla e heterogênea.

Cabe, pois, a um grupo de pares, balizados por critérios convencionados como ciência, definir aquilo que é ou não científico desde que sigam, rigorosamente, uma dada metodologia. Como denuncia Tonet (2013), traduzir e construir tornaram-se os parâmetros-chave para a perspectiva de conhecimento gnosiológica.

Desse modo, a ordem que será expressa pela teoria finalmente elaborada não será – porque não pode ser – a ordem efetivamente existente no mundo real, mas o ordenamento construído pelo sujeito a partir do trabalho sobre os dados empíricos. [...] Do mesmo modo, os critérios de verdade deverão ser – e serão – o rigor metodológico (o cuidado na execução dos passos exigidos pelo método, a vigilância quanto à intervenção de elementos estranhos ao conhecimento) e a intersubjetividade. O rigor metodológico expressa o formalismo que caracteriza o método científico moderno, pois é unicamente a forma e não o conteúdo que garante – na medida em que pode garantir – o sucesso do conhecimento. Por sua vez, a intersubjetividade, ou seja, o debate entre os cientistas é a maneira de tentar escapar do relativismo, conseqüência que brota da não existência de parâmetros objetivos para a validação do conhecimento. (p. 47).

⁴⁵ Conforme define Kuhn (1997, p. 13), os paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” Para o autor, o paradigma é o que certificaria a pesquisa científica, validando-a e garantindo, assim, a sua realização. Essa definição, contudo, sofre agudas críticas.

⁴⁶ Os debates que poderiam desencadear de tais conjecturações levariam a longas e improdutivas discussões; e, na sociedade em que tempo é dinheiro, isso não é algo desejável, permitido e/ou incentivado.

⁴⁷ A razão sempre é possível; a universalização é limitada.

Com isso, inverteu-se toda a lógica que regeu o mundo por séculos até aquele momento. Deixou-se de lado um mundo teocêntrico e transcendente – que apesar das limitações e equívocos, buscavam conhecer a essência das coisas – para seguir em direção a um antropocêntrico – no qual o mundo gira ao redor do sujeito e, por conseguinte, só tem sentido se for significado ativa e participativamente por ele.

A revolução econômico-social implementada pela burguesia reconfigurou todos os padrões vigentes até aquele momento na sociedade feudal. O homem é posto no centro desta sociabilidade de maneira ativa e pensante; a sociedade é fruto desta atuação. Ao indivíduo cabe esculpi-la segundo os preceitos de uma defendida, perene e insuperável, característica da natureza humana: o egoísmo. Em contrapartida, essa dita essência natural nada mais é que um construto social datado e modificável como qualquer outro. O problema reside na equivocada e vulgar concepção ideológica burguesa em decadência.

Na tentativa de transpor as leis que regem o mundo natural, progressivamente mais claras com o desenvolvimento científico, ao social, esse discurso busca vociferar e sustentar a ideia de que as normas que regem a sociedade são tão imutáveis quanto aquelas da natureza. Destarte, como o sujeito é o centro do universo, para a concepção burguesa, a sociedade é o resultado da interação individual deste ser consigo e/ou com o grupo ao qual se reconhece e atribui pertencimento. Essas relações são mediadas pela sua natureza nuclear, ou seja, o egoísmo, que, por sua vez, é considerado um atributo perene do ser humano. Logo, caberia aos indivíduos acomodar essa característica às necessidades da sociabilidade.

Para os ideólogos burgueses, contudo, ser conservador tinha um sentido positivo. Nada mais óbvio, pois eles consideravam a nova ordem de acordo com a verdadeira natureza humana. Deste modo, se a revolução feita pela burguesia tinha se justificado, dado o caráter antinatural da ordem social feudal, não faria mais sentido buscar uma nova revolução. Tratava-se, agora, de impulsionar o desenvolvimento nesse novo caminho que iria permitir o constante aperfeiçoamento tanto material quanto espiritual da humanidade. Tratava-se apenas de uma questão de tempo para que o progresso, tanto material como espiritual, resultasse desse enorme desenvolvimento das forças produtivas. O lema “ordem e progresso” resume perfeitamente esse modo de ver. Esse lema, porém, deixava bem claro que se tratava não apenas de progresso num sentido genérico, mas de progresso dentro da nova ordem que resultara da revolução burguesa. (TONET, 2013, p. 51).

Essa maneira de conceber a realidade é uma demanda mister à classe hegemônica. Como Marx e Engels (2006) já registraram no *Manifesto Comunista*, a burguesia precisa revolucionar constantemente os meios de produção. Isso lhe implica que o conhecimento da realidade é desejável, mas até certos limites. Decifrá-la em seu caráter material, produtivo é um

objetivo a ser perseguido; porém, jamais em sua essência, radicalmente. Caso contrário, implicaria uma contradição consigo mesma enquanto classe dominante. Além disso, para realizar tal empreitada, seriam necessárias categorias de análise que a revolução moderna burguesa pôs de lado como, por exemplo, a compreensão dialética, histórica e radical da categoria *Essência*.

À burguesia, independente de intencionalidade explícita, não interessa o conhecimento da realidade social até a sua máxima profundidade. E quando falamos em profundidade máxima, não fazemos referência a algo vago e obscuro, mas àquele nível que permite demonstrar o caráter radicalmente histórico e social da realidade social. Esse nível não pode interessar à burguesia porque permite desvendar os mecanismos essenciais da produção e reprodução da forma atual da sociabilidade, marcada pela exploração do homem pelo homem, pela desigualdade social, com todas as suas consequências e da qual depende sua própria (da burguesia) existência. (TONET, 2013, p. 53).

Na perspectiva moderna, regida pela concepção burguesa, os meios justificam o(s) fim(ns), ou seja, o método formal se torna mais importante que o objeto em si, seu conteúdo. Com isso, as narrativas ganham destaque e bastante relevância. Rigor lógico e metodológico, bem como a correspondência e aprovação entre os pares de um seleto grupo de cientistas, são elementos que dão sustentabilidade e asseguram o sucesso – ou não – da produção de conhecimento científico.

Ainda que se resguardando sob um discurso de neutralidade e de cientificidade, suas ideias e concepções não surgem do acaso ou, ainda, brotam de uma natureza pura e subjetiva como querem alguns apologetas do sistema. Conscientes ou não, esses valores reproduzem um tipo de sociedade e de relação social; reforçam e propalam uma concepção de vida; de produzir; e de se relacionar.

O relativismo é uma característica a se pressupor nesse processo⁴⁸. Em uma sociedade regida pela subjetividade, sem uma totalidade que possa se fazer compreensível, o critério de rigor para este tipo de pseudociência se apoia em si e nos seus pares que se esforçam para lhe dar relevância. Com efeito, não é à toa que se transfere para as ideias a responsabilidade de transformação do real, como se, por exemplo, o desejo – ou a fé – fosse suficiente para transformá-lo material e concretamente. Marx (2010a; 2012) é quem demonstra que tal

⁴⁸ “A forma científica na qual se manifesta este espírito da pequena burguesia capitalista é o ecletismo, a tentativa de erigir como ‘método’ científico o ‘por um lado... e por outro’, tão caro ao pequeno-burguês; de negar as contradições da vida ou, o que é a mesma coisa, de contrapor entre si, de uma maneira superficial, rígida e carente de mediações, determinações contraditórias. Ademais, este ecletismo se veste com roupas tanto mais suntuosas quanto mais for vazio. Quanto mais se mascara de ‘crítico’ e ‘revolucionário’, tanto maior é o perigo que representa para as massas trabalhadoras cuja revolta é ainda confusa.” (LUKÁCS, 2010, p. 60).

concepção não pode encontrar aparo na realidade, pois somente ideias não bastam; e adverte “Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas.” (MARX, 2012, p. 20).

2.5 A resposta científica ao irracionalismo burguês: o método marxiano e o resgate da ontologia na modernidade

Há que se resguardar na mente que, quando se fala em método marxiano, exclui-se toda aquela sequência prescritiva e engessada que opera a ciência no contexto da modernidade. Assim, o método científico, inaugurado por Marx e Engels, não lida com uma série de processos normativos que devem ser seguidos com o objetivo de alcançar validação científica; para ele, o objeto, e sua imanência, é que dita as técnicas e os caminhos que o pesquisador deverá seguir.

No plano marxiano, o ser social é o fim último de qualquer pesquisa científica. Logo, a pergunta que o investigador regido por essa concepção deve se fazer não está exclusivamente no objeto, mas na relação deste com a totalidade, que é produto da ação do ser social. Essa limitação se torna um problema intransponível para o método científico moderno porque perdeu o seu plano ontológico em detrimento do gnosiológico.

[...] É uma estrutura de caráter inteiramente novo: uma cientificidade que, no processo de generalização, jamais deseja abandonar esse nível, mas que, apesar disso, em toda constatação de fatos, em toda descrição intelectual de uma conexão concreta, divisa sempre a totalidade do ser social e considera, a partir dela, a realidade e o significado de cada fenômeno singular; uma consideração filosófico-ontológica da realidade em si existente que jamais paira acima dos fenômenos da obra por uma independentização das abstrações, ao contrário, apenas por isso alcançou, crítica e autocriticamente, o mais elevado patamar de ser da consciência para poder apreender, de todo concretamente, cada existente no precisamente a ele específico, precisamente em sua forma ontológica própria. Acreditamos: Marx criou aqui uma nova forma tanto da cientificidade em geral, quanto da ontologia, que por isso está determinada, no futuro, a ultrapassar, por toda a riqueza dos fatos descobertos, a profundamente problemática qualidade da cientificidade moderna. (LUKÁCS, 2018a, p. 572).

Marx realiza uma ruptura radical com o padrão científico até então estabelecido. É importante ressaltar que essa quebra não se trata de uma justaposição entre o passado (ontologia greco-medieval) e o seu presente (gnosiologia burguesa). Não obstante, é um processo que, por intermédio da dialética, conserva, supera e eleva a um novo patamar aquilo que fora produzido até aquele momento. A essência das coisas possui uma identidade e, ainda que se modifique e se molde ao contexto no qual se manifesta, essa qualidade permanece ativa.

Conclui-se, pois, que indivíduos e sociedade são um ente de uma síntese unitária, embora diversa. A unidade que produz a interação do ser humano com a natureza faz, daqueles, seres sociais em sentido ontológico; enquanto isso, a relação que lhes dá forma e constitui é recíproca, ou seja, esculpe uma realidade que já não é exclusivamente natural, mas uma síntese de sua simbiose com ela. Como destacamos, o método marxiano não se trata de uma justaposição, mas uma superação em direção ao novo. Não pode haver uma hierarquia rígida e determinista de um lado em relação ao outro. Ambos se constituem e evoluem da ação metabólica derivada da relação entre os seres humanos e a natureza.

Aqui, reafirma-se a dependência ontológica das esferas superiores (espirituais) ao trabalho. Com autonomia relativa, especialmente em sociedades mais complexas, atividades como a ciência, a arte, a política e a educação se distanciam – e podem até parecer desvinculadas – do processo de trabalho; contudo, esse vínculo ontológico permanece, pois o que lhes dá forma e fundamento, em última instância, emana da base produtiva. “Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função a que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade.” (TONET, 2013, p. 93).

Essa relação não é tão hermética como pode parecer na descrição feita acima. A totalidade, para a concepção marxiana, abrange uma realidade complexa e da qual nunca poderemos nos apropriar completamente. Cada complexo que forma o todo social é mutante e, por conseguinte, está em frequente transformação; e, ainda que haja uma essência comum a todos eles, o máximo que podemos fazer é nos aproximarmos deles, tendo em mente que as mediações realizadas para sua apreensão de forma reflexa aplicam-se, exclusivamente, a parte que se analisa e, no mais, estão repletas de contradições tipificadas no objeto de análise.

Resguardar essa ideia é de vital importância para o cientista. Articular, na medida correta, objetividade e subjetividade quando se busca conhecer o real é algo imperativo ao fazer científico, pois é a teleologia que intenciona – ou seja, que põe o plano; quem age é o sujeito orientado através dela – dando forma à matéria concreta; e, em contrapartida, é a realidade que vai mediar as possibilidades de materialização das ideias em coisas objetivas.

[...] ambas só podem ser compreendidas como resultado de sua interação. Como tivemos ocasião de ver, Marx não descarta nem a objetividade nem a subjetividade, apenas constata que a ênfase incorreta em uma ou em outra tem um caráter redutor porque leva a apreender o ser social de modo parcial e não na sua integralidade. (TONET, 2013, p. 99).

O conhecimento tem um papel fundamental para assegurar a apreensão, o mais adequadamente possível, da realidade. Para evitar equívocos e justaposições incoerentes, é necessário deliberar-lhe certa autonomia sem perder de vista a base que lhe dá forma. Além disso, esse alerta deve se fazer constante em uma sociedade cindida em classes. Afinal, clamando o falso discurso da imparcialidade e neutralidade, a classe dominante – e aquelas que se agregam em seu entorno – acabam freando e/ou impondo a sua leitura de realidade e, no caso do ser humano, esta não é apenas natural, mas, também, histórica e social.

A relação de totalidade, ou seja, do todo com suas partes, jamais deve ser perdida de vista; caso contrário, restar-nos-á o fardo dos debates improdutivos entre os extremos da objetividade e da subjetividade. Quanto mais claro e resoluto é o conhecimento da realidade, maior e mais assertiva será a capacidade de transformação dela; “[...] quanto mais verdadeiro for o conhecimento que se tem do objeto, maior será a possibilidade de atingir o fim pretendido. Disso deriva a finalidade essencial do conhecimento científico: reproduzir a realidade, como ela é, em si mesma, do modo mais fiel possível.” (TONET, 2013, p. 101). Essa é, pois, a sua missão.

Conhecer, no plano marxiano, implica transformação. Como salientou Tonet (2013), sua finalidade é reproduzir a realidade como ela é, ou seja, para além do patamar contemplativo e retórico. Seu papel é o de prover as ferramentas das quais o ser social necessita para poder distinguir aquilo que é subjetivo daquilo que é objetivo e poder agir com presteza – de modo cada vez melhor e eficaz – sobre o novo, ou seja, o produto da síntese de sua interação com o meio.

Posto isso, precisamos pontuar algumas diferenças e especificidades quanto a objetos de cunho social em relação àqueles de cunho natural. As leis naturais são imutáveis; já as que regem a esfera social são construtos históricos e, portanto, mutáveis. Ainda que ambas sejam produto da natureza em seu metabolismo com homens e mulheres por meio da teleologia que estes imprimem naquela, as normas de tipo social são modificáveis e, como a própria História demonstra, podem ser transformadas.

Isso não autoriza a mecânica interpretação segundo a qual as leis sociais – e qualquer objeto deste tipo – estão submissos ao desejo soberano de cada indivíduo. Há uma essência na História do ser social e, da mesma forma, há uma relação de ordem dialética. É exatamente por se tratar de um sistema que, apesar de alterável, não é caótico muito menos aleatório que essa mesma lógica pode ser transposta para a análise do conhecimento produzido neste campo.

Com efeito, é pelo seu caráter histórico-modificável que as chamadas ciências sociais não podem se enquadrar hermeticamente à parâmetros pré-determinados e que lidam com uma previsibilidade controlada sob condições ideais, como no caso das ciências naturais. Para exemplificar tal situação, citamos o caso dos modos de produção. Eles sempre foram uma possibilidade variável de se concretizar, cada qual em seu período histórico correspondente. O conjunto das teleologias singulares associado às condições materiais pertinentes a cada um desses momentos favoreceram a efetivação e a consolidação de alguns deles (escravismo, feudalismo, capitalismo) em detrimento de outras alternativas que também emergiam naquele instante. Logo, nada pode garantir e assegurar, rigidamente, o desdobramento lógico de algo que é uma probabilidade⁴⁹.

Como se trata de uma realidade que precisa ser moldada conforme os interesses dos sujeitos que a formam, escolhas serão feitas. E é neste momento que a possibilidade de concretização ou não de alguma dessas várias alternativas se faz possível. Nessa empreitada, o conhecimento científico é imprescindível porque ele orientará – de maneira mais acertada e eficaz – a transformação consciente da realidade concreta.

Daí porque o conhecimento científico tem que capturar – isto é, refletir, traduzir teoricamente – qualidades e quantidades efetivamente existentes. Pelo mesmo motivo, porém, o sujeito tem que fazer isso de forma ativa, já que as qualidades dos materiais são muito numerosas, diferentes e heterogêneas. Além disso, um reflexo direto e mecânico apenas apanharia elementos imediatos e superficiais da realidade, sendo incapaz de ultrapassar essa imediatez para capturar dimensões que possam estar ocultas. (TONET, 2013, p. 104).

Assim como o processo metabólico entre o ser humano e a natureza é infundável, o de conhecer também o é. Como o trabalho sempre abre diversas possibilidades para o inédito, isso faz com que a produção do saber não se esgote. Dada sua complexidade, ele é amplo, profundo e sem limites. Logo, lidar com a ideia de absoluto é impossível quando se trata de apreender o real; no máximo, poderemos realizar aproximações que, quando feitas corretamente, refletirão adequadamente a realidade. Percebemos e reafirmamos, mais uma vez, a importância do conhecimento científico, o qual “[...] é a tradução teórica do objeto” (TONET, 2013, p. 106). A fidedignidade do objeto é extraída da imanência da coisa em si, ou seja, do próprio objeto; paralelamente, a teoria que o reproduz deve estar nele e provir integralmente dele.

⁴⁹ Assim tem sido com a alternativa socialista. Embora as condições materiais para sua efetivação já serem uma realidade científica, como se trata de uma possibilidade, nada garante sua transição dogmática.

É preciso ter claro a posição de prioridade que tem o objeto. É a partir dele – e não do sujeito – que a leitura da realidade é feita. Em oposição ao método moderno, que atribui ao indivíduo o papel de descrever e acomodar o *em-si* das coisas conforme uma leitura realizada por ele seguindo os padrões e métodos científicos, o método marxiano dá a cada um desses papéis a relevância que lhes cabe. Ao invés de construir o conhecimento científico do ponto de vista gnosiológico (ideal), Marx (2010c) dá à objetividade a prioridade ontológica, mas não descarta o papel que a subjetividade de cada pessoa tem nesse processo. Não pode haver procedimentos seguros e infalíveis os quais, sempre e quando seguidos, levam a resultados já pressupostos e esperados. E – como Marx (1996) bem ressalta – o método dialético é uma síntese entre objetividade e subjetividade que jamais poderá ser separada de forma precisa, pois um é intrínseco ao outro simbioticamente.

A relação universalidade-particularidade-singularidade e a relação essência-aparência presentes em todas as coisas são o que nos permitem apreender o *em-si* dos objetos. São, principalmente, essas duas relações que guardam a possibilidade do conhecimento de unidades tão diferentes, mas, em alguns aspectos, tão semelhantes. Com efeito, a sua articulação com a totalidade nos faz perceber as conexões que os aproximam e os distanciam uns dos outros e, por consequência, delineiam os caminhos a se seguir para a compreensão mais clara e precisa do real.

Tomar esse plano como fundamento balizador de uma pesquisa científica implica a necessidade de refletir o objeto estudado à luz das diferentes partes do todo; bem como saber que, dependendo da parte analisada, há um mundo (uma totalidade) abrigado nela. Há vários elementos a se considerar e eles não poderão ser reproduzidos adequadamente se o fizermos de maneira isolada e “sob condições ideais”, como nas ciências da natureza. Todas as nuances do objeto só poderão vir à tona quando analisadas em conjunto.

É imperativo o reconhecimento das especificidades (singularidade, particularidade, universalidade) que dão forma ao objetivo perseguido, caso contrário, penderemos para o erro dos objetivistas e/ou subjetivistas. Há que se manter em mente a dialética pertinente entre essência (natureza) e aparência (especificidade). O método marxiano não busca criar uma realidade, ou um objeto, mas capturá-la/lo para conhecê-la/lo cada vez melhor. Para isso, a ciência presta um serviço indispensável.

Por ser algo que é produzido, acumulado e ampliado ao longo do processo histórico do metabolismo decorrido entre ser humano e natureza, a ciência tem permitido à humanidade se desenvolver. Isso não tem ocorrido de forma linear e sem percalços; por se tratar da história

da luta de classes, a História está cheia de casos de desvio, “becos sem saída” e caminhos na contramão deste desenvolvimento⁵⁰. Ainda assim, a produção e o aperfeiçoamento do conhecimento existem, mesmo em meio a tantos obstáculos (alienação, divisão e exploração do trabalho, propriedade privada etc.) que mais atrapalham que contribuem.

Concluimos esta seção com a recuperação de que cada coisa e cada indivíduo é uma síntese de si com o meio que lhe dá contornos, bem como do momento histórico no qual se insere. Marx assim explica essa sùmula entre particularidade, singularidade, universalidade, totalidade, historicidade e práxis:

Um negro é um negro. Só em determinadas condições é que se torna escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina para fiar algodão. Apenas em determinadas relações ela se torna *capital*. Fora dessas condições, ela é tampouco capital como o ouro, por si próprio, é *dinheiro*, ou como o açúcar é o preço do açúcar. (MARX, 2010d, p. 45 – grifo do autor).

Por fim e para que possamos adentrar na próxima seção, reafirmamos o ontométodo como a maneira adequada, objetiva e correta de refletir a realidade no presente momento. O

⁵⁰ Lembramos o caso de Ricardo Magnus Osório Galvão, ex-diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que foi exonerado de seu cargo durante o Governo Bolsonaro (2019-2022) por apresentar dados sobre o desmatamento da Amazônia que contradiziam os interesses de exploração do capital colonialista brasileiro e estrangeiro. Como desfecho, o diretor foi exonerado e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) abriu edital para contratação de agências privadas com o intuito de prover dados “mais interessantes” para o governo sobre o desmatamento na Amazônia. É válido ainda registrar que o edital permite que empresas estrangeiras participem da concorrência, bastando que tenham representação legal no Brasil. Alega-se que elas poderiam oferecer dados com “alta resolução temporal e espacial”, que levariam a uma atuação mais prestável e rápida no combate ao desmatamento. Outro caso emblemático foi a demissão de Luiz Henrique Mandetta (Ex-Ministro da Saúde). Feita via *Twitter*, a razão para a demissão é atribuída ao fato de o ex-ministro contradizer os interesses do já citado presidente da república em exercício durante o período pandêmico de Covid-19. Conforme reportaram os jornais do período, as orientações dos órgãos científicos responsáveis eram para que se decretasse quarentena em países com casos em alta. Tal cenário trouxe uma crise econômica com consequências catastróficas não somente no Brasil, mas ao redor de todo o globo. Indo na contramão da ciência, os interesses privados e individualistas de parte da burguesia nacional, e internacional, representadas no país por Jair Messias Bolsonaro, optaram por substituir o ministro em vigência por um menos arredo às demandas presidenciais. Assim foi feito e Nelson Teich tomou posse do cargo aos 17 dias de abril do ano de 2020. Contudo, a loucura e o nível de irracionalidade do Governo Bolsonaro fizeram com que Teich não chegasse a um mês como Ministro da Saúde; em resposta à situação, o Governo, que flerta com o fascismo, exonerou qualquer nível de ciência da pasta em questão e elegeu o General Eduardo Pazuello (sem nenhuma qualificação na área da saúde), mais condizente com a ideologia do governo, para o cargo. Para conferir as matérias completas acerca dos casos referidos, acessar: Ibama lança edital para contratar empresa privada para monitorar desmatamento na Amazônia (<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/08/21/ibama-lanca-edital-para-contratar-empresa-privada-para-monitorar-desmatamento-na-amazonia.ghtml>); Mandetta é demitido do Ministério da Saúde após um mês de conflito com Bolsonaro: relembre os principais choques (<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52316728>); Mandetta é demitido por Bolsonaro. (<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-16/mandetta-e-demitido-por-bolsonaro.html>); Teich deixa o Ministério da Saúde antes de completar um mês no cargo após divergir com Bolsonaro (<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/15/teich-deixa-o-ministerio-da-saude-antes-de-completar-um-mes-no-cargo.ghtml>); Quem é Eduardo Pazuello, o general que assumirá por enquanto o Ministério da Saúde (<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/05/16/quem-e-eduardo-pazuello-o-general-que-assumira-por-enquanto-o-ministerio-da-saude.htm>).

método desenvolvido por Karl Marx em parceria com Friedrich Engels, foi retomado por György Lukács com o objetivo de atribuir a Marx (e Engels) aquilo que lhe(s) cabe. Durante o século passado, a teoria conhecida como marxismo acabou por desvirtuar muito do que Marx havia concebido e registrado em sua obra. Realizando um esforço hercúleo, Lukács separou o pensamento de Marx daqueles que, a partir dele, desenvolveram concepções que, não necessariamente, tem abrigo no pensamento original do autor alemão.

A seguir, e a partir do ontométodo marxiano, discutimos as categorias basilares para esclarecer e aprofundar melhor o nosso objeto: os limites e as possibilidades da formação de professores no contexto de crise estrutural do capital. Conforme a realidade já descrita na introdução desta tese e das bases que dão fundamento ao modelo de produção capitalista vigente, buscamos articular tais categorias à totalidade que rege o objeto estudado.

3 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO COMPLEXO EDUCACIONAL

Nesta seção, articulamos os fundamentos que dão suporte à análise de nosso objeto sob o prisma do ontométodo. A discussão que fazemos a seguir se fez necessária porque é, a partir dela, que delineamos o caminho pelo qual a educação e o ensino devem percorrer em sua relação dialética com a base produtiva. Para a construção deste texto, contamos com as contribuições de Aristóteles (2002), Engels (2015), Lessa (2012; 2016), Lukács (1966a; 2018b), Marx (1996), Marx e Engels (2006; 2007), Ponce (2015). Com o suporte dessas pesquisas, entre outras publicações, reafirmamos o trabalho como o sustentáculo dos demais complexos que dão forma ao todo social, entre eles, o educativo. Para mediar a sua relação com o ensino, apresentamos a seguir a discussão das categorias pertinentes ao ontométodo, são elas: objetividade-subjetividade; reflexo; desantropomorfização e antropomorfização.

3.1 O trabalho como o complexo de complexos

O trabalho, segundo Marx (1996, p. 172), constitui “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” Partindo dessa premissa, depreendemos que o trabalho, conforme o ontométodo atesta, se constitui como atividade central e fundadora da sociabilidade humana em todas as épocas históricas; é ele o fundamento ontológico do ser social.

Para podermos adentrar qualquer problemática que diga respeito ao ser social, faz-se necessário estabelecer quais os pressupostos que fundamentam o entendimento de um dado complexo que se busca analisar. Desta forma, deixamos claro, desde já, que entendemos o trabalho como atividade originária, ou seja, é a partir desta atividade que os demais complexos sociais (linguagem, educação, direito etc.) se fundam, têm suporte e são moldados em suas características. “O trabalho pode ser considerado, portanto, como o fenômeno originário, como modelo do ser social; [...]” (LUKÁCS, 2018b, p. 10).

Com efeito, para categorizarmos adequadamente a concepção de trabalho é imperativo entender a relação hierárquica entre as esferas ontológicas inorgânica, orgânica e social. Em cada uma, em um dado momento, houve um salto ontológico; o trabalho teve ensejo predominante, elevando o processo de hominização ao de humanização (MARX, 2010d).

O trabalho é a atividade que permitiu o ser biológico dar o salto à esfera social. Isso não ocorre linearmente, ou seja, de um estado instintivo para um outro consciente. O ser humano, a partir daquilo que lhe é disposto pela e na natureza, cria as condições que lhe são mais favoráveis para adaptação e sobrevivência.

[...] o trabalho [...] é o veículo para a autocriação do ser humano como ser humano. Enquanto ser biológico, é ele [o ser humano] o produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorealização, a qual, naturalmente, pode significar um afastamento da barreira natural, contudo jamais o seu desaparecimento, seu completo ultrapassar, ele adentra ele em um novo, autofundado, ser: no social. (LUKÁCS, 2018b, p. 45).

O trabalho, por garantir esse intercâmbio material entre os seres humanos e a natureza, torna-se uma ação orientada para atender, também, determinados fins sociais e, entretanto, expressa, concretamente, a necessidade que homens e mulheres têm de produzirem e reproduzirem a sua existência material. Conforme explicam Marx e Engels (2007, p. 32-33):

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

O processo de reprodução em qualquer âmbito do ser social – por mais complexo que possa parecer – tem sua base na natureza; é o trabalho que, por meio da modificação do entorno, transforma o ser humano sempre em direção ascendente. Deste modo, quando se fala em reprodução no âmbito social (da sociedade) é importante ressaltar que as condições e os meios para efetivação desse transcurso já não estão mais limitados ao patamar exclusivamente biológico (como no caso dos seres orgânicos e inorgânicos⁵¹), mas que são criadas pelo próprio sujeito, que é social, durante seu metabolismo com a natureza durante sua práxis social.

Nesse transcurso, a teleologia é uma categoria fundamental para a concreção da causalidade no processo de trabalho. Conforme Marx (1996), essa capacidade, exclusivamente humana, diz respeito à finalidade ou ao propósito de uma ação. Teleologia é uma propriedade que distingue o ser social dos demais seres biológicos. A capacidade de antever o processo antes

⁵¹ Há distinções entre os dois extratos que não nos cabe analisar aqui. Sobre isso, ver Lukács (2018b).

de sua feitura, bem como o de escolher os meios para sua concretização, permite ao pior arquiteto se sobressair em relação a melhor abelha quando esta constrói tão bem suas colmeias.

Articulada à causalidade, posta e dada pelo meio, esse processo, viabilizado pelo trabalho, insere nas objetivações humanas seu ponto de partida e de chegada. Toda teleologia precisa estar articulada à causalidade e a ela sempre irá reagir, confrontando as forças produtivas sociais com as forças naturais. Logo, em função da sua dependência ontológica, a teleologia só é adequadamente concebível se ancorada na realidade material concreta, fundando, conseqüentemente, uma nova objetividade. Podemos concluir que teleologia é uma categoria posta; isso significa que todo processo teleológico implica uma finalidade, e, para isso, necessita-se de uma consciência que ponha fim à uma série de causalidades. Realça-se, pois, a relação entre objetividade e subjetividade que aflora deste processo.

Marx e Engels (2007) já advertiam que não é a consciência que produz a realidade, e que a consciência é um produto tardio desta. A acertada constatação dos autores em nada significa uma concepção mecanicista de um materialismo imediato ou vulgar; pelo contrário, a causalidade posta em movimento pelas leis naturais, ou seja, aqueles elementos que estão presentes na natureza durante o processo metabólico do trabalho, é dada anteriormente e, no mais, é basilar para possibilitar a atividade teleológica. No entanto, há que se reafirmar a dependência ontológica aqui presente. As ideias que transformam o meio continuam sendo, em última instância, operadas tendo em vista às leis causais; com efeito, desta vez como uma causalidade posta, ou seja, uma objetividade não exclusivamente de viés mecânico ou orgânico. Podemos concluir, pois, que o pôr teleológico se consubstancia na causalidade, sendo determinado objetivamente por ela.

Com o objetivo de consolidar o processo de trabalho, homens e mulheres projetam em suas consciências ações que vão consumir na prática; essas ações são posições teleológicas, ou seja, a capacidade, exclusivamente humana, de materializar num objeto concreto aquilo que antes era apenas ideia. Lessa (2016) averte, contudo, que há uma diferença entre objeto e sujeito. Isso significa que, ao transformar a natureza, o indivíduo que o fez já não é mais o mesmo, bem como o objeto já não é mais puramente natureza. Tal processo é denominado de objetivação. Nas palavras de Lessa (2016, p. 29), temos: “Ao ser levada à prática, a prévia-ideação se materializa num objeto, se objetiva. O processo que articula a conversão do idealizado em objeto — sempre com a transformação de um setor da realidade — é denominado por Lukács de objetivação.” Desvela-se a posição de categoria central do trabalho, pois através dele “[...] é realizada uma posição teleológica no interior do ser material como o nascimento de

uma nova objetividade.” (LUKÁCS, 2018b, p. 12). Assim, o processo de transpor uma intenção interna ao mundo externo é denominado por Lukács de exteriorização, que, ao se concretizar num objeto, consoma-se numa objetivação.

Acerca da exteriorização, Lessa (2016, p. 31) prossegue:

[...] esse momento do trabalho através do qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente.

Exteriorização e objetivação se encontram imbricadas num movimento único e dialético. O processo metabólico que permite a homens e mulheres darem o salto ontológico gera novas demandas e abre caminho em direção ao inexplorado, com novos conhecimentos e habilidades para lhe impulsionam a ir sempre mais além.

O processo de reprodução permite, ademais, que o ser social crie as condições de sua existência, pois, ao transformar o seu entorno, ele também transforma a si. Esse processo é válido tanto para aspectos de ordem quantitativa quanto qualitativa, ou seja, ampliam-se as possibilidades materiais e concretas outrora negadas aos indivíduos e, conseqüentemente, criam-se outras demandas, o que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento constante e progressivo do ser social. Uma vez que a natureza, em última instância, é a responsável por estabelecer os limites e as possibilidades daquilo que é produzido pelo ser social – incluindo sua existência físico-químico-biológico –, o ser humano, como ser biológico, está preso aos determinantes naturais como nascer, crescer e morrer. Todavia, dado seu caráter de ser social, homens e mulheres têm a capacidade de converter, radicalmente, tais limites porque atuam de forma criativa e consciente sobre o processo de trabalho. Por conseguinte, faz-se tão importante a correta apreensão das características desantropomórficas da – e imanentes à – realidade que os rodeiam.

Lukács (2018b) lembra que, durante esse decurso, o ser humano procura responder àquelas necessidades que são (im)postas pelo meio. Entrementes, uma série de cadeias teleológicas e, conseqüentemente, de novas demandas afloram. Em suma, realiza-se mais do que fora inicialmente pensado. Nisso, além do novo, são produzidos, do mesmo modo, resultados opostos àqueles previamente idealizados.

Reafirma-se, pois, em Lukács (2018b) a dependência ontológica do ser social ao trabalho. Conforme o autor explica, é deste que se abrem caminhos para novos pôres teleológicos; em outras palavras, é a partir do trabalho que surgem as possibilidades para o novo

e se produzem as condições para sua correção. Contudo, deixa a ressalva: “Por maiores que possam ser os efeitos transformadores do pôr teleológico das causalidades no processo de trabalho, a barreira natural pode apenas recuar mas, jamais, desaparecer completamente; [...]” (p. 36).

Deribaldo Santos (2020, p.47) arremata:

O fato de que essa contradição não pode ser resolvida fora do processo histórico-social, mostra que as objetivações superiores são produtos da evolução humana que, para conseguir um domínio cada vez mais rico e profundo sobre os problemas concretos da vida cotidiana, precisa produzir formas superiores de refletir a realidade. Isso implica dizer que a autonomia e a independência – sempre relativas – dessas formas superiores estão a serviço da mesma vida cotidiana que lhes possibilitam o nascimento. Caso se perca o vínculo entre as objetivações superiores e o pensamento cotidiano, ou se houver uma adaptação acrítica daquelas a este, perde-se a justificativa da existência de tais formas superiores de pensamento.

O resultado do trabalho, seu produto, é sempre uma aproximação da realidade. Isso demonstra que por mais rigorosos e objetivos que sejamos, a leitura que fazemos é insuficiente e não pode se isentar de limitações, correções, reconfigurações e superações. Nenhum conhecimento é definitivo.

Aqui nos aparece a ciência. Ela é um dos produtos da interação dos seres humanos com a natureza/sociedade. Ela se desenvolve a partir das perguntas que emanam do cotidiano. Ao tratar desta tríade – cotidianidade, trabalho e ciência –, Lukács (1966a, p. 42) ressalta que a relação entre o trabalho e a ciência provém da mesma base: o cotidiano. Ainda assim, há características relevantes a se diferenciar em ambos os processos. O trabalho, ainda que seja uma atividade objetiva e objetivada, também é composto de aspectos subjetivos, de viés psicológico: tradições, hábitos etc. A ciência, por seu viés desantropomórfico, deve tentar decantar tais características antropomórficas.

Quanto à passagem de atos meramente intuitivos para aqueles de caráter consciente, Lukács (2018b) salienta que este processo é tipicamente humano e que, em qualquer outro ser biológico, mesmo nos animais superiores, o que se pode observar quando, aleatoriamente, transformam, de modo rústico e bastante imediato, o meio que os circunda não se trata de nada além de uma consciência epifenomênica⁵². Em geral, nessas situações, observa-se a intervenção de algum ser humano que lhe provém as ferramentas e os meios para tanto.

⁵² Alguns animais superiores conseguem reproduzir, analogamente, algumas atividades por meio de um conhecimento temporário e limitado aprendido pelo intermédio dos mais velhos para os mais novos; contudo, esse nível de reflexo ainda é bastante superficial e vago. Lukács (1966b; 2018b) confirma que não há uma relação de consciência permeando esse processo uma vez que faltam a esses seres biológicos o salto ontológico dado pelo ser social com o trabalho.

O ser humano, por seu turno, se desenvolve a tal nível que o domínio de suas emoções está sob um patamar consciente de controle⁵³. Em outras palavras, aquilo que lhe parece instintivo – ou, ainda, automático – é resultado de um longo processo de autocontrole, que desemboca em certos tipos de reflexos condicionados fixos que ocorrem em decorrência das experiências de trabalho fixadas: “[...] na caça, p. ex., pode experimentar o medo, mas, no entanto, permanecerá em seu posto e aceitará a luta contra animais mais fortes e perigosos etc.” (LUKÁCS, 2018b, p. 45).

Ainda no tocante a esse tema, há que se ressaltar que mesmo os reflexos condicionados são obra da consciência (derivada do processo de trabalho). Assim, esses reflexos também continuam a ser decisões dentre alternativas; apesar de “automáticos”, eles só são possíveis devido a um vasto número de horas de treino e prática para, consequentemente, condicioná-los e automatizá-los.

Tomemos o hábito, produzido por meio de treino frequente (ritmo, trato do corpo, como o trabalho condiciona e automatiza, na disciplina, rotina, repetição etc.), como exemplo desse processo. Quando se reproduz uma determinada prática no indivíduo, busca-se inculcar-lhe algo relevante e importante para que ele responda prontamente a uma demanda que lhe será, cedo ou tarde, imposta pela sociedade em que vive. Essa prática tem como objetivo “[...] alcançar um comportamento habitual e ‘inconsciente’ na vida social.”⁵⁴ (LUKÁCS, 1966a, p. 97). Lukács defende que, ao exercitar-se, ou seja, ao se prepara para uma dada situação de antemão, reproduzindo determinados procedimentos e/ou movimentos, o sujeito se prepara para reagir sem a necessidade de empregar esforço consciente algum quando a realidade objetiva assim lhe demandar. Exemplo disso são as brincadeiras infantis:

A brincadeira infantil difere daquela em que é orientada de acordo com uma grande e intensa variação de movimentos, modos de comportamento etc., que simplesmente gera diversidade qualitativa. Pense, por exemplo, nos modos de reação, tão complexos e variados, mas convertidos em costumes, que constituem o conjunto das chamadas boas maneiras, [...]. (LUKÁCS, 1966a, p. 97).⁵⁵

⁵³ Essa inextrincável relação entre razão-sensibilidade se encontra fragmentada pela força de dissolução pertinente ao atual sistema capitalista em crise.

⁵⁴ Tradução livre do autor para: “[...] conseguir un funcionamiento habitual «inconsciente» en la vida social.” (LUKÁCS, 1966a, p. 97).

⁵⁵ Tradução livre do autor para: “El juego de los niños se diferencia de ése en que se orienta según una variación tan intensa de los movimientos, modos de comportamiento, etc., que da lugar sin más, a una diversidad cualitativa. Piénsese, por ejemplo, en los modos de reacción, tan complejos y varios, pero convertidos en costumbre, que constituyen el conjunto de los llamados buenos modales, [...].” (LUKÁCS, 1966a, p. 97).

O treino, outrossim, habitua o indivíduo a um estado de consciência em que a sua concentração aumenta sobre o objeto em que atua, distinguindo claramente a melhor tática para se sair exitoso ao final de um esforço empreendido. Em contrapartida, esse processo pode, da mesma forma, desencadear consequências negativas. Lukács (1966a) ressalta que as afirmações falsas são tão passíveis de realização quanto as verdadeiras. Entretanto, o autor ainda ressalva, tais adulterações não podem refletir a realidade de forma totalmente invertida; caso contrário, sucumbiriam rapidamente. “Portanto, toda falsa consciência contém necessariamente algum elemento de verdade; nos estágios mais primitivos, esse elemento correto refere-se mais ao reflexo dos objetos, processos e conexões do que à tentativa de explicá-los, conceituá-los e apreender suas legalidades.” (LUKÁCS, 1966a, p. 98).⁵⁶

O movimento dialético transforma o sujeito em um indivíduo social, que vive em sociedade; ele se faz na e da interação entre seu viés biológico com o social. Com efeito, a individualidade pertinente a cada sujeito deriva, também, de fatores biológicos e, por vezes, fazem do processo educativo uma ação multifacetada. Ainda assim, a preponderância aqui é social e não orgânica. Essa peculiaridade exige que o educador compreenda os limites e as possibilidades dentro do espectro de atuação que lhe cabe quando lida com as mais variadas sortes de conflitos. Destarte, por mais maleável e adaptável que seja o ser social, há determinações de ordem biológicas que limitam sua formação.

A casualidade ontológica desses componentes ontológicos, portanto, de modo algum dilacera a unidade do ser humano; ela a coloca diante da tarefa peculiar de como se tornar individualidade, de como ele pode encontrar e realizar sua própria individualidade. Dito em geral, parece que as tendências sociais desempenham o papel de dar forma, enquanto ao biológico parece recair o de material da formatação. (LUKÁCS, 2018b, p. 293).

É papel da educação, seja em sentido *lato* (amplo) ou *stricto* (estrito), preparar o indivíduo para responder, o mais aproximadamente possível da realidade, aos eventos a que a sociedade há de lhe impor. Conforme define Lukács (2018b, p. 242): “a educação é um processo social puro, um formar e tornar-se formado puramente social”; com efeito, compreende-se que o processo de formação, ao menos em seu sentido amplo (*bildung*), jamais estará finalizado: “[...] o devir humano sempre terá o que aprender em virtude de sua própria natureza humano-social, vinculada ao trabalho.” (SANTOS, D., 2020, p. 82).

⁵⁶ Tradução livre do autor para: “Por eso toda consciencia falsa contiene necesariamente algún elemento veraz; en los estadios más primitivos, ese elemento correcto se refiere más al reflejo de los objetos, procesos y conexiones que al intento de explicarlos, llevarlos a concepto y captar sus legalidades.” (LUKÁCS, 1966a, p. 98).

Ainda quanto ao sentido amplo e restrito da educação, Deribaldo Santos (2020, p. 52) completa:

Da comparação com os animais superiores, o autor [Lukács] distingue a educação em duas especificidades distintas, mas não excludentes. Por um lado, há a educação em sentido lato e por outro, a educação em sentido restrito. Conforme comenta o autor, entre as duas não se pode traçar uma separação idealmente precisa, nem uma divisão mecânica. A educação em sentido lato é mais geral e sua forma, em relação à educação em sentido restrito, é mais relaxada, o que possibilita que ela ocorra corriqueiramente no cotidiano e, inclusive, em espaços com maior nível de exigências sistemáticas como indústrias, laboratórios, centros de pesquisa, sindicatos, igrejas, entre outros locais. Sua marca principal, por possuir natureza abrangente, é a espontaneidade. Já a educação em sentido restrito, desenvolve-se de modo a atender à sistematização do ato educativo. A marca principal desta especificidade educacional é institucionalizar conhecimentos sistematicamente.

Para concluir, reafirmamos: o trabalho cria o novo e, ao interagir com a natureza, o ser humano será, constantemente, confrontado com o inédito; e, deste movimento, sempre surgirão novas necessidades. Inclusive, como nos previne Lukács (2018b, p. 133), “Sua vida pode, sob circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação – em sentido estrito – o preparou.” Logo, atentar para as possibilidades e refleti-las de maneira cabível se faz um imperativo precípua ao processo educativo.

3.2 A educação como atividade reprodutora de homens e mulheres no âmbito social

A educação, enquanto atividade social intencional, vem desempenhando o papel fundamental de consolidar as mais diversificadas funções, em diferentes formas de sociabilidade, ao longo de toda a História. Como complexo social que deriva das necessidades das novas demandas postas pelo trabalho, a educação de cada momento reflete as reivindicações de uma dada organização social. Conforme descreve Tonet (2005, p. 222), a natureza essencial do complexo educativo

[...] consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico.

Por se tratar de uma ação eminentemente social, o ensino, que é uma atividade integrada ao complexo educativo, ocorre como decorrência das decisões tomadas entre diferentes alternativas. O conteúdo educacional é pensado com um propósito e recebido de uma determinada forma pelos sujeitos nos quais incide durante a interação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor. Devido à singularidade que cabe a cada um, o processo formativo é contínuo. O resultado pode vir a ser, inclusive, contraditório por efeito das mais diversas questões psicofísicas e sociais que permeiam a identidade e a singularidade de cada ser humano; estas, por sua vez, são imprevisíveis e impossíveis de se determinar, antecipadamente, com precisa exatidão.

a reprodução social, de fato, por último, se realiza nas ações dos seres humanos singulares – imediatamente, a realidade do ser social aparece nos seres humanos singulares –; estas, contudo, para se realizarem, inevitavelmente se articulam em complexos de relação de seres humanos, os quais, uma vez surgidos, possuem uma determinada dinâmica própria, i.e., não apenas se tornam, se reproduzem e operam independentemente da consciência dos seres humanos singulares, mas também dão impulso mais ou menos decisivos, diretos ou indiretos, às decisões alternativas. (LUKÁCS, 2018b, p. 136).

Como registra Deribaldo Santos (2020), o ensino precisa ter o pé no chão. Ainda que antropomórfico, ele lida com conteúdo que é desantropomórfico, com a verdade em si. Logo, os suportes (métodos e técnicas) utilizados para atingir um fim não devem se sobressair ao próprio objeto. Como o ser humano tem a necessidade de dar sentido ao seu entorno, é esperado que ele faça o mesmo com tudo a sua volta; incluindo aquilo que é desantropomórfico. No entanto, neste campo, não pode haver o predomínio da subjetividade, senão conhecer o objeto pelo objeto e suas propriedades imanentes para apreender o *em-si* delas e poder utilizá-las em toda a sua potencialidade. É por intermédio do complexo do conhecimento científico que o ser humano é capaz de entender o mundo concreto em que habita. A educação, por necessitar trafegar tais saberes, tem também um viés objetivo (desantropomórfico) e que procura atender a um conjunto de conteúdos e pressupostos necessários ao ser humano para a sua perpetuação enquanto espécie tanto do ponto de vista biológico quanto social.

A dialética que rege o processo educacional – em especial, em sentido *lato* – move-se entre os limiares do novo e da rigidez. Lukács (2018b, p. 242) defende que “nenhuma educação pode impor ao ser humano qualidades completamente novas”, nem “determinações fixadas de uma vez para sempre.” Isso quer dizer que, por mais rigorosa e bem orientada que seja a formação do indivíduo, nada garantirá que o resultado será aquele que fora idealizado de antemão. Na verdade, poder-se-á atingir o extremo contrário:

O maior erro de uma apreciação de tal processo consiste em que se tem o hábito de considerar apenas os efeitos positivos como resultado da educação; quando, contudo, o filho do aristocrata se torna um revolucionário e, o descendente de oficiais, um antimilitarista, quando a educação para a “virtude” produz uma inclinação à prostituição etc., também são estes, em sentido ontológico, resultados da educação tanto quanto aqueles nos quais o educador realizou suas posições de finalidade. Pois, em ambos os casos, desdobram-se aquelas qualidades do ser humano em devir que, na práxis, para a práxis, se provaram as mais fortes, que desempenham nas interações sempre o papel de momento predominante. Aqui se trata, contudo, de interações das quais em princípio é impossível teoricamente determinar de antemão em qual fator recairá este papel no caso concreto. (LUKÁCS, 2018b, p. 243).

Esse cenário é possível porque o desenvolvimento do ser social, bem como das forças produtivas e respectivos modos de produção, permite que o ser humano afaste as barreiras naturais que o limita, tanto física, quanto intelectualmente. Destarte, quanto mais desenvolvida é uma sociedade, mais pronunciada e segura é a capacidade e a consciência de decisão de cada sujeito.

Ademais, uma possibilidade que se concretizou ao largo da História diz respeito ao ócio, que foi destinado a uma parte da humanidade para desenvolver as potencialidades espirituais do ser social: cultura, ciência etc.; materializando-se, por exemplo, em instrumentos de produção como as máquinas e as ferramentas. Isso só foi viável porque existiram as condições materiais para tanto, ou seja, desenvolveram-se as forças produtivas. Atualmente, a sociedade capitalista também requer indivíduos altamente qualificados para atender as suas conveniências. Certo nível de conhecimento e destreza (treino) é, pois, indispensável e cabe à educação promovê-los. A educação é a responsável pelo acúmulo e repasse das objetivações produzidas ao longo da História da humanidade às gerações futuras, possibilitando que elas tenham acesso ao legado do gênero humano.

Portanto, a problemática da educação retorna ao seu problema fundante: sua essência consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida. Que esta intenção ininterruptamente se realiza – parcialmente –, que auxilia a preservar a continuidade na transformação do ser social; que ela, de uma longa perspectiva, igualmente – parcialmente – ininterruptamente falhe, é o reflexo psíquico não apenas de que a reprodução se consuma de modo desigual, que, mesmo a educação mais consciente das finalidades, apenas pode preparar insuficientemente para os momentos sempre novos e plenos de contradição, mas também em que nesses novos momentos – de modo desigual e pleno de contradição – alcança expressão em sua reprodução o desenvolvimento ascendente objetivo do ser social. (LUKÁCS, 2018b, p. 134).

Com efeito, as potencialidades que guarda a humanidade passam a ter maior possibilidade de concreção quando o patamar social salta e toma a dianteira de alguns dos

limites impostos pelo âmbito biológico. A “mudez do gênero” (LUKÁCS, 2018b) deve ser, portanto, constante e intensamente evoluída, transformada, e/ou remodelada pelas determinações sociais, que são superiores. Isso só é plausível quando a voz do gênero se faz ouvir como comunidade; em outras palavras, quando se alcança o patamar de *ser-para-si*, que, por sua vez, ocorre uma vez que se reconhece a individualidade do sujeito no coletivo. Lukács (2018b), na esteira de Marx e Engels (2006), acreditava que a mediação para tanto é a possibilidade de contato decorrente do mercado mundial. Logo, esse movimento transitivo de um *ser-em-si* para um *ser-para-si* é possível desde que a humanidade a alcance conscientemente.

O trabalho, vale insistir, é a atividade que permite ao ser humano ultrapassar a barreira biológica da animalidade, bem como os limites que lhe acompanha. É no desenvolvimento do processo de trabalho que novas mediações são postas e a possibilidade de alternativas em seu entorno se expande, delegando aos indivíduos, também, maior autonomia nas suas tomadas de decisão. Deste modo, ao conjugar trabalho e ciência, abrem-se possibilidades infinitas e incalculáveis para a humanidade como um todo. O desenvolvimento da técnica abre um leque de alternativas que podem se concretizar sempre e quando as condições materiais lhe permitam tal feito: “o trabalho, de fato, criou a ciência como órgão auxiliar para sua realização cada vez mais elevada, cada vez mais social, e que, contudo, a inter-relação entre ambos apenas pode se realizar sempre em um desenvolvimento desigual.” (LUKÁCS, 2018b, p. 38).

Nessa relação, que é dialética e progressiva, verificamos duas vertentes: a superação da separação entre ser humano e natureza e o progresso, cada vez mais, ontologicamente intencionado. Em última instância, isso significa dizer que os resultados obtidos com o desenvolvimento científico devem retroagir sobre o próprio processo de trabalho. Isso se complexifica, contudo, conforme se amplia e se processa o conhecimento e, consequentemente, o domínio do homem sobre a natureza.

[...] o novo [...] se renova inexoravelmente por meio do trabalho. A presença constante da novidade na corrente social da vida humana, exige que o indivíduo cumpra, irrevogavelmente, o aprendizado de novas tarefas que, por força de tais exigências, apenas pode ser atendida por intermédio do processo educativo. (SANTOS, D., 2020, p. 135).

Desta maneira, a ciência, em relação ao trabalho, possui características mais fixas e objetivas. Por causa disso, por exemplo, conforme discorre Lukács (1966a), ainda quando superado, o conhecimento científico não perde sua essência. No capitalismo, essa assertiva

toma novas conotações, pois o processo de trabalho está cada vez mais imbricado com a produção científica:

Se o processo produtivo se torna esfera de *aplicação da ciência*, então [...] a ciência torna-se um fator, uma função, do processo produtivo. Cada descoberta converte-se na base de novos inventos, ou de um novo aperfeiçoamento das formas de produção. O modo capitalista de produção coloca desde o início as ciências naturais a serviço imediato do processo de produção, ao passo que o desenvolvimento da produção oferece, em troca, os instrumentos para a conquista teórica da natureza. A ciência alcança o reconhecimento de ser um meio de produzir riqueza, um meio de enriquecimento. Desta maneira, os processos produtivos apresentam-se pela primeira vez como problemas práticos, que somente podem ser resolvidos cientificamente. A experiência e a observação (e as necessidades do próprio processo produtivo) alcançam agora, pela primeira vez, um nível que permite e torna indispensável o emprego da ciência.

[...] O desenvolvimento das ciências naturais (que também formam a base de qualquer conhecimento), como o de qualquer noção (que se refira ao processo produtivo), realizam-se, por sua vez, com base na produção capitalista que, pela primeira vez, oferece em ampla medida às ciências os meios materiais de pesquisa, observação e experimentação. Os homens de ciência, na medida em que as ciências são utilizadas pelo capital como meio de enriquecimento e, portanto, convertem-se elas mesmas em meios de enriquecimento, inclusive para os homens que se ocupam do desenvolvimento da ciência, competem entre si nos intentos de encontrar uma *aplicação prática* da ciência.⁵⁷ (MARX, 1982, p. 191-193 – grifo do autor).

Lukács (1966a, p. 42) prossegue:

Esse desenvolvimento se manifesta no fato de que um ensinamento é corrigido e substituído por outro sem perder a objetividade previamente estabelecida. E isso é ainda acentuado na prática da ciência, geralmente dando realce às modificações feitas. Nos produtos do trabalho, essas variações podem ocorrer ainda como fenômenos individuais; quando expostos explicitamente – como no caso capitalista – costumam

⁵⁷ Tradução livre do autor para: “Si el proceso productivo deviene esfera de *aplicación de la ciencia*, entonces, [...] la ciencia deviene un factor, una función, del proceso productivo. Cada descubrimiento se convierte en la base de nuevos inventos, de un nuevo perfeccionamiento de los modos de producción. El modo capitalista de producción coloca primero las ciencias naturales al servicio inmediato del proceso de producción, cuando el desarrollo de la producción suministra en cambio, los instrumentos para la conquista teórica de la naturaleza. La ciencia obtiene reconocimiento de ser un medio para producir riqueza, un medio de enriquecimiento. De este modo, los procesos productivos se presentan por primera vez como problemas prácticos, que solo se pueden resolver científicamente. La experiencia y la observación (y las necesidades del mismo proceso productivo) alcanzan ahora por primera vez un nivel que permite y hace indispensable el uso de la ciencia.

[...] el desarrollo de las ciencias naturales (que por otra parte forman la base de cualquier conocimiento), como el de cualquier noción (que se refiera al proceso productivo), se produce nuevamente sobre la base de la producción capitalista que, por primera vez, suministra en amplia medida a las ciencias los medios de investigación, observación y experimentación. Los hombres de ciencia, en la medida que las ciencias son utilizadas por el capital como un medio de enriquecimiento, y por lo tanto, se convierten ellas mismas en medios de enriquecimiento, incluso para los hombres que se ocupan del desarrollo de la ciencia, se hace recíproca competencia en los intentos por encontrar una *aplicación práctica* de la ciencia.” (MARX, 1982, p.191-193 – grifo do autor).

ter fins mercadológicos. O capitalismo geralmente tende a aproximar o trabalho e o seu resultado à estrutura da ciência.⁵⁸

Há uma diferença básica no que diz respeito às ciências naturais e às históricas que precisamos destacar. A natureza é neutra e invariável frente aos interesses humanos. No processo de trabalho, portanto, o intercâmbio que ocorre entre o ser humano e a natureza é limitado e mediado pelas possibilidades que lhe são dadas pelo meio. Por outro lado, as relações entre seres humanos são variáveis e modificáveis, dependendo das circunstâncias nas quais se encontram. Mesmo o campo científico – eminentemente desantropomórfico – não é completamente imparcial, pois sofre intervenção da ação humana; ainda assim, é a forma, até o momento, mais madura e desenvolvida de se compreender a realidade concreta porque o faz de forma experimental profunda, precisa, extensa e completa (LUKÁCS, 2018b).

Há casos em que também se observa o extremo oposto: a superestimação do método científico. O discurso (neo) positivista é um exemplo desse equívoco. Conforme o método, a superioridade científica é incontestável e verificável em tudo aquilo aplicável à realidade concreta e imediata. Os traços subjetivos devem ser evitados a todo custo, caso contrário, o método infalível seria corrompido.

Isso nos parece contestável já que

[...] adquire uma forma profundamente ancorada no ser social presente a oposição ontológica, que se encontra em todo processo de trabalho, na conscienciosidade que o guia, a saber, do autêntico conhecimento do ser por meio do elevado desenvolvimento científico da posição causal com, no outro polo, a limitação à mera manipulação prática das conexões causais concretamente conhecidas. (LUKÁCS, 2018b, p. 59).

Tais equívocos erguem barreiras que atrapalham a apreensão e a materialização das possibilidades em latência no desenvolvimento científico. Muito do que se produz neste campo está vinculado ao campo das ideias e teleologias secundárias. Quanto às primeiras, Lukács (2018b) nos adverte que podem ser corretamente ou falsamente compreendidas. O reflexo acertado delas é, pois, imprescindível. Já quanto às segundas, o autor as define como ações, ou pôres teleológicos, que tem o objetivo (final) de produzir ações concretas.

⁵⁸ Tradução livre do autor para: “Este desarrollo se manifiesta en el hecho de que una formación es corregida y sustituida por otra sin perder su objetividad antes fijada. Y esto hasta se acentúa en la práctica de las ciencias subrayando generalmente las modificaciones practicadas. En los productos del trabajo esas variaciones pueden, en cambio, producirse incluso como fenómenos individuales; el que a menudo se den a conocer explícitamente – como ocurre en el capitalismo – suele tener finalidades de mercado. El capitalismo tiende en general a aproximar el trabajo y su resultado a la estructura de la ciencia.” (LUKÁCS, 1966a, p. 42).

Para isso, grupos de seres humanos agem sobre outros buscando, em última instância, mediar o processo de produção e, enfim, transformar a natureza. Em suas palavras: “[...] dito em termos de todo gerais, de todo abstratos – a tentativa de levar outros seres humanos (ou outros grupos humanos) a executar, por sua parte, posições teleológicas concretas.” (p. 46).

As teleologias de tipo primária dizem respeito ao momento do processo de trabalho no qual prevalece a busca dos meios disponíveis para concretizar uma dada necessidade. Com o intuito de concluir satisfatoriamente essa operação, que é predominantemente psíquica, a capacidade de abstração e reflexão são imperativas, e, ademais, devem ter seus pés fixados sobre o plano material, pois é ele quem aproxima a consciência da realidade palpável. Logo, conclui-se que o reflexo é uma categoria diretamente articulada com teleologia e, portanto, tem uma relação, mesmo que contraditória, insuprimível com a causalidade.

Já as atividades as quais caracterizamos, com Lukács (2018b), como de cunho secundárias são aquelas que atuam, primordialmente, sobre a consciência dos indivíduos. Elas imprimem neles a intenção que lhes moverá em torno da materialização de certas ações que são desejadas, mas que são alcançadas exclusivamente como efeito e consequência pelas atividades concretas de outrem.

Para que se possa viabilizar isso, o reflexo se torna uma categoria central desse processo. Concebemos o reflexo, a partir de Lukács (2018b), como a apreensão conscientemente ativa da realidade objetiva. O conjunto de causalidades dados pelo meio em que o sujeito se insere é reproduzido – nas consciências –, sempre de forma parcial e menos rica que o objeto em si, num momento regido exclusivamente pelas leis genericamente ativas. Essa constatação, que nos permite distinguir os limites objetivos e subjetivos, nos faz separar a causalidade do reflexo e, portanto, como algo que é imanente ao objeto; ao mesmo tempo, também, compreendendo que não se trata da realidade em si.

Assim, entendemos o reflexo como instrumento para a compreensão do *ser-propriadamente-assim* das coisas; afinal, é por meio dele que o ser humano é capaz de se apropriar das causalidades que são dadas e postas, com o intuito de submetê-las aos pôres teleológicos que lhe interessam. Ademais, o reflexo acertado, e as potencialidades em estado de latência, permitem o vislumbre de novas e infinitas possibilidades; esse movimento integrativo, no qual cada singularidade conhece os caminhos para objetivações realizadas mediante uma interligação teleológica entre sequências possíveis de causalidades, amplia as opções para a transformação da natureza, tornando-as mais amplas, eficazes e eficientes.

A ciência, que é desantropomórfica, tem papel central nesse processo. O reflexo da produção é determinante para a condução e a garantia do atendimento às demandas postas pela realidade. Desde que existam as condições materiais para tanto, o reflexo científico tem a capacidade de transformar aquilo que era apenas uma vontade em potencial (na teleologia) em algo concreto e objetivado. Destarte, o momento de escolha dentre alternativas volta a se fazer presente, conectando a possibilidade escolhida a sua objetivação. A escolha é decorrência da interação entre objeto-sujeito que, dependendo de seu viés, tem influência de teleologias de cunho não somente primárias como, também, secundárias.

A educação, em seu sentido amplo e restrito, tem sua complexidade originária neste segundo momento. Em articulação com a ciência, entendemos que a educação (responsável por garantir a reprodução do gênero) tem a função de promover a propagação do conhecimento historicamente construído, mediando sua aprendizagem a cada singularidade do gênero. A criação que decorre do movimento entre a ideia prévia e o surgimento do novo ente colocado em cada objetivação recua as barreiras naturais (causalidade dada), sem jamais as eliminar.

Quando se busca atender uma necessidade, persegue-se o valor contido nela. Marx (1996) expõe que os valores não se encontram dados pela natureza. Ainda que haja predominância da base produtiva sobre as ideais, os indivíduos também atribuem uma determinada relevância e reconhecimento ao produto do trabalho. As teleologias secundárias, por sua vez, ainda que dependentes ontologicamente da transformação material da natureza, são as responsáveis por inculcar nos sujeitos humanos os motivos para escolhas dentre alternativas.

Uma vez que se trata da intervenção em mentes, nada garante seu sucesso e concretização; de fato, o que se observa é que elas influenciam o ser social na concepção e determinação de suas escolhas, sejam elas positivas ou negativas. Ademais, conforme salienta Lessa (2012), essas relações intersubjetivas e as relações objeto-sujeito, dada a relativa autonomia que possuem, são capazes de, inclusive, gerar interpretações fictícias, ou, uma ideia imprecisa acerca da imanência do objeto, refletidas de forma opaca, pouco – ou nada – objetiva, o que contribui para a confusão e uma equivocada relevância do subjetivismo em detrimento dos fatos.

Lukács (2018b, p.287) ressalta que apesar das consequências negativas, o processo de inculcação tem seus benefícios e é necessário para a própria reprodução do ser social. Conforme o autor, “A manipulação exerce, com meios mais grosseiros ou mais refinados, de

fato uma pressão permanente sobre o indivíduo que tem por sua base, contudo, apenas uma sanção inter-humana, de modo algum econômica, de modo algum da sociedade como um todo.”

Efetivamente, a influência exercida via teleologias secundárias é capaz de concretizar muitos dos desejos daqueles que forjam mentalidades, enviesando seus interesses no querer ou não querer dos grupos em que incide. “E tanto mais que tais ações singulares em parte social espontaneamente se somam e, assim, podem se tornar fatores de força ainda mais reais, em parte, particularmente na esfera da vida individual, a função social do exemplo⁵⁹ não é subestimada.” (LUKÁCS, 2018b, p. 287).

O contato mais profundo com qualquer esfera social molda o sujeito. O nível de intensidade e temporalidade faz com que os sujeitos reproduzam aquilo que experienciam durante suas interações. Com efeito, o contato de futuros educadores com os docentes que lhes formam influencia, sobremaneira, no reflexo de professor que introjetam e reproduzem. Não obstante, devido à particularidade que cabe a cada individualidade, os pôres teleológicos, a princípio, idealizados pelos educadores não têm garantia alguma de se realizarem tal qual aquilo que fora desejado originalmente. Além disso, há que se considerar, também, os mais variados indícios da própria crise estrutural do capital. Eles impõem aos estudantes situações que serão encaradas no decorrer de sua formação como interfaces deste processo, que, derradeiramente, provêm das relações de produção.

Destarte, em Lukács, a partir de Marx, fica claro como todas as complexas mediações e ligações que tecem os fios que conduzem e articulam a ação do ser social têm como finalidade última, e base inicial imediata, a produção concreta e material. É no trabalho que se encontra, pois, o fundamento que liga todas essas ramificações e que dá suporte ao invólucro social. É das necessidades provenientes do trabalho que surgem os mais variados complexos que compõem o todo social, como, por exemplo, a linguagem:

[...] há em todo tal sistema de inter-relações no interior de um complexo existente, bem como em toda interação, um momento predominante. Este caráter surge em uma relação puramente ontológica, independente de toda hierarquia de valor: em tais inter-relações os momentos podem ser singulares ou determinados mutuamente, como no caso igualmente citado de palavra e conceito, em que um não pode ser existente sem o outro, ou pode surgir uma tal condicionalidade que um momento constitui o pressuposto para o entrar-em-vida do outro, [...]. É evidente pela própria natureza que, uma vez que as necessidades do trabalho chamaram à vida a linguagem e o pensamento conceitual, seu desenvolvimento tem de ser uma ininterrupta, indissolúvel, interação, e o estado de fato de que o trabalho ainda prossiga constituindo o momento predominante, de modo algum supera a permanência de tais interações, ao contrário, as reforça e intensifica. (LUKÁCS, 2018b, p. 48).

⁵⁹ O exemplo se aplica mais no caso do sentido amplo da educação.

Ao tomar a linguagem como exemplo, Lukács (1966a) demonstra como, ao refletir a vida cotidiana quando a descreve, ela traz consigo a seguinte contradição: por um lado, abre a possibilidade do novo, rompe barreiras, pois dá acesso à informação e, com isso, às coisas que antes não eram possíveis de serem conhecidas, a menos que vividas presencialmente; por outro lado, a linguagem é também aquela utilizada pelo autor do discurso, em outras palavras, é sua visão dos fatos, seus preconceitos, suas percepções etc. Assim, pode haver certa rigidez e confusão no modo como algumas situações e fatos são descritos.

Ademais, a linguagem, similar a outros *mediums*, não é capaz de refletir, completa e precisamente, aquilo que descreve. Em linhas gerais, ela manifesta a ideia, ou a categoria, na qual algo se encontra classificado; e, uma vez que o objeto não esteja presente, por mais detalhada que seja a descrição – fazendo uso dos mais variados recursos linguísticos (morfológicos, sintáticos, semânticos etc.) –, ela será apenas uma representação menos rica do objeto em si.

Por certo, Lukács (2018b, p. 174-175) reafirma que as ambiguidades advindas das imperfeições derivadas das generalizações, que são características próprias à linguagem, devem ser corrigidas e superadas. Esse papel foi dado, pois, à ciência:

Podemos apenas, por um lado, constatar que a inequivocabilidade — sempre apenas alcançável relativamente — das palavras usadas cientificamente é uma questão vital para o operar e a existência das ciências, contudo que, por outro lado, eliminar completamente a ambiguidade da linguagem levaria a uma renúncia sobretudo da comunicação linguística, da existência da linguagem como linguagem. Assim, há os “ultras” neopositivistas, nos quais o linguístico é reduzido aos sinais caracterizados anteriormente e, com isto, fazem da realidade um puro objeto da manipulação. Assim surge a “linguagem” da jurisprudência, amplamente estranha à vida; assim se desenvolve, a partir da “inadequação” da linguagem para com o pensamento puro, um ceticismo “crítico-linguístico” e assim por diante.

A ciência, e todo o seu arcabouço de vocabulário, em contrapartida, se propõe a romper, ou ainda purificar, esta incongruência pertinente ao componente linguístico. Como ressalva Lukács (1966a, p. 62), contudo, há que se ter atenção quanto a esta pretensão. A história da ciência também nos mostra quão imobilizadora ela pode ser, afinal,

As limitações do conhecimento que têm essa origem podem dar lugar a cristalizações seculares e rígidas quanto à formação científica de conceitos e, por conseguinte, da linguagem científica. [...] Mas essas limitações também podem ser fixadas

“artificialmente” pela estrutura social (por exemplo, o domínio das castas sacerdotais no Oriente).⁶⁰

Para superar tal equívoco, Lukács (1966a) trata da importância da cotidianidade em todas as atividades do ser humano ao longo de sua história social. É do chão da realidade que se parte em direção a níveis de abstração superiores como, por exemplo, a arte e a ciência; contudo, o caminho de volta é indispensável. Nesse ínterim, o processo de retorno deve ser realizado com uma reflexão mais enriquecida e aprofundada da realidade. Ademais, a medida desta riqueza não é simplesmente dada pelas atividades diárias, mas por sua vertente histórica, ou seja, aquilo que se produz dia após dia, que está sempre se modificando e engrandecendo.

Essa relação dialética – de ida e vinda, de baixo para cima e de cima para baixo – é mister para a compreensão dos reflexos da realidade objetiva com os quais nos deparamos, bem como a sua compreensão da forma mais acurada possível, pois, ao final, é esta existência prática que atesta a veracidade daquilo que apreendemos e teorizamos a respeito. A imposição de teoremas complexos ou discursos caducos caem por terra se não tiverem suporte na vida material. Tratando deste tema, e discorrendo acerca do embate entre o novo e o velho, Lukács (1966a, p. 79 – grifo do autor) nos lembra:

[...] Quando as formações agonizantes se defendem contra o que nasce por meio de construções intelectuais e convenções emocionais mediadas artificialmente, longe da vida, etc., o senso comum saudável muitas vezes cumpre o papel do garoto que grita na *história* de Andersen: O imperador está nu!⁶¹.

O processo de construção do conhecimento é possível graças ao processo de trabalho. A dependência ontológica daquele a este faz com que avance, paulatinamente, de um saber cotidiano e imediato (materialismo espontâneo⁶²) até o saber que explica as leis que regem a realidade objetiva (materialismo dialético, filosofia, ciência). Diferentemente dos demais animais, somente o ser humano foi capaz de realizar o intercâmbio fecundo de si com a

⁶⁰ Tradução livre do autor para: “Las limitaciones del saber que tienen ese origen pueden dar lugar a rígidas cristalizaciones seculares de la formación científica de conceptos y, consiguientemente, del lenguaje científico. [...] Pero esas limitaciones pueden también ser fijadas ‘artificialmente’ por la estructura social (por ejemplo, dominio de las castas sacerdotales en el Oriente).”

⁶¹ Tradução livre do autor para: “[...] Cuando las formaciones moribundas se defienden contra lo que nace mediante construcciones intelectuales y convenciones emocionales artificialmente mediadas, alejadas de la vida etc., el sano sentido común cumple muchas veces la función del muchacho que en el *cuento* de Andersen grita: ¡el emperador va desnudo!” (LUKÁCS, 1966a, p. 79 – grifo do autor).”

⁶² O materialismo espontâneo está ligado a uma ideia inconsciente de natureza. Em geral, teve seus maiores representantes na Grécia antiga. Para essa concepção, e seus adptos, todas as sensações que experienciamos advêm do mundo sensível/exterior (material); portanto, o que sentimos só é possível pelo contato com o ele e não com um plano metafísico, como queriam os idealistas.

natureza, não apenas se hominizando, mas se humanizando enquanto ser social em todas as potencialidades que este termo abriga.

É durante a troca de experiências e conhecimentos provenientes de diferentes atividades, umas com as outras, que surge o princípio das ciências. Ainda que não de forma explícita, uma vez que, em seu conjunto, a humanidade faz uso da produção sem, obrigatoriamente, compreendê-la em seus fundamentos, a reprodução se impõe ao ser humano como uma maneira de lhe lembrar que seu objetivo final é produzir, sempre, valores de uso, independente das mediações utilizadas para isso. Conforme ganham autonomia e – relativa – independência, o trabalho parece se distanciar ou mesmo se desligar de certos processos complexos e bastante abstratos. Não obstante, isso se limita exclusivamente a sua aparência, pois, em essência, a dependência ontológica permanece.

Isso mostra que a consciência acerca das tarefas, acerca do mundo, acerca do próprio sujeito, nasce da reprodução da própria existência [...]; torna-se cada vez mais ampla, cada vez mais independente, contudo permanece, sempre igualmente em um modo inexorável, mesmo se amplamente mediada, por último um instrumento dessa reprodução do próprio ser humano. (LUKÁCS, 2018b, p. 50).

A evolução da divisão do trabalho demanda condições próprias para a reprodução dos indivíduos. Isso acontece – e é possível – devido ao desenvolvimento de cada grupo em cada determinado momento histórico. Assim, grande parte dos entraves que detém a exploração de todas as possibilidades dos seres humanos parece ser uma questão deveras social, ou seja, limitada pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas – o conhecimento desantropomórfico da realidade – ao invés de natural.

Percorrendo, brevemente, a larga História da humanidade, encontraremos grupos de indivíduos que até certo momento dela dividiram o poder da criação com a natureza e, posteriormente, transferiram essa prerrogativa para entidades místicas, abstratas e sobrenaturais. Ainda que de forma grosseira, isso demonstra que o conhecimento adquirido não se separa, a princípio, completamente dos ritos cotidianos. Não obstante, devido à divisão de classes, encontra-se alienado do gênero como um todo.

Durante o período conhecido como antiguidade greco-romana, surgiram os primeiros intentos de separar a ciência do campo religioso. Com o progresso da álgebra e da geometria, buscou-se aplicar a teoria, que se ia descobrindo, à produção material (LUKÁCS, 1966a, p. 152-153). O trabalho escravo foi, contudo, uma barreira. Plutarco conta que Platão foi extremamente resistente à conjugação de teoria com prática, pois – recorde-se – o trabalho mecânico (manual) era indigno. Lukács (1966a) ressalta que a falta de apreço e a

incompatibilidade de associar a produção de conhecimento ao trabalho produtivo, em dada época, é consequência também de uma limitação econômica deste período que precisava ser explicada, ideologicamente, e que somente o Renascimento foi capaz de transpor objetivamente. Como produto deste cenário, o autor húngaro destaca os limites impostos ao desenvolvimento científico:

Essa limitação é percebida em toda a ciência e filosofia gregas. É ela que impede a construção consistente e detalhada do princípio científico; do método científico em sua elaboração a partir do reflexo da realidade; a conceitualização unitária na ciência e na filosofia em contraposição ao pensamento ordinário e à religião; e, ao mesmo tempo, impede o desenvolvimento de uma conexão omnilateral entre ciência e prática cotidiana.⁶³ (LUKÁCS, 1966a, p. 153).

Ademais, Ponce (2015) assevera que a divisão do trabalho – e, conseqüentemente, de classes – trouxe consigo a propagação de concepções idealistas que tentavam respaldar a exploração, por exemplo, de uma classe por outra. Esses esforços para defender tal organização social acham reflexos em diferentes correntes do pensamento. No tocante ao período da humanidade conhecido como Antiguidade, o autor destaca que grandes nomes como Platão, e mesmo Aristóteles, concebiam uma hierarquia social⁶⁴ em que os escravos estavam na base da pirâmide e, em seu topo, os filósofos. Tudo isso visto como natural e ideal para o bom desenvolvimento da sociedade da época.

Mesmo com tais limitações, Aristóteles critica Platão – e o idealismo que lhe cabe – quando diz que a essência metafísica que está para além do sensível e perceptível é uma questão antropomórfica. Isso significa que algumas explicações dadas a questões, inicialmente, sem respostas, limitavam-se a descrever sua essência a partir de sua aparência imediata e sensível. Por exemplo, tribos tendem a descrever seus deuses – seres eternos e que guardam a essência da humanidade – cada um ao seu modo particular. Destarte, dependendo do contexto, esses deuses (eternos e que tem a essência da humanidade) serão brancos, negros, nipônicos, com cabelos lisos, encaracolados, olhos da cor X, Y ou Z. Conseqüentemente, vai se tornando cada vez mais difícil sustentar teorias que explicam a realidade concreta por meio de

⁶³ Tradução livre do autor para: “Esta limitación se aprecia en todas partes en la ciencia y la filosofía griegas; ella impide la construcción consecuente y detallada del principio científico, del método científico en la elaboración del reflejo de la realidad, la conceptualización unitaria en ciencia y filosofía precisamente en su contraposición al pensamiento cotidiano y a la religión, e impide al mismo tiempo el desarrollo de una conexión omnilateral entre la ciencia y la práctica de la cotidianidad.” (LUKÁCS, 1966a, p. 153).

⁶⁴ Cabe ressaltar que tal percepção é compreensível tendo em vista o lugar que o processo de trabalho ocupava nesta sociedade. O total desprezo pelo trabalho manual foi um empecilho para a compreensão satisfatória das questões desantropomórficas desse período. Abordamos isso, de forma pouco mais aprofunda, no decorrer desta exposição.

concepções dogmático-religiosas e/ou crítico-românticas; ambas, eminentemente, antropomórficas.

Na Ontologia, Lukács (2018b) dá relevo às contribuições de Aristóteles e Hegel. Conforme salienta o esteta húngaro, ambos, o grego e o alemão, desvelaram apropriadamente o entendimento da realidade concreta por meio de suas análises da produção realizada no processo de trabalho. Contudo, as limitações sociais, de seus respectivos momentos históricos, lhes impediram de ver claramente as mediações e necessárias correções às suas formulações teóricas.

É conhecido que a arrebatadora operante adequabilidade ao propósito do orgânico tanto fascinou a Aristóteles – em cujo pensamento a ocupação com a biologia e medicina exerceu uma influência duradoura e profunda – que em seu sistema coube à teleologia objetiva da realidade um papel decisivo. É igualmente conhecido que Hegel, que descreveu o caráter teleológico do trabalho ainda mais concreta e dialeticamente que Aristóteles, por um lado fez da teleologia motor da história e, portanto, de sua imagem do mundo como um todo. [...] E assim essa oposição atravessa, desde o início da filosofia até a preestabelecida harmonia de Leibniz, toda a história do pensamento e das religiões. (LUKÁCS, 2018b, p. 13).

Ainda sobre essa temática, Lukács (2018b) defende Aristóteles e assevera que ele foi o primeiro a, adequadamente, reconhecer a diferenciação entre os componentes do trabalho: pensar e produzir. Tal fato, em linhas gerais, ocorre da seguinte maneira: uma finalidade é demandada e, logo, se investigam os meios para sua materialização na realidade concreta. É por meio desse percurso que se alcança sua objetivação.

A casa é algo tão materialmente existente quanto a pedra, a madeira etc. Apesar disso, surge na posição teleológica uma objetividade inteiramente diferente ante os elementos. Do mero ser-em-si da pedra ou da madeira não pode, de modo algum, ser “deduzido”, através da prossecução imanente de suas propriedades, as legalidades e as forças que operam na casa. Para isso é necessário o poder do pensamento e da vontade humanos que ordene fático-materialmente estas propriedades em uma conexão por princípio inteiramente nova. Nessa medida, foi Aristóteles o primeiro que reconheceu ontologicamente que o tipo de essência dessa objetividade é inimaginável a partir da “lógica” da natureza. (LUKÁCS, 2018b, p. 18).

Aristóteles foi sagaz ao perceber a potencialidade que guardam os objetos e os seres humanos: uma madeira sempre poderá vir a ser uma cadeira, desde que existam as condições materiais para tal feito; assim como, um indivíduo pode vir a ser tudo o que quiser, contanto que a realidade concreta lhe provenha das condições favoráveis para isso. Logo, aquilo que guarda potência, tanto pode se concretizar como não. Aristóteles define potência como “[...] a

faculdade de levar a bom termo determinada coisa e de executá-la de acordo com aquilo que se pretende [...].” (ARISTÓTELES, 2002, p. 225).

É, de fato, indubitável que durante uma crise econômica profunda muitos trabalhadores não possuem nenhuma possibilidade fática de obter trabalho; contudo é igualmente inquestionável – e aqui está o profundo pressentimento da verdade na concepção da *dynamis* aristotélica – que a todo momento de mudanças favoráveis na conjuntura é capaz de retomar novamente seu antigo trabalho. Como, agora, deve ser determinada essa qualidade, do ponto de vista de uma ontologia do ser social, senão que este, como resultado de sua educação, de seu curso de vida, de suas experiências etc., mesmo como um desempregado – segundo sua *dynamis* – permanece um trabalhador? (LUKÁCS, 2018b, p. 31).

Lukács (1966a) salienta que, por muito tempo, ao longo da História, a ciência esteve mesclada com rasgos antropomórficos e *em-sis* desantropomórficos. Ainda durante a Antiguidade, por exemplo, a poesia e a retórica foram gêneros textuais primários no que diz respeito ao seu registro. Por vezes, foi (e é) difícil delimitar o que é factual e o que é mito.

Todavia, são indiscutíveis as contribuições que os debates iniciados por nomes como Platão e Aristóteles dão ao progresso do pensamento desantropomorfizador, bem como às potencialidades que guardava a humanidade. Ainda acerca da Antiguidade, citemos o caso de Demócrito e Epicuro que, já neste período, concebem o mundo como um produto de leis que o regem (LUKÁCS, 1966a, p. 154). É inegável, portanto, que se deu o primeiro passo no sentido de descobrir o modelo metodológico para refletir, corretamente, as esferas inorgânicas e orgânicas que antecedem o ser social.

A potencialidade que está guardada nos seres sociais e nos processos que deles se desdobram, por intermédio do trabalho, é de grande relevância para que se criem as condições adequadas para sua viabilização. Muitas vezes, ainda que casualmente, muitos dos desejos humanos não são possíveis de se realizar em um dado momento histórico. Porém, durante um processo, às vezes longo, de tentativas e erros, acertos e avanços conduzem à concretização daquilo que antes era apenas um sonho. Isso é plausível graças às condições objetivamente materiais, pois são elas que criam o chão histórico-social responsável por dar sustentação à possibilidade de a vontade se concretizar.

Observa-se, pois, que o produto do trabalho não se esgota no processo em si. Isso significa que ele, em casos singulares cujo objetivo é atender uma necessidade imediata – como comer, por exemplo –, guarda, devido à potência que lhe cabe, o germe do desenvolvimento que, por sua vez, é qualitativamente infinito. “Essa capacidade do trabalho, em seus resultados, de ir para além da reprodução estrita dos que o executam, cria a base objetiva para [...] que este

valor de uso da força de trabalho torna-se base de todo o sistema.” (LUKÁCS, 2018b, p. 118). Partindo dessa premissa, percebemos que nela estão, também, as condições materiais para se assentar as bases de um novo regime que, conforme Marx e Engels (2007), é o modelo que deverá conduzir ao comunismo; neste os seres humanos serão plenamente livres para produzir e desenvolver todas as suas potencialidades.

Para isso, faz-se necessário dar ouvidos às demandas da práxis cotidiana. Como Marx já dizia, e Lukács recupera, “não o sabem, mas o fazem” (MARX, 1996, p. 200). Desta maneira, ao apreender corretamente a realidade, ainda que não existam as conexões causais em um dado momento do desenvolvimento histórico-social, essas potencialidades ficam guardadas; são gestadas e esperam o momento pertinente para eclodirem novamente. Somente quando o pensamento desantropomórfico (ciência) evoluiu, suficientemente, foi que Ícaro, por exemplo, realizou o seu sonho de voar em Santos Dumont.

Sua superação pela homogeneização na posição envolve, como acabamos de ver, uma importante problemática em si, que aponta que a simples subordinação do meio ao propósito não é tão simples, como nos parece à imediata primeira vista. Jamais se deve, para ser preciso, perder de vista o sensato fato de que a realizabilidade ou inutilidade da posição teleológica depende absolutamente de quão extensivamente é bem-sucedida, através da pesquisa dos meios, em transformar a causalidade natural em uma — ontologicamente dito — posta. A posição da finalidade nasce de uma necessidade social; todavia, para que se torne uma verdadeira posição de finalidade, a pesquisa dos meios, i.e., o conhecimento da natureza, tem de ter alcançado um determinado patamar a ela adequado; se este não foi ainda alcançado, a posição de finalidade permanece um mero projeto utópico, um tipo de sonho, como, por exemplo, o voo, desde Ícaro até Leonardo e um longo tempo depois dele. Portanto, o ponto em que o trabalho se conecta, do ponto de vista da ontologia do ser social, com o surgir do conhecimento científico e seu desenvolvimento é precisamente aquela esfera que foi referido como a pesquisa dos meios. (LUKÁCS, 2018b, p. 21).

Revela-se, pois, a função da pesquisa: seu papel é reger aquilo que procura conhecer desantropomorficamente; conseqüentemente, descobrem-se novas possibilidades e mediações que só são possíveis apreender quando feitas conscientemente para, apropriadamente, aplicá-las à materialidade concreta. Para isso, o processo de homogeneização tem papel precípua, uma vez que, pressupõe o conhecimento correto das conexões causais caóticas vivenciadas no cotidiano. A falha em sua apreensão condena a humanidade a um estado de utopia e o desejo não se torna vontade, ou seja, aquilo que está latente em sua potencialidade se reduz a uma falta de consciência que é impotente frente às leis naturais.

Ainda que a consciência não possa existir sem um ser concreto que a dê vida, não é possível imaginar uma hierarquia rigidamente dogmática entre ambas se essa relação é tomada de forma dialética. As limitações que a consciência enfrenta por conta das determinações

materiais nada mais são que manifestações da dialética histórica que põe em movimento a humanidade. Ainda que, por exemplo, uma tecnologia desenvolvida em determinado período se mostre superior em relação à outra, nada mais se constata além dos limites impostos pela relação metabólica entre o ser humano e a natureza (trabalho) até aquele momento. Progressivamente, percebe-se que quanto mais se conhece, verdadeiramente, a realidade física – e social – maior é o domínio (bem como as possibilidades latentes de controle) dos sujeitos sobre a matéria e sua própria consciência.

O papel social da ciência – e da cultura – é descobrir e apresentar maneiras de prever e melhor atuar sobre as situações cotidianas (lembramos da Covid-19). Os problemas científicos nascem e devem ter o pé preso à vida cotidiana (no mundo real/material) que, por sua vez, é frequentemente enriquecido pelas descobertas científicas. “A elaboração do reflexo puramente científico é essencial para o desenvolvimento da cultura da vida cotidiana em direção a formas superiores e, por outro lado, que a prática da vida cotidiana reinsira os eventos da ciência na modelagem do pensamento cotidiano”.⁶⁵ (LUKÁCS, 1966a, p. 53).

Contudo, parece-nos imperativo o cuidado com os limites da fetichização da racionalidade. A crença em uma técnica infalível, que é suficiente para deliberar precisa e corretamente o destino da humanidade, livre das impurezas subjetivas, é consequência de uma concepção hodiernamente bastante em voga no meio acadêmico-científico: o neopositivismo. Essa absolutização e padronização metodológica, sua eleição – e, às vezes, dogmatização – serve à coisificação e à fetichização do complexo processo de reprodução do ser social. Na busca de primazia da técnica, a todo custo, o que se consegue é obstaculizar o reflexo correto da realidade em sua verdadeira essência.

Outrossim, isso nos levaria a uma subordinação da subjetividade à objetividade e, finalmente, ao racionalismo econômico (economicismo) – equívoco que, como já mencionamos anteriormente, muitos marxistas cometeram e persistem em cometer. Existe, com efeito, uma relação dialética entre a base e a superestrutura, com o predomínio, em última instância, da realidade objetiva concreta. Essa relação não anula, em nada, o papel que a subjetividade tem durante o metabolismo que acontece entre o ser humano e a natureza.

A peculiaridade de qualquer objeto só pode ser corretamente apreendida quando sua parcialidade é colocada sobre o prisma da totalidade social que lhe atribui caráter singular

⁶⁵ Tradução livre do autor para: “La elaboración del reflejo científico puro es imprescindible para el desarrollo de la cultura de la cotidianidad hacia formas superiores, y, por otra parte, que la práctica de la cotidianidad vuelve a insertar los acontecimientos de la ciencia en el ensamblamiento del pensamiento cotidiano.” (LUKÁCS, 1966a, p. 53).

e individual. Caso contrário, “[...] considerado isoladamente ou deslocado para o centro, as grandes e autênticas linhas do desenvolvimento como um todo podem ser facilmente distorcidas.” (LUKÁCS, 2018b, p. 257). Isso significa dizer que a interpretação exclusiva do particular, desvinculado do todo, por meio de estruturas lógico-gnosiológicas somente poderá conduzir a equívocos e a interpretações desacertadas e, por isso, enganosas da realidade.

Sobre esse sucinto quadro e para que possamos prosseguir, é importante reafirmar que o ontométodo não considera as categorias apreendidas da realidade objetiva produto da ação exclusiva do sujeito, de sua subjetividade. Isso significa que elas são formas constantes e gerais – por isso, em certo grau, análogas – da própria realidade objetiva. Como diria Marx (2003), as categorias são expressões da realidade objetiva. Elas devem refletir e reconfigurar o real na consciência dos indivíduos debruçados sobre os problemas provenientes do cotidiano.

3.3 A dialética objetividade-subjetividade

Nesta subseção, discutimos a relação dialética que permeia toda atividade humana mediada pelo trabalho: objetividade e subjetividade. Essas categorias têm um papel essencial na composição de qualquer ação do ser humano porque, além de serem derivadas daquela que funda todos os demais complexos sociais, a dosagem correta da articulação entre ambas é fundamental para o seu sucesso.

Deste modo, tratá-las de maneira detida, dando-lhes a devida atenção que demandam para a apreensão do real é uma exigência de qualquer objeto a ser analisado. Em nosso caso, as confusões que entrelaçam a práxis no complexo educativo, em especial o ensino, nos compelem a debater tais categorias, bem como outras que derivam dela como o reflexo, a desantropomorfização e a antropomorfização. Para isso, recorreremos a Lukács (1966a, 2018b), bem como a alguns de seus intérpretes (SANTOS, 2018; SANTOS, D., 2020; TERTULIAN, 2008) com o objetivo de apresentar tais categorias e articulá-las com nosso objeto, que diz respeito à formação de professores, bem como aos limites e às possibilidades de atuação destes profissionais face à crise estrutural do capital.

A mediação entre categorias essenciais como objetividade e subjetividade é algo a se observar de forma clara e precisa nesse caminho que vimos percorrendo. Lukács (2018b) ressalta que a consciência deixa de ser um mero epifenômeno quando passa a ser percebida como o instrumento que delinea as finalidades e os processos a serem impressos na realidade. Isso acontece, no caso do ser humano, a partir do momento em que o indivíduo age sobre a

natureza, transformando a ela e a si próprio. O ontométodo marxiano compreende que ambas as categorias são relevantes e se fazem presentes durante todo esse processo metabólico.

Ademais, quem delimita tais demandas é a vida cotidiana, que (im)põe necessidades imprescindíveis de serem atendidas pelo ser social. O produto final deste processo é derivado das conexões feitas entre a realidade concreta e a relação objetividade-subjetividade do ser social – que é um exemplar e representante de um todo, uma sociedade – que faz escolhas dentre alternativas.

[...] deve-se ter à vista que a alternativa, por todos os lados que se olhe, apenas pode ser uma alternativa concreta: a decisão de um ser humano concreto (ou de um grupo concreto de seres humanos) sobre as melhores condições concretas de realização de uma concreta posição de finalidade. Disto resulta que toda alternativa (também toda cadeia de alternativas) se refere, no trabalho, jamais à realidade em geral; ela é uma escolha concreta entre caminhos cuja finalidade (por último, a satisfação de necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera. (LUKÁCS, 2018b, p. 39).

Analisando, pois, essa interação, do ser humano com a natureza, fica claro que as alternativas que são postas àqueles somente são possíveis graças à interação que permite a transformação dos objetos provenientes desta. Outrossim, a escolha entre alternativas é correta quando atenta a relação dialética entre correção e falsidade; “[...] e sempre, se o trabalho deve ser exitoso, tem de terminar com a vitória da visão correta sobre o meramente instintivo.” (LUKÁCS, 2018b, p. 43).

Refletir corretamente a relação entre finalidade (teleologia) e as condições dadas pelo meio (causalidade) é imperativo para a concretização das ideias provenientes das consciências dos indivíduos. O reflexo correto só será efetivo e eficazmente implementado – e consubstanciado – quando ele promove a realização daquilo que é devido.

Portanto, é relevante reafirmar, o reflexo científico tem sua origem no cotidiano. É dele que emergem as demandas da ciência e é para atendê-las que se produz conhecimento. É a partir da analogia⁶⁶ que a ciência conseguiu evoluir ao largo da História. Mas não somente. Além disso, foi a crescente conquista e domínio sobre a vida concreta que permitiu a esses

⁶⁶ Esse fenômeno decorre da prática cotidiana. A analogia pode ser considerada como uma fase anterior ao reflexo – nunca a cópia idêntica – da realidade (LUKÁCS, 1966b). Um momento de leitura da realidade, porém, dadas as precárias condições materiais de produção, sem fundamento desantropomórfico sólido. Para maior aprofundamento, indicamos a leitura de Lukács (2018b) em sua *Ontologia do Ser Social* (p. 411), na qual o autor descreve o grande papel que as analogias desempenham para a compreensão da realidade e produção de conhecimento em sociedades menos desenvolvidas. Isso não descarta de maneira alguma o fato de que as analogias se fazem presentes também nas sociedades modernas; o que, por sua vez, não altera em nada o fato de se tratarem de visões ainda pouco desantropomórficas dos objetos.

mesmos indivíduos o domínio sobre suas forças mentais e subjetivas, colocando-as a favor de seus interesses e da transformação do mundo objetivamente. Isso não significa, contudo, que as falsas ideologias não lutam para acompanhar esta nova realidade.

O sujeito humano é, pois, um ser que busca dar respostas para as questões do cotidiano que lhe problematizam, constantemente, durante a sua interação com a natureza por meio do processo de trabalho. Segundo Lukács (1966a), toda ideia/crença é passível de se tornar ciência, desde que encontre explicação imanente no próprio objeto cognoscível. Porém, aquilo que só é explicável até certo ponto e, a partir dele, se delega a sua compreensão ao sobrenatural e ao metafísico (ou seja, ao não cognoscível), que se explica exclusivamente pela fé, deixa de ser ciência e passa para o campo da religião (refletido na teologia). Esta não tem a intenção de descrever a imanência pertinente a dado objeto estudado, mas de dominá-lo, colocando-se, hierarquicamente, em *status* de superioridade e transcendência a ele.

O processo desantropomórfico, que é imanente, também é permeado por características do cotidiano, portanto imediatas, bem como as de longa duração; elas são essenciais para a efetivação do processo de trabalho. No entanto, sua razão de ser não termina em si, pois esse mesmo processo é uma decorrência que os seres humanos têm de conhecer as leis que regem o seu entorno. Por outro lado, o processo antropomórfico, ainda que também seja uma consequência do metabolismo entre o ser humano com a natureza, pode ter um fim restrito a si. Com isso, “[...] representa excesso sem utilidade efetiva imediata, factual, ao trabalho.” (SANTOS, 2018, p. 54).

Ressalte-se que as atividades superiores (espirituais) são um dos vários produtos decorrentes do metabolismo entre o ser humano e a natureza. Com efeito, sua gênese não é exclusivamente antropológica, mas tem caráter social e só é concebível, via consciência humana, por intermédio do trabalho. Esse fato pode ser constatado através da História: foi da dissolução de comunidades primitivas e do crescente processo de individualização, promovido e acirrado pelas lutas de classes, que nos foi permitido o nível de subjetividade e individualismo que hoje se contempla no capitalismo. “Assim é que, mesmo relativamente, a personalidade individual consegue separar-se socialmente, tanto objetiva quanto subjetivamente, da coletividade.” (SANTOS, 2018, p. 241).

Um exemplo desse fato é a crítica feita por Lukács (2018b) a ambos os pensamentos idealista e mecânico-materialista. Conforme salienta o autor, o primeiro grupo se satisfaz em realizar a análise supracitada via categorias lógicas e gnosiológicas. Tal concepção metodológica se esquece do plano terrestre e acha fundamento e suporte em níveis mais

abstratos e elevados, na metafísica. Por sua vez, o segundo grupo dá imperativo relevo às necessidades naturais; isso significa que ignoram, no ser social, a consciência de dever que se forma durante seu metabolismo com a natureza. Em suma, ambas as perspectivas perdem de vista a relação que baliza o meio com o indivíduo e, por fim, acabam fetichizando e/ou artificializando ambos os fenômenos.

Exposto isso, parece-nos compreensível o papel que desempenha o reflexo correto da realidade empírica, ou seja, do dia a dia e daquilo que está para além dele. Lukács (2018b) ressalta que há uma conexão profunda entre a vida cotidiana e a necessidade de se responder às questões que emergem dela. Não há questão que se ponha ao ser humano que não provenha – em última instância – de sua realidade concreta, ou seja, de sua práxis social. Deste modo, desde as mais simples abstrações até as mais complexas, há um vínculo radical entre a relação teleológica e a natureza que circunda os indivíduos, que agem sobre ela; esse elo encontra-se na cotidianidade.

O autor húngaro nos lembra, pois, o que Marx já havia nos dito: homens e mulheres são seres que dão respostas. Ainda que misticamente a princípio, cada indivíduo busca reagir àquilo com que se depara dia após dia. Essa necessidade de explicar, compreender, é o que move e faz o ser humano se aproximar, de maneira mais precisa, daquilo que o *aqui e agora* (*hit et nunc*) não deixa transparecer. Isso os mobiliza e os permite conhecer mais e melhor – ainda que não exatamente nessa ordem.

A relação dialética que permeia a interação do ser humano com a natureza põe em constante movimento a necessidade de responder aos problemas que emergem do cotidiano. Paralelamente, o novo emerge e, dialeticamente, novas problematizações são postas, decorrentes desse processo metabólico; desta vez, elas se erguem sobre as anteriores e vislumbram um horizonte inédito de possibilidades. Nesta ocasião, elas já não provêm exclusivamente da natureza, mas, também, daquilo que foi criado pelo ser social em sociedade.

Como todo ser vivo, o ser humano é por natureza um ser que responde: o entorno põe, à sua existência, à sua reprodução, condições, tarefas etc., e a atividade do ser vivo em sua preservação e na preservação da espécie se concentra em reagir a elas adequadamente (adequadas às próprias necessidades da vida no sentido mais amplo). O ser humano que trabalha se separa de todo ser vivo até agora ao não apenas reagir ao seu entorno, como todo ser vivo deve fazer, mas ao articular em respostas estas reações em sua práxis. (LUKÁCS, 2018b, p. 250).

É essa busca por respostas que impulsiona o movimento em torno das esferas mais amplas e que dão forma ao todo social. O novo é uma característica, ontologicamente,

proveniente do processo de trabalho executado pelo ser social. Sua realização, em sentido amplo, não termina exclusivamente em sua concretização material, mas – como dissemos – nas possibilidades que ficam guardadas em direção ao ineditismo. O condicionamento advindo do processo de trabalho é o responsável por refinar as habilidades e por desenvolver o conhecimento acerca das propriedades e elementos presentes na natureza. Como corolário desse processo, que é desantropomórfico, também se criam e se amadurecem possibilidades inéditas – tanto do ponto de vista desantropomórfico, quanto antropomórfico – com o objetivo de torná-las, um dia, reais.

Os produtos desse processo permitem aos indivíduos descobrirem leis e conexões antes desconhecidas. O novo desperta novas necessidades que não apenas ampliam o já conhecido, como, também, o aprofundam e permitem algumas generalizações. Destarte, mesmo que limitadas e, em certa medida, irregulares – cheia de contradições – a evolução histórico-social da humanidade busca (ou vai em direção a) o desenvolvimento superior do gênero humano.

Este movimento, no mais, conduz ao pensamento científico. É com base nas indagações e hipóteses que emergem do cotidiano que se delimita o ponto de partida e o objetivo de chegada, ou seja, é com base nas necessidades demandadas pelo dia a dia que o ser humano procura, fatalmente, dar respostas às condições que o permitem existir e garantir sua reprodução individual e coletiva.

A cooperação é outro fator que amplifica e potencializa ainda mais essa relação. Como Marx (1996) explica, em *O Capital*, ela faz com que o tempo de produção despenque, liberando os indivíduos para explorar e desenvolver as potencialidades que lhes interessar (MARX; ENGELS, 2007). O modo de produção capitalista eleva esse processo a níveis inéditos e, com a correta apreensão desantropomórfica da realidade, permite que a ciência seja muitas vezes posta a favor do desenvolvimento da humanidade, rompendo as barreiras biológicas que outrora a limitava.

Um bem-sucedido processo de trabalho é obtido quando se reflete e apreende adequadamente a realidade com a qual o indivíduo interage. Logo, a subjetividade do ser social não deve se sobrepor à objetividade que esse processo lhe demanda. Isso não significa a sua eliminação, mas o treino e o controle, cada vez mais lúcido, sobre as articulações entre o desantropomórfico e o antropomórfico. O treino e o autodomínio que as mediações realizadas pelo complexo educacional podem viabilizar são misteres para a exitosa conclusão de uma dada atividade a qual o sujeito venha a executar.

Ademais, o trabalho possibilita – e condiciona – o indivíduo a antecipar teleologicamente o planejamento e a execução de um determinado exercício. É preciso checar, constantemente, o planejado em comparação com o concretizado; posto de outra forma, deve-se observar ininterrupta, crítica e conscientemente a realização daquilo que fora planejado quando se almejam resultados eficientes e eficazes, com o máximo de rendimento e otimização possíveis.

Para tanto, o sujeito precisa ser consciente das mediações necessárias que o processo de metabolismo com a natureza lhe demandará. Quanto maior é o seu domínio e consciência acerca dos elementos naturais que lhe permitirão concretizar suas vontades e suas ideias, maior será seu espectro de liberdade e assertividade. Logo, poderá atuar de forma mais segura e com maior controle sobre esses elementos, ciente e dentro dos limites e das possibilidades que seu tempo histórico lhe condiciona e permite. Conforme vimos frisando ao longo de nossa exposição, à medida que o ser humano vai superando as barreiras de sua própria condição biológica, ele vai obtendo maior consciência sobre os resultados e ações empreendidas por ele; “[...] liberdade da vontade nada mais é [pois] que a capacidade de decidir com conhecimento de causa.” (ENGELS, 2015, p. 146).

Entrementes, a consciência cumpre um papel determinante. Ela é a responsável por mediar o passado e o futuro. “A conservação dos fatos passados na memória social influencia ininterruptamente todo evento posterior.” (LUKÁCS, 2018b, p. 164). Podemos inferir que a consciência funciona como um trampolim que impulsiona o ser humano hominizado para um nível mais elevado, o do ser social humanizado. Isso acontece porque ela deixa clara as condições necessárias para a concretização de uma dada atividade, ou seja, ao compreender as limitações e as possibilidades do momento em que o sujeito se encontra inserido, a consciência lhe aponta os obstáculos que devem ser transpostos e move o ser social em direção à superação constante deles.

Há que se fazer uma ressalva aqui. Como lembra Lukács (2018b), Engels (2015) tinha razão quando tratou do conhecimento de causa, ou seja, conhecer as propriedades do objeto em sua imanência é indispensável para que haja sucesso sempre e quando o sujeito atuar sobre ele. Não obstante, o conhecimento de causa por si não é suficiente; a finalidade da intenção tem papel decisivo neste processo. Conforme ressalta o autor húngaro, apenas desta maneira se poderá fornecer um critério real que, de outro modo, como a lógica dedutiva hegeliana, estará fadada ao fracasso, já que conduzirá, por seu turno, a um beco sem saída.

A liberdade se funda, não por último, em tais tomadas de posição ante ao processo como um todo da sociedade ou, ao menos, para com seus momentos parciais. Aqui emerge, portanto, da base do trabalho tornado social, um novo tipo de liberdade que não mais se deduz diretamente do mero trabalho e que não mais se deixa reduzir apenas ao livre movimento na matéria. Apenas algumas de suas determinações essenciais permanecem, como visto, as quais recebem, contudo, diferentes pesos nas diferentes esferas da práxis. (LUKÁCS, 2018b, p. 111).

Isso, porém, não significa que esse processo estará, completamente, livre de equívocos. Uma vez que a origem de qualquer conhecimento está circunscrita a um determinado momento histórico-social concreto, existirão imperfeições e barreiras quanto às interpretações acerca do real; ainda que realizadas da forma mais objetiva e desantropomórfica possíveis. Não obstante, Lukács (2018b) assevera, uma dada concepção – por hora incorreta – da realidade é válida desde que, a busca pela superação de suas deficiências leve o ser social a um patamar superior e a um conhecimento, finalmente, o mais autêntico, imanente e desantropomórfico do objeto.

O complexo educacional, que é um dentre os muitos que compõem o todo social, tem uma particularidade a qual lhe é própria e, em certa medida, o diferencia de outros complexos fundamentais como, por exemplo, a Linguagem e o Direito, analisados por Lukács em sua *Ontologia*: por um lado, trata-se de uma atividade que ocorre na convivência e que se adquire e se executa durante a práxis cotidiana. É um *medium* que liga as gerações do passado às do presente, projetando-lhes as potencialidades e as possibilidades futuras.

Por outro lado, em sentido *stricto*, a educação foi fruto de um longo e complexo desenvolvimento do processo de trabalho – e sua consequente divisão –, que exigiu indivíduos, cada vez mais, especializados (MARX, 1996). A especialização, sobretudo a profissionalização, é fruto, principalmente, da educação institucionalizada, pois depende fortemente da divisão social do trabalho e por isso do ócio. A educação e a especialização não se completam sem a cooperação do aspecto amplo com o restrito, fazendo com que este complexo desemboque em um sistema multifacetado e com diversas especificidades.

Os limites de apreensão daquilo que é adequado ou falho, no campo do ensino, é delimitado pela ciência (desantropomórfica). Ainda assim, no caso da Educação, a disputa por validação entre a verdadeira e a falsa consciência existe e é percebido quando, por meio de procedimentos metodológicos, o que é inverídico clama por respaldo científico. A nosso ver, a Pedagogia, enquanto ciência da educação, deve funcionar como um instrumento mediador que proporciona a continuidade e o desenvolvimento material e espiritual, garantindo sua preservação e constante superação, produzindo o novo.

À atividade de ensino, o que mais importa para esta tematização, é uma importante mediação para formação humana. Como define Saviani (2012, p. 82), método de ensino é “[...] o processo de transmissão-assimilação de conhecimento [...]”. Portanto, é uma atribuição sua propagar o conhecimento científico e cultural acumulado pelas gerações passadas para as futuras. O ensino pode ser entendido como o elo, por meio da educação, entre o conhecimento *em-si* – desantropomórfico – e o sujeito que necessita ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade; para isso, o reflexo acertado da realidade tem um papel decisivo.

A articulação ente objetividade e subjetividade é imprescindível para apreender o real. Paralelamente, a delimitação entre os limites daquilo que pode ou não se concretizar materialmente em um dado momento histórico é parte intrínseca da atividade humana em interação com o meio e com seus pares. No que tange ao complexo educacional e ao ensino, mais especificamente, esse balizamento permitirá uma ação mais acertada e eficaz por parte do docente durante a formação dos seus discentes; ademais, isso possibilitará a compreensão do que lhe cabe fazer como partícipe de uma grande totalidade da qual o complexo no qual atual tem funções teleológicas secundárias de ação. A seguir, debatemos, de maneira mais detida, a importância do reflexo nesse processo.

3.3.1 O reflexo como instrumento de apreensão do real

O reflexo assimilado, via consciência, do concreto, ou seja, daquilo que entendemos sobre o mundo em que vivemos, é uma nova forma de objetividade. Jamais a realidade propriamente. Há uma relação dialética de identidade e não-identidade com o objeto que é refletido. No pensamento, ela é apenas uma reprodução das coisas com as quais nos deparamos no mundo material. É impossível que esse reflexo “[...] seja o mesmo do reproduzido, muito menos idêntico a ele.” (LUKÁCS, 2018b, p. 30). Ele é sempre uma aproximação incompleta e imperfeita, pois a totalidade é sempre maior e mais rica que a soma das partes. O reflexo adequado da realidade é, todavia, indispensável para agir sobre ela. Para isso, a ciência cumpre um papel fundamental nesse processo.

O reflexo nos permite fazer uma leitura da realidade. Ele se dirige ao objeto com o intuito de refletir toda sua infinidade e profundidade. Para tanto, procura conhecê-lo em sua imanência própria, porém jamais mecanicamente ou com a pretensão de fazê-lo uma cópia

fidedigna da realidade. Em contrapartida, o distanciamento, que a objetividade lhe demanda, pode, também, causar equívocos.

O reflexo possui, portanto, uma peculiar posição contraditória: por um lado, é estrita oposição de todo ser justamente porque é reflexo e, não, ser; por outro lado e ao mesmo tempo, é o veículo para o surgimento da nova objetividade no ser social, para a reprodução deste em um patamar igual ou superior. Com isso, a consciência que reflete a realidade recebe um certo caráter de possibilidade. (LUKÁCS, 2018b, p. 31).

O reflexo acertado, observado na essência do objeto em si, está estritamente vinculado à desantropomorfização. É pela observação e experiência que se tomam decisões para a concretização das mais variadas teleologias que os indivíduos procuram materializar durante seu metabolismo com a natureza. A escolha de uma determinada pedra, por exemplo, em detrimento de outras, é um ato de consciência – não mais exclusivamente biológico. A escolha, portanto, é feita tendo em vista sua fisibilidade quanto à finalidade posta e se o instrumento escolhido (pedra) possui as propriedades adequadas para sua execução. “A alternativa se estende, portanto, a partir de uma atividade correta ou incorreta, até trazer à vida categorias que apenas pelo processo de trabalho tornam-se formas de realidade.” (LUKÁCS, 2018b, p. 31). Com isso, entendemos que o ato de atribuir valores às coisas não está exclusivamente no campo subjetivo, uma vez que sua utilidade prática também tem teor objetivo e é atributo de valor do objeto em si. Tudo isso é, afinal, síntese dessa relação, de âmbito social, entre objetividade e subjetividade.

A necessidade de romper com a ideia puramente abstrata de que a ciência, e aquilo que compete a esse complexo, deve ser percebida de maneira separada e/ou desvinculada da realidade cotidiana é um imperativo imposto à prática científica. Os problemas científicos, antes de tudo, refletem situações provenientes das relações diárias do ser social com seus pares e com o meio. Não obstante, a ciência não é um produto do cotidiano. Ainda assim, é uma produção que, mesmo tendo nascedouro na cotidianidade, necessita de afastamento para a sua produção. Conforme Lukács, foi somente a tradição filosófica materialista que pôde ajudar a compreender isso, pois os produtos do real não advêm da consciência, como querem os idealistas, mas da transformação do concreto que é modificada por indivíduos em tempo e espaço factuais.

O reflexo científico busca romper com aquilo que é antropomórfico (seja de viés sensível ou intelectual), ou seja, prima pela objetividade. Quando se alcança determinados resultados, em qualquer área do conhecimento, isso implica descobertas que podem ir de encontro aos interesses da classe hegemônica de um dado momento histórico. Atos de

intolerância, perseguição e mesmo retaliação são comuns como maneira de conter “ideias subversivas”.

A compreensão disso para a constituição da História como ciência desantropomórfica é um tanto tardia, datando da Idade Moderna (LUKÁCS, 1966a). Isso só foi possível graças ao desenvolvimento, cada vez mais intenso, do reflexo científico, que cobrou dos historiadores uma análise aguçada e fidedigna dos fatos pertinentes à realidade concreta; de seu *ser-assim*, livre dos rasgos subjetivos e antropomórficos. Com isso, é mister, mais uma vez, a decisiva sobreposição, nas ciências, do pensamento desantropomórfico sobre o antropomórfico, ou seja, a busca por reproduzir o objeto em seu *ser-em-si*, deixando para segundo plano a subjetividade do indivíduo neste processo.

Somente com o período renascentista – fins da Idade Média – foi possível começar um processo, sem volta, de rompimento com a preponderância do plano metafísico que tinha prevalecido até ali. Essa ruptura deu predominância à objetividade, pondo-a à frente do pensamento subjetivo. Até aquela ocasião, o potencial guardado na ciência, que já era produzida, não podia alçar toda sua amplitude por conta de amarras idealistas. O que fora produzido, em linhas gerais, limitou-se ao campo das generalizações e abstrações filosóficas, que, por sua feição classista, não podia penetrar na vida cotidiana dos homens e, muito menos, das mulheres comuns.

O advento do capitalismo rompe com essas correias. Nele, o pensamento desantropomórfico acha o apoio necessário, na prática, para se efetivar e se sobrepor ao pensamento antropomórfico. Ao se conjugar trabalho produtivo com a ciência, finalmente, fundou-se, em um mesmo princípio, o processo de entendimento e explicação da realidade, a saber: a desantropomorfização.

Com isso, é finalmente dada a base material da evolução ilimitada da ciência, que é a fertilização recíproca e, em princípio, ilimitada, da ciência e da produção, porque ambas – pela primeira vez na história – agora se baseiam no mesmo princípio, o da desantropomorfização.⁶⁷ (LUKÁCS, 1966a, p. 207).

Impulsionado pela produção capitalista, o pensamento desantropomórfico encontraria, definitivamente, espaço e suporte para se sobrepor às formas mágicas que disputavam – e ainda disputam – domínio com ele. Como já apontaram Marx e Engels (2006),

⁶⁷ Tradução livre do autor para: “Con esto queda dada finalmente la base material de la evolución ilimitada de la ciencia, que es la fecundación y promoción recíproca, y en principio ilimitada, de ciencia y producción, porque ambas —por vez primera en la historia— se encuentran ahora fundadas en el mismo principio, el de la desantropomorfización.” (LUKÁCS, 1966a, p. 207).

o modo de produção capitalista se revoluciona constantemente, além de não respeitar hierarquia alguma. Logo, seu constante processo de transformação vai de encontro a falsas ideologias que objetivam sustentar, antropomorficamente, a organização econômico-social de modos de produção anteriores.

Em contrapartida, para não sucumbir, deve reagir e responder às forças produtivas que põe em movimento, que, como já ressaltamos, revolucionam-se constantemente. Nesse âmbito, o pensamento científico torna-se indispensável, bem como a sua universalização. Essa dupla necessidade, de promover conhecimento científico e, ao mesmo tempo, encobrir os reflexos desantropomórficos provenientes disso, coloca a burguesia em xeque.

Haja vista que, como as necessidades da burguesia se enriqueciam, cada vez mais com categorias desantropomorfizadoras incorporadas crescentemente ao âmbito do trabalho, até seus ideólogos mais afetados pelas concepções de mundo antropomórficas, tinham motivos para não impedir a penetração da desantropomorfização na prática da produção. (SANTOS, 2018, p. 74).

A burguesia enquanto classe revolucionária leva o processo desantropomorfizador às últimas consequências; feita a sua revolução, essa classe se depara com um paradoxo que a deixa sem saída, pois a realidade contradiz sua dominação como classe e o movimento histórico a empurra em sentido decadente.

Como resultado desse processo, temos explicações vulgares e falsas que, atualmente, só se agravam por meio da manipulação (LUKÁCS, 2018a). O capitalismo é o modo de produção que tem a contradição em sua essência. Por um lado, fomenta os elementos que causam as crises (materiais e espirituais) em seu próprio sistema; e, por outro lado, não pode existir sem elas, já que necessita destes elementos para produzir valores de troca e, ao finalizar o ciclo da produção, acumular capital – que é seu objetivo mor.

Nesse sentido, e sob o disfarce de pseudociência,

[...] ganha autorização para manipular e dominar o mundo fenomênico conforme lhe convém, pois se decreta que não há dedução possível de seu contraste com mundo concreto, por meio da realidade objetiva. O idealismo filosófico, agora apenas subjetivo, resigna-se a uma posição que consiste na mera proibição epistemológica de uma imagem objetiva do mundo.⁶⁸ (LUKÁCS, 1966a, p. 176).

⁶⁸ Tradução livre do autor para: “[...] queda autorizada a manipular y dominar a placer el mundo de los fenómenos, una vez decretado que de ese mundo no pueden obtenerse inferencias respecto del mundo en sí, de la realidad objetiva. El idealismo filosófico, ahora ya sólo subjetivo, se retira a una posición que consiste en la mera prohibición epistemológica de una imagen objetiva del mundo.” (LUKÁCS, 1966a, p. 176).

Retrocedendo a uma velha filosofia idealista, o que se obtém é um pensamento arraigado na fé e em crenças e/ou na criação de novos mitos. Essa concepção antropomórfica, com moldes no método científico, é vacilante. Tudo isso leva a burguesia aos níveis descompassados de irracionalidade que vimos observando. Seu objetivo é manter seu poder de dominação e sua hegemonia como classe dominante; e, quando essas polêmicas de cunho eminentemente ideológicas não podem se sustentar contra o caráter desantropomórfico da ciência, o que se faz é concentrar esforços em difamar o método científico em si, chamando-o muitas vezes de inumano.

Ainda que a vitória do pensamento desantropomórfico durante as idades moderna e contemporânea seja um fato, os retrocessos provenientes das falsas ideologias ainda pesam: “O atual retrocesso antropomorfizante é tão suave e abstrato, tão intensamente sublimado, que pode, facilmente, se infiltrar na metodologia das ciências sem causar uma aparente mudança de método”.⁶⁹ (LUKÁCS, 1966a, p. 178). Logo, as discussões neste terreno estão fadadas a interpretar – conforme o sentido que se deseja dar, antropomorficamente – os fatos, aquilo que se analisa, sem, contudo, se preocupar em atingir a essência do problema⁷⁰.

Lukács (1966a, p. 209-210) também reforça essa tese de como diferentes ideologias tenta(ram) se adequar às demandas desantropomorfizadoras, especialmente nas ciências históricas:

Resultou impossível uma aplicação metodológica consistente do princípio da desantropomorfização às ciências que estudam o homem. Ainda mais conclusivamente, isso é corroborado nos séculos XIX-XX, no decurso do qual cada vez mais se constitui um dualismo metodológico: ou o processo histórico-social é enrijecido com a ajuda de abstrações falsas e superficiais, até que se faça dele um formalismo morto (sociologia, economia subjetivista etc.), ou existe uma tendência a “salvar” a “vida” histórica de uma maneira tal que as manifestações dela são irracionalizadas. Um exemplo de disso é a tardia mistificação burguesa da história, que foi uma verdadeira proclamação do antropomorfismo religioso. Naturalmente, isso não exclui o uso de métodos desantropomorfizadores em questões específicas das ciências sociais como a aplicação da estatística na economia e na sociologia, e até a aplicação da matemática superior na economia subjetivista, etc. Contudo, isso não altera em nada os fundamentos metodológicos e o modo de conceber o mundo, a ponto de a mutação em irracionalismo antropomórfico ser ainda mais grosseira e, sem

⁶⁹ Tradução livre do autor para: “la moderna involución antropomorfizadora es tan pálida y abstracta, tan intensamente sublimada, que puede fácilmente deslizarse en la metodología de las ciencias sin provocar en la superficie ni la apariencia de un cambio de método.” (LUKÁCS, 1966a, p. 178).

⁷⁰ Essa discussão é recuperada quando tratamos da relação ensino/educação/formação de professores adiante.

mediação, mais complicada, desenvolvendo de maneira imanente o aparato matemático.⁷¹

E faz o seguinte alerta: “[...] esse processo pode ser mais lento e inibido por falsas teorias, como ocorreu no período de Stalin.”⁷² (idem, *ibid.*, p. 213). Segundo o esteta, conforme as organizações sociais evoluem e se tornam mais complexas, os demais âmbitos da esfera social também o fazem. A exemplo disso, o húngaro cita a religião. A particularidade de cada sujeito e o gradual aumento da individualidade traz consigo, também, características que são limitadoras e superficiais. Por se fundar e emanar da vida cotidiana, a intensidade da imediatez lhe sobressai por causa de sua constante volatilidade. Disso derivam vertentes do pensamento (pseudo) científico que buscam lhe dar fundamentação e ares de ciência sem, porém, superar as limitações do *aqui e agora*.

Ao passo que as sociedades avançaram na produção de conhecimento, de forma técnica e científica, a religião, ainda que de forma rústica e até ingênua, esforçou-se para incorporar esses métodos e metodologias aos seus ritos como uma forma de dar respostas às demandas do cotidiano. Como consequência maior desse processo, temos os cursos de Teologia, que buscam elevar-se – exigindo equiparação – ao patamar de ciência. A religião aderiu ao método científico; no entanto, logrou, no máximo, converter-se em mais uma pseudociência.

A função da religião não é desantropomórfica, mas justamente o seu oposto: antropomórfica. Ela supre um hiato que não pode ser explicado racionalmente. Por meio dela, transfere-se o vazio e a angústia para um nível transcendental e divino. Aquilo que atormenta o indivíduo acha resposta em um outro plano, na promessa de paz e satisfação de todos os anseios negados e reprimidos no mundo concreto. São nas crenças que os seres humanos dão forma aos desejos e aspirações tolhidos pelas barreiras naturais e pelas classes hegemônicas.

⁷¹ Tradução livre do autor para: “Por eso resultó imposible una aplicación metodológica consecuente del principio de la desantropomorfización a las ciencias que estudian el hombre. Aún más concluyentemente puede afirmarse esto para los siglos XIX-XX, en el curso de los cuales se constituye cada vez más acusadamente un dualismo metodológico: o bien se enrigidece el proceso histórico-social con la ayuda de abstracciones falsas y superficiales, hasta hacer de él un formalismo muerto (sociología, economía subjetivista, etc.), o bien se tiende a “salvar” la “vida” histórica de tal modo que las manifestaciones de esa vida humana queden irracionalizadas, lo cual llegó a ser en la mitificación burguesa tardía de la historia una verdadera proclamación de antropomorfismo religioso. Esto no excluye, naturalmente, la utilización de métodos desantropomorfizadores en cuestiones concretas de las ciencias sociales, por ejemplo, la aplicación de la estadística en la economía y la sociología, y hasta la de la matemática superior en la economía subjetivista, etc. Pero esto no altera en nada los fundamentos metodológicos y de concepción del mundo, hasta el punto de que la mutación en irracionalismo antropomorfizador es tanto más crasa y sin mediación cuanto más complicado e inmanentemente desarrollado es ese aparato matemático.” (LUKÁCS, 1966a, p. 209-210).

⁷² Tradução livre do autor para: “[...] ese proceso puede ser frenado e inhibido por teorías falsas, como ocurrió en el período de Stalin.” (LUKÁCS, 1966a, p. 213).

Assim como a arte, a religião é uma necessidade humana que supre uma necessidade antropomórfica. Ambas são demandas subjetivas proveniente do cotidiano, que surgem da interação de homens e mulheres com o meio natural e social. Pode-se dizer que sua urgência emana do campo social. Então, qual é a diferença entre ambas? Tertulian (2008, p. 207) nos ajuda a compreender:

[...] quando não se encontra mais apelo à transcendência nas representações do mundo destinadas a figurar a perturbação ou o equilíbrio do ser, quando o grau de conformidade do mundo com as aspirações humanas aparece, sob os traços da estrita imanência, como o resultado de uma relação dialética equilibrada entre objetividade e subjetividade, então o reflexo antropomorfizante do mundo atinge o nível da arte. É assim que, filogeneticamente, na visão de Lukács, os rituais mágicos e religiosos precederam o aparecimento da atividade artística propriamente dita.

Lukács (1966a, p. 190), ademais, defende que a arte⁷³ e a ciência são sistemas de objetivação que permitem ao homem inteiro experienciar-se como homem inteiramente. O complexo educacional, por compartilhar características encontradas em ambas as esferas – como a analogia, a catarse etc. – também pode desencadear esse processo de soerguimento.

A transição, que permite que o sujeito se desprenda de sua individualidade e caminhe em direção ao universal é caracterizada em categorias que Lukács chama de homem-inteiro e homem-inteiramente: o primeiro diz respeito ao ser social em seu cotidiano; o segundo, por seu turno, destina-se ao estado de soerguimento – proporcionado, por exemplo, pela arte e pelo ensino – que lhe produz uma catarse e, conseqüentemente, uma maneira diferente de ver o mundo no qual se insere. Aquilo que era considerado comum, ordinário, passa a ser visto de modo intensificado.

Os objetos postos pela natureza existem em si; dito de outra forma, independente de um ser humano que lhe dê sentido, desantropomorficamente. Contudo, apenas com o avanço da consciência – viabilizada por meio do processo metabólico do ser humano com a natureza (trabalho) – é que se pode conhecê-los e significá-los em âmbito social. Desta maneira, esses objetos saem de um estado de causalidade dada e passam a um estado de movimento conosco e *para-nós*, causalidade posta. Refletir adequadamente esse processo de intercâmbio entre o meio (inorgânico e orgânico) com o social é, pois, o fim último dos reflexos presentes nas ciências.

⁷³ A concepção de arte, em Lukács, não se restringe ao que, ordinariamente, se enquadra neste termo (teatro, música, pintura etc.). Se tomarmos a *Estética* como referência, perceberemos que essa categoria abrange setores diversos e diz respeito à capacidade, que lhe é própria, de elevar o homem inteiro ao homem inteiramente. Há especificidades que lhe são pertinentes e que a diferencia da ciência, por exemplo. Para maiores detalhes, conferir o volume I da *Estética* de Lukács.

Há que se fazer uma ressalva aqui. A tendência a interpretar o mundo segundo o ponto de vista subjetivo, ou seja, seguindo os reflexos antropomórfico, ganha lastro na vida cotidiana⁷⁴. Somente o pensamento científico, que se orienta pelos reflexos desantropomórficos, é capaz de superar o modo turvo como o sujeito da cotidianidade se enfrenta com a realidade objetiva. O reflexo estético, diferentemente do científico, tem caráter individual e subjetivo. Ele evoca no gênero humano uma tipicidade que lhe é pertinente; ele não se lhe separa, apenas reflete a humanidade de cada indivíduo.

Isso ocorre por

[...] consequência de seu objeto, que já de antemão, antes mesmo de se tornar objeto da arte, apresenta uma elaboração realizada pela atividade humana e, por consequência, de um sujeito. Este último, por seu turno, não se limita a refletir, com a maior fidedignidade possível, o objeto como *para-nós* consciente de si, mas imprime a cada elemento do objeto (sem mencionar sua totalidade) uma referência de si mesmo; isso impõe sua tomada de posição a respeito do objeto em sua relação com o todo e com às partes. Deste modo, cada gênero artístico e, em última instância, cada obra de arte urge por uma existência relativamente independente [...].⁷⁵ (LUKÁCS, 1966a, p. 261 – grifo do autor).

A ciência, por sua vez, está focada no *em-si* do objeto, em sua imanência, delegando para segundo plano o interesse pelo caráter subjetivo do agente em questão. Nas artes o caráter subjetivo desempenha papel relevante; contudo, vale a ressalva, não exclusivamente singular e privado. Um objeto social não poderia ser, corretamente, expresso quando obstruído pela interferência da particularidade individual. “[...] a generalização estética é a elevação da individualidade ao típico, e não, como no científico, a descoberta da conexão entre o caso individual e a legalidade geral.”⁷⁶ (LUKÁCS, 1966a, p. 249).

⁷⁴ Saviani (2008a; 2008b) é um crítico ferrenho de como a organização do calendário acadêmico das escolas públicas destina mais tempo para atividades extracurriculares e/ou ordinárias, como comemorações folclóricas e dias festivos, que para aquelas de conteúdo científico.

⁷⁵ Tradução livre do autor para: “[...] consecuencia de su objeto, que ya de antemano, ya antes de convertirse en objeto del arte, presenta una elaboración por la actividad del género humano, y a consecuencia de su sujeto, cuya función no se limita a reflejar con la más fiel aproximación posible y como *para-nosotros* consciente el en-sí independiente de la consciencia, sino que imprime a cada elemento del objeto (por no hablar ya de su totalidad) una referencialidad a sí mismo e impone en el todo igual que en las partes su toma de posición respecto de él, a consecuencia de todo eso, cada género artístico, y hasta, en última instancia, cada obra de arte cobra una existencia relativamente independiente [...]. (LUKÁCS, 1966a, p. 261 – grifo do autor).

⁷⁶ Tradução livre do autor para: “[...] la generalización estética es la elevación de la individualidad a lo típico, y no, como en la científica, el descubrimiento de la conexión entre el caso individual y la legalidad general.” (LUKÁCS, 1966a, p. 249).

3.3.2 Desantropomorfização e Antropomorfização: a síntese necessária

As mediações entre as categorias abordadas acima e o nosso objeto nos fazem chegar ao cerne da discussão metodológica desta tese. Desantropomorfização e antropomorfização são o pivô deste estudo porque é com base nesses elementos que realizamos a análise da relação existente entre educação e ensino na seção a seguir. Ademais, é necessário discuti-las para clarear aproximações e distanciamentos daquilo que diz respeito às esferas objetiva e subjetiva. Ao entender melhor a articulação possível entre essas duas vertentes que o ser social é obrigado a lidar para agir corretamente durante seu metabolismo com o meio, poderemos debater, de maneira concreta e realista, a práxis docente.

Nesse intuito, tomamos essas categorias da *Grande Estética* e da *Ontologia* de Lukács e, com o auxílio dos intérpretes já citados, articulamos os campos já estudados pelo autor húngaro (religião, arte e ciência) com a educação e o ensino para inferir e articular as similaridades, as diferenças e as particularidades do complexo educacional, que tratamos, com a devida atenção, na próxima seção.

Como já registramos, a ciência é desantropomórfica, independente de seu objeto ser natural ou social. É característica pertinente a ela criar meios homogêneos para mediar a compreensão – captando e esclarecendo – da realidade investigada com o objetivo final de conhecê-la.

Sua exigência de submissão total ao objeto, a intenção de refletir, de modo tão adequado quanto possível, as propriedades e relações dos fenômenos, a purificação dos conhecimentos de todo traço de subjetividade (tendências que os cuidados da prática engendram constantemente) conferem à ciência o caráter de reflexo desantropomorfizante do mundo. (TERTULIAN, 2008, p. 205).

A ciência e a arte, como já dito, têm como finalidade solevar o indivíduo de seu cotidiano. Contudo, há especificidades que as distinguem. A arte, por exemplo, pode ter caráter unitário e individual, sem que o seu produto perca a possibilidade de soerguimento. A ciência, por sua vez, não:

Por mais subjetivos que sejam os caminhos percorridos em várias ciências, permeados pelas mais diversas investigações, geralmente existe apenas uma única ciência; uma aproximação que nos leva a totalidade do em-si único do mundo dos objetos, e nenhuma reprodução parcial poderia alcançar verdade e consistência se essa tendência não se fizer presente, consciente ou inconscientemente. Isso não suprime de maneira alguma o caráter individual de muitas conquistas científicas, mas dá à individualidade

uma qualidade muito diferente daquela que há no campo da estética.⁷⁷ (LUKÁCS, 1966a, p. 191-192).

O autor ainda explica que esta possibilidade de elevação é sempre visível quando as respostas dadas ao cotidiano não se encerram nele. Destarte, abrem caminho para novas descobertas que soerguem a humanidade como um todo. A desantropomorfização permite ao sujeito social entender o mundo no qual está e dominá-lo, “[...] é um passo para a consciência, uma elevação ao patamar de método, daquele comportamento que, como mostramos, começa com o trabalho, separa o homem do animal e o ajuda a se tornar homem.⁷⁸” (LUKÁCS, 1966a, p. 167). Essa afirmação é muito importante para o processo educativo, uma vez que a ciência da educação precisa se apoiar no *em-si* como material vital do ensino.

Em contrapartida, a religião, como já salientamos, devido ao seu caráter antropomorfizador, tem como pressuposto sua superioridade em relação ao mundo material; dito de outra forma, a verdade está no mundo transcende e sua essência é aquela que dita o dogma religioso. O ensino, por seu turno, tem um duplo caráter que pode causar confusões e guiar a conclusões precipitadas que acometem em equívocos. Ainda que antropomórfico, pois lida com os desejos dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem-ensino, os conteúdos ensinados são fatos científicos e, conseqüentemente, desantropomórficos. Isso precisa estar sempre presente na mente do educador.

No tocante a dialética objetividade-subjetividade, Lukács (1966a) reforça que o aspecto desantropomorfizador da ciência não anula a subjetividade do cientista. Não obstante, as amarras que os interesses subjetivos – e as falsas ideologias – poderiam impor a produção do conhecimento são evitadas e até, conscientemente, suprimidas. O limite daquilo que se busca conhecer não deve estar no ponto em que se começa o seu aspecto transcendente (metafísico) – como querem concepções de cunho idealista e religiosa –, pois, como já demonstramos, as coisas pertinentes ao mundo material não se explicam para além de si, mas em si mesmas. Desta forma, sem a separação entre o que é objetivo e o que é subjetivo, o conhecimento proveniente

⁷⁷ Tradução livre do autor para: “Pues por muy personales que puedan ser los caminos tomados en diversas ciencias por diversas investigaciones, tendencialmente no hay más que una ciencia sola, una aproximación convergente total al en-sí unitario del mundo de los objetos, y ninguna reproducción parcial podría conseguir verdad y consistencia si esa tendencia no la mantuviera por dentro, consciente o inconscientemente. Esto no suprime en modo alguno el carácter individual de muchos logros científicos, pero da a la individualidad un sello muy diverso del que tiene en el ámbito de la estética.” (LUKÁCS, 1966a, p. 191-192).

⁷⁸ Tradução livre do autor para: “[...] es un paso a consciencia, un levantamiento a método, de aquel comportamiento que, como hemos mostrado, empieza con el trabajo, separa al hombre del animal y le ayuda a hacerse hombre.” (LUKÁCS, 1966a, p. 167).

disto só poderá nos conduzir a interpretações equivocadas e erradas, que mais inibem que favorecem o seu desenvolvimento científico-desantropomorfizador.

Isento de dogmas, portanto, os conteúdos ensinados devem estar preocupados com o caráter imanente aos objetos estudados e não, primordialmente, com as crenças (cotidianas ou não) dos docentes e dos discentes. O compromisso de ambos é com a essência do objeto em si e não com o que as suas ideologias pessoais querem ou gostariam. Para garantir, efetivamente, o caráter científico do conteúdo escolar, o professor precisa ter consciência clara entre o que é desantropomórfico e antropomórfico na prática educacional, bem como saber definir os limites e possibilidades de sua prática como docente. Caso contrário, seu esforço não passará de uma atividade a serviço da pseudociência.

Em primeiro lugar, uma compreensão verdadeiramente científica da realidade objetiva é possível quando há a ruptura radical com o modo de concepção pessoal de viés antropomorfizante. O tipo científico de reflexão da realidade é uma desantropomorfização tanto do objeto quanto do sujeito do conhecimento: do objeto, ao limpar em si mesmo todas as adições do antropomorfismo (na medida do possível); do sujeito, ao fazer com que seu comportamento frente à realidade seja crítico, problematizando constantemente suas próprias percepções, representações e preconceitos para evitar a interferência de atitudes antropomorfizadas responsáveis por distorcer a objetividade durante a captura da realidade.⁷⁹ (LUKÁCS, 1966a, p. 154).

Deste modo, podemos compreender que o nível de desenvolvimento e amplitude da concepção desantropomorfizadora da sociedade e dos seus sujeitos é medido, proporcionalmente, de acordo com o nível de domínio do trabalho e da ciência sobre a realidade objetiva. Ainda assim, essa profundidade não é suficiente para garantir a superação do pensamento antropomórfico pelo desantropomórfico. Lukács (1966a) aponta que aspectos ideológicos e subjetivos podem interferir neste processo.

Nesse sentido, enquanto ciência, o conhecimento lecionado em instituições de ensino – diga-se de passagem, laicas – não pode ser algo transcendente ou que esteja submisso a uma “força maior”. O ensino enviesado pela opinião cotidiana corrompida de dogmas

⁷⁹ Tradução livre do autor para: “En primer lugar, que una captación verdaderamente científica de la realidad objetiva no es posible más que mediante una ruptura radical con el modo de concepción personificador, antropomorfizador. El tipo científico de reflejo de la realidad es una desantropomorfización tanto del objeto cuanto del sujeto del conocimiento: del objeto, al limpiar su en-sí de todos los añadidos del antropomorfismo (en la medida de lo posible); del sujeto, al hacer que el comportamiento de éste respecto de la realidad consista en criticar constantemente sus propias intuiciones, representaciones y formaciones conceptuales para evitar la penetración de actitudes antropomorfizadoras que deformaran la objetividad en la captación de la realidad.” (LUKÁCS, 1966a, p. 154).

religiosos apenas limita e estanca a evolução científica, pois, como bem salienta Lukács (1966a, p. 128):

[...] enquanto a opinião, mesmo em sua vertente cotidiana que a deforma em “fé”, continua sendo uma espécie de forma anterior de conhecimento; a fé, em seu sentido religioso original, tem a pretensão de dominar o conhecimento e o saber, de ser uma forma superior de domínio da realidade essencial.⁸⁰

A função do conhecimento é transpassar todas as questões subjetivas imediatas que impedem o indivíduo de entender objetivamente, livre de (pré) conceitos, os fatos da realidade; bem como das diversas conexões e mediações provenientes da interação de mulheres e homens com a natureza mediados pelo processo de trabalho. As falsas interpretações da realidade objetiva podem ser adequadamente corrigidas e colocadas num patamar superior ao da antropomorfização cotidiana quando rompe, verdadeiramente, com o praticismo próprio do dia a dia e caminha em direção do descobrimento e da inserção de um número maior e mais complexo de mediações. Neste caso, tipificado pela ciência, esse é o movimento que permite soerguer o homem inteiro ao homem inteiramente.

Na contramão das concepções mágicas, míticas, religiosas, entre outras deformações da realidade, portanto, Lukács (1966a) explica que foi com o surgimento e o desenvolvimento das ciências da natureza, entre meados do século XIV, que as ideias desantropomórficas conquistaram espaço e se sobrepuseram acima dos dogmas antropomórficos – até então, bastante presentes na explicação da realidade. Sua missão é tornar prático e útil aquilo que é teórico, sem perder o vínculo pertinente à práxis. “É verdade que na eventual aplicação prática (por exemplo, nos próprios trabalhadores) um novo comportamento imediato pode ser produzido diante desses resultados da ciência, objetivamente muito mediados.”⁸¹ (LUKÁCS, 1966a, p. 119). Isso é visível quando o homem inteiro usufrui de tais descobertas científicas em seu dia a dia: medicamentos, meios de transporte, lazer etc.

Tais benesses não significam a extinção do viés antropomórfico. A influência da antropomorfização sobre cada indivíduo não pode ser, ao menos a princípio, completamente extinta da sua interação com o meio quando busca conhecer a realidade que o circunda. Tendo

⁸⁰ Tradução livre do autor para: “[...] mientras que la opinión, incluso en su variante cotidiana que la deforma en “fe”, sigue siendo siempre una especie de forma previa del conocimiento, la fe, en su sentido religioso originario, presenta la pretensión de dominar el conocimiento y el saber, de ser una superior forma de dominio de la realidad esencial.”

⁸¹ Tradução livre do autor para: “Ciertamente que en la aplicación práctica definitiva (por ejemplo, en los trabajadores mismos) puede producirse ya de nuevo un comportamiento inmediato frente a esos resultados de la ciencia, objetivamente muy mediados.” (LUKÁCS, 1966a, p. 119).

em vista disso, a fronteira entre o ordinário e o extraordinário precisa ser bem delineada e delimitada. Isso é necessário, uma vez que, concebido na imediatez do cotidiano – e limitado a ele –, há uma tendência a se absolutizar, de forma transcendente, o conhecimento. “[...] o reflexo desantropomorfizador da realidade [por sua vez] não lida com nada transcendente.”⁸² (LUKÁCS, 1966a, p. 205). Desta maneira, a cismundaneidade⁸³, ou seja, aquilo que está dentro do/vinculado ao mundano – consequência do processo de desantropomorfização – demanda uma elevação do ser humano a um nível mais rico e seguramente conquistado de domínio sobre a natureza. Abandonando, pois, toda influência emocional e subjetiva quando analisa o objeto em sua imanência.

Esse processo de centralização da ciência, bem como as consequências provenientes do pensamento desantropomorfizador, não rompem com a prática cotidiana e/ou a empobrece. Como já expusemos, a cismundaneidade, característica deste processo, antes intensifica e enriquece essa relação. Isso ocorre, como lembra Marx – e na esteira dele, Lukács –, quando a práxis diária (im)põe questões à ciência que são provenientes das necessidades do dia a dia e, inversamente, quando a mesma ciência aplica suas descobertas à prática cotidiana.

O homem inteiro não tem o mesmo conhecimento do cientista que produziu esses avanços sociais; da mesma maneira que um estudante não tem o domínio sobre a área de expertise de um professor. Este precisa conhecer e dominar os elementos desantropomórficos quando leciona (linguagem, teoremas matemáticos, história da natureza ou da sociedade, características físico-químicas, e biológicas etc.). O seu aprendiz, por não os conhecer a princípio, os assume antropomorficamente. O professor o ajuda a libertar-se de quaisquer preconceitos e o conduz a realizar as mediações pertinentes ao conteúdo ensinado. “Na maioria dos casos – bem como na maioria das ações do cotidiano – quando é preciso obter consequências práticas e imediatas de alguma afirmação teórica, a crença se manifesta com maior rapidez que a prova científica.”⁸⁴ (LUKÁCS, 1966a, p. 120). Professor e aluno precisam entender as mediações dos processos que, respectivamente, ensina e aprende para tratá-los desantropomorficamente. Afinal, é a realidade concreta – e desantropomórfica – que vai lhe

⁸² Tradução livre do autor para: “[...] el reflejo desantropomorfizador de la realidad no conoce trascendencia alguna en el sentido propio.” (LUKÁCS, 1966a, p. 205).

⁸³ Esse conceito não tem tradução para a língua portuguesa. Na versão em língua espanhola da *Estética* (LUKÁCS, 1966a, p. 206), o termo aparece como *cismundanidad*. Separando-se o prefixo (*cis*) do resto da palavra (*mundanidad*), encontra-se o equivalente a *de lado de acá* (em espanhol). Resumidamente, *cis* é o contrário de *trans* (do lado de lá). Poderíamos, pois, traduzir esta categoria para o português como: relativo ao mundo ou pertencente ao mundo. Doravante, ela deve ser assim entendida neste texto.

⁸⁴ Tradução livre do autor para: “Pues en la mayoría de los casos —y también en la mayoría de las acciones de la vida cotidiana— cuando se puede y se tiene que obtener consecuencias prácticas inmediatas de alguna afirmación teórica, aparece necesariamente la creencia en lugar de la prueba científica.” (LUKÁCS, 1966a, p. 120).

respaldar e atribuir autoridade para que o conteúdo explicado seja um reflexo falso ou verdadeiro dela.

O desenvolvimento técnico de uma dada sociedade e seu respectivo modo de produção estão vinculados ao nível evolutivo do processo de trabalho, do ser social que trabalha e ao conhecimento científico e cultural acumulado que lhe cabe. Uma vez que a ciência logra o patamar de (relativa⁸⁵) independência do trabalho, isso acontece porque seus resultados desantropomórficos já se fazem sentir no processo em si. Foi somente com a sobreposição do pensamento desantropomórfico sobre o antropomórfico que se viabilizou uma conjuntura favorável para que se efetivassem, concretamente, as condições propícias para isso. Ainda assim, há mediações que atuam direta e indiretamente no metabolismo entre o ser humano com a natureza, bem como dos indivíduos em sociedade. Para percebê-los e explicá-los, adequadamente, o pensamento científico é fundamental.

Realizadas as mediações que se faziam necessárias para o trânsito de nosso objeto de pesquisa, na seção posterior, discutimos o complexo educacional em articulação com o perfil que a crise estrutural do capital vem delineando para os profissionais que lidam com o fazer docente, em especial, os professores. Para isso, é essencial considerar o que foi discutido até aqui, ou seja, a necessidade da correta articulação entre objetividade e subjetividade – com predominância sempre da primeira – para assegurar um reflexo o mais adequado possível da realidade concreta na qual o complexo educacional está inserido; além disso, saber precisar aquilo que é desantropomórfico daquilo que é antropomórfico é parte determinante desse processo. Por meio dele, os professores e as professoras poderão agir com maior propriedade e segurança ao eleger o que lhes cabe, ou não, tratar no cotidiano escolar.

--	--

⁸⁵ Reafirme-se que não há nenhuma atividade humana que não derive do intercâmbio humano com a natureza. Mesmo que se tratem de operações bastante distantes, abstratas e complexas, as teleologias secundárias têm vínculo intrínseco com o trabalho (seu fundamento ontológico).

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO: AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA DOCÊNCIA E NA FORMAÇÃO

Partindo do pressuposto de que homens e mulheres, por intermédio do trabalho, podem conquistar a possibilidade de agir sobre a história e ter a capacidade de intervir e transformar o meio; similarmente, ambos também podem interceder na vida das novas gerações para educá-las. Pode-se considerar o processo educativo, e todo o complexo que lhe corresponde, instrumento indispensável para a formação humana.

Uma vez que o conhecimento sobre a produção dá a instrumentalização, a quem o possui, para gerir os processos de trabalho, o domínio e a aplicabilidade dele são fatores decisivos para que a classe dominante possa garantir e assegurar a sua hegemonia. Parece-nos ser este um dos motivos centrais dentre os quais a burguesia não abre mão de limitar e determinar o conteúdo que cabe à classe trabalhadora conhecer, bem como os limites do que é interessante se apropriar enquanto saber formal, científico e escolar.

Além dessa questão dos custos de reprodução da força de trabalho, há a questão do controle dos meios de produção. Claro que o capitalista tem o elemento fundamental para esse controle que é o próprio capital, mas como os meios de produção carregam conhecimento objetivado, é preciso que a classe burguesa lute pelo controle da produção e distribuição do conhecimento. A escola é, nesse aspecto, um problema para a burguesia que precisa manter o controle sobre a quantidade [e sobretudo a qualidade] de conhecimento que é difundido pela educação escolar e sobre os tipos de conhecimento que ela difunde. (DUARTE; FERREIRA; MALANCHEN; MULLER, 2012, p. 108).

Visto por esse plano, parece-nos mais claro o motivo de Marx (2012), dizer que a classe dominante nunca aceitaria uma instrução pública de viés popular⁸⁶. Uma educação pública e igualitária para todos viabilizaria, em tese, a apropriação do saber pela classe trabalhadora de igual maneira. “Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.” (SAVIANI, 2017b, p. 282).

Com o advento da luta de classes, a educação espontânea se bifurca e assume duas vertentes: ampla e restrita. Depois o ramo restrito é mais uma vez dividido no capitalismo: propedêutico, de um lado, e profissionalizante, de outro. (SANTOS, D., 2020). Com a complexificação do processo de trabalho, introduzido pela grande indústria, a educação escolar se tornou cada vez mais necessária à produção. A partir desse momento, a educação adquirida no e pelo trabalho não respondia mais às exigências do trabalho que é executado na fábrica capitalista, agora sob a configuração de uma sociedade industrial, que demandava novos conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos fora do âmbito da atividade produtiva. Foi nesse contexto que a educação escolar, a qual antes era restrita à classe dominante, passou a ser direito também da classe dominada, produtora da riqueza. Como não poderia deixar de ser sob o domínio do capital, a educação continua servindo aos interesses da classe burguesa, porém com algumas especificidades derivadas do presente estágio de desenvolvimento capitalista.

⁸⁶ Durante a epidemia de Covid-19, no Brasil, muitas instituições de ensino particular adotaram aulas remotas, em substituição às aulas presenciais, para que os alunos dessas escolas não tivessem um prejuízo maior no que diz respeito ao calendário letivo quando retomassem as atividades presenciais. Os alunos de diversas sedes passaram a assistir às aulas online, bem como às gravações delas, juntos. Essas videoaulas se destinariam a todo o grupo discente da empresa contratada para prestação deste tipo de serviço. Houve um caso de distinção de classe que ficou famoso na cidade de Fortaleza (CE). Uma mãe escreveu o seguinte texto num grupo de mães de uma dessas escolas, via rede social (*WhatsApp*): “Não me incomoda de pagar mensalidade integral, mas me incomoda o fato de meus filhos estarem tendo aula on-line com crianças da sede do Christus (no bairro) Benfica [*região de classe média e com a clientela de bairros populares de Fortaleza*]. Moramos na Beira Mar [*área nobre de Fortaleza*], não faz sentido isso” (*acréscimos nossos*). E prossegue: “Podem me chamar do que quiserem, mas não sou hipócrita. Moro no 2020, com esforço e trabalho enriquecemos. Quero meus filhos convivendo com gente, no mínimo, do nosso nível”, arrematou. Como é possível constatar, os tempos já não são mais aqueles que Marx (2012) descrevia, mas a sociedade e suas classes antagônicas, em essência, permanecem as mesmas. O agravante aqui diz respeito à decadência burguesa que, como vimos, não tem o menor pudor de se expor como demonstra o relato da mãe acima. Em resposta, a empresa se manifestou, também, via rede social (*Instagram*) com uma nota, que dentre outras coisas, dizia: “informamos que tomaremos as providências que cabem à escola.” Que providências serão essas, ninguém sabe... Para conferir *prints* e notícias na íntegra, acessar: Mãe de alunos de Fortaleza destila elitismo contra escola: “Quero meu filho convivendo com gente do mesmo nível” (<https://revistaforum.com.br/redes-sociais/mae-de-alunos-de-fortaleza-destila-elitismo-contra-escola-quero-meu-filho-convivendo-com-gente-do-mesmo-nivel/>); Colégio Christus lamenta “atos discriminatórios” de mãe com alunos da sede no bairro Benfica (<https://xafurdoelariado.home.blog/2020/05/11/colégio-christus-lamenta-atos-discriminatórios-de-mãe-com-alunos-da-sede-no-bairro-benfica/>); Colégio particular de Fortaleza tomará “providências” após mãe discriminar alunos de outra sede da escola (<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/05/11/colégio-christus-fortaleza-tomara-providências-mãe-discriminar-alunos.html>).

Antes da dissolução do comunismo primitivo, a educação [, que] era somente espontâneo-cotidiana, ganha, com o surgimento da luta de classes sobre o modo de produção escravo, uma dualidade. Passa a ser dividida em dois sentidos distintos, mas que se complementam. De um lado tem-se a educação em sentido lato que é abrangente e espontâneo-cotidiana, do outro, mas sem se desligar completamente daquela, surge a educação em sentido restrito, que, por ser institucionalizada pela luta de classe, tem interesse em sistematizar conhecimentos por meio de processos que, mais tarde, serão chamados de escolares. (SANTOS, D., 2020, p. 53).

A burguesia, ao tomar posse do aparelho estatal, reorganiza e dá uma nova formulação à bifurcação que surge na educação com o advento da luta de classes. Conforme Deribaldo Santos (2020), tal situação caracteriza uma novidade de cunho qualitativo para a educação em sentido restrito: por um lado, atribue-se um ensino profissionalizante aos filhos da classe trabalhadora porque necessitam instruí-los para aquilo que a produção do sistema lhes demanda; por outro lado, resguarda para si o direito a um ensino com feições propedêuticas, ou seja, o suprasumo daquilo que é clássico e fora construído pela humanidade ao longo dos séculos.

Mesmo que permeado por diversos e contraditórios processos históricos, os acontecimentos que se sucederam permitiram à humanidade se enriquecer. Mesmo que essa marcha em direção ao progresso tenha estado limitada, a princípio, a “alguns grupos privilegiados”, o desenvolvimento das faculdades superiores só foi possível porque houve condições materiais que sustentaram isso. Destarte, no que toca ao complexo educativo, quando Marx e Engels (2006; 2007) falam em superação das algemas que acorrentam a humanidade ou de sua pré-história, não se trata de abolir o conteúdo clássico que lhe é próprio e que a burguesia usurpou para si, distribuindo-o em doses homeopáticas para as classes que estão sob sua tutela. Ao contrário, trata-se de universalizá-lo a todos, pois o clássico, diferente do tradicional, resiste a decantação do tempo. “Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.⁸⁷” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 34).

Ainda sobre o papel do complexo supracitado, desta vez nas sociedades pré-capitalistas, registre-se que a educação em sentido amplo esteve associada às atividades de cunho laboral. Com isso, uma grande maioria necessitava produzir para assegurar a

⁸⁷ Registre-se que este livro, do qual retiramos a passagem supracitada, é uma resposta de Saviani, em associação com outros autores, à crítica feita por Ademir Lazarini, e outros, a sua concepção de educação (Pedagogia Histórico-Crítica). Estamos cientes de que a obra de Saviani é muito maior e mais densa que o discutido nesse pequeno livro; contudo, é nele que o autor debate direta e explicitamente algumas polêmicas referentes ao complexo educacional, permitindo-nos extrair as categorias pertinente a esta tese de forma crítica.

possibilidade ao ócio daqueles que não o faziam; isso lhes resguardava tempo para outros assuntos, designados como mais dignos. Assinale-se, ainda, que esse cenário não implicou na carência da produção das objetivações necessárias – como, por exemplo, as culturais na antiga Grécia – para o atual progresso da humanidade como a concebemos hoje.

Com base no exposto, tal como Marx (2010d) não defende a abolição do trabalho por entendê-lo como instrumento de alienação nas sociedades de classes, registrando o seu sentido ontológico; equivalentemente, defendemos que a educação em sentido restrito (*stricto sensu*) deve ser superada em seus limites alienantes; contudo, e para tanto, isso não implica suprimi-la nem tampouco deixá-la, de maneira leviana, à mercê de um regime individualista e unilateralista como o que tem vigorado por séculos. Justificamos nosso modo de perceber essa parte que compete ao complexo educacional porque ele “[...] é um avanço histórico-ontológico, no que diz respeito à formação dos seres humanos, [bem como] o fato de que a educação escolar tenha se tornado a forma socialmente dominante de educação.” (DUARTE, 2012, p. 45).

Ainda que haja imbricações muito mais complexas que os motivos supracitados para a concretização desse processo, reafirmamos que algo precisa ser feito na contramão do que está vigente e sob administração da burguesia. Está claro que não podemos conjecturar sobre uma realidade surreal, caso contrário, cairíamos no equívoco de autores e de concepções já criticadas por nós pelo seu teor idealista; porém, dadas as condições materiais vigentes e as possibilidades que derivam dela, podemos afirmar que o complexo educacional deverá existir em uma nova forma de sociabilidade. Sua tendência é evoluir a partir daquilo que se conhece no momento, mas obviamente com características radicalmente diferentes do que é o atual papel da educação formal prover.

Conhecer implica um processo criativo. Isso não significa, como já discutimos, que é o indivíduo quem cria a realidade conforme lhe convém, visto que ela existe independente dele. Não obstante, é durante o processo de desvelamento do concreto objetivado na matéria, com a qual interage durante seu metabolismo com a natureza, que o sujeito se debruça e se preocupa em conhecer o objeto por meio do reflexo. É incumbência do sujeito, pois, assimilar as categorias que lhe permitirão reproduzir, em níveis abstratos, aquilo que se busca conhecer.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, **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 objetivo. (SAVIANI, 2008b, p. 13 – **grifo nosso**).

Na produção material se encontra a base de onde emanam as ideias que povoam a produção espiritual – já lembravam Marx e Engels (2007). A partir disso, podemos assumir que é do processo de trabalho que surgem – e são aplicadas nos currículos de ensino, por exemplo – as demandas para a educação contemporânea.

No modo de produção capitalista, isso implica um paradoxo, ou seja, ao invés da busca por explicitar e mediar as relações entre a produção material e as ideias, persegue-se a sua falsificação. Em contrapartida, numa sociedade humanamente emancipada, almeja-se justamente o contrário. A busca é por expor, de forma clara e direta, como a ciência se converte em potência material que desvela os meandros desse potencial encoberto pelas alienações do processo de produção classista. Para tanto, a pertinente articulação entre os elementos científico-desantropomórficos deve ser explicitada e praticada sob pena de invalidez; por seu turno, isso implica a negação ou a sustentação de uma determinada concepção ou teoria que, fatalmente, será contrastada com a realidade e, conseqüentemente, refutada ou validada. Essa explicitação deve, ademais, envolver o conceito de práxis, que é responsável por articular teoria e prática no processo produtivo.

O que compete ao educador fazer? Saviani e Duarte (2012) sustentam que há um limite quanto a essa influência que o professor pode exercer sobre seus aprendizes. Segundo os autores, cada sujeito é capaz de transcender os limites da individualidade e da particularidade rumo àquilo que é universal ao gênero humano em si. Durante a realização desse percurso, a educação que mediará esse processo deve considerar que lida com seres sociais, com pensamentos (individualidade e subjetividade) próprios, e precisa ter cautela para com os seus diferentes níveis de amadurecimento social.

Logo, para esses autores, a educação é definida como o processo pelo qual se constroem os aspectos universais do gênero humano em cada partícipe dele. Para fazer sentido, a educação precisa ser considerada em sua relação com a totalidade social que lhe dá forma e a torna significativa. Em busca de cumprir esse objetivo, deve-se procurar os elementos concretos, que cumpram os critérios para o entendimento dessa concepção de formação, na História desses indivíduos; além disso, encarregar-se de alinhá-lo ao papel que a educação deve desempenhar nesse ínterim para a construção do sujeito e da sociedade em um dado momento histórico.

Na subseção que se segue, nos debruçamos sobre as categorias mais específicas do fazer educacional: educação, ensino, didática, planejamento e método de ensino. Para a construção dele, apoiamo-nos especialmente em Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo por serem pesquisadores que nos dão fundamentação e suporte sobre os conceitos e temas que permeiam a discussão que está posta adiante. Nosso papel como pesquisadores é articular e mediar as concepções existentes no campo educacional com aquilo que é nossa proposta desenvolver nesta pesquisa e que já discutimos em nível macro em seções anteriores.

E, assim como Saviani (2012), esclarecemos que os autores que utilizamos nesta tese nos ajudam a deslindar o nosso objeto. Portanto, não os empregamos por acreditar dogmaticamente que neles há uma verdade absoluta e incontestável; não dispomos das bases científicas *per si*, mas porque elas nos ajudam a compreender e refletir melhor o real e a responder aos problemas que estamos nos propondo a analisar.

4.1 O complexo educacional sob a égide capitalista: educação e ensino no centro do debate acerca da formação de professores

Nesta subseção, apontamos as mediações entre as categorias macroestruturais da sociedade na qual nosso objeto se insere e as articulamos com aquelas que correspondem ao escopo do complexo educacional, mais especificamente, em seu viés *stricto*, formal e escolar. Para efeito desse objetivo, precisamos delimitar o plano segundo o qual trabalhamos as categorias aqui abordadas.

Com o apoio de Saviani e Libâneo, por meio de suas contribuições para o campo educacional, delimitamos e realizamos as mediações cabíveis entre as categorias já apresentadas e as ramificações do complexo educacional. Esses autores, apesar de suas divergências, nos permitirão fazer aproximações, bem como tomar distância, de maneira radicalmente crítica, das concepções educacionais vigente para a formação de professores na atualidade.

Esse movimento, típico à dialética, se faz necessário porque é frequente a confusão feita entre o que é ensino e o que é educação, assim como as suas atribuições e características. Obras de autores como José Carlos Libâneo, por exemplo, figuram em Ementas, Projetos Pedagógicos de Curso e Editais para a seleção de professores de diversas áreas e, ainda que reafirmemos sua contribuição para o campo da Didática, problemas referentes ao campo

educacional já descritos nesta tese ainda persistem em suas obras. Em seu livro *Didática*, quando discute as tarefas que cabem ao professor, o autor salienta:

[...] o processo de ensino é ao mesmo tempo um processo de educação. A assimilação dos conhecimentos e o domínio de capacidades e habilidades somente ganham sentido se levam os alunos a determinadas atitudes e convicções que orientem a sua atividade na escola e na vida, que é o caráter educativo do ensino. A aquisição de conhecimentos e habilidades implica a educação de traços da personalidade (como caráter, vontade, sentimentos); estes, por sua vez, influenciam na disposição dos alunos para o estudo e para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades. (LIBÂNEO, 2013, p. 75).

Logo, precisamos esclarecer alguns conceitos vigentes no quesito *formação de professores* e demarcá-los sob a ótica do ontométodo. Começamos por definir o que compete a ciência responsável pelo tema: “A Pedagogia, sendo a ciência da e para educação, estuda a educação, a instrução e o ensino.” (LIBÂNEO, 2010, p. 24). A principal atividade que é de competência do profissional da educação é o ensino. Conforme Libâneo (2013, p.14), isso significa “[...] dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos.” Atividades que cumpre à Didática enquanto teoria geral do ensino.

Para assegurar a efetivação de seu papel e ter clareza quanto a ele, o educador precisa entender os limites e as possibilidades de sua ação dentro de uma totalidade da qual ele representa apenas uma parte de um complexo. Ciente disso, a Educação pode ser definida como

[...] um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas - físicas, morais, intelectuais, estéticas - tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade. (LIBÂNEO, 2013, p. 22-23).

Quanto ao que cabe à Instrução e ao Ensino, entendemos que

A *instrução* se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O *ensino* corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução. (idem, *ibid.*, p. 23 – grifo do autor).

Delimitados tais conceitos, assumimos que a instrução e, conseqüentemente, o ensino encontram-se dentro do complexo educativo, subordinando-se a ele. Para que se possa perseguir resultados satisfatórios e adequados, faz-se necessário conjugar ambos os aspectos, ou seja, guiar o ensino no caminho e na direção conjunta dos objetivos educacionais. É papel do ensino organizar e garantir a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo de sua História. É por intermédio do saber escolar que se promove o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. Para que isso seja possível, a formação dos indivíduos deve refletir objetivamente a realidade, “[...] isto é, quando os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciados pelo ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicções e atitudes reais frente à realidade.” (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

Embora distintos, há características intrínsecas a ambos os processos que lhes dá caráter unitário. Por esta razão, nem sempre a educação e o ensino estão em consonância quando postos em prática. Disso se percebe que a simples conscientização daquilo que se propõe como objetivo da educação é insuficiente para sua conquista e aplicação no ensino. “Ou seja, o objetivo educativo não é um resultado natural e colateral do ensino, devendo-se supor por parte do educador um propósito intencional e explícito de orientar a instrução e o ensino para objetivos educativos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

O processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social. Entretanto, o processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. As finalidades educativas subordinam-se, pois, a escolhas feitas frente a interesses de classe determinados pela forma de organização das relações sociais. Por isso, a prática educativa requer uma direção de sentido para a formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes corresponde. Em outras palavras, para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. Esta tarefa pertence à Pedagogia como teoria e prática do processo educativo. (LIBÂNEO, 2013, p. 23).

Há que se resguardar os limites desse processo. O processo de aprendizagem-ensino sofre influência decisiva do meio externo, posto que está vinculado a um todo social que o delineia e molda, da sociedade na qual se insere. Ainda que corresponda à Pedagogia dispor da teoria e prática da formação e da instrução dos sujeitos de uma determinada sociedade, é válido se ater aos condicionantes que limitam seu poder de atuação.

Como já frisamos, o complexo educacional – e tudo o mais que lhe está subordinado – interage dialeticamente com outros complexos (Direito, Linguagem, Economia etc.) e todos

eles se norteiam a partir das relações advindas da produção, ou seja, das relações de trabalho. No entanto, isso não implica que outras aspirações e desejos não possam emergir e ter voz ativa e autonomia frente à essa base produtiva/econômica. A ação educativa, por exemplo, é uma premissa que corresponde ao professor e está entre seus atributos a realização do *como fazer* pedagógico. Ainda assim, como teleologia de caráter secundário, suas fronteiras restringem-se a influenciar outras teleologias sem, necessariamente, endossar a transformação delas e, por conseguinte, a materialização daquelas intenções que moveram seus objetivos de ensino.

Ao lidar com o ensino, o educador deve entender que este processo vincula tanto a Pedagogia (desantropomórfica) quanto o direcionamento que dá as atividades de estudo dos alunos (antropomórfico). Ter clareza das diferenças que dizem respeito a ambas, bem como o limiar das peculiaridades que lhes são próprias, é de grande importância para o entendimento da práxis pedagógica do educador.

Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é *proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos* é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. Isto quer dizer que o ensino não é só transmissão de informações mas também o meio de organizar a atividade de estudo dos alunos. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. (LIBÂNEO, 2013, p. 53 – grifo do autor).

Nada pode assegurar a concretização da vontade do professor, já registramos. O discernimento para distinguir aquilo que é desantropomórfico daquilo que é antropomórfico é indispensável ao fazer docente; contudo, por se tratar de uma atividade do grupo de teleologias secundárias, sua potencialidade está na influência que pode exercer para que outrem transforme a realidade concreta conforme o caminho que se buscou traçar. O ensino influi e é internalizado durante o processo de aprendizagem do aluno⁸⁸; este, por seu turno, é permeado por uma série de mediações entre os indivíduos com seus pares e com a sociedade. Para compreender o ensino em sua totalidade é, pois, preciso considerar objetivos que extrapolem a função da escola na sociedade capitalista.

Essa última afirmação tem custado muitos mal-entendidos ao campo educacional. Encontra-se bastante arraigada a ideia de que a educação tem autonomia suficiente para transformar indivíduos e promover mudanças cruciais no sistema do qual é um complexo dentre vários:

⁸⁸ Registre-se que nada pode garantir o sucesso desse processo. Sempre é possibilidade, jamais certeza como veremos adiante.

O processo pedagógico, como aspecto consciente dentro do planejamento educacional, surge a partir das mudanças sofridas pela sociedade e com o objetivo de construir determinado protótipo de ser humano. Por isso, um dos meios importantes para influir na construção desse novo ser, é através do adequado planejamento educacional.” (LUAIZA, 2008, s/p)⁸⁹.

A romantização que é feita do “processo de ensinagem” (ANASTASIOU; ALVES, 2015), o qual é antropomórfico, acaba desvencilhando o caráter desantropomórfico e imanente do conteúdo do ensino, dirigindo-o a uma concepção empirista, idealizada e metafísica. Ensinar é um atributo que demanda do docente a capacidade de associar características de cunho antropomórficas com outras que são desantropomórficas, cujo objetivo é trafegar a verdade; para poder fazê-lo, é preciso ter claro, antes de tudo, que a vontade (antropomórfica) não pode se sobrepor ao fato (desantropomórfico). Assim, um ensino verdadeiramente comprometido em contribuir para a transformação da realidade deve se distanciar de muitas das concepções vigentes atualmente no meio acadêmico.

Conforme Anastasiou (2002, p. 66), ensinagem é

[...] a ação de ensino da qual resulte a aprendizagem do aluno; trata-se, portanto, de algo que supere o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, só há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno.

Ainda que a autora compreenda que a efetivação da aprendizagem não é uma garantia intrínseca à atividade de ensinar, Anastasiou se equivoca quando atribui a apreensão ativa e participativa dos estudantes a possibilidade de garantir o sucesso da aprendizagem por parte dos discentes:

Isto requer, por parte dos educandos, um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos, dos fundamentos das ciências e de sua aplicação prática, resultante de ações baseadas neste princípio. Por isso, a ação de ensinar não pode se limitar à simples exposição dos conteúdos: inclui necessariamente um *resultado bem sucedido* daquilo que se pretende fazer, no caso, a apropriação do objeto de estudo. (ANASTASIOU, 2002, p. 67 – grifo da autora).

⁸⁹ Esta passagem é extraída de um texto síntese, enviado em janeiro de 2008, à página online *monografia.com* daquilo que fora amplamente discutido pelo professor Dr. Benito Almaguer Luaiza na obra *Pedagogia e Didática*. O texto é resultado de mais de 10 anos de pesquisa. Para maiores detalhes conferir: LUAIZA, B.A. **Pedagogia e Didática**: duas ciências autônomas. Imperatriz: BeniRos, 2008.

Repetimos, nada pode garantir (como uma relação de causa e efeito) o sucesso do processo de aprendizagem-ensino, pois foge do controle daquele que ensina o sucesso e a concretização da aprendizagem; o que se pode falar é em sucesso no processo de ensino quando, eventualmente, se constata a aprendizagem no aluno. Isso não autoriza concluir que os docentes não tenham que se empenhar ao máximo, respeitando seus limites, para conseguir o almejado êxito na relação aprendizagem-ensino.

De todo modo, parece incoerente, mas é justamente isso que precisamos fazer quando nos deparamos com conceitos que atribuem “[...] a arte de ensinar relacionar-se com normas e métodos extraídos das ideias de harmonia entre a fé, a natureza e as línguas.” (HOFF, 2004, p. 147).

Por muitos séculos, atribuiu-se à educação o papel de redentora das mazelas humanas. No capitalismo, isso ganhou proporções novas e refinadas, mas que, em suma, mantiveram sua essência. A corrente pedagógica conhecida como Pedagogia Tradicional, de forma acrítica e idealista, acabou por permear e cristalizar a ideia de que o professor é um iluminado e, por meio do conhecimento que detém, é capaz de aclarar as trevas na qual seus alunos se encontram. Podemos até inferir que deriva desta concepção o perfil do superdocente. Não que ele/ela seja uma cópia atualizada daquela ideia, mas é das cinzas do antigo professor tradicional, bastante criticado na modernidade, que se assentam os atributos do docente que busca atender as demandas contemporâneas do capital. O superdocente e o professor tradicional se assemelham, ao menos, em uma função primordial: assegurar o *status quo* vigente.

Para a corrente pedagógica tradicional, conforme critica Saviani (2008a), a educação (formal) teria a capacidade e a função de transformar todas as mazelas sociais desde que empregados os métodos de ensino adequados – ideia persistente até os dias atuais. Podemos concluir que esta concepção de educação, e os objetivos a serem perseguidos nela, não pode tratar de sujeitos concretos, mas da formação de um quadro discente ideal, desvinculado da realidade objetiva. “Somente um *superdocente*, impossível de existir, poderia dar conta desta situação.” (TRICHES, 2016, p. 231).

É preciso registrar que a educação formal não é capaz de garantir a concretização dos objetivos traçados no plano ideal. Além de lidar com uma diversidade de indivíduos, e suas respectivas subjetividades, a escola disputa o espaço de formação desses homens e mulheres/meninos e meninas com outros instrumentos de inculcação ideológica: família, religião, comunidades/tribos com as quais se identificam etc. Logo, é preciso tornar evidente as fronteiras de atuação da escola e do ensino, bem como lutar constantemente pela promoção do

conteúdo científico/desantropomórfico, pois, em última instância, é ele que vai ser problematizado, sendo corroborado ou não, pela realidade objetiva.

É crucial desromantizar a prática docente e lhe imputar caráter de ciência. Para isso, é fundamental inverter a relação antropomorfização-desantropomorfização, dando predominância àquilo que é desantropomórfico no ensino. Similar a crítica feita por Marx (2010a, p. 59-60) a Hegel, “O verdadeiro caminho a ser percorrido está invertido. O mais simples é o mais complexo e o mais complexo o mais simples. O que deveria ser ponto de partida se torna resultado místico e o que deveria ser resultado racional se torna ponto de partida místico.” A compreensão disso é determinante para romper com as concepções equivocadas que integram os currículos das licenciaturas, pois, neles, ainda vigoram ideias como esta:

Para que exista educação no processo de ensino se deve desenhar um currículo que inclua os aspectos educativos desejados. Por isso, aspectos de cidadania, tais como etiqueta, educação ambiental, educação no trânsito, ética, moral, legislação, entre muitos outros, devem ser inseridos no processo docente, desde bem cedo na escola. (LUAIZA, 2008, s/p).

Além de induzirem ao erro, por seu caráter contraditório⁹⁰, elas delegam às atribuições escolares ações extracurriculares que não lhe correspondem. Enquanto isso não for superado, o ensino – e a educação formal – não poderá ser mais que um placebo para anestesiar mentes, alienando-as ao invés de contribuir para com a sua emancipação.

A qualificação superficial e aligeirada que se recebe, hoje, nos cursos de formação de professores acaba limitando o estudo mais aprofundado e o esclarecimento adequado desses conceitos que, de tão imbricados, se tornam confusos. Como Saviani (2008a) reforça, não é atribuição do professor e de uma escola (laica) a formação moral⁹¹ dos alunos. Cabe-lhes, de fato, o conteúdo das ciências, que é desantropomórfico. Ao confundir o processo de ensino, que é antropomórfico, com o conteúdo científico-cultural, que deve ser analisado de forma imanente, asseveram-se as incongruências e aprofunda-se a crise de irracionalismo pela qual vem passando a ciência contemporânea.

O processo de ensino – que é realizado pelo professor – e o processo de aprendizagem – objetivo final do ensino, que tem no aluno seu receptáculo – são recíprocos e

⁹⁰ Não cabe à esta tese investigar a diferença entre educação cidadã e educação emancipatória; contudo, indicamos para aprofundamento do tema a obra de Ivo Tonet: *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*.

⁹¹ É válido conferir as definições de Sánchez Vásquez (2012) para moral e ética. A análise empregada ao longo de nosso exame está em consonância com o autor, pois cabe à Escola estudar a moral de cada momento histórico através da ciência desantropomórfica que lhe corresponde, ou seja, da ética. Contudo, numa sociedade de classes, a Escola tem servido como reprodutora das ideias das classes dominantes e, por conseguinte, da moral correspondente a elas; disso decorre nossa crítica.

interligados. Para além de seu caráter desantropomórfico (científico), como lidam com subjetividades, existe em ambos, também, o aspecto antropomórfico. Logo, nada pode salvaguardar que aquilo que é proposto pelo ensino será aceito e materializado pelo aprendiz e vice-versa, pois se tratam de relações dinâmicas.

O ensino tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os toma didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades. Ou seja, de um lado, a transmissão é inseparável das condições sócio-culturais e psíquicas dos alunos para a assimilação ativa; de outro, não há assimilação se não houver um sistema de conhecimentos a serem assimilados. (LIBÂNEO, 2013, p. 86).

Com efeito, a aprendizagem pode ocorrer de forma não dirigida ou dirigida. Quando a primeira ocorre, há interação com o meio, sem uma organização e sistematização do processo de ensino; já quando sucede a segunda, ela é metódica, organizada e planejada, cabendo ao ensino escolar se encarregar das mediações pertinentes para sua efetivação. Pode-se afirmar que o objetivo da atividade escolar/acadêmica é exitoso/bem-sucedido quando ele deixar de ser uma vontade (do professor: antropomorfismo) e se materializa na prática do aprendiz. “O trabalho docente somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e dos métodos de adquirir e aplicar conhecimentos se convertem em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno.” (LIBÂNEO, 2013, p. 114).

Concordamos com Libâneo (2013) quando defende ser atributo do processo de ensino (antropomórfico) mediar a vontade de professores e de alunos com o conhecimento científico (desantropomórfico). “O ensino não pode deixar de apoiar-se na experiência e no senso comum das crianças, cultivando-o e livrando-o dos equívocos e dos conhecimentos não-científicos; mas sua tarefa fundamental é assegurar o trânsito do senso comum aos conhecimentos científicos.” (p. 125-126). É certo que a aprendizagem só pode ser considerada satisfatória se houver uma sólida e concreta apreensão daquilo que fora instruído.

O domínio sobre a técnica e, sua consequente, destreza não podem ocorrer sem a base sólida do saber. De acordo com Lukács (1966a, 2018b), o hábito e o treino são exercícios imanentes ao processo de ensino porque, quando em comunhão, proporcionam o desenvolvimento das mais variadas habilidades em seus aprendizes, automatizando-as e cristalizando-as neles. Capacidades demandadas pelo entorno (material e social) para que esses indivíduos possam melhor se adaptar a ele.

A teleologia cumpre um ofício crucial na execução do ensino. A compreensão correta e fundamentada da realidade concreta permite a materialização da ideia em objeto. Paradigmaticamente, “[...] podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 132). Para isso, o plano de aula terá uma função precípua para o planejamento e a execução da matéria estudada. É ele que orienta e modela a práxis cotidiana da sala de aula, além de conter – implícita ou explicitamente – as convicções sócio, políticas e pedagógicas do professor; essas, por sua vez, podem estar alinhadas com concepções reacionárias ou progressistas de mundo.

O ensino é a atividade responsável pelo planejamento e pela organização didática dos conteúdos eleitos para compor o currículo escolar com o objetivo de se atingir um determinado fim. Ressalve-se que, por se tratar de uma teleologia de tipo secundária, não é uma ação que garante que as coisas “[...] podem ser transmitidas da cabeça do professor para a cabeça da criança.” (LIBÂNEO, 2013, p. 89). Conforme advoga Libâneo (2013), esse exercício deve ocorrer por meio de uma assimilação ativa dos conteúdos; todavia, este autor se equivoca ao acreditar que isso seja suficiente para assegurar a concretização dos conteúdos e objetivos intencionados.

A participação ativa e a delegação ao aluno do sentimento de participação em algumas tomadas de decisão no contexto escolar, para que possa se sentir mais partícipe dele – e, como defendem os apologistas dessa ideia, da sociedade futura –, carecem de um confronto com a própria realidade. O que se constata quando isso ocorre é que a participação ativa não garante as condições objetivas para materializar as vontades e, muito menos, os desejos. Resta, portanto, a frustração. Um sentimento que os comportamentos atitudinais já vêm incorporando aos valores a serem ensinados à nova geração de estudantes, em conjunto com a perseverança e resiliência, é claro.

A participação ativa, ainda que necessária, não é suficiente para garantir a aprendizagem. Ainda assim, Sacristán e Pérez Gómez (1998) atribuem à construção de valores e comportamentos, em associação com o aprendizado ativo, a fonte para assegurar um processo de ensino mais repleto de possibilidades de sucesso que a mera decodificação e memorização tradicional. Com esse objetivo, o ensino passa a privilegiar a formação de valores (antropomórficos) em detrimento do conhecimento científico-desantropomórfico. Ainda que os autores alertem que uma coisa não existe sem a outra, o tom de seu discurso põe a subjetividade à frente da objetividade.

Os esforços empreendidos pelos estudiosos do campo da didática⁹² são dignos de menção e contribuem sobremaneira para a crítica de uma teoria tradicionalista que impregna a mística do professor super-herói. Porém, a análise que vimos realizando tem nos mostrado que a rejeição ao método que põe o enfoque sobre o professor – e que prima pela técnica como sinônimo de eficiência e eficácia – tem levado a academia em direção à valorização equivocada do ponto de convergência oposto ao objeto de crítica: a subjetividade.

De acordo com o que defendem os adeptos da formação de um “professor reflexivo”⁹³, com enfoque na hermenêutica⁹⁴, aquilo que é conhecido pelo professor “[...] é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 185).

Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 59) chegam a dizer explicitamente que às ciências sociais (históricas) é preferível um método interpretativo no qual a contação dos fatos pelo sujeito-autor é mais relevante; ao passo que, para as ciências da natureza, um método mais rígido, seria mais apropriado: “Para conhecer os assuntos humanos, sempre mutantes, criativos e singulares parece mais adequada a modalidade narrativa do pensamento, enquanto que a modalidade lógica acomoda-se melhor ao comportamento do mundo físico.”

Assim, tendo o sujeito e a sua respectiva subjetividade como fim do processo de ensino, a apropriação ativa do conhecimento pelos educandos pode se traduzir como registram Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178-179 – grifo das autoras): “A *ação* refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo.”; concluindo com o seguinte: “Nessa perspectiva, ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas.” (idem, *ibid.*, p. 183).

⁹² Sobre o assunto, sugerimos a leitura do copilado de texto organizados por Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin intitulado “*Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*”. Na obra, apresentam-se elementos históricos e científico-filosóficos sobre a temática do professor reflexivo no país. Para clarear ainda mais o conceito em debate, é válido conferir, em especial, o texto de José Carlos Libâneo (Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?) que resume bem o que é discutido com maior profundidade pelos demais autores. Libâneo (2006) demarca com clareza sob qual contexto se ergue essa concepção, além de seus limites para a transformação efetiva da realidade.

⁹³ O conceito de professor reflexivo não é um consenso entre seus estudiosos. Segundo pesquisa realizada por Facci (2004), há três abordagens que são mais comuns nesse espectro: a narrativa, a crítica e a cognitivista; sua fundamentação tem em comum a gnosiologia hermenêutica.

⁹⁴ Ciência ou ramo da filosofia com ênfase na interpretação.

A identidade, ou a formação de uma, passa a ser o objetivo maior do ensino para essa concepção. Tal demanda é uma solicitação autêntica e não deve ser desmerecida. Não obstante, a realidade concreta e datada (ou seja, capitalista e em crise) é quem demonstra os limites da romantização dessa temática. Ao tratar do tempo dentro do qual a teoria deve se realizar na prática, as contradições emergem e a resposta não poderia ser outra, senão:

O *tempo*, no ensino, estrutura-se diferentemente do tempo de pesquisa: **não há flexibilidade, e o processo de ensinagem tem de se adequar** ao semestre (quatro meses de aula) ou ao ano (oito meses, em média), para os fechamentos necessários ao programa previsto. A adequação temporal dos cronogramas curriculares constitui desafios e limites legais existentes no processo de ensino. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 194 – grifo das autoras; **grifo nosso**).

Tornou-se mais viável aceitar as desigualdades e as incongruências do sistema que regem a vida social que romper com a sua lógica destrutiva. No que diz respeito à escola, os autores considerados progressistas já defendem tal concepção, advogando por uma formação compensatória, que ponha ênfase e privilegie a construção de comportamentos e valores desejados pela atual forma de sociabilidade, ao invés de entender o fato e o problema. O docente super-herói, por isso superdocente, deve protagonizar esse processo: “[...] munido de um olhar investigativo, fazer *pesquisas* para a *gestão* dos problemas que geram baixos resultados, portanto para aumento da ‘produtividade’ da escola, bem como usá-la como ferramenta de autoajuda para preencher inúmeras lacunas da sua formação inicial.” (TRICHES, 2016, p. 204 – grifo da autora).

Conforme critica Facci (2004), o conceito ao qual se atribui o qualitativo de reflexivo, no que diz respeito à prática profissional do professor, é raso. Trata-se de uma ação que busca superar os problemas enfrentados pelo docente em seu dia a dia durante as aulas; a reflexão se limita ao superficial, ao aqui e agora – a resolver os problemas do momento.

Professores e alunos, portanto, precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas e o verbo “ensinar” a ser substituído por “construir”. Construir conhecimento e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver. (FACCI, 2004, p. 74).

Na esteira dessa perspectiva, a via de mão dupla presente no processo de ensino, que lida com o viés desantropomórfico e antropomórfico ao mesmo tempo, atribui à subjetividade uma prioridade que não lhe compete. O ensino nessa concepção perde a oportunidade de fazer uma leitura ontológica do real e se alinha a uma vertente que delega ao indivíduo a construção da realidade e do conhecimento (gnosiologia).

Acentuar o aspecto antropomórfico do ensino em detrimento do desantropomórfico embaraça qualquer possibilidade de contribuição para superação dos limites do capital; faz-nos cair em um ciclo infundável e inócuo que constatará sempre a mesma coisa: “A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola.” (SACRISTÁN; PERÉZ GÓMEZ, 1998, p. 24). E quando se persiste no erro, “o desafio da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social.” (idem, *ibid.*, p. 24), em nada contribuirá para romper com ele.

Perceba-se que o problema não é tomado de forma radical, ou seja, não é criticada a lógica que rege o sistema, mas apenas apaziguada com caminhos alternativos e viáveis dentro dela. Como bem salienta Libâneo (2013), o Estado (burguês) é um espaço de disputas entre classes sociais distintas. E, como tal, tende a garantir e assegurar a hegemonia das ideias da classe que o administra conforme seus próprios interesses. Tal percepção está de acordo com o que Marx e Engels (2007, p. 47 – grifo dos autores) já nos alertavam em seu tempo:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

Apesar disso, Libâneo – e outros, como vimos – dá grande relevância à escola e à educação não apenas como esferas de atuação, mas, também, de transformação política e social. Precisamos, pois, reafirmar: a escola lida com um processo que é ao mesmo tempo antropomórfico (aprendizagem-ensino) e desantropomórfico (ciência).

Essa concepção deve ser entendida dialeticamente. Estar ciente de que o ato de ensinar engloba mais que a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, afinal “[...] o ensino não é uma cópia esquematizada da ciência que dá origem à matéria de estudo [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 148), é uma prerrogativa a se considerar. Ainda assim, é preciso

delimitar bem o limiar entre o ativismo e a práxis. Associar teoria com prática demanda nitidez e rigor para a distinção entre o que é fato e o que vem da opinião. Mesmo que lidando com aspectos subjetivos de cada um dos indivíduos envolvidos, o ensino visa a fiar o conhecimento factual acerca de um dado assunto relevante para a humanidade ao aprendiz.

Quando se pensa em relevância, a tendência é a de significar esse conceito segundo a perspectiva burguesa de valor, ou seja, na qual *tempo é dinheiro*. No tocante ao campo educacional,

[...] Muitos professores entendem que ligar os conhecimentos com a realidade é ensinar apenas coisas práticas. Esta é uma visão muito estreita do critério de relevância social. Muitos assuntos da matéria não têm um vínculo direto, mas têm um efeito prático fundamental para desenvolver o pensamento teórico dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 159).

É entendendo isso que o professor poderá agir de forma mais consciente e precisa na realidade que almeja contribuir para transformar dentro dos limites da sua práxis. Por ser uma teleologia secundária, nada garante que um objetivo poderá ser atingido se esses ou aqueles passos forem seguidos conforme o prescrito. Por lidarem com diferentes subjetividades, permeadas por uma série de individualidades, a motivação para o estudo e a defesa da matéria escolar não são condutas suficientes para a efetivação da vontade daqueles que compreendem e promovem a importância do ensino. Cada sujeito é uma síntese de múltiplas determinações, com especificidades únicas, construídas a partir das condições materiais sob as quais vivem e se formam.

O processo de ensino tem um aspecto externo (os conteúdos de ensino) e um aspecto interno (as condições mentais e físicas dos alunos para assimilação dos conteúdos) que se relacionam mutuamente: de um lado há a matéria a ser ensinada de forma assimilável pelo aluno; de outro, há um aluno a ser “preparado” para assimilar a matéria, partindo das suas disposições internas. (LIBÂNEO, 2013, p. 177).

A percepção de que cabe ao professor o papel de formar a subjetividade de seus alunos acaba por eclipsar a verdadeira finalidade da educação, a qual já salientamos acima nas palavras de Saviani (2008b) e reafirmamos em Libâneo (2013): promover a transmissão dos temas de cunho científico-cultural produzido pela humanidade a cada partícipe da espécie. Quando se misturam as alienações derivadas do processo de ensino, que é subjetivo, com o que diz respeito ao conteúdo científico, que deve estar resguardado pela escola, confundem-se os limites e as possibilidades da prática docente.

Ainda que seja inegável a influência que o educador exerce sobre seus aprendizes, não é seu papel formal, enquanto professor, promover uma formação de caráter moral aos seus discentes. Aspectos de cunho afetivo, moral etc., dizem respeito ao campo da antropomorfização, logo, delegar essa tarefa à prática docente apenas causa, a esses profissionais, frustração e confusão quanto aos seus afazeres. É sua obrigação, outrossim, o domínio do conhecimento que ensina, pois “conhecimentos bem assimilados atraem os alunos para os conhecimentos novos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 123).

O ensino é uma prática que lida com assuntos de cunho objetivo e subjetivo. Com efeito, percebemos que os conhecimentos que são didatizados e ensinados pelos professores aos alunos não têm um fim em si, ou seja, não se restringe ao conteúdo *per si* (explicar fatos e processos naturais, por exemplo), mas a eventual transformação do meio no qual os aprendizes se inserem.

Reafirmamos: por se tratar de um campo inserido no espoco antropomórfico, nada pode endossar que, seguidos os passos metodológicos “apropriados”, o docente terá a esperada resposta de seus discentes. Diferente daquilo que acontece na esfera desantropomórfica, que lida com a ciência (objetiva), o campo antropomórfico parte, também, daquilo que está presente no real, mas não guarda compromisso algum com as leis que o regem.

4.2 Elementos introdutórios acerca da formação de professores no Brasil: o que diz a Base Nacional Comum Curricular

“Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo.

Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado.

A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições.

Em toda parte viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo movia-se em direção à capital.

E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via pessoas que não gritavam.

Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho.

O Novo ia preso em ferros e coberto de trapos; estes permitiam ver o vigor de seus membros.

E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da aurora era a luz de fogos no céu. E o grito: Aí vem

o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! seria ainda audível, não tivesse o trovão das armas sobrepujado tudo.” (BRECHT, 2006, p. 217).

A epígrafe, extraída da obra de referência produzida por Bertolt Brecht no século passado, é uma metáfora daquilo que analisamos adiante. Nesta subseção, objetivamos discutir, ainda que de modo sumário, como a formação do professor vem sendo concebida atualmente no Brasil. Nossa fonte principal de análise são os documentos oficiais que regem a política educacional brasileira. Tendo em vista os encaminhamentos projetados pelo objeto analisado, tomamos o documento intitulado *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) como recorte. Por isso, o texto oficial torna-se central para este estudo, visto que não somente delega as atribuições para a qualificação esperada dos egressos da Educação Básica, como também incide diretamente nas competências e habilidades designadas para a formação acadêmica dos professores; tanto o é que dele foram elaboradas resoluções definindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e instituindo a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC- formação) para o professorado.

Antes de adentrarmos necessariamente a apreciação dos documentos, precisamos fazer um breve incursão na influência que o Banco Mundial exerce na política educacional do país, haja visto que ele é personagem determinante na orientação para a concepção, a elaboração e a concretização das políticas educativas dos países que orbitam na periferia capitalista, a exemplo do Brasil. Tamanha influência, a nosso ver, justifica a necessidade de se fazer um breve resgate do histórico do Banco e seu interesse pelo setor educacional, especialmente no que diz respeito à formação de professores.

Para dar conta de tal empreitada, a nossa exposição está estruturada da seguinte maneira: um resgate histórico do Banco Mundial e de como ele passa a investir em setores-chave para consolidar sua influência e suas políticas socioeconômicas nos países periféricos (PEREIRA, 2010; LEHER, 1998); posteriormente, as diretrizes que o Banco delega para a política educacional e, mais especificamente, para o tipo de (formação de) professores que considera eficiente, eficaz e desejável para essas nações (DECKER, 2017; MENDES SEGUNDO, 2005; SHIROMA e CUNHA, 2016; SHIROMA et. al., 2017); e, por fim, tomamos a BNCC para exame a partir do documento base (BRASIL, 2018), a BNC-formação (BRASIL,

2019b), e alguns intérpretes que os analisaram preliminarmente (AGUIAR; DOURADO, 2017; MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020; NOGUEIRA; BORGES, 2021, entre outros)⁹⁵.

4.2.1 A agenda da formação de professores brasileira: as orientações do Banco Mundial como centro

A dependência do capital nacional ao estrangeiro é parte de um sistema de exploração que, para manter avanços nos países periféricos, necessita (super) explorar aqueles inferiores em produção e progresso econômico-tecnológico. É neste cenário que se insere o Banco Mundial. Ele tem papel pivô na propagação da concepção norte-americana de política, bem como da promoção da ideologia capitalista como um todo.

O Banco propala e financia a narrativa segundo a qual a superação das crises social, política, e econômica que vimos enfrentando pode ser feita com o auxílio imprescindível da esfera educacional, mais precisamente da educação escolar. Esse ponto de vista resgata a teoria do Capital Humano de Theodore Schultz, segundo a qual se veicula a ideia de que se todos tiverem acesso à educação, todos terão as mesmas oportunidades de competir no mercado. Caberia à escola dar chances iguais a todos, sendo cada indivíduo responsável por progredir e alcançar sucesso por meios meritocráticos.

A formulação desse discurso ideológico acontece paralelamente a uma crise sem precedentes, a qual Mészáros (2002; 2011) intitulou crise estrutural do capital. Com efeito, para lograr maior eficácia quanto à inculcação da ideologia necessária para lidar com a crescente insurreição da classe trabalhadora mundial e a necessidade de manter as taxas de lucro sempre em alta, Governos ao redor do globo se mobilizaram e se adiantaram para reformar o sistema, antes que outrem o fizesse(m). Nesse momento, destinou-se maior atenção a dois setores para a contenção da crise: a pobreza e a segurança (LEHER, 1998). Entrementes, a esfera educacional ficaria responsável por redimir, ou ao menos equalizar, as desigualdades provenientes da lógica intrínseca ao sistema global. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial tomaram as rédeas dessa reforma e sua influência em políticas públicas passou a ser frequente e, às vezes, decisiva. (PEREIRA, 2010).

A política de incentivo a setores sociais ganhou destaque entre os empréstimos e as áreas de interesse do Banco. Isso ocorreu com maior consistência por volta de meados dos anos

⁹⁵ Aqui estão citadas apenas as referências centrais; no texto, porém, outros documentos e pesquisadores foram usados para fundamentar e aprofundar a investigação. É possível averiguar isso nas referências bibliográficas.

1960 em decorrência da crise estrutural que se acercava. Em busca de apoio político/estratégico durante o período de guerra-fria, os Estados Unidos viabilizaram montantes de empréstimos aos países pobres, contanto que eles fossem seus aliados contra a União Soviética.

O Brasil tem função crucial nesse tabuleiro, pois é um importante aliado na América Latina; tanto o é que durante o período mencionado, entre os países que compõe esse grupo e o Caribe, recebeu auxílio de cerca de 1/5 do total percentual das nações que se situam nessas regiões (MARINHO JUNIOR, 2015). A Gestão Robert McNamara (1968-1981) leva o Banco Mundial ao cume de sua influência ao redor do globo de modo que fora considerado “apêndice do tesouro norte-americano” (PEREIRA, 2010); sua expansão se fez sentir em todos os países devedores e sua influência política e econômica ganhou *status* nunca vistos antes.

A pobreza devia ser combatida e a segurança resguardada. A primeira era um desafio a ser superado para garantir o desenvolvimento global; e, a segunda, em geral feita por intervenção militar, já não era suficiente para reprimir a insubordinação dos trabalhadores. A coibição feita exclusivamente pelos Aparelhos Repressivos do Estado se mostrava insuficiente para garantir e expandir a hegemonia político-ideológica da burguesia. Gramsci (2007; 2011) já apontava que nenhuma classe se faz dominante exclusivamente pela coerção física. É necessário que sociedade política e civil convirjam numa mesma perspectiva. McNamara entendeu isso.

Para McNamara (1968), a escassez de serviços sociais básicos era um fator determinante para o grau de instrução de uma nação. A política de empréstimos de sua gestão à frente do Banco Mundial levou isso em consideração, chegando a duplicar e/ou triplicar suas operações em regiões como a Ásia, a África, a América Latina e o Caribe. Registre-se, ademais, que os empréstimos realizados não eram feitos sem as garantias e a segurança de que a devolutiva dos montantes seria extremante lucrativa para o Banco, tanto do ponto de vista estratégico/militar, quanto político-ideológico e econômico.

A crise que se tornou mais crítica na década de 1980 altera um pouco esse cenário. Não obstante, o Banco Mundial manteve a maior quantidade de empréstimos para áreas como Saúde, População, Nutrição e Educação. É na década seguinte (1990) que o discurso muda e o Estado de Bem-Estar Social é combatido; em seu lugar, “O Consenso de Washington”, compilado por John Williamson, ganha destaque. Seu objetivo era resgatar alguns dos paradigmas do capitalismo como a liberalização da economia, a remodelagem do Estado (redução de sua intervenção) e o investimento em negócios privados. Em linhas gerais, manteve-se o discurso

do alívio à pobreza, com foco na distribuição de novos investimentos via parcerias público-privado.

A esfera educacional permanece como uma importante aliada do processo de ressignificação do sistema em crise. Fazia-se necessário inculcar a ideologia da crise na classe trabalhadora para apaziguá-la e garantir sua produtividade. As consequências disso foram desastrosas para as já precárias condições de vida dos assalariados: arrocho salarial, desemprego, bem como uma queda nas atividades econômicas dos países envolvidos. (PEREIRA, 2010).

A tática de disseminação das ideias e da política neoliberal ao redor do globo ficou a cargo do Banco Mundial em parceria, especialmente, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁹⁶ e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁹⁷ (PEREIRA, 2010). A política de aliança do Banco e de outros Organismos Multilaterais com Organizações Não Governamentais (ONGs) ganha força na gestão James Wolfensohn (1995-2005). O objetivo era promover o “negócio do desenvolvimento”⁹⁸.

Para isso, buscou-se uma posição menos ofensiva por parte das respostas dadas pelo Banco Mundial aos críticos, recebendo bem as avaliações negativas e respondendo-as de forma construtiva. Com efeito, superou-se dois obstáculos de uma vez: por um lado, o Banco não alimentava as ONGs com conteúdo para lhe atacar; por outro, a opinião pública passa a ter simpatia pela postura adotada.

A atuação de boa parte dos Organismos Multilaterais, no entanto, é coadjuvante ao Banco Mundial. Por questões objetivas (materiais e econômicas), a palavra final na definição dos empréstimos para a realização de projetos é do Banco. Ele determina as ideias pertinentes para os países periféricos; à UNESCO, a título de exemplo, tem cabido auxiliar e mediar a efetivação dessa ideologia (MENDES SEGUNDO, 2007).

No intuito de cooptar a sociedade e as suas bases representativas (movimentos sociais, agremiações etc.) para o projeto delineado pelo Banco, que está alinhado à política imperialista norte-americana, seus representantes realizaram – e ainda realizam – congressos e outros eventos para esse fim. Disfarçando-se sob o discurso da participação democrática, esses episódios dão aos indivíduos, muitas vezes, apenas a ilusão ou a sensação de tomada de decisão. O Banco Mundial é que tem o poder de deliberação. Exemplo disso são as Estratégia de

⁹⁶ Em inglês: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

⁹⁷ Em inglês: United Nations International Children's Emergency Fund.

⁹⁸ Cf.: WOLFENSOHN, J. New Directions and New Partnerships. Washington, address to the Board of Governors, October, 10, 1995.

Assistência ao País (EAP), nas quais o Banco admite que não endossa todas, ficando claro que, “apesar de a EAP fazer uso de consultas ao governo brasileiro [por exemplo] e às instituições interessadas, em última análise, o resultado do processo não altera o caráter unilateral do Banco.” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 96).

O Banco Mundial constituiu-se como um oráculo para os países que lhe são devedores. É como se quando fossem seguidas suas prescrições, os resultados fossem infalíveis. O discurso é elaborado e propalado de tal maneira que se inculca na mentalidade de seus receptores não uma demanda impositiva, mas a chave para deslanchar aspectos econômicos e sociais que entravam o desenvolvimento das nações envolvidas.

No tocante à educação, as consultorias prestadas pelo Banco Mundial, de um modo geral,

[...] apresentam uma leitura para a crise educacional e um diagnóstico sobre educação focado nos problemas, com vistas a justificar a adoção de suas propostas. Organizam dados e sua interpretação de modo que suas recomendações sejam lidas não como ingerência, mas como solução almejada pelos governos locais. (SHIROMA; CUNHA, 2016, p. 136).

Ao delegar ao complexo educacional – mais especificamente, à educação formal escolar – a resposta para o alívio da pobreza e das demais mazelas provenientes da produção e da sociabilidade capitalista, o Banco Mundial alimenta um ciclo sem fim, pois não endereça a solução correta ao problema da desigualdade socioeconômica. Como já discutimos, a educação está circunscrita ao nível das teologias secundárias, ou seja, não há garantia de transformações concretas por meio dessa esfera social. A insistência nesse discurso demonstra a falta de conhecimento e fundamentação científico-filosófica por parte de seus apologetas e/ou uma inescrupulosa tentativa de manutenção de um nefasto sistema produtivo para a humanidade e para a natureza.

A crítica registrada no parágrafo acima pode ser verificada entre os objetivos perseguidos pelo Banco Mundial para os anos posteriores à década de 2010. Segundo defende, **“A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento”** (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1 – **grifo no original**)⁹⁹. Percebe-se que o Banco insiste em reafirmar que a mente humana é capaz de modificações concretas inimagináveis, “[...] desde avanços médicos

⁹⁹ Tradução livre do autor para: **“Education is fundamental to development and growth.”** (WORLD BANK, 2011, p. 1 – originally in bold).

e inovação na agricultura, até mesmo no setor de construções [...]” (idem, *ibid.*, p.1)¹⁰⁰, por exemplo. Tudo isso feito via o conhecimento (gnosilogia) disponível no estoque de ideias globais a serviço da mente humana; “E não há melhor ferramenta para fazer isso que a educação.” (idem, *ibid.*, p. 1)¹⁰¹.

E, com relação à aprendizagem, o Banco ainda acrescenta:

A nova estratégia do Banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1)¹⁰².

A antiga tática de promover a narrativa da educação para todos já não se sustenta e o Banco Mundial mitiga o alcance do seu discurso apologético à aprendizagem. Com isso, reduz-se o alcance de sua proposta e, ao invés de objetivar propagar educação e tudo o que lhe é pertinente, o treinamento para desenvolver habilidades e competências que interessam ao mercado capitalista em crise passa a ser satisfatório¹⁰³.

Nessa esteira, um alvo de constante observação e acompanhamento do Banco Mundial tem sido os professores e a sua respectiva formação acadêmica. A concepção propalada pelos Organismos Multilaterais e o Banco Mundial são de um professor-gestor/empresário. “Quer-se, com esse profissional multifuncional, por nós denominado de *superdocente*, a manutenção das relações capitalistas, introjetando-se no sujeito professor a responsabilização por sua adaptação às demandas e por sua condição profissional.” (TRICHES, 2016, p. 132).

Disso, já se evidencia a falta de embasamento quanto à temática *formação docente*. Como salienta Shiroma et al. (2017, p. 28), a fragmentação e a pragmática são as características pertinentes da proposta para a formação de professores em voga. O problema daquele que ensina não está no conteúdo, mas no saber fazer, ou seja, na metodologia.

O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino. Na esteira do Relatório da Comissão da Educação para o século

¹⁰⁰ Tradução livre do autor para: “[...] from health advances and agricultural innovation to infrastructure construction [...]” (WORLD BANK, 2011, p. 1).

¹⁰¹ Tradução livre do autor para: “And there is no better tool for doing so than education.” (WORLD BANK, 2011, p. 1).

¹⁰² Tradução livre do autor para: “The Bank’s new 10-year strategy seeks to achieve this broader ‘Learning for All’ objective by promoting country-level reforms of education systems and building a global knowledge base powerful enough to guide those reforms.” (WORLD BANK, 2011, p. 1).

¹⁰³ Lembremos, apenas para ilustrar, que a obra já citada de Comenius (1997), publicado ainda no século XVII, já trazia a esperança classista de ensinar tudo a todos. O Banco Mundial ressignifica essa esperança vã.

XXI presidido por Delors, a perspectiva aqui denunciada reduz o professor a “facilitador” de aprendizagens relativas à vida cotidiana, a acompanhante do aluno que é tomado como um solista. Reforça-se a noção de que o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar. A intervenção docente fica, neste enfoque, reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos.

Como se o ensino já não fosse suficientemente prejudicado por essa concepção, o conteúdo e a aquisição dele passa a ser alvo também do Banco. Ao nosso ver, a resposta recai sobre o esvaziamento do conhecimento. Conforme debatido ao longo desta tese, o ensino fica preso à esfera da antropomorfização; desligando-se, o máximo que pode, do caráter desantropomórfico da ciência. É a vitória do irracionalismo sobre a razão.

Deve-se registrar, outrossim, que a aprendizagem não é um processo manipulável porque a relação aprendizagem-ensino não é garantida quando determinados passos e/ou metodologias são (rigidamente) seguidos. Com efeito, reiteramos: ou falta fundamentação ou há uma clara intenção do Banco Mundial de manter a ordem capitalista e retroalimentar o ciclo do discurso educação-pobreza.

Segundo analisa Decker (2017), quando as falhas deste discurso começam a emergir, é atribuído aos professores e/ou à gestão escolar a ineficiência decorrente da falência do sistema. Conforme a autora relata, o Banco Mundial crê que o sistema educacional da América Latina e Caribe não é atrativo para pessoas de elevado calibre, ou seja, com alta formação técnica. Ademais, atribui ao professorado a limitação para o progresso desejado na aprendizagem do alunado; concluindo, pois, que os estudantes dessas regiões não se equiparam ao nível global desejável. “Trata-se de uma ofensiva feroz aos professores, dado que é imputada a eles a má qualidade da educação na região.” (DECKER, 2017, p. 96).

Apresentada dessa maneira, esquece-se de que a esfera educacional, conforme tematizado na presente redação de tese, é apenas um complexo dentro de vários e que ela está em articulação com eles. Minimizar os resultados de aprendizagem à aptidão ou não dos docentes para ensinar e circunscrevê-los, prioritariamente, ao contexto de sala de aula é um erro grave. Pôr excessivo encargo sobre os professores e as escolas, delegando-lhes o sucesso, o fracasso, bem como a responsabilidade da famigerada qualidade educativa¹⁰⁴, reforça o nosso argumento de que se faz isso por carência de conhecimento sobre o assunto ou deliberadamente para encobrir as incoerências do sistema capitalista em crise.

¹⁰⁴ “A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações.” (LOPES, 2018, p. 29).

O complexo educacional é mais um perante vários outros que compõem a totalidade social; sua função primordial é contribuir para com a reprodução do gênero humano por meio da transmissão contínua do conhecimento produzido através da interação do ser humano com a natureza e com seus pares. É correto que o ensino, principal atribuição do professor, é uma ação que deve mediar os aspectos desantropomórficos e antropomórficos desse processo; não obstante, a predominância deve ser sempre do objeto e não do desejo do educador e/ou de seus aprendizes. Caso contrário, o processo de aprendizagem-ensino será equivocado e terminará em frustração para ambos os lados.

Exposto o contexto no qual vem ocorrendo a formação de professores, a seguir, analisamos – ainda sem a profundidade devida, mas com um pouco mais de atenção – o documento balizador da Base Nacional Comum Curricular. Nele, procuramos destacar as características que compõe as diretrizes para formação docente no Brasil, conforme vimos relatando nesta tese. A investigação levou em consideração, também, as categorias já expostas e discutidas até aqui (reflexo, objetividade-subjetividade, desantropomorfização-antropomorfização) com o intuito de expor os limites e as possibilidades dessa proposta de reforma curricular.

4.2.2 A Base Nacional Comum Curricular e a formação docente no Brasil: uma análise preliminar

A resolução N° 1 de 02 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a) legisla sobre a formação de professores e de como ela deve ser feita tomando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referencial. Com isso, altera o que antes havia sido registrado pela reformulação que vinha ocorrendo desde a resolução N° 2 do CNE/CP de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). O resultado foi a resolução CNE/CP N° 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b); por sua vez, essa última resolução delegou as atribuições para a construção de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação) embasada na BNCC e no que fora estipulado anteriormente na resolução N° 2 de 01 de julho de 2015.

Retomando o que diz o §8 do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), a resolução (BRASIL, 2019b, p. 2) estabelece a BNCC como guia para a formação docente:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Com o intuito de viabilizar tal processo, o Ministério da Educação (MEC) construiu, em 2018, uma

[...] “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; (BRASIL, 2019b, p. 1).

Em suma, o documento que trata da resolução Nº 2/2019 (BRASIL, 2019b) caracteriza a formação do professorado a partir de competências e do desenvolvimento de habilidades, dando bastante ênfase a aspectos como a prática, a gestão e a avaliação para o currículo acadêmico desses profissionais. Assim, troca-se uma formação de viés propedêutico, que apesar de suas limitações ainda é mais densa e sólida, por competências e habilidades mais pertinentes para o sistema em crise; dentre elas, destacamos: “[...] ter interesse e buscar qualificação; ser tolerante, flexível e adaptável às mudanças; ter espírito investigativo e criatividade; respeitar as diferenças; ser protagonista, autorresponsabilizar-se.” (TRICHES, 2016, p. 259).

A proposta de profissional docente almejado é o de um sujeito focado no desenvolvimento das dez competências gerais da educação básica elencadas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10), que, por meio do ensino, é capaz de materializá-las.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20).

Com vistas a alcançar esse objetivo, “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.” (BRASIL, 2018, p. 21). Compreendemos, portanto, ser essencial analisar a BNCC nesta subseção, uma vez que este documento é fundamento e parâmetro para a construção da BNC-formação. Tendo em vista que o objetivo da BNCC não é a formação docente, mas não deixa de mencioná-la, nosso exame depurou do documento aquilo que é relevante para o objeto

aqui debatido: a formação docente e como ela deverá influenciar as reformas já sinalizadas na resolução N° 2 de 20 de dezembro de 2019.

É válido registrar, antes de prosseguirmos, que a proposta de BNCC, aprovada no dia 15 de dezembro de 2017 e homologada em 20 de dezembro do mesmo ano¹⁰⁵ pelo então Ministro José Mendonça Filho, não é vista com bons olhos pela comunidade acadêmica. O desgosto é decorrente da maneira como foi feita a tramitação e a aprovação do documento, ou seja, num contexto pós-golpe parlamentar, que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff; ademais, as críticas (AGUIAR; DOURADO, 2018) apontam para características de desmonte das conquistas democráticas e populares alcançadas até aquele momento.

O trânsito entre a construção e a anuência da BNCC durou em média três anos (2014-2017). Perante muitos procedimentos, a elaboração da primeira e da segunda versão do documento contou com ampla discussão e participação popular: desde órgãos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) até especialistas nacionais e estrangeiros; o documento também foi posto para a apreciação popular via internet. A terceira versão foi mais conturbada porque não havia consenso quanto ao conteúdo apresentado – o que demandava maior tempo de discussão. Devido ao ritmo acelerado na tramitação e a impossibilidade de uma análise mais pertinente do material que vinha sendo construído/elaborado,

Essas várias versões não foram suficientemente analisadas, o que, certamente, prejudicou a tramitação e discussão da matéria. As buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas. (AGUIAR, 2018, p. 14).

Conforme salienta Aguiar (2018), a versão aprovada e homologada desconsidera a voz do povo¹⁰⁶. Ainda que consultas tenham sido feitas à população depois de elaborada a primeira versão do documento, o MEC analisou e sistematizou aquilo que julgou ser relevante

¹⁰⁵ Por problemas com o tema Ensino Médio, que não fora contemplado na versão homologada nesta data, uma terceira versão para o Ensino Médio volta a tramitar a partir de 02 de abril de 2018, sendo homologada pelo Ministro da Educação à época, Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018.

¹⁰⁶ Como relatam as pareceristas em sua declaração de voto (AGUIAR, 2018), a aprovação da BNCC teve um caráter muito mais de política-governista que de Estado. A pressa e as condições atropeladas da tramitação do documento ressaltam isso, especialmente na abordagem do conteúdo referente ao Ensino Médio que, a princípio, tinha ficado excluído. Isso demonstra um rompimento “[...] com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE).” (AGUIAR, 2018, p. 24).

e pertinente para segunda versão. A metodologia adotada pelo MEC reproduz o que já é feito por outros aparelhos de controle ideológico do Estado, como por exemplo o Banco Mundial. Registramos isso na subseção anterior. Ao descrever o processo de expediente das versões da BNCC, Aguiar (2018, p. 16) apenas reforça o que já vimos verificando e constata o mesmo que já vimos advertindo: “Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como ‘receitas’, a serem reproduzidos nas escolas, serão ‘remédio’ infalível para os ‘males’ da educação.”

Barreiros (2017) denuncia que, mesmo com um discurso participativo e de consulta à comunidade escolar, as decisões pertinentes e deliberativas acerca da BNCC foram tomadas por especialistas, que têm hegemonia acerca dos assuntos referentes ao documento. O famigerado discurso da coletividade na construção de políticas públicas de interesse nacional mostra-se posto em xeque pela própria prática que rege a tomada de decisões por aqueles (grupos) que detêm o poder.

Destacamos, pois, a importância de não se limitar o envolvimento dos partícipes do processo a simples consultas e/ou questionários, mas instrumentalizar, concretamente, a sua práxis educativa. Dentre outras coisas, cremos ser primordial: a viabilização de uma formação consubstanciada e, conseqüentemente, de qualidade; salários compatíveis com outras áreas que exigem a mesma formação de seus profissionais; e, não menos relevante, condições objetivamente efetivas para a realização do trabalho pedagógico.

Mas esses não são os objetivos da BNCC. Eles são claros: “[...] moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar um nicho de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de acessórias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos etc.” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 157).

A BNCC pondera e norteia as atitudes e os comportamentos que se espera do professor nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Conforme as atribuições conferidas ao docente da Educação Infantil, por exemplo, a base delimita que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 39). Percebe-se que o profissional requisitado aqui é primordialmente um executor daquilo que é demandado pela política educacional vigente; a sua participação se limita a isso, e não a concepção e elaboração dela.

A busca por tornar a escola uma instituição técnica e neutra, ao menos no discurso, é a base de fundamentação da BNCC. Mesmo que a tendência pedagógica tecnicista pareça superada desde os anos 1980, a realidade demonstra o contrário. O cenário que contextualiza a

imposição de uma neutralidade homogênea à escola e aos conteúdos ensinados é justamente o de que a atual maneira como se pensa a educação formal escolar falhou em atender a concepção de eficiência segundo a análise das avaliações padronizadas nacional e internacionalmente. A BNCC está posta, pois, como o salvo conduto para esta carência que vem impedindo os almejados padrões de qualidade de ensino. “E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina.” (LOPES, 2018, p. 28).

As armas para a crítica de tal concepção se acham nela mesma. Basta retomar aquilo que já fora debatido anteriormente acerca de uma educação tecnicista: as desigualdades sociais que o sistema educativo reproduz. A escola não está isenta da luta de classes que existe na sociedade; Marx (2012) já era taxativo ao dizer que se tratava de uma ilusão crer em uma educação pública igual para os filhos da classe trabalhadora e da burguesia; logo, jamais poderia haver equidade quanto a isso.

Como se tal fato não fosse suficiente por si, há outros fatores que incidem decisivamente no processo aprendizagem-ensino. A critério de exemplo, destacamos: os salários dos profissionais da educação, que variam conforme a escola e o público para o qual lecionam; as condições de carreira profissional desses docentes; a infraestrutura do sistema escolar; as circunstâncias em que vivem os alunos e as alunas, bem como dos indivíduos que interferem diretamente em sua formação acadêmica e pessoal.

A carência de um sistema de ensino bem estruturado, capaz de implementar uma atmosfera propícia para a realização do processo de aprendizagem-ensino é um fenômeno mais amplo e que transpõe o escopo da BNCC ou, ainda, a esfera da política pública. Tratando, mais especificamente, do caso brasileiro, esse processo iniciou-se com a crise estrutural do capital e agravou-se na década de 1990.

Não é correto condenar exclusivamente a BNCC e abonar os equívocos cometidos no passado, pois o problema é estrutural e não conjuntural. A análise empreendida até o momento nos leva a indicar que, desde o início da decadência ideológica burguesa, aprofundada pelo pensamento pós-moderno, o conhecimento tem sido esvaziado por meio da incursão e predominância do antropomorfismo na educação. Inverte-se a prioridade ontológica e a antropomorfização passa a ser determinante perante a desantropomorfização do saber.

Por mais sedutor que o discurso pós-moderno seja, os limites da antropomorfização do conhecimento se encontram na realidade concreta. Exemplo disso é a “concepção

desideologizante”, a qual se tenta inculcar via BNCC; ainda que ludibriante, ela não é capaz de lograr êxito frente às exigências de qualidade feitas pelo capital à esfera educacional. Faz-se, então, um apelo mais realista quanto a qualificação de mão de obra para o mercado aos jovens-trabalhadores das novas gerações, “[...] de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo.” (BRASIL, 2018, p. 463). As escolas e, conseqüentemente, o seu professorado devem “estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.” (BRASIL, 2018, p. 465).

Com efeito, após a crítica exposta acima, a seguinte pergunta deve ser feita: por que, então, insistir em um investimento tão grande de tempo e de orçamento para a constituição e a implementação de uma BNCC? Conforme a denúncia de Macedo (2018, p.34) – que, apesar de longa, vale a pena ser transcrita na íntegra – a resposta está nas taxas de lucro e em manter a engrenagem do grande capital girando:

[...] há, também, não sejamos ingênuos, interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação. Só para dar materialidade a tais exemplo, em março agora (2018), ocorreu em São Paulo, evento de promoção da MindLab, empresa privada que vem atuando na formação de professores e em ambientes informáticos para o desenvolvimento, entre outros, de jogos educativos voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, um dos “novos” conceitos presentes na BNCC. A propaganda da MindLab traz um conjunto de parcerias com Universidades estrangeiras, dentre as quais a Yale University, em que são realizados estudos experimentais — modelo cuja validade é questionada na literatura educacional desde os anos 1970 — com a função de avaliar os jogos por ela produzidos. Na mesma época, no Rio de Janeiro, ocorria um evento sobre a BNCC e a formação de professores, nos quais estavam representados o MEC, o Teachers College/Columbia University e a Fundação Lemman. A única instituição de formação de professores brasileira presente oficialmente era o Instituto Singularidades, sediado em São Paulo e parte do grupo Península (Leia-se Abílio Diniz). Estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão (Ball, 2012). Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição.

Ao aprendiz, seja lá em qual nível de ensino esteja, não cabe questionar ou mesmo pensar radicalmente; ele deve ser um cidadão crítico apenas até onde convier para a produção do sistema capitalista em crise. A reafirmação de um conteúdo que visa a introjetar no aluno as habilidades pertinentes ao sistema em crise são registradas ao longo do documento da BNCC. “É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos.” (BRASIL, 2018, p. 473).

A fundamentação de viés tecnicista-behaviorista que dá sustentação a essa ideia se torna, não sem contradições, objetivo final a alcançar na aprendizagem do aluno. Para isso, a concepção de competência é revelado no documento como o instrumento de “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

Eleger competências como o objetivo do processo de aprendizagem não é uma novidade da BNCC. As críticas à chamada pedagogia das competências são antigas e, apesar de demonstrados e atestados os problemas decorrentes dela, por causa da forte influência do Banco Mundial e de interesses estrangeiros, ainda se insiste nessa pedagogia fadada ao fracasso. Conforme Maia e Jimenez (2016, p. 121),

[...] o modelo de competências apontaria não para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas para o aprender a aprender: mais do que a apreensão de informações ou da aquisição da capacidade de operar no mundo, aprender é uma atitude embutida de valores e carregada de afetos e desejos.

A antropomorfização é posta em posição que não lhe cabe nesse processo; o conhecimento científico (desantropomórfico) é relegado para um plano secundário e até mesmo inferior. Isso é decorrente do irracionalismo burguês, agravado pela crise estrutural do capital, que requisitou “[...] um outro modelo para a formação e composição de um novo perfil de trabalhador. Esse suposto novo perfil deveria garantir ao profissional a aquisição de múltiplas competências condizentes com as necessidades de um sistema produtivo [...] de base microeletrônicas.” (SANTOS, 2019, p.15). Na prática, a pedagogia regida pelas competências apenas reaviva a teoria do capital humano e delega para o indivíduo a culpabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, contribuindo para “[...] a fragmentação, a flexibilização, a polivalência, o aligeiramento, no meio do enorme contingente de ‘novas’ formas de precarizar a formação do

trabalhador.” (SANTOS, 2015, p. 107). Em suma, sua função é atender às necessidades do mercado de trabalho capitalista, preparando os indivíduos para as condições instáveis com as quais eventualmente se deparará.

Para atender às demandas cotidianas, uma formação profunda e sólida não vem ao caso. É preciso lembrar-se da máxima que move o capitalismo: “*time is money!*”; portanto, condiz melhor com as expectativas e as necessidades do sistema de produção uma qualificação superficial e aligeirada, que seja padronizada e baseada em competências apropriadas à lógica do (mercado de) trabalho. É na esteira dessa concepção que a BNCC reitera a necessidade da reformulação curricular, pois, no caso do Ensino Médio por exemplo, “[...] apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas.” (BRASIL, 2018, p. 467-68).

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Fato corroborado por Zank e Malanchen (2020, p. 132):

[...] a concepção de formação que norteia a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada por interesses empresariais. Compreendemos que a intencionalidade dessa concepção é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista, que tem por objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana.

No caso brasileiro, buscando alinhar-se e atender a tais demandas do mercado global, a BNCC sujeita e reduz a aprendizagem aos resultados dos testes estandardizados¹⁰⁷.

¹⁰⁷ “É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).” (BRASIL, 2018, p. 13).

Como se isso já não fosse motivo suficiente para crítica, a BNC-formação reforça, no quadro de competências específicas referentes à prática profissional, ser possível a garantia do sucesso no processo de ensino quando elenca no item 2.1 o seguinte: “Planejar as ações de ensino que resultem em **efetivas** aprendizagens” (BRASIL, 2019b, p. 13 – **grifo nosso**). Segundo os pressupostos dos documentos analisados, quando os protocolos de ensino são seguidos, o desfecho exitoso é concretizado nos bons resultados em testes padronizados.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Com efeito, trata-se de uma perspectiva curricular neotecnista (SAVIANI, 2008c), superficial e incompleta quando o objetivo maior é a humanização do indivíduo. A persistente realocação de uma pedagogia baseada em competências para o mercado capitalista em crise não permite – como obviamente não poderia – que o sujeito pense. Assemelha-se mais a um treino ou um condicionamento para responder ao que lhe impõe o cotidiano caótico. “Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018, p. 479); logo, “Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que **todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.**” (BRASIL, 2018, p. 465 – **grifo nosso**)¹⁰⁸.

Dado que o foco da aprendizagem recai sobre o dia a dia, a experiência de vida e a busca por respostas imediatistas, essas avaliações em larga escala parecem atender de modo mais apropriado a tais demandas. O problema é que a prática já demonstrou o fracasso de tal modelo (RAVITCH, 2011). Poderíamos perguntar: por que insistir? O referencial teórico

¹⁰⁸ O empreendedorismo é um pilar que aparece fortemente na BNCC quando trata das competências de habilidade a se desenvolver nos jovens que se encontram no Ensino Médio da Educação Básica. Deixamos registrado um exemplo no que incide sobre o modo como as escolas e, por tabela, os docentes devem se moldar para atender a essa demanda do “projeto de vida” (BRASIL, 2018) dos estudantes: “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade;” (BRASIL, 2018, p. 466).

implementado pela BNCC não instrumentaliza o aprendiz a pensar, mas apenas a buscar respostas que justifiquem a insistência.

A BNCC é mais uma tentativa de alinhar a política educacional brasileira às prescrições do Banco Mundial. A ênfase na padronização acabará levando a Educação Básica (pública e privada) a ser regida pela lógica que hodiernamente vigora nos cursinhos pré-vestibular (SAVIANI, 2020). Embora as consequências da implementação da BNCC não possam ser medidas ainda, mesmo que parcialmente, os resultados podem ser previstos: frustrantes. É isso o que já constatou o caso norte-americano denunciado por Ravitch (2011) em seu livro *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*.

A ex-secretária adjunta de educação (1991-1993) do governo George W. Bush, após duas décadas como defensora da política que hoje fundamenta a BNCC, registrou todo o fracasso da experiência norte-americana no livro supracitado. Para a autora, o sistema educacional estadunidense formou pessoas treinadas para resolverem testes/avaliações; e, como já está bem claro, a vida concreta, em sociedade, é muito mais complexa que qualquer teste escolar pode antecipar. A história é a teu respeito, já dizia Marx (1996)¹⁰⁹. A máxima é velha, mas a humanidade parece não aprender com o passado para, prevendo o futuro com maior conhecimento de causa, agir no presente.

A pretensa demanda por uma educação escolar neutra e útil, como anseiam os setores alinhados com o capital, são a expressão de uma outra perspectiva ideológica de poder. Apesar do discurso, a alternativa advogada pela política neoliberal com caráter negacionista, neofacista e obscurantista objetiva adestrar os indivíduos para dar respostas pertinentes às requisições do sistema em crise e não o atacar. A exaltação feita aos conteúdos comportamentais, rasos e vinculados ao utilitarismo imediato do cotidiano deriva desse processo.

A nosso ver, esse não é o papel da educação escolar, que, como já destacamos (SAVIANI, 2008b), é promover o conteúdo científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. Um conhecimento que colide com os interesses dominantes e que regem a produção destrutiva do sistema em crise.

¹⁰⁹ *De te fabula narratur!* Referência feita por Marx em *O Capital* às sátiras de Horácio. Livro Primeiro. Sátira 1. 12.

A despeito disso, a BNCC cumpre o que apontava o Banco Mundial para as metas da década de 2010, que coloca a educação como base¹¹⁰ e atribui a esta esfera do todo social um papel que não lhe compete:

De modo geral o texto aprovado da BNCC alinha-se a as orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo o qual os sistemas educacionais são ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (Klees et al., 2012). Tais situações, para percepimento de financiamento do Grupo BM necessariamente deverão ser monitoras por indicadores de desempenho e de impacto. As orientações resultam ainda de influência de organizações, como pelo Center for Curriculum Redesign (CCR) ou de corporações, associadas ou não ao capital financeiro, especialmente a fundos de investimentos, como a Pearson e a Somos (ex-Abril Educação). (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 57).

Conforme Adrião e Peroni (2018), a BNCC é a materialização das parcerias público-privado tão incentivadas pelo Banco Mundial no que tange ao negócio da educação. São as empresas que se caracterizam como filantrópicas¹¹¹ – dentre as quais estão instituições privadas de ensino superior; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organizações Sociais (OS) etc. – as principais agentes desse processo. Elas encabeçam a reforma para uma educação que atenda às necessidades do mercado, do qual, por acaso, fazem parte.

Quando comparamos a BNC-formação com a BNCC, que é o seu maior referencial, percebemos similaridades que vão para além do conteúdo. Começando pela forma como se impôs como política pública. Conforme nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019a; 2019b), reforçada por uma nota de teor semelhante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANPAE, 2019), as críticas destinadas a BNC-formação são diversas, desde a descontinuidade com o debate que vinha ocorrendo anteriormente por ocasião da resolução N° 2/2015 (BRASIL, 2015) até os assuntos negligenciados pelo documento ou, ainda, o viés dado a pautas relevantes como a formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério.

Nogueira e Borges (2021, p. 199 – grifo das autoras) resumem bem isso:

¹¹⁰ Como já tínhamos salientado, o Banco Mundial (2011) posiciona a educação como fundamental para o desenvolvimento e o crescimento das nações; não é pura coincidência que o subtítulo da BNCC é “a educação é a base”.

¹¹¹ Destacamos: Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper, Instituto Fernando Henrique Cardoso, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Inspirare.

As principais críticas concentram-se na desconsideração das políticas já instituídas e da produção e o pensamento educacional brasileiro inovador que supera a pedagogia das competências, a descaracterização dos núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura, ferem a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Assim, as associações repudiaram a resolução.

Ainda conforme as autoras supracitadas, a BNC-formação adequa melhor as necessidades que o mercado nacional e internacional vinham impondo ao governo brasileiro (primeiro, Temer (2016-2018) e, posteriormente, Bolsonaro (2019 – até o presente momento)). O voraz mercado vê no negócio da educação mais um nicho promissor desde que feitas algumas modificações na legislação que entrava a proliferação de cursos e instituições de ensino privadas. Dentre os alvos de ataques estão o plano de cargos e carreiras, a formação continuada e a pesquisa científica.

Malgrado a descontinuidade das políticas públicas, que não é novidade na história educacional brasileira porque não é a essência do problema, a promulgação da BNC-formação (BRASIL, 2019c), em conjunto com a BNCC em vigor (BRASIL, 2018), demonstram um ataque concreto às conquistas conseguidas por todos os entes desse setor. A BNC-formação, por seu turno, vem coroar a truculência e a ignorância de um governo de extrema direita com características negacionistas e retrogradadas que afunda a educação nacional em um obscurantismo que outrora já aparentava ter sido superado. Para consumir essa bravata, tenta, por meio de mecanismos ideológicos, moldar sujeitos que respondam bem as consequências da barbárie, sem as questionar.

Em geral, essas críticas ficam na epiderme do problema. Por isso, mais uma vez, importa analisar a raiz da questão: o esvaziamento do conhecimento. A crítica pertinente a se fazer deve ir para além do discurso, para além da resignificação de terminologias, deve ser radical. Isso significa não se contentar com as migalhas que as reformas no interior do sistema capitalista podem proporcionar.

Na próxima seção, fizemos o caminho de volta desta pesquisa. Até aqui, revelou-se a impossibilidade de uma prática educacional feita sob os moldes do capitalismo contribuir para o rompimento das amarras que limitam o desenvolvimento da humanidade. Adiante, empenhamo-nos em analisar os elementos que ainda embaçam a compreensão dos limites e das possibilidades do complexo educacional, bem como das contribuições dadas por seus agentes no embate que caracteriza as contradições de classe decorrentes da produção capitalista. O

objetivo que se delineou foi, portanto, clarear e quiçá esboçar os caminhos de superação deste sistema e, à vista disso, de uma educação para além do capital.

4.3 Encontrar a raiz do problema não é fácil!: algumas considerações sobre o caminho de volta da desantropomorfização educativa

Chegamos ao momento de nossa pesquisa em que se faz necessário realizar o caminho de volta por tudo aquilo que fora discutido, porém com clareza de causa. Para isso, a seguir, apontamos alguns obstáculos a se superar para que o complexo educacional possa contribuir objetivamente para o entendimento da realidade concreta. Isso deve ser feito por intermédio dos professores e do conhecimento científico que lhes é encarregado de ensinar.

Registre-se que a nossa pesquisa não tinha como objetivo inicial realizar o debate hora em progresso com um escopo tão amplo. Não pleiteávamos, por exemplo, analisar a BNCC. Para atender uma exigência da qualificação, contudo, fizemos um recorte, sem um aprofundamento mais denso, desse documento. Aqui, vale insistir mais uma vez, o problema não está circunscrito às políticas educacionais, embora seja por meio delas que o fenômeno se processa e aparece. Como lembra Marx (2010a), ser radical é ir à raiz do problema. Entendemos que a BNCC não é a origem mais profunda do problema, e é por isso que as políticas educativas mudam ao gosto de cada governo. Ela expõe a aparência de um problema muito mais profundo. A problemática, com efeito, e por isso que desde os anos 1990 se reformula tanto o aparato educativo brasileiro, está na crise estrutural do capital. Esta crise, para tentar recompor as taxas de lucro, procura criar artimanhas no sentido de alcançar tal objetivo. Um dos principais artifícios desse processo é negar o conhecimento científico a quem precisa dele, antropomorfizando, de um modo geral, a práxis educativa.

Conforme o objeto aqui explorado, não foi possível engessar a pesquisa nas especificidades dos afazeres do pedagogo. Isso demandaria da investigação uma caminhada diferente desta que fora feita na pesquisa, que, por seu turno, não se restringiu exclusivamente a esse profissional da educação. Com isso, para sermos coerentes com o ontométodo, cremos fazer mais sentido deixar o objeto falar por si e apenas registrar aquilo que vimos constatando ao longo do estudo. A categoria formação de professores (de um modo geral) parece ser mais fidedigna ao reflexo daquilo que a pesquisa examina e verifica do que a Pedagogia como ciência educativa em sua totalidade.

Para a construção dessa seção de nossa tese, contamos com o auxílio de Bloch (1996), Lessa (2015), Lukács (2018a; 2018b), Marx (2010c, 2012), Marx e Engels (2007), Passmore (1983), Saviani (2008b, 2009), entre outras investigações. Ademais, para além de realizar o caminho de volta, procuramos contribuir com apontamentos objetivos acerca daquilo que consiste em limite e em possibilidade para a práxis do educador. A seguir, expusemos alguns dos obstáculos pertinentes a concreção desta tarefa, bem como apontamos caminhos a se percorrer para sua superação.

4.3.1 Ensino: entre a vontade autêntica e o desejo

Com o intuito de obter bons resultados no processo de ensino, o profissional da educação precisa ter clareza entre aquilo que é desantropomórfico e imanente e aquilo que é antropomórfico e transcendente. Com efeito, o desejo dos seres humanos não é suficiente para garantir a concretização de uma ação. Não basta conhecer as possibilidades que um determinado objeto ou uma dada situação abrigam para a materialização das diversas possibilidades. Mais do que isso, é necessário conhecer as propriedades e as relações que medeiam o desejo com a realidade e fazer deles vontade, ou seja, meios objetivos para a concretização de uma dada posição teleológica (seja ela primária ou secundária).

Como debatido, a teleologia primária concretiza-se quando a ideia, mediada pelo trabalho, acha meios materiais para realizar-se. O mesmo não acontece com as teleologias secundárias. Ainda que consideremos o processo de inculcação como um momento da cadeia dinâmica das relações do ser social, seu sucesso ou fracasso não dependem diretamente da leitura acertada feita da realidade material das quais tais relações provêm. De fato, nada garante, do ponto de vista objetivo, a capacidade de acerto completo quando se trata da esfera ideológica, pois sempre há uma imprevisibilidade causal, sem falar nos acidentes. Porém, como bem registra Lukács (2018b), o domínio sobre as forças produtivas, que produzem o alicerce para os pensamentos e as crenças os quais povoam a superestrutura, permite ao indivíduo analisar com maior propriedade e conhecimento de causa tais cadeias causais de maneira mais consciente e desejada.

Toda a práxis humana é baseada na possibilidade em potência que guarda cada escolha feita pelos sujeitos sociais. As concepções extremistas, sejam idealistas ou mecanicistas, vão fatalmente se deparar com uma barreira intransponível para a concretização de seus pressupostos: a realidade. Esta não é retilínea e fixa, mas contraditoriamente dialética.

Assim, dado o nível de desenvolvimento material e histórico-social de um determinado momento do desenvolvimento da humanidade, no que diz respeito à liberdade de escolha, é pertinente registrar que as decisões de um indivíduo – e do grupo como um todo – podem problematizar situações concretas e causar um efeito prático nos e sobre os sujeitos envolvidos. Contudo, nunca é capaz de lhes assegurar independência total entre o ser social e meio material com o qual interagem incessantemente, pois é do metabolismo com a natureza que homens e mulheres se hominizam e, dialeticamente, se humanizam.

É pertinente, antes de prosseguirmos, diferenciar com maior clareza aquilo que vimos atribuindo a característica de desejo e aquilo que evidencia a vontade autêntica do sujeito. Nosso entendimento de ambos os conceitos derivam da discussão feita por Ernst Bloch em sua obra *O Princípio da Esperança*, debatida e aprofundada por Lukács (1966b). Destarte, a diferença entre o desejo e a vontade (autêntica) consiste em que o primeiro paira sobre um plano abstrato, num patamar de perfeição que somente poderia ocorrer como uma coisa impossível de se concretizar tal qual se imagina. Em contrapartida, a vontade autêntica é mais realista, nela há elementos de uma atividade concreta (trabalho).

[...], o homem não só é capaz de ter vontade, mas também de desejar. O último é mais extenso, adiciona mais cor que a vontade. Pois 'desejando' aguarda ansiosamente por uma ideia imaginada em que o desejo faz com que o que é seu seja retratado. [...]. A demanda do desejo surge justamente com a ideia de melhor, como um aspecto de perfeição a se cumprir. [...]. Assim, onde está a ideia imaginada de algo melhor, em última análise, talvez perfeito, ocorre desejo [...]. Mas aqui o desejo, não importa o quão forte seja, é distinto do 'querer' (ou vontade) autêntico por sua natureza passiva, que ainda está relacionada ao anseio abstrato. No desejar não há ainda nenhum elemento de trabalho ou atividade, ao passo que a vontade é querer fazer.¹¹² (BLOCK, 1996, p. 46).

Podemos sintetizar o que fora descrito da seguinte maneira: a vontade lida com o objeto como ele é; o desejo, como ele deveria ser. Por estar num nível de abstração mais idealista que a vontade, ao desejo é permitido sonhar:

Podemos desejar que o tempo esteja bom amanhã, embora não haja nada que possamos fazer a respeito. Os desejos podem até ser totalmente irracionais, podemos mesmo desejar que X ou Y ainda estivessem vivos; é possivelmente significativo desejar isso, mas não faz sentido querer isso. Portanto, o desejo permanece mesmo

¹¹² Tradução livre do autor para: "[...] man is not only capable of craving, but also of wishing. The latter is more extensive, adds more colour than craving. For 'wishing' eagerly looks forward to an imagined idea in which the desire causes what is its own to be pictured. [...] The demand of the wish rises precisely with the idea of the better, even perfect aspect of its fulfilling something. [...]. Thus where there is the imagined idea of something better, ultimately perhaps perfect, wishing takes place [...]. But here wishing, no matter how strong it is, is distinguished from actual 'wanting' by its passive nature which is still related to longing. In wishing there is not yet any element of work or activity, whereas all wanting is wanting to do." (BLOCK, 1996, p. 46).

onde a vontade não pode mais mudar nada. O homem arrependido deseja não ter realizado uma determinada ação, mas ele não pode, de fato, querer isso. Mesmo que desanimados, hesitantes, muitas vezes desapontados, homens de fraca obstinação têm desejos, desejos intensos, sem que esses desejos os façam ter vontade de fazer alguma coisa.¹¹³ (BLOCK, 1996, p. 46-47).

Destarte, a práxis educativa, assim como qualquer outra que se pretenda palpável, não pode se contentar com o desejo. É preciso conhecer os meios materiais e as técnicas pertinentes para que, por meio do trabalho, se possa concretizar o ideal em possibilidade tangível. Inclusive, é o caráter materialista-realista da vontade autêntica que lhe permite ter sustentação para existir. “O desejo pode ser indeciso, apesar da busca incessante por compleição da meta; inversamente, a vontade é um progresso necessariamente ativo na direção desse objetivo, ela é exterior, tem que se medir exclusivamente a partir das coisas dadas como reais¹¹⁴.” (BLOCK, 1996, p. 47).

Para que possamos prosseguir com o debate acima, faz-se necessário registrar como vontade e desejo se articulam com a categoria *Ensino*. Tomemos a definição concisa, mas precisa, de Passmore (1983, p. 32 – **grifo nosso**) para que possamos esclarecer o sentido que damos a esse conceito: ensinar é “[...] uma atividade que tem como **propósito** alcançar a aprendizagem; [...]”.¹¹⁵

Destacamos a palavra propósito nesta definição, pois há uma confusão com relação à função do ensino. Ensinar, por seu caráter antropomórfico, não pode ser encarado mecanicamente como uma atividade de causa e efeito. Uma vez que o ensino busca articular os meios (métodos) para se conhecer algo, há, no mínimo, duas vias neste seguimento: de um lado, temos aquele(s) que promove(m) o processo; do outro, aquele(s) que o recebe(m). Assim, nada pode assegurar que ensinar algo é necessariamente garantir a retenção ou o sucesso do que fora instruído. “[...] ‘ensinar’, significa umas vezes ‘promover a aprendizagem’ e, outras, ‘alcançar efetivamente a aprendizagem’; [...]”.¹¹⁶ (PASSMORE, 1983, p. 33).

¹¹³ Tradução livre do autor para: “We can wish for the weather to be fine tomorrow, although there is not the slightest thing we can do about it. Wishes can even be entirely irrational, we can wish that X or Y were still alive; it is possibly meaningful to wish this, but meaningless to want it. Therefore the wish remains even where the will can no longer change anything. The remorseful man wishes that he had not carried out a certain action, but he cannot actually want this. Even despondent, dithering, often disappointed, weak-willed men have wishes, even especially strong wishes, without these wishes making them want to do something.” (BLOCK, 1996, p. 46-47).

¹¹⁴ Tradução livre do autor para: “Wishing can be undecided, despite the definite imagined goal to which it eagerly looks forward; conversely, wanting is necessarily active progress towards this goal, it goes outwards, has to measure itself exclusively against things given as real.” (BLOCK, 1996, p. 47).

¹¹⁵ Tradução livre do autor para: “[...] una actividad cuyo propósito es lograr el aprendizaje; [...]” (PASSMORE, 1983 p. 32).

¹¹⁶ Tradução livre do autor para: “[...] ‘enseñar’ significa en ocasiones ‘el propósito de lograr aprendizaje’ y, en ocasiones, ‘lograr el aprendizaje’; [...]” (PASSMORE, 1983, p. 33).

Como o ensino é uma atividade que se encontra no grupo das teleologias de cunho secundária, o êxito ou o fracasso desse transcurso não é consequência exclusiva do professor e/ou de sua vontade – por mais louvável que seja o seu esforço em tentar ensinar. Concordamos, pois, com Passmore (1983) quando o autor afirma que ensinar não deve ser confundido com “ensinar com sucesso”; afinal, a aprendizagem – via paralela ao ensino – não depende apenas do professor, mas também do aluno. O estudante tem sempre a possibilidade de aprender, jamais a certeza de que irá, pois não se trata de uma atividade mecânica e automática. Não se resume apenas ao desejo.

Ao educador cabe sempre estar atento para mediar os aspectos desantropomórficos e antropomórficos de sua profissão. Para além do conhecimento técnico-científico, que lhe é indispensável, importa ao educador ter interesse – vontade (autêntica) – que seus estudantes aprendam aquilo que tem para ensinar, aquilo que independe da consciência do professor. Ciente, porém, que isso não lhe garantirá o sucesso na aprendizagem do conteúdo que ministra. A práxis docente, contudo, não pode renunciar ao que precisa ser feito.

Lessa (2015, p. 466), a partir de Marx e Lukács, reafirma isso ao advogar que a vontade autêntica é subordinada àquilo que é objetivo, sob pena de, caso essa relação seja invertida – com a predominância do aspecto subjetivo –, conduzir o produtor ao fracasso: “[...] a ‘vontade’ também deve se subordinar à finalidade [...]”. Assim entendido, a existência determina a consciência. Tudo o que molda e dá forma ao indivíduo (seus desejos, anseios, possibilidades etc.) emanam do mundo concreto e derivam, portanto, da produção, ou seja, das relações emanadas do trabalho. É justamente o confronto entre objetivação e exteriorização que abre caminhos para a composição do novo em diferentes vertentes, desde sua esfera material até a espiritual.

É papel da filosofia autêntica e da ciência captar a essência das coisas. Se estas se limitarem a entender os fenômenos e deixarem de lado o germe daquilo que analisam, estarão fadadas a existirem apenas no nível da pseudocientificidade e da falsa filosofia, que, por sua vez, se contentam com a pseudoconcreticidade do aparente.

[...] a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto. (SAVIANI, 2009, p. 21).

Para um melhor aprofundamento acerca dessa problemática, lançamos mão do que nos diz Lukács (2018b, p. 468); a citação a seguir, embora demasiado longa, é esclarecedora, por isso a usamos na íntegra.

a filosofia avança as generalizações das ciências antes de tudo em que ela as leva a uma relação inseparável para com o surgir histórico e o destino do gênero humano, para com a sua essência, ser e devir. Enquanto o método de generalização nas ciências torna-se sempre mais intensamente desantropomorfizante, seu ápice na filosofia significa simultaneamente um antropocentrismo. Nisso, a palavra simultaneamente tem de ser sublinhada. Pois, em oposição à tendência fundante antropomorfizadora da arte, o método da filosofia jamais significa uma ruptura com as ciências. O ir para além das barreiras da antropologicamente dependente apercepção do mundo permanece mantido na filosofia, por vezes torna-se mesmo mais intenso; seu desenvolvimento mostra uma aliança sempre mais detalhada, admissivelmente também sempre crítica, com os métodos autênticos (não de tipo manipulador) da cientificidade. O antropocentrismo significa nessa conexão algo duplo: por um lado, que, para a filosofia, constitui o problema central permanente – claro, histórico-temporalmente sempre transformado – a essência e o destino do gênero humano, seu de onde? e para onde? O ir para além das necessárias divisões de trabalho das ciências, a universalidade filosófica, em uma filosofia autêntica não é jamais finalidade por si própria, jamais uma mera síntese enciclopédica ou pedagógica de resultados em que se acredita, mas uma sistematização como meio para poder apreender o mais adequadamente possível esse de onde? e para onde? do gênero humano.

A esfera educacional lida diretamente com os dois problemas (desantropomórfico e antropomórfico), pois, ao passo que se ocupa com o conhecimento científico, não deixa de delinear os caminhos para onde a humanidade deve seguir. Nessa relação não existe uma ruptura entre o desantropomórfico-científico e o antropomórfico-filosófico – o que acontece, por exemplo, com a arte. Pelo contrário, é justamente dessa simbiose que ambas as vertentes (desantropomórfica e antropomórfica) evoluem e, do ponto de vista científico, criam os “métodos autênticos” (LUKÁCS, 2018b) em contraposição àqueles que, apesar do discurso e do vocabulário científicos, carecem de suporte para uma genuína interpretação do mundo concreto¹¹⁷.

É precisamente durante a busca de e para onde que a filosofia incide sobre o conhecimento desantropomórfico, expressando seu legítimo significado: “[...] expressar concreta e dinamicamente (ao mostrar o futuro) as possibilidades de um patamar de desenvolvimento concreto do gênero humano.” (LUKÁCS, 2018b, p. 470).

Entrementes, o ensino deve cumprir papel de mediador esclarecido, ou seja, ciente dos limites e das possibilidades da ação educativa. Isso implica uma constante busca por apreender o mais nítida e lucidamente possível os caminhos a se trilhar no processo de

¹¹⁷ Contudo, há que se manter vigilante porque, ao viés antropomórfico, compete uma tendência de se erguer barreiras ao reflexo correto dos fatos reais (desantropomórficos).

autoconstrução do ser social e do seu entorno; não, meramente, encerrando-se em si mesmo. Caso contrário, se tornará um compêndio instrutivo, o qual quando seguido rigidamente trará a ilusão de prover respostas adequadas para atender a toda e a qualquer questão imposta pelo meio como quer a concepção filosófico-científica gnosiológica.

Esse é a essência metodológica de uma crítica ontológica mútua de filosofia e ciência, *i.e.*, a ciência, na maior parte das vezes, controla “de baixo” se as generalizações ontológicas nos sistemas filosóficos se encontram em correspondência com o movimento real do ser social, se não se afastam do ser social em um modo abstrativante. Por outro lado, a filosofia exerce uma crítica ontológica permanente das ciências “desde acima”, na medida em que continuamente é controlado o quão cada questão singular é tratada ontologicamente no lugar correto, na conexão correta, estruturalmente tal como dinamicamente, se e em que extensão o mergulhar na riqueza das experiências concretas singulares não confunde o conhecimento das tendências de desenvolvimento contraditórias e desiguais da totalidade do ser social, ao contrário, o eleva e aprofunda. (LUKÁCS, 2018b, p. 495-96).

Sem uma acepção cautelosa acerca das conexões e das relações existentes entre as ideias que permeiam o cotidiano e a estrutura social interligada à práxis, os conflitos que surgem do embate entre a realidade e o desejo dos sujeitos envolvidos, bem como das possibilidades que se abrem para seu aprofundamento ou sua superação, permanecerão algo, aparentemente, sem explicação.

A ciência é, portanto, o elemento que instrumentaliza homens e mulheres para atuarem sobre o meio com o qual se deparam. No campo educacional escolar, torna-se uma peça fundamental e valiosa ao educador para que – por meio do ensino – possa promover a formação humana de seus educandos¹¹⁸. A técnica (conquistada pelo conhecimento científico) aliada à vontade autêntica, que é alcançada por meio uma reflexão filosófica da realidade – exigida dos educadores quando empregam conhecimento científico à realidade concreta –, são mister para que se conquiste eficácia e coerência dignas de uma práxis pedagógica realista e não idealista.

Quando se analisam as alternativas dadas pelo momento histórico, as mediações apresentadas e entendidas pelo indivíduo que decide são de extrema pertinência. É preciso se ter claro que os elementos componentes dos aspectos político-econômicos da sociedade e o momento histórico em voga têm influência no modo como as alternativas se apresentam e são compreendidas pelos sujeitos envolvidos nas tomadas de decisão. Isso pode, inclusive, ser um

¹¹⁸ É pertinente ressaltar que a ciência tem finalidades diferentes para o cientista e para o professor. Quanto ao primeiro, a ciência é um fim em si mesma; quanto ao segundo, ela é o meio para o objetivo derradeiro de promover o crescimento de homens e mulheres enquanto seres sociais. Decorre disso a conclusão a que chega Saviani (2009, p. 62): “[...] nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo.”

fator complicador desse processo. Logo, quanto mais amplo e claro for o conhecimento de causa deles, maior será a chance de acerto; ainda que a previsibilidade seja algo difícil e incerto, a possibilidade de êxito é mais segura e possível.

Sem perder de vista a base concreta sobre a qual se assenta a superestrutura de toda e qualquer sociedade, é válido ainda registrar que não são, em princípio, as ideias – ou as teorias – que aparelham o complexo sistema ideológico; este deriva da produção material. Ainda que essencial, são os seres humanos que o dão forma e – mesmo – endossam tais pensamentos e percepções quando os assumem em sua práxis diária.

Dado que as ideias por si não são capazes de modificar a realidade, que é objetiva e concreta, serão os atos singulares de cada indivíduo que, em sua totalidade social, movimentam e escrevem a História por meios das escolhas que fazem frente à gama de possibilidades ofertadas historicamente. Logo, esse processo histórico não pode ser exclusivo ou predominantemente teleológico, mas sintético, ou seja, o produto da vontade autêntica do sujeito produtor com a causalidade do meio (causa, efeito e seu respectivo período de consequências), agora atos singulares objetivados. Não é possível, com efeito, excluir o acaso desse processo.

Isso não implica direta e automaticamente a anulação do sujeito perante a realidade objetiva. A singularidade é uma prerrogativa de cada indivíduo. Ainda que sejamos construídos em um dado momento social, determinado por tempo e espaços objetivos, datados; nunca dois indivíduos serão iguais. Tal fato ocorre porque se trata da síntese entre o meio (objetivo) e as exteriorizações particulares e genéricas, que são subjetivas e únicas para cada indivíduo. A singularidade é um construto decorrente da relação do sujeito com a história da sociedade da qual é partícipe. Deste modo, ainda que predominante, a objetividade nunca pode ser determinante sobre a subjetividade, pois se trata de uma relação que é dialética e pedestre. A união das várias singularidades, mediada pela particularidade, é o que faz da sociedade um complexo tão rico e difícil de se apreender; afinal, “[...] a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 538).

Como essas necessidades e possibilidades são o resultado do desenvolvimento geral e, ainda, como nossas objetivações irão interferir e sofrer interferências das objetivações dos outros indivíduos, o desenvolvimento da humanidade é o complexo processo de sínteses dos atos singulares dos indivíduos concretos, historicamente determinados, em tendências universais. Esse processo de síntese é a reprodução social. (LESSA, 2015, p. 474-75).

Nenhuma de nossas relações, seja entre os seres humanos com seus pares ou com a natureza, acontece da mesma maneira. Nada permanece inteiramente igual. Isso não significa dedutivamente que não haja uma essência nas coisas que possa ser generalizada. Discutimos anteriormente que o processo de objetivação das coisas dadas pela natureza é o que permite aos seres humanos se exteriorizarem enquanto sujeitos (sociais e individuais) em sua práxis cotidiana; sinteticamente: “[...] objetivação e exteriorização são produtos ontológicos de um ato unitário.” (LUKÁCS, 2018b, p. 361).

Paralelamente, a essência das coisas e a forma aparente delas (fenômeno) são uno; ainda que possam ser diferentes, têm sua origem em uma mesma realidade objetivo-concreta. A unilateralidade que lhes cria e dá forma deve ser resguardada e preservada quando se busca compreender o fenômeno. Na essência há generalidade, pois nela está abrigada aquilo que há de comum a todo ser. O fenômeno, por seu turno, é um reflexo da singularidade particular de um momento histórico, por isso temporário. “[...] todo objeto é sempre, ao mesmo tempo, um geral e um singular.” (LUKÁCS, 2018b, p. 330). A essência se realiza no fenômeno, ou seja, as determinações características de um determinado modelo de trabalho se consumam na prática cotidiana. Isso se materializa nas decisões tomadas dentre a vasta gama de possibilidades postas dia após dia dentro do espaço de manobra decorrente das alternativas já plausíveis de se concretizar emanadas da essência do processo de trabalho. É a capacidade de imprimir sua subjetividade e singularidade nas escolhas feitas que faz do ser humano o membro de um grupo sem, contudo, perder sua identidade pessoal.

Desta maneira, ainda no que é pertinente à discussão singularidade e generalidade, Lukács (2018b), na esteira de Marx, nos adverte que o conhecimento que deriva do estudo do ser humano em sociedade, ou seja, das ciências da história (chamadas sociais) tende a ser mais instável e incerto que aquele proveniente das ciências da natureza (chamadas exatas). O saber desantropomórfico derivado do material natural com o qual o ser humano interage no seu processo de trabalho tende a ser mais padronizado, pois nele há apenas a objetividade posta pela natureza; por outro lado, as situações sociais que acontecem no cotidiano do ser social, em interação com os demais indivíduos que compõe a sociedade, além de sofrer forte influência da base produtiva – em outras palavras, de como se produz em sociedade –, é delimitado, em certa medida, pelos homens e pelas mulheres com os quais se relaciona. Essa ação pode inclusive levar indivíduos a assumir posturas e posicionamentos inimagináveis por eles mesmos em determinadas situações e condições.

Além disso, as convicções e os juízos acerca da sociedade, provenientes da “concepção de mundo” de cada sujeito, tendem a preservar hábitos e crenças equivocadas – ou não – acerca do mundo objetivo até mesmo por séculos. Diferente do que acontece no processo de trabalho, no qual o resultado imediato de seu produto atesta a falsidade ou veracidade da teleologia que o concebeu, o pensamento tem efeito mais prolongado e mediado. O que o trabalhador crê acerca do mundo e do seu próprio processo de trabalho em nada interferem na feitura dele, em sua finalidade imediata. Em contrapartida, o folclore¹¹⁹ (ritos, magias etc.) que se cria em torno desse processo pode se sustentar por longos períodos de tempo; ficando guardados na memória coletiva de um grupo de indivíduos.

Essa constatação pode ser exemplificada com uma pergunta muito comum no meio educacional: o magistério é uma vocação ou uma espécie de vertente do sacerdócio? Além de socialmente impor ao profissional dessa área uma concepção incorreta de sua práxis, atribui ares de dogma religioso a uma ciência também desantropomórfica que deve buscar na imanência – e não no mundo transcendente – a resposta para seus problemas.

O aperceber-se desses traços comuns é importante em um duplo terreno: primeiro, porque, como já pudemos ver repetidamente, toda práxis humana é executada sob circunstâncias nas quais o sujeito que põe é compelido a decisões alternativas, embora por princípio não possa ser capaz de visualizar completamente os seus pressupostos, consequências, etc. E, devido ao caráter objetivado exteriorizado das posições teleológicas humanas, as decisões concretas não são ligadas à situação no sentido como o das atividades de organismos que funcionam com consciência, mas desde o início a elas é inerente uma tendência à generalização que necessariamente espontaneamente pressiona na direção de fazer consciente as ações singulares como momento de um “mundo”; a consciência do ser humano que assim age, particularmente nos casos normalmente recorrentes, é impossível que possa se deter na simples constatação de um desconhecimento, ao contrário, tem de tentar a qualquer preço, intelectualmente inseri-lo em seu “mundo”. Que, do início e ainda por longo tempo, isto seja levado a cabo prevalentemente através de um modo “místico-mágico”, levou muitas vezes a falsas interpretações ontológicas. (LUKÁCS, 2018b, p. 378).

Para a práxis educativa, essa compreensão é de suma importância porque, caso se opte por compreensões místico-transcendentes, estaríamos formando indivíduos para um mundo inexistente ou que somente é possível enquanto delírio individual e subjetivo de cada

¹¹⁹ Ressalta-se que esta constatação é independente da consciência do autor. Em outras palavras, para que fique ainda mais claro, a presente pesquisa não nutre preconceito algum contra o folclore.

um¹²⁰. A insistência em persistir em vertentes mágico-religiosas para explicar e compreender algo que é objetivo e imanente deve conduzir irremediavelmente o aprendiz a interpretações ontologicamente falsas da realidade concreta.

Ainda assim, não há como desvincular completamente o aspecto antropomórfico que existe no ato de ensino, pois são antropomorfismos de classes distintas. Mesmo que buscando tratar do conhecimento pelo seu viés técnico-científico (desantropomórfico), por se tratar de uma atividade entre seres com subjetividades, o caráter antropomorfizador das interações permanece vigente. O que importa é ter clareza para não confundir o que corresponde ao escopo antropomórfico daquilo que é desantropomórfico, e o que cabe a cada um durante o processo de aprendizagem-ensino. Afinal, ainda que permeado por essa série de características antropomórficas (sentimentos, desejos, vontades etc.), o conhecimento técnico-científico, função precípua do processo escolar, deve ser executado liberto das interferências delas.

O mero elaborar de formas de pensamento desantropomorfizantes não basta, portanto, de modo algum, para guiar o pensamento humano a caminhos realmente desantropomorfizantes. Apenas se a colocação central da questão, do investigar que se dirige a algo até aqui desconhecido, possui uma intenção à qualidade real, ontológica dos objetos, pode, no ato com um todo, ser realmente ultrapassada a busca antropomorfizante por analogias. Para isto é, contudo, imperativo um escrutínio ontológico da colocação central da questão. (LUKÁCS, 2018b, p. 380).

É papel da ciência depurar, separar, registrar e resguardar os elementos de caráter universal daqueles outros que são singulares. A ciência, em conjunto com a autêntica filosofia que lhe está dialeticamente articulada, tem por essência o dever de conduzir ao espaço de manobra real posto ao ser social pela realidade da qual é parte integrante em sua práxis cotidiana. Isso inclui as problemáticas que variam desde seu metabolismo com a natureza até as abstrações mais elevadas das esferas que compõe a totalidade social. Essa junção deve ser posta de maneira bem clara perante a prática educativa em todas as suas vertentes, especialmente aquelas que buscam se comprometer com o discurso de uma formação emancipada e multifacetada.

Caso contrário, o seu oposto está fadado ao imediatismo e ao atendimento de um impulso, dentro do capitalismo, egoísta e egocêntrico, preso à vida e às situações mais iminentes

¹²⁰ Neste caso, não é viável afirmar que indivíduos, por si, são capazes de criar o mundo a bel prazer. Já tratamos disso quando discutimos categorias como *objetivação* e *exteriorização*, *objetividade* e *subjetividade* etc. Não obstante, nosso argumento é referente a tomada de posição que cada ser humano estabelece ao decidir dentre as possibilidades que lhes são postas. Em um dado momento histórico, esses indivíduos negam ou afirmam tais decisões conforme lhes é permitido; inclusive, em última instância, em nome daquilo com o qual sua personalidade mais se identifica.

do dia a dia do(s) sujeito(s) envolvido(s). Neste último caso, esse tipo de educação perde seu viés, predominantemente, desantropomórfico e adquire feições de dogmas transcendentais antropomórficos, até mesmo religiosos. Um mundo ideal no qual seus desejos podem ser atendidos, ainda que sem qualquer respaldo concreto para a realização disso.

As atuais concepções que até aqui atribuímos a definição de pseudocientífica buscam no positivismo elementos para lhes fundamentar. Disso deriva a sua pretensão de criar uma metodologia e imparcialidade perante o objeto estudado. Esquece-se, porém, que, durante a procura por se livrar completamente das interferências subjetivas, o positivismo – e seus derivados – delega(m) à faculdade cognoscitiva do pesquisador (gnosilogia) a capacidade de “criar” e/ou conceber o mundo objetivo. Desta maneira, aquilo que é cognoscível deve ser feito por meio das sensações e daquilo que é possível conhecer – atribuindo ao mundo metafísico tudo que jogar fora destes parâmetros; com isso, também se destina a essa esfera todas as questões concernentes à ontologia. Com base em uma ontologia dialética, materialista e pedestre, Lukács (2018a) critica essa concepção pseudocientífica cujo objetivo é assegurar um proclamado conhecimento científico por meio de uma aparente neutralidade.

Não obstante, é impossível separar o ideal do material. Do ponto de vista abstrato/analítico, a categorização e mesmo o enquadramento (dentre outras características pertinentes à análise científica) são viáveis. Mas, como já discutimos, os movimentos teleológicos e causais da interação provenientes do metabolismo entre o ser humano com a natureza não podem ser corretamente compreendidos a menos que interpretados em um movimento dialético. É vazia de significado uma comparação que busque separar e analisar tais momentos como independentes – este, inclusive, é um dos elementos de nossa crítica à concepção gnosiológica do conhecimento. Isso posto, o momento de concepção teleológica só pode ser considerado de cunho autêntico quando efetivado na sua concepção concreta, ou seja, quando materializado; “[...] sem esta permanece um estado puramente psicológico, uma ideiação, um desejo etc. que está, no máximo, em relação de representabilidade com a realidade material.” (LUKÁCS, 2018b, p. 297).

A leitura da realidade deve ser tomada para análise enquanto reflexo e não como uma fotografia estática dela. Essa última concepção é equivocada. Ela é fruto de uma compreensão mecanicista e errônea da realidade feita pela vertente gnosiológica-mecânica do conhecimento. Marx, com efeito, não concebe a relação de desvelar o mundo real dessa forma. Para o pensador alemão, o trabalho possibilita ao ser humano um entendimento do seu entorno a partir de uma práxis relacional entre seu metabolismo com a natureza. A fim de que isso

ocorra, faz-se necessário uma clara consciência das coisas postas no e pelo mundo exterior para que, conseqüentemente, possa-se captar a essência de cada objeto em seu *em-si*.

A pretensão de qualquer ciência em ser um retrato preciso da realidade é falha, uma vez que, por intermédio dela, podemos apenas ter um reflexo aproximado, mesmo que o mais fiel possível, do real propriamente. O que está em jogo é uma relação social e simbólica; o que não implica, porém, a negação da essência. Isso por si já é um pressuposto de quão esclarecida é a filosofia que fundamenta tal prática científica. Para utilizarmos um exemplo dado por Lukács (2018a) em sua obra *Para a Ontologia do Ser Social*, a partir da teoria de Einstein (*A Evolução da Física*¹²¹), o fato descrito acima seria comparável às realidades bi e tridimensional. Ainda que similares em vários sentidos, pois são representações da humanidade que as dá vida, trata-se de uma visão limitada em seu modo de apreender e refletir o meio e a situação em pauta.

Todos esses triunfos da abstração razoável não alteram em nada, contudo, do fato ontológico fundamental de que tanta a geometria quanto a matemática são reflexos e não partes, “elementos” etc. da realidade física. Porque refletem momentos importantes, fundamentais, puras relações espaciais ou puras relações quantitativas, são tremendos instrumentos para o conhecimento de cada realidade na medida em que sua essência constitua relações espaciais ou relações quantitativas. Em que pesem todos esses brilhantes resultados, não se pode esquecer a simples verdade de que esses tipos de reflexo apenas podem refletir determinados momentos da realidade, enquanto que, todavia, a realidade em si existente é feita de uma infinidade de outros componentes. (LUKÁCS, 2018a, p. 362-63).

O rompimento do vínculo que conduz dialeticamente ontologia e gnosiologia faz com que a apreensão da realidade por esta seja feita de modo a manipulá-la. Inclusive lhe dando uma autonomia que não lhe compete. Como consequência desse fato, criam-se narrativas para classificar e conceber aquilo que é apreendido como verdadeiro ou falso, mesmo que isso entre em rota de colisão com o próprio objeto (o *em-si*) de onde derivam tais generalizações. Esse processo, que tem nos neopositivistas seus maiores representantes, delega ao sujeito cognoscente o papel de atribuir a qualidade de real ou não àquilo que busca conhecer a partir de quão ativo o sujeito possa ser perante ele.

As questões que são postas ao ser social são levantadas, cotidianamente, de suas relações com os demais seres humanos e com a natureza. É decisivo o papel que a teoria tem nesse processo, pois é a partir da interpretação correta ou não do meio compartilhado por um (grupo de) indivíduo(s) que sua práxis será bem ou mal sucedida. Esse fato é categórico porque mesmo os sujeitos singulares não constroem, com total independência, suas identidades ou

¹²¹ Cf. Einstein, A; Infeld, L. **A Evolução da Física**. Editora Guanabara S.A., 4ed. Rio de Janeiro, 1988.

agem desvinculados do ambiente com o qual interagem. Por suposto, toda ação e suas possíveis consequências somente poderão ser calculadas adequadamente – nunca sabidas completamente – a partir da leitura correta feita do reflexo dessa práxis ontológica.

Percebendo isso, em oposição às concepções (pseudo) científicas vigentes em seu tempo, Marx e Engels defendiam que a possibilidade de antever as atividades derivadas do processo de trabalho não pode garantir nenhum produto lógico e engessado. O acaso, que é permeado pela causalidade natural/social durante o metabolismo natureza-ser humano, é fator crucial que impede a História humana de ser escrita apenas pelas ideais e pelo desejo de homens e mulheres como, por exemplo, teorizava Hegel. A História é escrita com os olhos voltados para o passado com o objetivo de melhor prever o futuro dentro das possibilidades do presente. Não obstante, o acaso será sempre algo a se considerar, pois o futuro é uma modalidade capaz ou não de se concretizar.

Esse fato é tão verídico que, às vezes, em dadas circunstâncias, uma atividade ou ação repleta de “boas intenções” pode se converter em seu extremo oposto. Como já salientamos, atribuir ao complexo educacional uma função e um papel que não lhe cabe pode gerar uma série de problemas que mais entravam o desenvolvimento humano que o auxilia. Esses obstáculos podem ser causados intencionalmente ou não; não importa. Independente do caso, essas barreiras se erguem com o intuito de tolher o desenvolvimento social em um determinado momento histórico.

Salienta-se que esse processo é fruto direto da propriedade privada, que, por sua vez, cria os elementos para que se erga o processo de desumanidade socialmente posta, denominada por Marx, como sublinha Lessa (2015), de alienação.

Adiante, aprofundamos o debate acerca desta temática e seus impactos na esfera educacional. Por hora, reafirmamos a necessidade de que o professor compreenda que sua práxis, materializada mormente no e pelo ensino, é uma atividade com caracteres tanto objetivos quanto subjetivos, desantropomorfizantes quanto antropomorfizantes, e, por isso, se empenhe em superar os percalços que borram o seu ofício. Como veremos, a alienação e as ideologias têm papel determinante nesse processo. É dever dos professores e das professoras refleti-las corretamente para poderem ter conhecimento de causa quando perceberem a sua influência ao ensinar.

4.3.2 Pequenos apontamentos sobre alienação e ideologia: notas sobre a espontaneidade, o entendimento e a sua dificuldade de superação

Nesta subseção abordamos, ainda que de modo abreviado, as categorias *Alienação* e *Ideologia*, e como alguns de seus efeitos ressoam na esfera educacional. Ambas se encontram no plano espiritual, porém, articulam-se, por um processo de dependência relativa, com a base produtiva, ou seja, com as relações de trabalho. As comparações e as articulações que fizemos adiante estão em constante relação dialética com esse movimento e nossa exposição transitou sempre de um ponto para o outro articulando as categorias supracitadas ao campo da educação.

De pronto, a partir de Lukács (2018b, p. 501), começemos com a definição de alienação:

[...] um fenômeno exclusivamente histórico-social, que emerge em determinados níveis do desenvolvimento existente, tomando desde então formas historicamente sempre diferentes, sempre mais incisivas. Sua qualidade, portanto, nada tem a ver com uma “condition humaine” geral, muito menos que ela possuiria uma generalidade cósmica.

O autor húngaro reitera que o processo evolutivo da sociedade não ocorre de maneira lógica e retilínea. Ele é enfático ao registrar de maneira dialética que o desenvolvimento do processo de trabalho reflete nas atividades que compõem os complexos que figuram na superestrutura de uma dada sociedade. Contudo, como o devir humano é feito da potencialidade em latência de seus partícipes e das possibilidades dadas pelo meio, o caminho a ser percorrido nesse processo não é, necessariamente, simples e sem privações.

A alienação é um exemplo disso. Comum a todos os momentos que compõem a História, ela, que é um desdobramento das relações de produção, tem contribuído mais para desumanizar a personalidade de cada indivíduo que desenvolvê-la em uma direção evolutiva ascendente. Marx é um ferrenho crítico disso e assevera que no capitalismo, por exemplo, as relações que decorrem da produção são contraditórias e inversamente proporcionais; afinal, quanto mais refinado e complexo é o trabalho, mais ignorante e bestial é a vida dos homens e das mulheres que produzem.

Para compreendermos melhor isso, precisamos retomar a tese que perpassa toda a nossa discussão: o animal se adapta à natureza, o ser humano a adapta a ele a partir das condições objetivas dadas pelo meio através do trabalho. No capitalismo, conforme Marx (2010c), desse metabolismo intrinsecamente humano/social, decorrem quatro fontes de alienação para o produtor: 1) o trabalhador não escolhe o que vai produzir, ele vende sua força

de trabalho ao capitalista por determinada quantidade de horas e este último deverá decidir o que fazer com ela; 2) o trabalhador não escolhe como ele vai produzir; ao vender sua força de trabalho, ele nega sua consciência que também é, em parte, comprada pelo capitalista; 3) o trabalhador não reconhece o seu companheiro de labor, muito menos o capitalista, como seu semelhante, mas o primeiro como um concorrente e, por fim, 4) ele não faz parte “ativa” da sociedade em que vive, pois nada do que produz lhe pertence, por isso, não se reconhece enquanto gênero.

O pensador alemão compreende esse processo, expresso nas leis da economia política, da seguinte forma:

([...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.). (MARX, 2010c, p. 82).

As contradições que surgem na produção necessitam de explicação e justificativa para sua existência, e é nesse momento que as esferas do plano espiritual desempenham uma grande função. Ainda que, à primeira vista, sua conexão com a produção de mercadoria em nada, ou quase nada, pareça ter vínculo, seu desempenho para o conjunto é indispensável. Desde cedo e em diversas fases, cumpre um papel de inculcar nas mentes que trabalham a justificativa para os atritos e as incongruências provenientes desse processo.

Uma ideologia só alcança tal patamar quando congrega um grupo de indivíduos em torno de uma mesma concepção, apaziguado a(s) causa(s) de instabilidade. Para serem exitosas, utilizam-se de critérios lógicos e intelectualmente sustentados, mesmo que exclusivamente do ponto de vista formal e/ou metafísico. A prática cotidiana, por seu turno, insiste em as contradizer frequentemente.

[...] o lógico, aqui, permanece um mero instrumento da formulação intelectual: o conteúdo daquilo, por exemplo, que deve ser considerado idêntico ou não idêntico não é determinado pela objetividade social em si existente, mas pelos interesses da classe dominante (ou de classes, ou de compromisso de classes), como determinados conflitos devem ser regulados em modo determinado e, através disso, dirimidos. Com isso, o em si conexo pode muito bem ser socialmente separado, e o heterogêneo, trazido a um denominador comum, se e quanto isso ocorre, se o quando é correto a unificação ou separação, não decidem critérios lógicos (embora tudo apareça em forma lógica), mas as necessidades concretas de uma situação histórico-social concreta. (LUKÁCS, 2018b, p. 430).

Deste modo, a educação, seja ela ampla ou restrita, tem um papel corroborativo nesse processo. A lógica irracional que hodiernamente rege a ciência educativa – e os assuntos que lhe são pertinentes – tem tentado cumprir a função de aparar as arestas e dirimir os conflitos sociais, cada vez maiores, de um sistema produtivo incoerente. O irracionalismo decadente burguês, travestido em um discurso que tem viés mais antropomórfico que desantropomórfico, coopera incisivamente para o aprofundamento dessa situação. A escola como é concebida atualmente jamais poderia, portanto, conduzir em direção à emancipação humana porque está repleta – em diversas camadas – da concepção ideológica burguesa¹²².

Aplicado isso à luta de classes, chegaremos à mesma conclusão de Lukács (2018b, p. 544-45):

Portanto, o aparato ideológico do capitalismo, quanto mais desenvolvido, mais intensamente está preparado para fixar solidamente tais formas de alienação nos seres humanos singulares enquanto, para o movimento revolucionário dos trabalhadores, para o despertar, promover e o mais possível organizar o fator subjetivo, o desmascaramento da alienação como alienação, a luta consciente contra ela, constitui um importante momento (claro: apesar disso, apenas um momento) da preparação da revolução.

A busca por superação dos diferentes tipos de alienação é um processo ao mesmo tempo individual e genérico. Para que se entenda como partícipe do gênero humano, o sujeito precisa se comprometer com as demandas que emanam das diversas conexões sociais resultante da união das singularidades de cada indivíduo. É do cruzamento desse emaranhado de correlações que acontece o enlace entre o particular e o genérico; e é no concreto-real que se assenta o rompimento da mudez do gênero em cada sujeito.

Ainda que a escolha – consciente ou não, alienada ou não – seja uma ação, em última instância, individual e pessoal, esse processo de exteriorização não perde jamais seu vínculo objetivo. Posto de outra forma, isso significa que as decisões individuais e pessoais são respostas aos problemas do cotidiano de cada sujeito; logo, provêm do *medium* concreto em que esses indivíduos interagem e no qual sua personalidade é moldada. “Uma personalidade humana pode apenas surgir, se desdobrar ou atrofiar em um respectivo concreto espaço de manobra histórico-social.” (LUKÁCS, 2018b, p. 510).

A compreensão mecânico-extremista do que foi dito acima só poderá desaguar numa visão equivocada da realidade, em mais uma leitura alienante da alienação. A dialética

¹²² Ainda que consideremos isso um atestado de falência da educação escolar burguesa, tal fato não é suficiente para advogar a favor da tese de que não haverá uma instrução de tipo ampla e restrita em um novo tipo de sociabilidade (emancipada).

objetividade-subjetividade deve mediar a análise das ações derivadas da superestrutura, inclusive aquelas as quais foram alienadas; caso contrário, contribuiremos para desvirtuar ainda mais algo que já se mostra corrompido: “[...] o alienar ativo de outro ser humano necessariamente conduz consigo também à própria alienação.” (LUKÁCS, 2018b, p. 519).

Ao abordar a alienação e a ideologia dialeticamente, bem como as situações que derivam das interações que ocorrem nessas esferas, perceber-se-á que não há uma lógica e sequência formal que, quando seguidas *pari passu*, nos levará automaticamente a solução dos problemas alienantes ou das falsas ideologias. Esses momentos se interpenetram. A resolução de alguma questão ideológica ou alienante é o fim de um processo, articulam-se nos fenômenos cotidianos. Por se tratarem de fenômenos sociais, a filosofia autêntica e a ciência cumprem papel central para o movimento de sobrepujamento deles. No entanto, apenas sob o modo de produção do trabalho associado, é dada a potência de sua solução.

Logo, a busca por equilíbrio e pela dosagem pertinente entre os patamares de particular e de genérico é um exercício a se fazer constantemente. Haja vista que o esforço contínuo pela superação de uma subjetividade de cunho particular e individualista em direção a outra, de viés genérico, faz da subjetividade de caráter universal algo superior porque se investe também da objetividade. É essa a constatação a que Lukács (2018b, p. 540), a partir de Marx (2010c), chega ao tratar da personalidade humana:

Surge, portanto, uma forma superior de subjetividade puramente absorvida na objetivação, embora ou precisamente porque a intenção da posição era dirigida precisamente à eliminação da subjetividade (de fato, da particular). Essa estrutura se mostra em todas as formas elevadas de ideologia, inclusa naturalmente [...] a autêntica práxis ética dos indivíduos.

O processo de desenvolvimento do ser social que vimos descrevendo até este momento demanda tempo e é complexo. A alienação, como já dissemos, se acha permeada em toda a História, pois ela é “um modo histórico-social da vida humana.” (LUKÁCS, 2018b, p. 546). Não há uma maneira lógica e retilínea de tratá-la porque ela é um fenômeno ideológico imbricado no cotidiano de homens e mulheres. Assim percebido, o fato de entendermos e teorizarmos acerca da alienação não é garantia suficiente para a sua superação. É aqui que retomamos a necessidade já exposta de que a subjetividade particular precisa caminhar em direção à genérica. “O ato individual, dirigido a si mesmo, é, portanto, o pressuposto inevitável para uma superação real (e não apenas verbal) de toda alienação em sua referencialidade ao ser social de cada ser humano singular.” (LUKÁCS, 2018b, p. 551-52).

A superação da alienação, independentemente do tipo, não pode se restringir a sua compreensão e solução teórica porque, mais que abstrata, ela é algo real, proveniente da base produtiva. É na práxis que a alienação de qualquer tipo apanha a possibilidade de confronto e, quem sabe, sobreposição. Isso pode acontecer de maneira consciente ou não; por isso, como já registramos, teorizar a respeito dela não basta. Somente a teoria que tem rebatimento na prática poderá desenvolver sua eficácia sobre a alienação.

Como a história da humanidade tem sido a história da luta de classes, não basta tomar ciência da existência das alienações as quais experienciamos para superá-las. Mais que isso, é preciso entender de onde elas provêm e isso significa compreender que sua função é a de manter a reprodução social vigente que, no caso capitalista, pressupõe a exploração de uma classe (proletariado) por outra (burguesia). Portanto, há a necessidade de se ultrapassar o capitalismo e se implantar o trabalho associado. Com isso, abrem-se as portas para uma vida efetivamente genérica ao humano individual. Como comenta Lessa (2015, p. 488):

As alienações, em Marx, são determinações objetivas da existência. Por isso as superações das alienações não podem ocorrer nos complexos ideológicos sem que uma alteração correspondente se verifique, com as devidas mediações, em suas bases materiais fundantes.

De fato, deduz-se dessa assertiva que o complexo educacional – e tudo que lhe diz respeito – não é suficiente para revolucionar o atual estado em que a humanidade se encontra; embora seja fundamental para a reprodução social, sobretudo a reprodução capitalista. Onde se infere que o propalado discurso da emancipação socioeconômica de cada indivíduo por meio da educação não passa de uma narrativa fadada ao fracasso do reformismo político-capitalista.

Como já discutimos, o trabalho é a atividade que funda o ser social; logo, é compreensível a necessidade que homens e mulheres têm de realizar-se em sua atividade original. Não menos coerente que professores e professoras, por seu turno, anseiem dar uma parcela de contribuição por meio da atividade que exercem dentro da esfera educacional, que é parte do todo ao qual o trabalho está circunscrito. Contudo, as deturpações que o processo de metabolismo com a natureza sofreu ao longo dos séculos, sendo movido eminentemente por posições econômicas, principalmente capitalistas, distorcem o seu real sentido.

Marx (2012, p. 33) nos lembra que a centralidade do trabalho provido de sua verdadeira natureza humana só será possível numa sociedade emancipada, “[...] quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; [...]”. Não obstante, Lukács (2018b, p. 460-61) faz a seguinte advertência:

Não se erradica, todavia, dos seres humanos a paixão por encontrar o sentido de suas vidas no seu trabalho; correspondentemente, esforços individuais dessa espécie, esporádica mas seguidamente, emergem em todas as sociedades, mesmo naquelas do presente. Isso tudo apenas mostra que a exigência marxiana não tem, de modo algum, um sentido completamente utópico, estranho para com o desenvolvimento até aqui; ele apenas libera capacidades, desejos, paixões [,vontades] etc., os quais, na sociedade sob o domínio da economia é impossível se poder vivenciar em geral, as quais, todavia, são marcas essenciais do gênero humano, apenas através de sua vontade como um todo podem dar ao desenvolvimento uma nova direção, podem formar com sentido as vidas de todos os seres humanos. Aqui, portanto, a humanidade está diante de uma decisão que pode se executar [sic] apenas com base em uma ideologia que realmente apreenda o ser social.

Ao se tornar necessidade vital e não fonte de martírio, as mediações provenientes do processo de trabalho também emanarão de uma nova forma da base produtiva. Promoverão elementos mais adequados para a compreensão da realidade, inclusive, no que diz respeito à esfera que engloba os problemas educacionais.

Para que isso se torne exequível, é necessário que o sujeito se liberte das amarras que o impede de refletir adequadamente a realidade na qual se insere. Limitado a sua individualidade particular, ele se enclausura em uma bolha na qual as conexões de seu cotidiano imediato e de si mesmo são suficientes para a configuração de um ambiente artificial; ilusório do ponto de vista genérico, porém real de uma perspectiva particular. A educação não deve infligir neste equívoco, pois a insistência em promover um ensino de viés superficial e imediatista corrobora para que este complexo mais aliene que contribua para a emancipação de seus aprendizes.

O complexo educacional tem um papel pivô quando conduzido dentro de suas especificidades. É preciso analisar seus limites e suas possibilidades, como instrumento de desvelamento do real. Ao passo que ele lida com um conteúdo que é desantropomórfico (o qual tem sua aplicabilidade constatada e corroborada na prática utilitarista do dia a dia, pois se trata de apreender a realidade para aplicá-la eficaz e eficientemente ao meio material), esse complexo é também antropomórfico. Fazemos a seguinte analogia ao que Lukács (2018b, p. 535) descreve como a especificidade do conteúdo artístico:

[...] em cada patamar concreto da produção, o valor do produto do trabalho separa nitidamente se é imediatamente útil ou inútil, enquanto no criar artístico o campo de possibilidade do valor ou do não-valor é extraordinariamente alargado e dificilmente é determinável antecipadamente. [...], o valor do trabalho é estritamente ligado à época, cada passo da produtividade pode degradar algo até então altamente valioso em plenamente sem valor, enquanto para os produtos significativos da arte é possível um efeito que sobreviva por milênios.

Apesar de existirem algumas aproximações, nosso objeto não trata da arte, mas do ensino. A correspondência que fazemos diz respeito ao conteúdo ao qual Saviani (2008b) categoriza como clássico, pois ele guarda semelhanças com o que fora dito pelo húngaro em relação à arte: o tradicional perece frente ao clássico. O conteúdo clássico da educação é o conjunto daquilo que tem sido produzido e lapidado pela humanidade ao longo dos séculos; sua aplicabilidade prática e utilitarista não se limita ao aqui e agora, e a sua substância sobrevive à corrosão do tempo.

Ainda que o complexo educacional lide com a ciência desantropomórfica da história e da natureza, há facetas dele, como o ensino, que é permeado pelo caráter antropomórfico das relações entre os sujeitos envolvidos no processo. São nessas conexões que se fazem necessárias uma clara distinção entre aquilo que é papel do professor ensinar ou não, fazer parte de sua formação ou não, lhe dizer respeito ou não dentro de seu espectro de atuação. Quanto mais fetichizadas são as mediações e as relações que advêm da base produtiva, maior é o nível de alienação dos sujeitos e dos complexos envolvidos nele.

Estar em frequente estado de alerta deve fazer parte da formação ininterrupta do professor porque as ideias e as crenças que encontram reverberação no cotidiano têm um forte poder de resistência. O absurdo, por exemplo, pode se tornar a coisa mais lógica e correta para um grupo de indivíduos por um vasto período de tempo, enquanto fatos objetivamente racionalizados não são nem mesmo considerados quando se concebe a práxis desses sujeitos.

Isso está atrelado a um comportamento prático-imediatista o qual responde a uma necessidade concreta de modo efetivo, ao menos, à primeira vista. Essas soluções superficiais e errôneas, porém efetivas, aprofundam – ao invés de romper – concepções falsas que derivam das constelações de relações entre esses grupos de pessoas. Se a formação do educador não lhe permitir refletir de modo radical e consciente sua práxis enquanto profissional da docência, a possibilidade guardada na realidade concreta não passará disso: uma possibilidade latente.

Diante disso, advertimos que investir exclusivamente no desenvolvimento de áreas eminentemente desantropomórficas (produção material, desenvolvimento tecnológico etc.) em nada assegura uma evolução concomitante das demais esferas que compõem a totalidade social. Na verdade, conceber o avanço e o progresso delas de tal maneira seria simplista, mecanicista e ingênuo.

Seria, todavia, puro ilusionismo do progresso [...] crer que aqui o desenvolvimento apenas tenha a função de destruir, teoricamente bem como na prática, as coisificações. Ilusionistas desse tipo, que ainda hoje existem em massa, ignoram que tal desenvolvimento, por regra, simultaneamente à destruição das velhas formas de

coisificação, costumam criar novas, adequadas à época, que funcionam bem; pode-se mesmo com muita frequência observar que as coisificações e as alienações que delas se elevam são antes produtos do desenvolvimento ascendente socioeconômico do que de estágios primitivos. (LUKÁCS, 2018b, p. 605).

Lukács é enfático ao criticar o discurso da racionalidade como instrumento capaz de neutralizar qualquer impureza que a interferência ideológica venha a causar na busca de compreender o real. Conforme constata o autor, tal concepção se esquece, ou delimita para o segundo plano, a interferência de conflitos autênticos que emergem da singularidade dos indivíduos durante as interações consigo mesmos e com a totalidade social. O marxista húngaro arremata a questão dizendo que a racionalização dos fatos apenas é concebível do ponto de vista gnosiológico, acertado por meio de acordos e de compromissos.

No fundo, o discurso da desideologização apenas encobre o real problema que permeia o complexo científico, bem como outros que, em conjunto, compõem a sociedade. Essa narrativa tenta justificar a ideologia como motivo central para as limitações da ciência na atualidade e acena para o famigerado processo de desideologização como resposta ao almejado racionalismo e neutralidade tão propalados no meio científico. “A desideologização significa, portanto, a ilimitada manipulabilidade e a manipulação da vida humana como um todo.” (LUKÁCS, 2018b, p. 696).

Essa conclamação à assepsia ideológica (ou desideologização) na atualidade se constata, por exemplo, no caso do movimento “Escola sem Partido”. De acordo com Miguel Nagib¹²³, o dito movimento foi criado em 2004 para observar a instrumentalização do ensino e seus vínculos com temas político-partidários e ideológicos; em especial, no que diz respeito aos valores do núcleo privado familiar. Na concepção de seus adeptos, estas crenças devem ter precedência sobre aquilo que se ensina na escola. Algebaile (2017) atribui esse fenômeno a uma nítida preocupação com alguns temas pertinentes à formação dos jovens na atual sociedade, dentre os quais se destacam as “[...] questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como as perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora.” (ALGEBAILLE, 2017, p. 67).

Ainda segundo a autora (2017), apesar de se autoproclamar um movimento, inclusive por sua estratégia de conclamação e participação/mobilização social, o “Escola sem

¹²³ Advogado e procurador do estado de São Paulo, porta-voz do movimento. Para conferir a entrevista na íntegra, conferir: NAGIB, M. **Entrevista de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre**. Site do Escola Sem Partido, disponível em: <http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre/>. Acesso em: 16 de set. de 2021.

Partido” tem características de uma organização (partidária) devido ao seu vínculo com segmentos religiosos, parlamentares e até acadêmicos:

Essas características impedem que o Escola sem Partido seja entendido como “movimento”. Ainda que suas ações ancorem-se em agregações vinculadas a propósitos aparentemente comuns, sua coordenação personalizada e centralizada, bem como a assimetria completa entre os que ocupam posições de decisão e comando e os demais participantes o definem como uma organização especializada, que cumpre funções específicas de propaganda, mobilização e controle no âmbito de uma vertente partidária compromissada com a defesa de prerrogativas econômicas, políticas e socioculturais ultraconservadoras. (ALGEBAILLE, 2017, p. 70).

O “Escola sem Partido” é mais um reflexo do irracionalismo decadente, pois quer sobrepor a *doxa* (opinião) ao fato científico/conhecimento desantropomórfico. A autoproclamada neutralidade ideológica, propalada na base de fundamentação desse movimento, nada mais é que uma outra ideologia; e, acrescente-se, de tipo despótica e antidemocrática, que não aceita outras concepções contraditórias, procurando criminalizá-las¹²⁴.

Trata-se de uma característica das mais evidentes de um processo ao qual Lukács (2018b) intitula “manipulação neopositivista”. Nada apresenta de novo porque é apenas mais uma dentre várias outras ideologias que buscam se operacionalizar. Um discurso que prega a desideologização está fadado ao fracasso e ao descrédito, pois em essência tem as mesmas características daquilo que diz atacar. A teoria que procura lhe dar fundamentação não passa de uma autoilusão capaz de se sustentar unicamente sob uma perspectiva gnosiológica. Para o húngaro, essa vertente pseudocientífica não é capaz de atestar, menos ainda concluir, o que é ou não ideologia.

Com efeito, a balela do discurso acerca da desideologização não passa de um instrumento para inebriar as pessoas numa vida cotidiana mais facilmente manipulável por aqueles que advogam a favor dessa tese. Sob o pretexto de que este cotidiano absorto é o melhor tipo de vida que alguém poderia ter – simples e livre de complicações ideológicas e, consequentemente, alienantes –, subjetivamente, anestesiam os indivíduos e lhes colocam frente a uma realidade, ou melhor ainda destino, a que não podem escapar; apenas, aceitar.

¹²⁴ Destacamos, emblematicamente, a Lei de Segurança Nacional e a perseguição aos cientistas desalinhados com a ordem capitalista. Para exemplificar, tomemos o caso no qual quem critica o agronegócio e, mais recentemente, o Governo (Bolsonaro) ser alvo de perseguição. Ademais, as falaciosas narrativas segundo as quais, no Brasil, não há resquícios de patriarcado ou racismo; não há perseguição aos LGBTQI+ e outras minorias; o aparelho de repressão do estado representado pela polícia não ser violento etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marx (1996) já advertia que todo começo é difícil quando se faz ciência. Suas palavras não podiam estar mais corretas. Acrescentaríamos a elas que fazer ciência é um processo laborioso; isso posto, não apenas o início é árduo, mas também o meio e o fim, especialmente quando agravado pelas condições de uma pandemia em plena crise estrutural do sistema produtivo-destrutivo capitalista. Some-se a esse cenário a realização do ato científico dentro dos corredores universitários contemporâneo, no qual a pós-graduação passa a valorizar a produção de *papers* cientificamente estéreis em detrimento da pesquisa em si¹²⁵.

O modo de produção hora em voga atingiu patamares de irracionalismo objetivo que reverberam em todas as esferas da vida dos seres humanos – desde os assuntos mais complexos até os mais cotidianos. Isso é constatado diariamente nas formas de se relacionar e de se compreender como o sujeito em conexão consigo e com os demais indivíduos que compõem a totalidade social interagem. O individualismo e as características decorrentes dessa maneira de coexistir fazem da sociabilidade capitalista uma forma incoerente e nefasta de conviver.

Em meio a essa constelação de conexões, está a pesquisa científica ou o desvelar da realidade. Conhecer o real é um dever imprescindível à humanidade para que ela possa se desenvolver em conjunto com a natureza, da qual advém o seu elo biológico. O trabalho é a atividade que permite ao ser hominizado saltar ao patamar da humanização; em outras palavras, tornar o ser biológico um ser social.

No entanto, conhecer o real, o concreto, não é um processo de causa e efeito rígido. Por ser uma decorrência necessária da socialização de homens e mulheres, a ciência é feita em um momento e lugar historicamente datados. Isso implica que há interferência de assuntos de

¹²⁵ Sobre esse assunto, registramos o caso vivenciado por nós, doutorandos, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE). Conforme a resolução N°1/2013 (FARIAS, 2017, p. 37-38), interna ao programa, os alunos do doutorado em educação devem ter, no mínimo, dois artigos publicados em periódicos com extrato de qualificação na CAPES igual ou superior a B2 na área Educação. Esses textos devem ter obtido aceite ou terem sido publicados durante o processo de doutoramento. Durante a pandemia, essa demanda se tornou um fardo (quase) impossível de ser carregado. Muitas revistas científicas suspenderam novas submissões ou estão levando um tempo incomum para dar retorno sobre os pareceres avaliativos porque muitos avaliadores estão sobrecarregados ou, em alguns casos, morreram por Covid-19. Em resposta à situação endêmica e catastrófica que vivenciamos, a solução encontrada pelo PPGE-UECE foi dispor da portaria N° 02 de 06 de abril de 2021, válida até 31 de dezembro de 2021. Ela exige dos doutorandos, dentre outras coisas, um artigo aceito e/ou publicado e outro submetido em periódico com estratificação igual ou superior a B2 na área Educação condicionado à defesa da tese até a data de expiração do documento supracitado. Deduz-se que o *paper* está em um patamar igual ou acima da própria tese, pois ele ainda é condição para obter o diploma de doutorado nesse programa, mesmo após a aprovação da tese pela banca avaliativa. Essa é mais uma evidência do irracionalismo decadente burguês que habita os corredores acadêmico-universitário.

viés variados, como, por exemplo, a política, as ideologias, as alienações etc., que estão envoltos nessa práxis. No que diz respeito ao momento atual, os níveis de irracionalismo que vimos vivenciando faz da tarefa do pesquisador algo mais complicado que o comum.

Refletir a realidade com propriedade de causa exige do investigador uma série de atributos sem os quais a ciência é inviável ou, ainda, manipulável – isso é o que vimos demonstrando ao longo desta tese. Em vista disso, até o momento, parece-nos que não há método mais apropriado para apreender o real do que aquele desenvolvido por Marx e Engels. Como debatido na seção dois desta tese, o método gnosiológico, prioritariamente em vigor na academia, vem deliberando acerca da práxis científica. Ele responde às necessidades imediatas da produção capitalista em crise, ao menos a princípio, mas, por sua essência, está fadado a fracassar a longo prazo nas respostas apresentadas aos problemas da humanidade.

Parece-nos que o ontométodo, recuperado por Lukács, atende dialeticamente à necessidade que a práxis científica tem de responder às demandas da realidade, pois esse método não delimita o objeto; acontece o exato oposto, ou seja, este baliza aquele. Não ocorre uma simples justaposição entre o método ontológico medieval e o gnosiológico, mas a sua superação através da síntese empreendida pelo materialismo histórico-dialético.

Apesar de já se ter tomado conhecimento acerca dos meios para o entendimento das relações decorrentes da produção e interação de homens e mulheres em sociedade, segue-se reafirmando o atual modelo socioeconômico como o mais desenvolvido e possível para a humanidade.

O regime produtivo e social em vigência não é o mais racional do ponto de vista da emancipação humana, mas aquele que atende às demandas produtivas do capital; em outras palavras, um regimento que privilegia as taxas de lucro em detrimento de qualquer outra coisa, inclusive da humanidade. Uma ideologia que se reflete na práxis científica e que vem se asseverando conforme a crise estrutural do capital se aprofunda. O irracionalismo decadente burguês não mais

[...] tratava de saber se este ou aquele teorema era ou não verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, subversivo ou não. No lugar da pesquisa desinteressada entrou a espadacharia mercenária, no lugar da pesquisa científica imparcial entrou a má consciência e a má intenção da apologética. (MARX, 1996, p. 135-36).

Essa denúncia fora feita por Marx na época da escrita de *O Capital*, em 1867; contudo, é bastante atual. Fato constatável por se tratar do mesmo sistema que analisou e que, como já dissemos, parece que apenas se aprofunda com requintes de incoerência e ignorância

inimagináveis. A burguesia, outrora revolucionária, já atingiu patamares reacionários inquestionáveis como as experiências de guerras civis e mundiais fizeram a humanidade constatar. Atualmente, o flerte com regimes ditatoriais e governos ultraconservadores e reacionários apenas atestam o desespero e a incontornabilidade de uma classe que está encurralada. Cabe à humanidade dar um basta a esse modo de sociabilidade incapaz de se sustentar, menos ainda de atender às reais demandas da humanidade.

A ânsia incessante por acumular e impulsionar as taxas de lucro sempre em progressão crescente impõem limites ao metabolismo humano com a natureza. Ainda que ela tenha a capacidade de se recuperar com o passar do tempo, o nível de superexploração dos recursos naturais a que chegamos complexificam o potencial do meio biológico de se refazer. Em meio a essa hecatombe, a natureza faz alertas por meio de diversas catástrofes; o cenário de Covid-19, que vivenciamos desde 2019, em escala global é mais uma advertência para a humanidade. Não obstante, a política econômica capitalista está mais preocupada em quando o ciclo capitalista (produção-distribuição-consumo) voltará a normalidade pré-pandemia.

Refletindo a lógica que rege o sistema, a produção nas diversas esferas sociais não pararam. Durante a catástrofe que se assentou no mundo inteiro e que, no caso brasileiro, já registra mais de meio milhão de mortes, a academia, para citar um exemplo, não parou. O nível de irracionalidade chega ao ponto de tratar pesquisadores e pesquisadoras como seres sem qualquer subjetividade; máquinas que devem continuar gerando dados para a grande engrenagem do capital, da qual são parte integrante.

Ainda que a subjetividade deva ser depurada da análise feita do objeto de estudo, ela não pode ser anulada do sujeito que pesquisa. O sujeito é síntese de diversos aspectos, objetivos e subjetivos. Minimizar o momento histórico que experienciamos e demandar do pesquisador a condição de “normalidade” é um equívoco grave que desconsidera as condições objetivas (tempo e espaço) em que a investigação está sendo feita.

Outrossim, tais condições são agravadas em um contexto como o brasileiro, no qual o atual governo desdenha da ciência e os programas de pós-graduação, mesmo criticando o governo central, agem alinhados à irracionalidade que desaprovam. Os relatos de frustração e falta de reconhecimento por parte daqueles que fazem ciência no país são constantes e fazem

com que muitos desistam da carreira ou abandonem a nação em busca de dignidade e melhores condições de trabalho¹²⁶.

O reflexo dessa crise, ainda mais agravada pelo atual cenário de pandemia, é sentido também na esfera educacional. Como tivemos a oportunidade de discutir, o complexo educativo é um dentre os vários que compõe a totalidade social. Desta forma, ele é influenciado pelo que ocorre na base produtiva, ainda que possua certa autonomia em relação a ela. Por causa de sua dependência ontológica ao trabalho, a educação, ampla e/ou restrita, reverbera as características provenientes da produção.

Isso pode ser constatado de diferentes maneiras. Para citarmos um exemplo deste período de pandemia, destacamos que as atividades dos educadores (de diferentes vertentes) não pararam durante a pandemia; inclusive há casos de professores tendo que dar expediente em seus locais de trabalho¹²⁷. A escolha imputada aos educadores é simples: vender sua força de trabalho ou perecer em condições indignas até morrer. Morte que poderia ocorrer por condições precárias de sobrevivência (morar ao relento, não se alimentar corretamente, insalubridade etc.) ou nos postos de trabalho, por Covid-19.

Durante a pandemia, muitos brasileiros foram submetidos a situações de pobreza extrema¹²⁸, além de vivenciar a perda de familiares, amigos e da própria vida; enquanto isso

¹²⁶ Uma rápida pesquisa na *internet* trará uma vasta gama de relatos acerca do assunto. Para citar dois, um do início da pandemia e outro bastante recente, deixamos as seguintes sugestões de leitura: SILVEIRA, E. Fuga de cérebros: os doutores que preferiram deixar o Brasil para continuar pesquisas em outro país. **BBC News Brasil**, São Paulo, 18 janeiro 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51110626>. Acesso em: 16 de set. de 2021.; JORNAL NACIONAL. Com queda de investimento em ciência e tecnologia, Brasil perde talentos para outros países. **G1**, 13 de setembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/09/13/com-queda-de-investimento-em-ciencia-e-tecnologia-brasil-perde-talentos-para-outros-paises.ghtml>. Acesso em: 16 de set. de 2021.

¹²⁷ Um caso que ficou bastante conhecido na cidade de Fortaleza foi o dos docentes do colégio Christus, no qual muitos professores infectaram e/ou foram infectados por Covid-19 em seus postos de trabalho (nas sedes da escola); há, inclusive, relatos de óbito. Cf.: BORGES, G. Colégio presta esclarecimentos sobre morte de professores na pandemia. **O Povo**, Fortaleza, 17 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2021/05/17/colégio-presta-esclarecimentos-sobre-morte-de-professores-na-pandemia.html>. Acesso em: 16 de set. de 2021. A nota de esclarecimento da instituição de ensino Christus acerca do assunto está disponível em: <https://www.christus.com.br/noticia/nota-de-esclarecimento-17-de-maio-2021/>. Acesso em: 16 de set. de 2021.

¹²⁸ O número de brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza absoluta já vinha aumentando consideravelmente antes do período de pandemia. A crise aprofundada pela Covid-19 apenas agravou ainda mais a situação. Cf.: NEDER, V. Antes da pandemia, Brasil tinha 51,7 milhões abaixo da linha da pobreza, diz IBGE. **Estadão**, Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/11/12/antes-da-pandemia-brasil-tinha-517-milhoes-abaixo-da-linha-da-pobreza-diz-ibge.htm>. Acesso em: 16 de set. de 2021.

acontecias, o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, fazia chacota¹²⁹ dos pacientes internados com sintomas graves da doença.

Em meio às condições descritas, resta ao professor sobreviver, literalmente. A ideia de superdocente foi atualizada nos tempos de pandemia, pois além de todas as atribuições que lhe cabem como educador, ultimamente, lhe foi condicionado também um ambiente de trabalho insalubre e o assédio/*bullying* por parte de seus superiores e de governantes que, em tese, deveriam cuidar dos cidadãos do país.

Conforme descreveu Triches (2016), ao professor é imputada a ideia de ser uma fortaleza, sem qualquer subjetividade; que deve trabalhar por amor (vocação) e não se abalar sob quaisquer circunstâncias.

Para dar conta da diversidade e das adversidades do seu trabalho, o docente é convidado implicitamente a se sentir um superdocente, “um forte!”. Talvez, ao assimilar seu fardo, ele ficasse, ilusoriamente, mais leve, pois esta seria sua “vocação”, a qual seria possivelmente compensada e valorizada em outro momento. Essa proposição seria coerente se fosse oriunda de uma instituição de ensino confessional, não de uma universidade pública e laica. O poder de alienação de um discurso desse porte na formação docente e no trabalho da classe trabalhadora é preocupante, pois fortalece a imagem do superdocente, mistificando e fragilizando a essência da sua formação. (TRICHES, 2016, p. 222).

Formação que – como pudemos constatar a partir da análise feita sobre a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e sua correspondente para os professores, a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação) – é diuturnamente atacada. Malgrado seus esforços apologéticos por se intitularem uma tentativa de uniformizar os conteúdos de ensino no país, os documentos têm se mostrado, ainda que este exame seja preliminar, instrumentos de controle político e ideológico do sistema em crise.

A padronização imposta à práxis educativa por meio dos pressupostos pedagógicos envolvidos na BNCC e BNC-formação tem sido duramente criticada por educadores de todo o país, especialmente no que tange às experiências fracassadas deste tipo de pedagogia outrora relatadas e registrada por Ravitch (2011).

Em acordo com o que discutimos nesta tese, esses documentos alinham-se às demandas do Banco Mundial e o seu “negócio da educação”. Amparados na narrativa segundo

¹²⁹ Bolsonaro imita pessoa com falta de ar para criticar medidas de Mandetta quando era ministro. **UOL**, São Paulo, 19 de março de 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/videos/2021/03/19/bolsonaro-imita-pessoa-com-falta-de-ar-para-criticar-medidas-de-mandetta-quando-era-ministro.htm>. Acesso em: 16 de set. de 2021.

a qual se promove não somente Educação para Todos (*Education for All*¹³⁰), mas agora, também, aprendizagem para todos, o Banco (2011) reforça a ideia de que através da esfera educativa é possível assegurar as condições para uma verdadeira revolução econômico-social nos países periféricos do capitalismo.

A crença que se amplia a partir de Comenius (1997) de “ensinar tudo a todos” é repaginada pelo Banco Mundial e conduz à falsa ideia de que todos poderiam ensinar qualquer coisa a qualquer um. Um ledô engano. Já discutimos que a atividade *Ensino* está no patamar das possibilidades, pois o aluno pode ou não aprender o que se ensina; jamais há a garantia de sucesso.

A BNCC e a BNC-formação elencam uma eclética gama de habilidades e competências que devem ser perseguidas na formação dos estudantes e que devem integrar a proposta de docente a se formar nas universidades e em seus cursos de licenciatura. Esse equívoco retroalimenta o discurso inócuo de que a educação pode redimir as mazelas do sistema capitalista; ainda que não se registre explicitamente essa afirmativa, esse é o entendimento que provém dessa insistência. Diante disso, reafirmamos: o professor não é um simples facilitador do conteúdo – menos ainda da aprendizagem do aluno, pois não lhe cabe esse controle.

A implementação desse discurso fadado ao fracasso, pois não se trata de novidade alguma, muito menos de uma experiência bem-sucedida em outros países (RAVITCH, 2011), busca assegurar a vigência do Estado burguês e a contenção de uma insurreição por parte da classe trabalhadora como um todo. Em suma, a BNCC, e seus derivados, podem ser sintetizados como o fazem Dourado e Oliveira (2018, p. 44-45):

[...] a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum.

¹³⁰ Educação para todos.

Ter clareza quanto aos limites e às possibilidades de sua práxis como docente é primordial para que os professores possam compreender o que é sua responsabilidade ou não durante o ensino. Para isso, o reflexo correto da realidade e da esfera sob a qual atua, bem como entender que a educação é uma teleologia de cunho secundária são fatores determinantes.

A conclusão à qual chegamos com o debate realizado é a de que o ensino não é um instrumento infalível. Nenhum método ou qualquer metodologia poderá garantir o êxito do processo de aprendizagem. A concepção de ensino que regeu nossa análise é aquela que o entende como uma tentativa esclarecida de instrumentalizar os partícipes de uma sociedade da sua história, da sua cultura e da técnica desenvolvida até determinado momento dela.

No lastro dessa afirmação, retomamos o conceito daquilo que é clássico para a esfera educativa, ou seja, daquele conteúdo que, por ter sido decantado ao longo da História e ter permanecido relevante, é pertinente de ser ensinado. Sua abrangência não está limitada ao modismo momentâneo porque guarda em si a essência de algo que sobreviveu às intempéries temporais.

A compreensão dos limites e das possibilidades do ensino são essenciais para que se entenda qual o espaço de manobra pertinente ao professor dentro da esfera educacional. Caso contrário, o esforço empregado para viabilizar qualquer tipo de transformação social não passará de um desejo metafísico. Isso porque existe uma hierarquia dialética, ainda que não se possa compreendê-la de maneira determinista, entre o trabalho e as demais atividades decorrentes dele. Logo, a educação e a complexa constelação de temas que competem a essa esfera têm particularidades e autonomia relativa perante à produção material; contudo, o complexo educativo não existe de maneira independente, ou seja, há uma correlação ontológica e uma autonomia relativa que atua em reciprocidade dialética com a base produtiva. Este é o ponto central de nossa crítica, nesta tese, à produção pseudocientífica burguesa e à formação de professores contemporânea.

Por se basear num modelo gnosiológico de ciência, que atribui ao sujeito a capacidade de criar o conhecimento, a produção acadêmica do saber é induzida ao erro deliberado. O pesquisador não cria, ele constata. A realidade está dada; o conhecimento é imante ao objeto; portanto, o sujeito não cria a realidade e o conhecimento, mas reflete o que está dado na e pela realidade concreta.

Apesar do esforço por separar a subjetividade da objetividade demanda ao se fazer ciência, o reflexo da realidade nunca será completo. A totalidade é maior e mais rica que aquilo que podemos apreender. Isso não significa que o subjetivismo deva prevalecer frente à

objetividade com o intuito de atribuir “respostas criativas” ao que não se sabe. O esforço incessante por balancear objetividade e subjetividade na práxis científica é o dever de qualquer pesquisador. Segundo essa mesma concepção, não pode haver completa imparcialidade e/ou neutralidade durante o processo de desvelamento do real; caso contrário, há determinismo.

A práxis científica é uma relação dialética de superação, de síntese. Entendida desta forma, conhecer a realidade implica uma relação simbiótica entre o indivíduo e o meio, entre o pesquisador e o objeto; não obstante, a predominância é da objetividade, pois é aquilo que se encontra imanente no *em-si* da coisa que nos permite conhecê-la, entendê-la e manipulá-la. O desejo do indivíduo não pode intervir concretamente na transformação do real, a menos que ele se torne vontade autêntica. Ainda assim, essa força motriz não passará de uma possibilidade se a realidade não prover as condições concretas para que ela se materialize.

Isso se aplica também à práxis docente. Obviamente, há ponderações que diferenciam ambas as atividades do cientista e do professor. Apesar de suas especificidades, o educador lida com o conhecimento científico (objetividade) e uma série de questões subjetivas – variando desde sua sala de aula (ele/ela próprio/a, seus alunos etc.) até esferas mais amplas como a Escola, a Família, a Política etc. – as quais perpassam a práxis docente.

Foi na análise de alguns desses assuntos que as categorias nodais da *Estética* de Lukács foram balizadoras de nosso estudo. O ensino, que é a atividade mediadora da práxis do professor, lida com motes desantropomórficos e antropomórficos. Os conteúdos do ensino, ou seja, a matéria científica que deve ser lecionada, é eminentemente desantropomórfica e imanente. A princípio, o fim dele se encerra nele. Ao ensinar, o docente precisa navegar esse saber, que é desantropomórfico, em um contexto repleto de situações e de anseios antropomórficos. Nesse transcurso, alienações e ideologias, decorrentes de uma série de fatores, acabam turvando o processo aprendizagem-ensino.

Sem saber como lidar com elas, pois em geral a qualificação que recebeu não o preparou para isso, o professorado vira uma peça de manipulação da classe dominante e, apesar de todo o seu esforço e anseio por mudança, não consegue romper com a lógica destrutiva do sistema e, em geral, acaba reproduzindo-a. Como consequência desse fato, muitas vezes, se frustra consigo mesmo e crê que o problema está em si porque não consegue compreender, já

que não foi educado para isso¹³¹, que a esfera na qual atua não pode mudar concretamente a realidade que o oprime.

Como vimos, muitos problemas que surgem do cotidiano da práxis educativa são, em geral, tomados em sua superficialidade, jamais de modo radical. Procura-se resolver a demanda do momento, sanar o entrave mais recente que atrapalha a produção capitalista; abertamente, as instituições de ensino almejam uma qualificação para atender o mercado de trabalho capitalista. Alguns educadores vociferam críticas às incongruências do sistema em crise severa, porém sem apontar para o rompimento radical com ele; com efeito, procuram abrandar as mazelas com as quais se deparam dia após dia. Alimentam o discurso segundo o qual é possível humanizar o capitalismo. Dessa maneira, obstaculizam o processo de emancipação da humanidade e de seus aprendizes.

Com efeito, refletir sobre a formação de professores na atualidade é uma tarefa impreterível. Há que se compreender qual a posição que a esfera educacional ocupa na totalidade social. A partir disso, far-se-á necessária uma mudança radical no atual modo de se relacionar socialmente. A ruptura com o sistema capitalista de produção é uma demanda que urge e que não pode mais ser postergada. Ainda assim, trata-se de uma possibilidade. Existem as condições concretas para a tomada de decisão a favor da natureza e da humanidade, mas, em última instância, apenas os homens e as mulheres poderão tomá-la/concretizá-la.

Lembramos que a História é feita por seres humanos concretos. Para que haja maior probabilidade de acerto nas decisões tomadas no presente, é necessário compreender o passado para poder fazer previsões com maior chance de concretização no futuro. Isso não implica, automaticamente, a certeza de sua objetivação; o futuro é sempre incerto e está à mercê do acaso. Ainda assim, as chances de controle dos processos históricos postos em marcha durante as relações provenientes do trabalho terão mais chances de serem bem-sucedidos quando houver consciência da causa acerca das escolhas feitas.

Na esfera das ciências históricas, como sublinhamos, essa previsibilidade, e mesmo o entendimento dos fenômenos que emanam dela, tendem a ser mais instáveis que nas ciências naturais. Isso acontece porque as leis que regem o saber desantropomórfico na natureza são padronizadas e, predominantemente, objetivas; o conhecimento proveniente da esfera social tende a ser influenciado também por uma série de situações que derivam não apenas da

¹³¹ Retomamos a crítica de Marx (e Engels) a Feuerbach: “[...] o próprio educador tem de ser educado.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533). A realidade é feita por homens e mulheres concretos sob determinadas circunstâncias; conhecer os elos que interligam as relações entre os indivíduos e a sociedade é fundamental para atuação consciente nela.

imanência do objeto, mas também da interação dos seres humanos entre si. Dependendo das condições sob as quais os sujeitos produzem ciência, essa constatação pode ser percebida no modo de agir e de opinar de alguns deles – inclusive sobrepondo os aspectos antropomórficos sobre os desantropomórficos.

Apesar disso, há uma essência nos objetos das ciências históricas. Ainda que as ferramentas utilizadas para refletir e compreender essa esfera sejam diferentes daquelas que são pertinentes às ciências da natureza, elas devem ser examinadas desantropomorficamente. Isso implica dizer que, por mais instáveis que sejam, para conhecer um fenômeno social, a objetividade sempre será predominante durante a relação de análise empreendida pelo cientista. Logo, entender o passado para ter maior previsibilidade de acerto no futuro é um procedimento mister em ambas as esferas científicas.

Enquanto isso, à esfera educacional é atribuído o papel de conhecer para que, com consciência de causa, a humanidade possa escolher. Ao ensino, delega-se o dever de intermediar objetividade e subjetividade durante o processo de conhecimento. Conciliar o viés desantropomórfico (ciência) com o antropomórfico (vontade, interesses, sentimentos etc.) da práxis educativa não é uma tarefa simples, porém necessária. Respeitar os aprendizes bem como a ciência faz da atividade educativa um ofício que exige clareza e cautela para com ambos; caso contrário, se o educador, sob o pretexto de facilitar o conteúdo científico, apresenta aos estudantes uma versão caricaturada do que lhe cabe lecionar, não estará resguardando nem a sua função como profissional da educação, nem os seus alunos.

Esta pesquisa abre novas vertentes de aprofundamento dos temas abordados nela. Como salientamos anteriormente, o exame empreendido por nós tomou da *Estética* de Lukács algumas categorias anteriormente inexploradas para a análise da temática *Educação, Ensino e Formação de Professores*. Foi um caminho feito sobre os ombros de grandes investigações e que nos permitiu, com o apoio de diversos pesquisadores, através da mediação das categorias nodais do autor húngaro, refletir o objeto estudado.

Não temos a pretensão de encerrar aqui os assuntos tratados ao longo do texto. Nossa contribuição é uma maneira de reafirmar que elas foram um primeiro passo em direção ao novo, ao inexplorado. É pertinente aprofundar temas abordados no decorrer das discussões feitas nesta tese; e esperamos que outros pesquisadores possam desbravar tais veredas que, por hora, tenham sido deixadas em aberto.

Com a certeza de que esta pesquisa não finaliza, mas inicia novos problemas científicos, esperamos ter contribuído com as investigações acerca da formação de professores

na atualidade, apontando no ontométodo a maneira mais desenvolvida de apreensão do real; ademais, de ter concorrido para ampliar o campo de análise das categorias chaves da *Estética* lukacsiana para o complexo educacional.

Concluimos nosso relatório com um chamamento; a máxima de florentino citada por Marx ao abrir as portas para o seu *O Capital*: “vem, e ignora das gentes os comentários,” (V, 13)¹³². (ALIGHIERI, 2014, p. 38). Que o objeto, registrado nesta pesquisa, fale por si e responda a todo o falatório causado por ele.

¹³² Em italiano: “vien dietro a me, e lascia dir le genti” (V, 13). (ALIGHIERI, 2014, p. 38).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADRIÃO, T; PERONI, V. A Formação das Novas Gerações como Campo para os Negócios? (pp. 54-59). In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. (pp. 08-25). In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf> . Acesso em: 10 dez. 2021.

ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia**: purgatório. Edição bilíngue; tradução e notas de Italo Eugenio Mauro. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

ANASTASIOU, L. G. C. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista pedagógica – UNOCHAPECÓ**, v. 4, n. 8, p. 65-77, 2002.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ARISTÓTELES. **Metafísica**, Vol. 2, Edições Loyola, São Paulo, 2002, Livro Δ, cap. 12.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**, [página online], 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação**

Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. [página online], 2019b. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Contra a descaracterização da formação de professores.** Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015, [página online], 2019. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-em%20defesadares022015?tmpl=component>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BARBOSA, F. S.; NASCIMENTO, A. P. L. O Trabalho Remoto na Pandemia da Covid-19: tendências e sequelas para as/os trabalhadoras/es da educação pública brasileira (pp. 123-155). In: SANTOS NETO. Artur Bispo, FERNANDES. Elaine Nunes Silva, **Coronavírus e Crise do Capital: impactos aos trabalhadores e à natureza.** Artur Bispo dos Santos Neto, Elaine Nunes Silva Fernandes. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020. Disponível em: <https://www.cal.iel.unicamp.br/wp-content/uploads/2021/05/coronavirus-e-a-crise-do-capital.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BARREIROS, D. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** sujeitos, movimentos e ações políticas. 38º Reunião Nacional da Anped. São Luis-MA, p. 01-17, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BLOCH, E. **The Principle of Hope** (Studies in contemporary German social thought), vol. 1. Translation of *Das Prinzip Hoffnung* by Neville Plaice, Stephen Plaice and Paul Knight. 3rd printing (first MIT Press paperback edition, 1995) Massachusetts, USA: The MIT press Cambridge, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Versão Final. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 agosto 2021.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12019.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019.** Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação. Brasília, 2019c. disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956.** São Paulo: Editora 34, 2006.

COMENIUS. **Didática Magna.** São Paulo: Martins fontes, 1997.

DECKER, A. A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014). (pp. 85-116). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de Professores no Brasil:** leituras a contrapelo. - 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf. Acesso em: 10 dez 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. (pp. 41-47). In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica (pp. 37-57). In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N.; FERREIRA, B., J., P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H., V., O. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani

(pp. 87- 119). In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Boitempo, São Paulo, 2015.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor-reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIAS, I. M. S de. **PPGE UECE: guia de orientações acadêmicas**. 2ed. Fortaleza, EdUECE, 2017.

FREITAS, M. C. C.; MENDES SEGUNDO, M. das D.; GONÇALVES, R. M. de P.; SANTOS, J. D. G. dos. O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do programa de Educação para Todos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019028, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653369. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653369>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2014.

GOMES, Irene. **Pandemia deixa 9,7 milhões de trabalhadores sem remuneração em maio**. IBGE. 24 de junho de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28038-pandemia-deixa-9-7-milhoes-de-trabalhadores-sem-remuneracao-em-maio>. Acesso em 03 de junho de 2021.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética de História**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HOFF, S. Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, n.25, 2004. pp 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a12.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LEHER, R. (1998). **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. 1998. 267 f. Tese

(Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1998.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A Política Educacional do Banco Mundial para a Periferia do Capitalismo. **Outubro** – Revista do Instituto de estudos Socialistas N° 03. São Paulo, 1999.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3 ed. São Paulo: Instituto Lúkacs, 2012.

LESSA, S. Alienação e Estranhamento (pp. 449-491). In: MARX, K. **Cadernos de Paris; Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LESSA, S. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LIBÂNEO, J., C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? (pp. 53-80). In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J., C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. (pp. 26-30). In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LUAIZA, B. A. **Pedagogia e Didática: duas ciências independentes**. br. Monografias.com, 2008. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/pedagogia-e-didatica/pedagogia-e-didatica.shtml>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. v.1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. v.2. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe: ensaios sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: LUKÁCS, G. **Marxismo e Teoria da Literatura**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para a Ontologia do Ser Social: obras de Georg Lukács Vol. 13**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a.

LUKÁCS, G. **Para a Ontologia do Ser Social**, Vol. 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b.

LUKÁCS, G. **A Destruição da Razão**. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o Currículo o que é? (pp. 31-36). In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MAIA, O; JIMENEZ, S. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU (pp. 119-141). In: SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANNA, C. M. Q. Q.; RABELO, J. **Educação Pública, Formação Profissional e Crise no Capitalismo Contemporâneo**. Deribaldo Santos, Susana Jimenez, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, Jackline Rabelo, (Orgs.). - Fortaleza: EdUECE, 2016.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINHO JUNIOR, E. V. **Formação como capacitação**: um estudo marxiano sobre a qualificação do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/exped/AppData/Local/Temp/Disserta%C3%A7%C3%A3o_EXPEDITO-VITAL-MARINHO-JUNIOR.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARX, K. **Progreso Técnico y Desarrollo Capitalista**. Traducción de Raul Crisafio y Jorge Tula, Ediciones Pasado y Presente, México, 1982.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política, Vol. I, Livro Primeiro: o processo de produção do capital, tomo 1. Editora Nova Cultural LTDA., São Paulo, 1996.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, 1843**. 2.ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 4. reimpr. – São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010d.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 10 ed. São Paulo: Global, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

McNAMARA, R. **A Essência da Segurança**. São Paulo: Ibrasa, 1968.

MELO, Maria Luisa. Primeira vítima do RJ era doméstica e pegou coronavírus da patroa no Leblon. **UOL**, Rio de Janeiro, 19 de março de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.html>. Acesso em 03 de junho de 2021.

MENDES SEGUNDO, M. D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. 2005. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, Fortaleza, 2005.

MENDES SEGUNDO, M. D. Educação para Todos: a política dos organismos internacionais. (pp. 135-154) In: JIMENEZ, S.; SOARES, R.; CARMO, M.; PORFÍRIO, C. **Contra o Pragmatismo e a Favor da Filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Susana Jimenez, Rômulo Soares, Maurilene do Carmo, Cristiane Porfírio (organizadores). – Fortaleza: EDUECE, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”, 3, 2010, Serpa. **Anais eletrônicos...** Serpa, 2010. p. 01-41. Comunicação. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf>. Acesso em: 26 de dezembro de 2019.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

PASSMORE, J. **Filosofía de La Enseñanza**. Federico Patán (Trad.), México, Fondo de Cultura Económica, 1983. (Sección de Obras de Educación).

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2010.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINASSI, M. O. **Da Miséria da Ideologia à Crise do Capital: uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Ética**. 34 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Reimpressão 2007. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, D. Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 13, n. 21, p. 79-110, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/exped/AppData/Local/Temp/9587-Texto%20do%20Artigo-40594-1-10-20180624.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

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

SANTOS, D. **Educação profissional**: crise e precarização. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SANTOS, D. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. O Ensino Superior Não Universitário no Brasil: a reforma para o mercado (pp. 107-129). In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Marxismo, Educação e Luta de Classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

SANTOS, P. R. F. Universidade, Ciência e Pandemia: entre desmontes e resistências (pp. 183-206). In: SANTOS NETO. Artur Bispo, FERNANDES. Elaine Nunes Silva, **Coronavírus e Crise do Capital**: impactos aos trabalhadores e à natureza. Artur Bispo dos Santos Neto, Elaine Nunes Silva Fernandes. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020. Disponível em: <https://www.cal.iel.unicamp.br/wp-content/uploads/2021/05/coronavirus-e-a-crise-do-capital.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOS NETO, A. B.; CANEL, J. J. C. Neoliberalismo, Neofascismo e Pandemia (pp. 26-55). In: SANTOS NETO. Artur Bispo, FERNANDES. Elaine Nunes Silva, **Coronavírus e Crise do Capital**: impactos aos trabalhadores e à natureza. Artur Bispo dos Santos Neto, Elaine Nunes Silva Fernandes. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020. Disponível em: <https://www.cal.iel.unicamp.br/wp-content/uploads/2021/05/coronavirus-e-a-crise-do-capital.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOS NETO, A. B.; SILVA, R. C. Pandemia e Labirinto do Neofascismo no Governo Bolsonaro (pp. 56-91). In: SANTOS NETO. Artur Bispo, FERNANDES. Elaine Nunes Silva, **Coronavírus e Crise do Capital**: impactos aos trabalhadores e à natureza. Artur Bispo dos Santos Neto, Elaine Nunes Silva Fernandes. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020. Disponível em: <https://www.cal.iel.unicamp.br/wp-content/uploads/2021/05/coronavirus-e-a-crise-do-capital.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia (pp. 59-85). *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017a.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes (pp. 248-300). *In*: LOMBARDI, J. C.; DERMEVAL, S. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2017b.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da base comum curricular. (pp. 07-30). *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica (pp. 13-35). *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Ensino Superior em Tempos de Adesão Pragmática (pp. 130-149) *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimentos e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; CUNHA, T. M. Os Professores na Agenda do Banco Mundial para a Próxima Década. (pp. 131-149). *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. **Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**, vol. 1. 1 ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A Tragédia Docente e suas Faces. (pp. 17-58). *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de Professores no Brasil: leituras a contrapelo**. - 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf. Acesso em: 10 dez 2021.

SILVA, L. F. B.; MACENO, T. E. As Epidemias Virais como Fenômenos da Natureza do Sistema do Capital (pp. 234-267). *In*: SANTOS NETO. Artur Bispo, FERNANDES. Elaine Nunes Silva, **Coronavírus e Crise do Capital: impactos aos trabalhadores e à natureza**. Artur

Bispo dos Santos Neto, Elaine Nunes Silva Fernandes. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020. Disponível em: <https://www.cal.iel.unicamp.br/wp-content/uploads/2021/05/coronavirus-e-a-crise-do-capital.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**, vol. 1. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SOBRAL, K. M. **A natureza onto-histórica do princípio educativo**: uma análise com base nas contribuições de Gramsci e Lukács. 2021. 154 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/exped/AppData/Local/Temp/Tese_KARINE-MARTINS-SOBRAL.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021

TERTULIAN, N. **Georg Lukács**: etapas de seu pensamento estético. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 1. ed. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 218f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/174912/344842.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2021.

WORLD BANK. **Learning for All**: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington: World Bank, 2011. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 de jul. de 2021.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Comum Curricular do Ensino Médio e o Retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. (pp. 131-160). In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.